

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta



Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu



Hra

v predprimárnej edukácii

Zborník z vedecko-odbornej konferencie
s medzinárodnou účasťou

Mária Podhájecká – Monika Miňová
editorky

Prešov 2011

Editorky: doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.
PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
doc. PhDr. Irena Antoniňová, PhD.
doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.
assoc. prof. Galena Ivanova, PhD.
prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
assoc. prof. Rumiana Tankova, PhD.

Vydavateľ: © Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-0467-4

OBSAH

ÚVOD	10
HLAVNÉ REFERÁTY	
HRA DIEŤAŤA: EDUKAČNÁ PLATFORMA PRE VYSPELÚ OSOBNOSŤ Mária Podhájecká	15
VÝVOJ POJETÍ HRY A KURIKULUM MATEŘSKÉ ŠKOLY Eva Šmelová – Karel Rýdl	34
FUNDAMENTÁLNÍ HRY V PŘEDŠKOLNÍ EDUKACI Anna Klim-Klimaszewska	48
NÁMETOVÁ HRA – DOMINANTNÁ HROVÁ ČINNOSŤ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU Vlasta Gmitrová	71
HRA AKO KULTÚRNO-VZDELÁVACIE PROSTREDIE Galena Ivanova	81
HRA JAKO SYMBOL DĚTSTVÍ Soňa Koťátková	91
HRA A JEJ BENEFITY PRE OSOBNOSŤ DIEŤAŤA Katarína Guziová	101
REFERÁTY	
HUDBA HROU alebo HRÁME SA S HUDBOU Božena Balcárová	111
PONÍMANIE HRY V DIELE JÁNA AMOSA KOMENSKÉHO Ľudmila Belásová	117

PRÍRODOVEDNÉ DIDAKTICKÉ POČÍTAČOVÉ HRY A DIEŤA
PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Renáta Bernátová 125

CHÁPANIE NIEKTORÝCH POJMOV DEŤMI PREDŠKOLSKÉHO VEKU
A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Silvia Bošnovičová – Dušan Kostrub 133

HRY S DYCHOM A HLASOM

Anna Derevjaniková 157

VYUŽÍVANIE HRY V EDUKAČNOM PROCESSE V MATERSKEJ ŠKOLE
NA ZÁKLADE ZREALIZOVANÉHO VÝSKUMU

Miroslava Dobiasová – Mária Podhájecká 165

WPLYW GIER I ZABAW DYDAKTYCZNYCH NA ROZWÓJ DZIECKA
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Agata Fijalkowska 182

EMOCIONÁLNY ROZVOJ DIEŤAŤA HROVÝMI AKTIVITAMI
V MATERSKEJ ŠKOLE

Eva Fülöpová, Jana Svetlíková 190

RELAXÁČIK – PROJEKT ZAMERANÝ NA REHABILITAČNO-
RELAXAČNÉ ČINNOSTI A HROVO-EDUKAČNÉ AKTIVITY DETÍ

Renáta Gumanová 200

HRY A STIMULAČNÉ AKTIVITY NA ROZVOJ SOCIÁLNO-
EMOCIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Jana Hanuliaková – Katarína Hollá 208

STIMULÁCIA REČOVEJ PRODUKCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM SKVALITŇOVANIA ICH NARATÍVNYCH KOMPETENCIÍ	215
Petra Harčaríková	
HRA DĚTÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V OHROŽENÍ	227
Vladimíra Hornáčková	
MATEMATICKÁ EDUKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM HIER A ZÁBAV	236
Ewa Jagiełło	
HRA A JEJ EDUKAČNÉ VYUŽITIE NA ROZVÍJANIE KOMPETENCIÍ Z PERSPEKTÍVY SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU	248
Soňa Kikušová – Dušan Kostrub	
SOCIOLINGVISTICKÉ A RODOVÉ ASPEKTY HRY V PREDPRIMÁRNOM OBDOBÍ	258
Edita Kominarecová	
ČO POČUJÚ NAŠE UŠKÁ	263
Monika Kormaníková	
HRA V HUDOBNEJ TERAPII	269
Klaudia Košalová	
HRA AKO FORMATÍVNY PROSTRIEDOK ROZVOJA KREATIVITY DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	277
Renáta Košalová	
ROZVÍJANIE GRAMOTNOSTI HROU S VYUŽITÍM DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	286
Dušan Kostrub – Dana Lacková – Miriam Valášková	

HRA AKO PROSTRIEDOK POZNÁVANIA DIEŤAŤA
V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Milena Lipnická 304

HRA A JEJ VÝZNAM V ROZVOJI JAZYKOVEJ GRAMOTNOSTI
DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Máčajová – Jana Trníková 315

RODZAJE ZABAW – GIER I ICH ZNACZENIE DLA WSZECHSTRONNEGO
ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Małgorzata Myszka 325

HRA V MATERSKEJ ŠKOLE

Monika Miňová 338

ROZVOJ HUDOBNOSTI PROSTREDNÍCTVOM HROVÝCH ČINNOSTÍ
V HUDOBNO-VÝCHOVNÝCH PROGRAMOCH V RANOM DETSTVE
A PREDŠKOLSKOM VEKU

Erika Novotná 347

HRA AKO PODSTATNÁ METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY

Ján Pochanič 356

VÝTVARNÉ HRY PRE DETI V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Alena Sedláková 363

DIAGNOSTICKÉ MOŽNOSTI HRY DETÍ S POSTIHNUTÍM
V PREDŠKOLSKOM VEKU

Iveta Sokáčová 377

JAK MŮŽE PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG OVLIVNIT HRU DÍTĚTE

Zora Syslová 387

VÝSLEDKY VÝSKUMNÉHO SLEDOVANIA VPLYVU POHYBOVÝCH A HUDOBNO-POHYBOVÝCH HIER NA ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII	398
Edita Szabóová	
UČENIE HROU PRE DETI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	412
Alena Szőkeová – Tatiana Slezáková	
HRA AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA POZNANIA DETÍ O ĽUDSKÝCH ČINNOSTIACH	419
Iveta Šebeňová	
HRA DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI A JEJ VÝZNAM V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V ZAHRANIČÍ	430
Jana Štvartáková – Mária Podhájecká	
HRA V PRIMÁRNEJ PREVENCIÍ PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII	444
Lýdia Taišová	
TECHNIKY ROZVÍJANIA ELEMNTÁRNYCH ČITATEĽSKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	452
Rumiana Tankova	
ROZVOJ KOGNITÍVNYCH KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	461
Edita Šimčíková – Blanka Tomková	
HRA A JEJ POSTAVENIE V INOVÁCIÁCH EDUKAČNÉHO PROCESU	468
Jana Trníková – Monika Máčajová	

VÝZNAM HRY A SKUPINOVÝCH TVORIVÝCH AKTIVÍT U DETÍ S
PROBLÉMAMI V MATERSKEJ ŠKOLE

Barbora Vodičková – Magdaléna Szabová – Monika Stupková 475

VÝSKUMOM KOMPOZÍT K DIAGNOSTIKE A STIMULÁCII
DETSKEJ REČI V PREDŠKOLSKOM VEKU alebo EDUKAČNÁ HRA
AKO VÝSLEDOK POZNANIA JAZYKA A ONTOGENÉZY REČI

Katarína Vužňáková 482

TVORIVÁ DRAMATIKA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Eva Žatková 501

ROZVÍJANIE RESILIENCIE DIEŤAŤA S ADHD
HROVÝMI AKTIVITAMI V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY

Jarmila Žolnová 511

KOREFERÁTY

MESTEČKO GEOMETRICKÝCH TVAROV

Beáta Adamkovičová 519

DRAMATICKO – HUDOBNÁ HRA *O PRINCEZNEJ NUDIMILE*

Oľga Balážová 524

TVORBA TRIEDNEHO TÝŽDENNÉHO PLÁNOVANIA

Jana Galeštoková 538

HRA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII
INTEGRUJÚCI HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT

Iveta Kurtyová 549

HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY
ZIMA, ZIMA, ZIMIČKA

Silvia Maľuková – Mária Podhájecká 553

INTEGRUJÚCI HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT <i>NAŠE TELO</i>	
Martina Mézešová	569
HRA V PROCESE OBOZNAMOVANIA DETÍ S CUDZÍM JAZYKOM	
Gabriela Minčáková	574
HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT <i>MIKULÁŠOM TO ZAČÍNA</i>	
Gabriela Onderčová – Sidónia Štofanková	579
HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT <i>MODERÁTORI POČASIA</i>	
Lenka Semanová	584
TRANSFORMÁCIA ABSTRAKTNÝCH POJMOV DO KONKRÉTNÝCH HROVÝCH ČINNOSTÍ S PODNÁZVOM: <i>ČO SKRÝVA POČASIENKA V ZIME</i>	
Terézia Šebešová	595
ĽUDSKÉ TELO A JEHO VNÍMANIE	
Zlata Šestáková	607
<i>ZÁHADNÉ JAZIERKO V KÁČEROVE</i> HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT	
Silvia Švábiková	612
ZÁVER	619

ÚVOD

Vážené dámy, vážení páni, vážené kolegyně a kolegovia, milí hostia.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Slovenským výborom svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, mestom Prešov a pod osobnou záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pána Eugena Jurzycu organizuje 1. 12. 2011 a 2. 12. 2011 medzinárodnú vedecko – odbornú konferenciu s názvom **Hra v predprimárnej edukácii**.

Kľúčovou otázkou, ktorú riešia všetky štáty a ktorá má zásadný význam nielen pre sociálno-spoločenský, ale najmä ekonomický rozvoj a úspešnosť krajín na medzinárodnom poli je otázka priority „investícií pre budúcnosť“. Mnohí ju automaticky spájajú s peniazmi, ich objemom vloženým na vzdelávanie a výchovu, pričom ich výšku a primeranosť merajú rôznymi rebríčkami a indikátormi. Iste je v tom kus racia, ale dôležitejším faktorom budúceho úspechu je jasná, obsahovo plná stratégia toho, čo chceme budúcim generáciám odovzdať, podložená dostatočnými teoreticko-aplikačnými vedomosťami.

Slovenská republika zastúpená štátnymi inštitúciami na čele s vládou, ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu, výskumnými a odbornými kapacitami sa už dlhodobo snažila presadiť nové koncepcie a prístupy vo všetkých oblastiach výchovno-vzdelávacieho procesu. Na tomto úseku nesmierny kus práce vykonali aj odborníci akademickej obce, vrátane učiteľov škôl na všetkých stupňoch. Výsledkom bol schválený nový Štátny vzdelávací program. Je potešujúce, že jedným z jeho pilierov je i *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*, na ktorého tvorbe, oponentúre, testovaní i zavádzaní do praxe sa viacerí účastníci tejto konferencie aktívne podieľali.

Predprimárnu edukáciu aj vďaka *Štátnemu vzdelávaciemu programu ISCED 0* treba chápať ako jednotnú a neoddeliteľnú súčasť celého školského vzdelávacieho systému a procesu výchovy a vzdelávania, obdobie, kedy sa na šnúrku poznania začínajú vedome a cielene navliekať prvé korálky budúcej osobnej vedomosti. Obdobie, ktoré natoľko kvalitne rozvíja detské kompetencie, že dieťa je potom pripravené plnohodnotne

nasávať nové vedomosti vo forme učiva nielen v základnej škole, ale aj na ďalších stupňoch vzdelávania.

Čo je však zásadne odlišné od edukácie v predškolskom a školskom veku je forma, metodika akou sa informácie deťom podávajú. Aktivizácia osobnostných kompetencií v období predškolskej edukácie musí zostať výsostne nenásilná a dieťaťu prirodzená. Najprirodzenejšou aktivitou detí tohto veku je hra. Hra detí je fenomén, ktorý v sebe obsahuje obrovský edukačný potenciál, je to deťom vlastná aktivita. Hra je najúčelnejší prostriedok, ktorý treba pri edukácii detí predškolského veku náležite využiť.

Je nanajvýš dobré, že na hru ako nosný edukačný prostriedok detí predškolského veku sa sústredil i *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Hra by mala byť i centrálnym spojovacím prvkom aktivít individuálnych školských vzdelávacích programov a plánov výchovno-vzdelávacích činností. Dnes, po viac ako dvoch rokoch realizácie zámerov nového štátneho vzdelávacieho programu sa dajú hodnotiť prvé skúsenosti, je možné formulovať i ďalšie odporúčania, modifikácie, korekcie.

Cieľom medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie je diskutovať o pozitívach, problémoch, podnetoch i odporúčaní týkajúcich sa všetkých aspektov uplatňovania edukácie prostredníctvom hier v materských školách. Radi by sme si počuli Vaše skúsenosti s pripravenosťou materských škôl na tvorbu školských programov s akcentom na hru, pripravenosť učiteliek realizovať zámery edukácie formou hier. Pre nás pedagogických zamestnancov fakúlt je dôležitá aj spätná väzba praxe na kvality profilu našich absolventov, najmä čo sa týka kvality vedenia hrových aktivít. Sme radi, že máme možnosť oboznámiť sa s prezentáciami teoretických, výskumných poznatkov i praktických skúseností našich aj zahraničných účastníkov.

Medzinárodnú konferenciu poctili svojou prítomnosťou viacerí významní hostia: Ing. Eugen Jurzyca – minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, JUDr. Pavel Hagyari – primátor mesta Prešov, Prof. RNDr. René Matlovič, PhD. – rektor Prešovskej univerzity v Prešove, Prof. PhDr. Milan Portik, PhD. – prorektor Prešovskej univerzity v Prešove, Doc. Ing. Jana Burgerová, PhD. – dekanka Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, assoc. Prof. Rumiana Tankova, PhD. – dekanka Pedagogickej fakulty Plovdivskej univerzity Paisija Chilendarskeho v Plovdive, Bulharská republika, Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska – zástupkyňa riaditeľa Inštitútu pedagogiky, Univerzita Prírodno-Humanistická v Siedlcach, Poľská republika, Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. – Univerzita Palackého v Olomouci,

Pedagogická fakulta, PaedDr. Katarína Guziová, PhD. – Štátny pedagogický ústav, Bratislava, Mgr. Eva Gašparová – predsedníčka Spoločnosti pre predškolskú výchovu. Na jednaní konferencie sa zúčastňujú domáci a zahraniční vysokoškolskí učitelia zo Slovenska a zahraničia, inšpektorky zo Štátnej školskej inšpekcie, pedagogickí zamestnanci materských škôl, pracovníci pedagogicko-psychologickej poradne.

Vážení účastníci, milí hostia.

V deň realizácie medzinárodnej vedecko – odbornej konferencie bude mať každý účastník k dispozícii zborník príspevkov, ktoré by sa mali stať jadrom rokovania v sekciách i podnetom na tvorivé diskusie všetkých zúčastnených. Želáme si, aby konferencia priniesla všetkým jej účastníkom veľa inšpirácií a tvorivého nepokoja do ich ďalšej práce.

Mária Podhájecká

Monika Miňová

Editorok

HLAVNÉ REFERÁTY

HRA DIEŤAŤA: EDUKAČNÁ PLATFORMA PRE VYSPELÚ OSOBNOSŤ

Mária Podhájecká

Abstrakt

Hra a jej dôležitosť v predprimárnej edukácii sa oprávnenne dostala do svetla pozornosti v základných kurikulárnych dokumentoch. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* hru posunul do významovo novej edukačnej roviny. Porozumieť hrám a preukázať schopnosť efektívne sa orientovať vo svete hier vo vzťahu ku koncepčnému rámcu kurikula v kontexte antropologickom, kultúrnom, prírodovednom a spoločenskom je základnou súčasťou hrovej kompetencie učiteľa. Hrová kompetencia je chápaná ako prienik všetkých kompetencií učiteľa. Príspevok venuje pozornosť štyrom problémovým okruhom – aspekty hry, fenomén hry v edukácii dieťaťa, hrová kompetencia učiteľa, prehľad realizovaných relevantných výsledkov z výskumov o hre s návrhmi na ďalšie skúmanie hrovej problematiky.

Kľúčové slová

Hra, aspekty hry, fenomén hry, predprimárna edukácia, profil absolventa predprimárneho vzdelania, hrová kompetencia, kompetenčný profil učiteľa, výskum hry.

Abstract

The game and its importance in pre-primary education rightly came to attention in light of basic curricula. *State education program ISCED 0 - pre-primary education* moved a game into a new educational level with its new meaning. Understanding the games and the ability to effectively navigate the world of games in relation to the conceptual framework of the curriculum within the anthropological, cultural, scientific and social context is a fundamental part of teacher's playing competence which is seen as an intersection of all teaching competencies. The paper addresses the four areas - aspects of the game, the game phenomenon in education of the child, teacher's playing competence and the overview of the relevant research results about the game with some suggestions for further research of these issues.

Key words

Game, aspects of the game, the phenomenon of the game, pre-primary education, graduate pre-primary education profile, game competence, teacher's playing competency, research of games.

Hra je prípravou k vážnym veciam do budúcnosti.

J. A. Komenský

V predškolskom období videl Komenský základy celoživotného vzdelávania a výchovy. **Hra pre deti do šiestich rokov bola pre Komenského dôležitým nástrojom poznávania okolitého sveta a prípravou k vážnym veciam do budúcnosti. Súčasné kurikulum kráča v intenciách učiteľa národov. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) v svojom cieľovom vymedzení určil hre dôležité postavenie v edukácii dieťaťa a jej následné začleňovanie a realizovanie v edukačnom procese v prostredí materskej školy.**

Pojem hra je veľmi často deklarovaný, frekventovaný, citovaný pre obdobie predškolského veku. V kontexte hier sa v príspevku zameriam na štyri okruhy :

- Aspekty hry
- Fenomén hry – predprimárna edukácia, profil absolventa predprimárneho vzdelania
- Hrová kompetencia v kontexte kompetencií učiteľa
- Výskum hry v predškolskom veku – významný objekt vedeckého skúmania

Hre dieťa v predškolskom veku venuje veľa času. Avšak nie preto, že jej venuje prevažnú časť dňa, považujeme hru dieťaťa za jednu z jeho hlavných činností. Podstata spočíva v tom, že spôsobuje a zanecháva pozoruhodné, hlboké zmeny v jeho celej psychike. Pri hre dieťa odhaľuje túžbu uspokojiť svoje prirodzené potreby a vyjadriť seba samé vo svete symbolov, fantázií, snov a túžob. Dieťa má právo na hru a zdá sa, že je to dostatočný dôvod, aby sme ju považovali za dôležitý ukazovateľ podporujúci všestranný, holistický rozvoj dieťaťa.

Hry sa odohrávajú akoby v paralelnom svete, rozvíjajú intelekt, socializáciu, pohyb, emócie a tvorivosť. **Tvorivosť stimuluje hru a hra stimuluje tvorivosť.**

Na hru sa môžeme pozerat' z viacerých aspektov – *pragmatického, axiologického, komunikatívneho, integratívneho, pedagogicko - psychologického, didaktického*. Na vzájomné prepojenie aspektov a uvedomenia si postavenia dieťaťa a učiteľa v hre poukážeme cez aspekt pragmatický.

Pragmatický aspekt hry reflektuje reálny, prirodzený status hier. Podobu tohto aspektu nachádzame v témach hier. Témy hier závisia od kultúrnych tradícií, rodinného, lokálneho, sociálneho prostredia, geografických a klimatických činiteľov. Téma je vždy spojená s podmienkami spoločenského života dieťaťa, ukazuje súvislosti s reálnym svetom a ako taká je najvhodnejšia pre námetové (fikcionálne) hry, v ktorých sa dieťa učí byť dospelým. (Dyner, 1976) El'konin (1983) *porovnal najčastejšie sa objavujúce témy fikcionálnych hier detí v predškolskom veku rozdelené do troch skupín*: Do prvej patrili tie, ktorých obsah sa spájal s každodenným životom, jeho zvykmi a obyčajmi, do druhej hry odzrkadľujúce ľudskú prácu a do tretej témy predstavujúce medziľudské vzťahy a všeobecné pravidlá správania podľa prijatých kultúrnych a sociálnych noriem.

Téma sa objavuje už v úvode námetových (fikcionálnych) hier. A to vtedy, keď dieťa navrhuje hru iným deťom. Pri týchto hrách je charakteristické spojenie „*hrajme sa na predavačku, na vlak, na mamičku*“. *Tematické, námetové či fikcionálne hry* (v odbornej literatúre sa tieto termíny používajú ako synonymá) *sú hrami, v ktorých dieťa samostatne vykazuje iniciatívu a schéma hry, ktorú dieťa naplňa obsahom by sa mala s rozvojom dieťaťa kvalitatívne obohacovať. V hre dieťa preberá vybranú úlohu, istým spôsobom musí zo skutočného sveta dospelých odlíšiť súvislosti, väzby, vzťahy, to, čo je nevyhnutné pre rozvíjanie úlohy z danej hry*. Samozrejme, dieťa si už pred začatím hry môže uvedomiť, že šofér šoféruje, kuchár varí, učiteľka učí, ale až vtedy, keď sa ocitne v situácii učiteľky, až potom bude dieťa musieť odkryť a určiť vzťah učiteľky k deťom a ku kuchárovi, šoférovi, bude musieť určiť funkcie rôznych ľudí a ich vzťahov medzi sebou. **Téma, obsah, rozsah a druh úloh v takejto hre sú podmienené vekom dieťaťa, úrovňou jeho intelektu, emocionálneho a sociálneho rozvoja reči.** Obohatenie slovnej zásoby, nárast verbálnej komunikácie s prostredím, odovzdávanie informácií o svojich túžbach a pocitoch rozvíja tematický rozsah hier. Tie sa stávajú čoraz viac cielenými a plánovanými. *Rozvoj reči kreuje akciu hry*. Hra rozvíja bipolárnu, respektíve multipolárnu komunikáciu detí, čo je v tomto veku nevyhnutný predpoklad edukačného sociálneho pôsobenia a zároveň získavania spätnej väzby.

Hra je cestou k sebapoznaniu, k objavovaniu samého seba, svojich možností, vlastného správania a uvedomenia si svojho miesta v kruhu ľudí z jeho najbližšieho sveta.

Hra je pre dieťa darom, ktorý treba intenzívne vnímať a ďalej ho pozitívne rozvíjať. Predprimárna edukácia v materskej škole je spätá s hrou, prostredníctvom ktorej sa napĺňa koncepcný obsah kurikula. Aspekty hry sa rešpektujú v edukačnom procese vo vzájomnej súčinnosti.

Fenoménu hry v predprimárnej edukácii

Materská škola bez hry je ako mlyn bez vody. Hra a jej dôležitosť v predprimárnej edukácii sa oprávnenne dostala do svetla pozornosti v základných kurikulárnych dokumentoch, ktorých teoretická, výskumná, metodická tvorba a praktická aplikácia sa začala na začiatku 21. storočia. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie pod názvom Dieťa a svet (2008) hru zakomponoval medzi ciele predprimárnej edukácie a posunul ju do významovo novej edukačnej roviny. Hru uznáva ako nosnú, kľúčovú metódu, prostredníctvom ktorej chce maximálne využiť edukačný potenciál detí a dokázateľne, kvalitne rozvíjať a zdokonaľovať ich kľúčové kompetencie v relatívne limitovanom časovom priestore v materskej škole.

Profil absolventa v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 0) je koncipovaný prostredníctvom kľúčových kompetencií. Predškolská pedagogika vníma všestranný rozvoj dieťaťa v jeho celej trojdimenzionálnej integrite. **Dimenziami rozvoja sú vzdelávacie oblasti: perceptuálna – motorická, kognitívna, sociálna – emocionálna.** Realizačnú a aplikačnú podobu nadobúdajú v edukačnom procese materskej školy, ktorého základnou edukačnou bázou sú okruhy (Ja som, Príroda, Ľudia, Kultúra), podokruhy a vzdelávacie štandardy. Komplexnejšie a súbežnejšie sa vo vzdelávacích oblastiach a následne v obsahu štandardov odzrkadľujú matematické predstavy – Gardnerova matematicko – logická, priestorová inteligencia. (poznámka autorky: Gardnerové inteligencie, napríklad muzikálna – hudobná, lingvistická – jazyková, rečová, verbálna a ďalšie v bývalých kurikulárnych dokumentoch pre materské školy boli uvádzané ako výchovné zložky), jazyková, literárna, mravná, etická, hudobná, výtvarná, prírodovedná, pracovná, telesná výchova. Trojdimenzionalnosť výchovy a vzdelávania rešpektujeme, uplatňujeme, aplikujeme, pozorujeme a evalvujeme takisto v hrách. Každá hra vždy účinne, v rôznej miere pôsobí na niektorú zo vzdelávacích oblastí. Vzájomná kombinácia vzdelávacích oblastí je vždy jedinečná, v priestore a čase neopakovateľná.

Koncepcia edukačného programu *Dieťa a svet*, realizovaná prevažne prostredníctvom hry je zameraná na cielené, cieľavedomé a systematické rozvíjanie,

zdokonaľovanie, fixovanie elementárnych kľúčových kompetencií dieťaťa. Vymedzenie kľúčových kompetencií v kurikulárnom dokumente sleduje európsky rozmer predškolskej pedagogickej vedy. *V procese predškolskej edukácie sa rozvíjajú nasledovné kľúčové kompetencie:* psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne) s dôrazom na elementárne základy sebauvedomenia a elementárne základy angažovanosti; sociálne (interpersonálne) kompetencie, komunikatívne kompetencie s dôrazom na kognitívne kompetencie, elementárne základy riešenia problémov, elementárne základy kritického myslenia, a elementárne základy tvorivého myslenia; učebné kompetencie, informačné kompetencie. (ŠVP ISCED 0, 2008, www.minedu.sk, 2008)

Kľúčové kompetencie sú multifunkčné a vzájomne sa prelínajú. Úroveň kľúčových kompetencií dieťaťa je rozhodujúcim faktorom pre definovanie predškolskej edukácie, jej cieľov, úloh a je aj kritériom merajúcim jej úspešnosť. Cieľom inštitucionálnej predškolskej edukácie je edukovaním dosiahnuť u dieťaťa takú kvalitatívnu úroveň, ktorá obsahuje marginálny (minimálny, hraničný) rozsah kľúčových kompetencií. Dieťa je schopné samostatne a aj s pomocou učiteľov a rodičov ich uplatňovať a ďalej rozvíjať. Je schopné koexistovať v sociálno – spoločenských komunitách, orientovať sa v čase a priestore, mať vybudované základy hodnotového systému, na základe empirie a aj edukáciou získaných kompetencií predvídať udalosti a následky prírodných aj spoločenských udalostí a javov, aktívne a cieľavedome vykonávať rôzne činnosti.

Na základe nadobudnutia kľúčových kompetencií na elementárnej úrovni má dieťa neskôr úspešne zvládnuť učivo prvých ročníkov základnej školy a kľúčové kompetencie majú byť predpokladom úspešnosti každého jedinca, edukačnou platformou pre vyspelú osobnosť.

Rozsah a štruktúra kľúčových kompetencií sa integrovane premietol aj do štruktúry edukačných hier (Podhájecká, 2006), ktoré boli súčasťou realizovaného výskumu v roku 2006 – 2007 v rámci kurikulárneho dokumentu. Prvýkrát do štruktúry edukačnej hry bola autorkou implementovaná edukačná kompetencia. (Podhájecká, 2006, 2011) V inšpirujúcom prostredí materskej školy majú realizované hry, hrové a iné činnosti na zreteli dynamiku dieťaťa a rešpektujú jeho holistický rozvoj. Hra je nielenže najvhodnejším edukačným prostriedkom v tomto veku, ale spĺňa aj kritérium individualizácie, autonómie osoby, vedie dieťa k seberealizácii, citovej absorpcii a sociálnej interakcii. Z hľadiska získavania rozsahu a kvality kľúčových kompetencií je hra nástrojom rozvíjania detskej osobnosti. Výber hry ako sprostredkovateľa edukácie v

predprimárnom vzdelávaní vyplýva z jej prirodzenej pozície v živote dieťaťa. Od učiteľa sa očakáva, že by mal poznať témy námetových, konštruktívnych hier, s ktorými prichádzajú deti do materskej školy. (Podhájecká – Gmitrová, 2009) Poznať témy a obsažnosť detských hier spontánne hraných deťmi mu umožňuje kooptovať ich do edukačných programov, plánov, projektov. Zodpovedný a kvalitný výber hier mu pomôže deti efektívnejšie vychovávať a vzdelávať a plniť obsah (štandardy obsahové, výkonové) predprimárnej edukácie. Aby školský vzdelávací program a plány výchovno-vzdelávacej činnosti plnili svoj zámer, mali by materské školy vo veľkej miere rešpektovať miestne zvyklosti a zaradiť do zoznamu hier aj hry lokálne, regionálne, bežne hrané a spontánne vyberané deťmi. Úlohou pedagóga je prípravou a vhodným vedením zvýrazniť ich edukačný rozmer. Existuje množstvo hier. Vhodným výberom z nich, ich kombináciou, rozširovaním ich obsažností, gradáciou, opakovaním, vedením a usmerňovaním sa z každej hry v najširšom ponímaní stáva edukačná hra.

Zostavovanie školských vzdelávacích programov a plánov výchovno-vzdelávacej činnosti je nielen príprava administratívneho dokumentu, ale aj príprava realizačných plánov, ktorými sa v tomto zmysle myslí aj príprava spektra výberu hier, ktorými školské vzdelávacie programy a plány dokážeme realizovať, a tak všestranne rozvíjať celú osobnosť dieťaťa a poskytnúť mu edukačnú platformu do jeho budúceho života.

Hra, ktorá je systémovo pripravená, vedená a koordinovaná, dokáže posunúť obsah vykonávanej činnosti do efektívnej edukačnej roviny. Prostredníctvom nej sa naplňa obsahový štandard a dosahujú sa želané výsledky zakomponované vo výkonovom štandarde. Hra ako edukačná činnosť je prierezová, všade prítomná aktivita v kontexte výchovy a vzdelávania detí v materskej škole. Predpokladáme, že hra je súčasťou každej realizovanej činnosti v rámci organizačných foriem zaradených do denného harmonogramu materskej školy. Hra v organizačných formách sa nachádza v rôznej miere a na rôznej úrovni. Implementovanie hry do organizačných foriem dňa predpokladá aj vzájomnú koexistenciu organizačných foriem v rovnakom čase, tvorivom prostredí s inšpirujúcimi hrovými aktivitami smerujúcimi k zvyšovaniu účinnosti realizovanej edukácie.

Edukačný program *Dieťa a svet* (2008) uprednostňuje *interaktívne pôsobenie učiteľa a dieťaťa, čím kooperuje a napomáha rozvoj detskej osobnosti. Ak edukačný proces má byť edukačným, účasť učiteľa je v predprimárnom vzdelávaní nezastupiteľná! V edukačnom procese je vždy obsiahnuté učenie, pokiaľ nie je*

obsiahnuté, nemôžeme hovoriť o edukačnom procese. (Průcha, 1997) **Fenomén hry vo výchove a vzdelávaní je neodmysliteľnou súčasťou edukačného procesu.** V rámci zdravého kultúrno – sociálneho rozvoja má dieťa v priestore materskej školy plné právo vlastnej prezentácie, individuálnej činnosti, realizácie vlastných aktivít so svojimi rovesníkmi, pedagogickými zamestnancami. ***Spoločnou činnosťou všetkých zúčastnených subjektov – aktérov v prostredí materskej školy dokážeme hlavne prostredníctvom hier krok po kroku bohato naplniť obsahový štandard v edukačnom programe. V kontexte daného prístupu dieťa postupne dosiahne vynikajúci stupeň predprimárnej výchovy a vzdelanosti a následne bude výborne pripravené na ďalší aktívny život.***

Hra v edukačnom procese odráža plnenie úloh v najširšom zmysle, udáva mieru a kvalitu obohacovania citovými a sociálnymi podnetmi. Prostredníctvom hry dieťa získava schopnosť sebareflexie, zlepšuje svoju vytrvalosť a iniciatívu. Medzi zákonitosti výberu hier do edukačného procesu patrí:

- rešpektovať záujmy, potreby a možnosti dieťaťa,
- rozvíjať interdisciplinárne vzťahy medzi tematickými okruhmi, vzdelávacími oblasťami a vzdelávacími štandardmi, prostredníctvom hier,
- variabilne meniť a modifikovať úlohy pre každú skupinu detí, respektíve individuálne,
- pre každé dieťa, ktoré v hrách nie sú fixné, meniť ich dokonca aj pre tie isté deti, ale s odstupom času,
- integrujúco chápať a prepájať jednotlivé edukačné činnosti v každej hre v kontexte s obsahovým štandardom,
- integrujúco chápať a prepájať jednotlivé edukačné kompetencie v každej hre s kľúčovými kompetenciami.

Každá hra sa síce hrá osobitne, ale v rámci edukačného programu je jednou kockou stavebnice, je jedným článkom celého integrujúceho edukačného systému a prispieva k profilácii absolventa predprimárneho vzdelávania.

Hra a hrové činnosti sú nosným pilierom prepojenia rôznych edukačných činností/ aktivít a edukačných situácií v materskej škole. Hrový charakter realizovaných aktivít je nezastupiteľný. V rámci rozpracovania možných variantov aplikovania edukačných hier v edukačnom procese sa vytvára priaznivé sociálne, emocionálne, hravé a pracovné ovzdušie. Zodpovedný a kvalitný výber hier v rámci predškolskej edukácie predpokladá

efektívnejšie vychovávať a vzdelávať, kvalitne realizovať obsah (štandardy obsahové, výkonové) predškolskej edukácie. V kontexte daného prístupu dieťa postupne dosiahne vynikajúci stupeň predprimárnej vzdelanosti a následne bude výborne pripravené do ďalšieho aktívneho života.

Hrová kompetencia v kontexte kompetencií učiteľa

Profesionálne pochopiť hru dieťaťa v predškolskom veku, *vedieť sa hrať, učiť sa ako učiť seba a deti hrať sa, erudovane projektovať hry a hrové činnosti, realizovať a evalvovať hru označujeme ako umenie, ktoré sme nazvali pojmom hrová kompetencia. Hrová kompetencia je vždy kontextualizovaná. Tvorí súčasť konkrétneho reálneho prostredia materskej školy alebo pedagogickej situácie. Schopnosť efektívne sa orientovať vo svete hier, porozumieť im v kontexte antropologickom, kultúrnom, prírodovednom a spoločenskom je základnou súčasťou hrovej kompetencie. Učiteľ má disponovať celým komplexom vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí súvisiacich s hrovou kompetenciou. Flexibilita všeobecných vedomostí, schopností, zručností a ich uplatniteľnosť v rôznych hrových kontextoch umožňuje úspešnú hrovú činnosť.*

Hrová kompetencia je včlenená do širokej palety kompetencií učiteľa (napríklad kompetencie pedagogické, psychodidaktické, organizačné, sociálne, diagnostické, komunikačné, poradenské, bližšie Podhájecká, 2011, s. 211) a tvorí ich neodmysliteľnú súčasť. V náhľadoch na kompetencie môžeme poodhaliť u viacerých autorov (napríklad Balcárovej, 2010; Belásovej, 2010; Fedorka, 2010; Guziovej, 2003 – 2009, Ivanovej, 2005; Kasáčovej – Kosovej, 2006; Klim-Klimaszevskej, 2010; Kominareca – Kominarecovej, 2009; Koťátkovej, 2008; Miňovej, 2009; Opravilovej, 2003; Petláka, 2005; Podhájeckej 2005 – 2011; Průchu, 1997; Šutákovéj, 2007; Š. Šveca, 1995; V. Šveca, 2002; Tureka, 2008; Žolnovej, 2008) v ich kompetenciách alebo požiadavkách na učiteľa aj skryté komponenty nami uvádzanej hrovej kompetencie (Podhájecká, 2008, 2010, 2011).

Hrovú kompetenciu chápeme ako prienik všetkých kompetencií učiteľa. Kompetencie predškolského pedagóga, ktorých synergickou súčasťou je hrová kompetencia vykazujú vysokú mieru integrity a vzájomnej nadväznosti. Pod hrovou kompetenciou rozumieme brilantné zvládnutie komplexu činností, ktoré charakterizujú vynikajúci výkon učiteľa v rámci predškolskej edukácie. Vychádzame zo špecifických požiadaviek na profesionalitu predškolského pedagóga, ktorý edukačný proces realizuje v kontexte hry. Profesionálnym majstrovstvom učiteľa je vedieť sa hrať.

Hrová kompetencia predstavuje súbor poznatkov, schopností, návykov a hodnotových relácií. Hrová kompetencia sa zakladá na znalosti a funkčnom využívaní súboru hier v kontexte prípravy absolventa predprimárnej edukácie. *Vyššia hrová schopnosť umožňuje lepšie preniknúť do kontextu hrovej situácie a naopak, vyššia schopnosť pochopiť a osvojiť si obsah hry, ďalej ho rozvíjať, prežiť a zhodnotiť pôsobí priaznivo na kvalitu realizácie hry a efektivitu hrovej kompetencie.*

Pedagóg prostredníctvom pozorovania a evalvovania hry dieťaťa mení svoj pohľad na hru. Spočiatku ju chápe ako prirodzenú, možno niekedy až jednoduchú činnosť detí, ktorú veľakrát ešte z neznalosti podceňuje. Avšak s nadobúdaním pedagogických skúseností, spôsobilostí, ale hlavne po cielenom, systematickom projektovaní hier do edukačného procesu, pozorovaní a včleňovaní sa do hry, hru začína chápať ako zložitú, významnú, obohacujúcu a zaujímavú činnosť dieťaťa, prostredníctvom ktorej, alebo vďaka ktorej dieťa významne napreduje v nadobúdaní kľúčových kompetencií. Pedagóg postupne hry dokáže hodnotiť, evalvovať aj na základe vybraných taxonómií. Veľkou výzvou ostáva, aby do hodnotenia hier boli zapájané deti. Zvýšenú pozornosť je potrebné venovať pozícii hry v autoevalvačnom procese, realizovanom študentom/učiteľom v materskej škole. Spoznávať didaktickú realitu súčasnej materskej školy, možnosť sledovať ako sa plní v praxi obsahová línia *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*, pozorovať a vyhodnocovať aký význam a priestor je venovaný hre v edukácii dieťaťa, ako je premyslene metodicky uplatňovaná v organizačných formách, do akej miery je hra koncepčne včlenená do plánov výchovno-vzdelávacej činnosti a pri tvorbe kurikulárnych projektov, do akej miery v rámci realizácie edukačného procesu je hra uplatňovaná ako dominantná metóda a rešpektovaná ako didaktická kategória je vzácna pedagogická, didaktická skúsenosť, ktorá je prameňom nepretržitého rozvíjania a obohacovania hrovej kompetencie pedagóga.

Zvýrazňovanie pozície **hry** v rámci rozvoja kľúčových **kompetencií** dieťaťa v procese predškolskej edukácie umožňuje rozvoj multifunkčného charakteru hrovej kompetencie vo vzťahu k pedagogickému zamestnancovi. V rámci rozvíjania kompetencií učiteľov je predpokladom *rozvíjanie hrovej kompetencie* v súvislosti s *rozvíjaním kompetencie tvorby kurikulárneho hrového projektu a s rozvíjaním kľúčových kompetencií detí*. Pre učiteľa cesta k vlastníctvu hrovej kompetencie je adekvátne náročná. Vedieť sa hrať nie je jednoduchou záležitosťou. Vedieť sa hrať je veľké pedagogické umenie, profesionálne majstrovstvo a treba sa mu neustále učiť. V súvislosti s hrovou kompetenciou je potrebné si uvedomiť, že do popredia vystupuje

celá zložitost' reflektovania výchovy a vzdelávania budúceho tvorivého tvorcu našej spoločnosti.

Výskum hry v predškolskom veku – významný objekt vedeckého skúmania

Realizovať výskum v oblasti hier z rozličných aspektov na národnej a medzinárodnej platforme má veľký význam. Výskum hier v tejto časti príspevku je riešený v kontexte koncepcnej prípravy kurikulárnych dokumentov na začiatku tohto storočia a po ich následnom uvedení do praxe v roku 2009.

Vo všeobecnosti je známe, že dieťa predškolského veku je hravé. Natíska sa otázka, je skutočne dnešné dieťa v priestore materskej školy hravé? Vie sa hrať? Aká je miera jeho hravosti? Aký je hrový potenciál u dieťaťa? Aké hry sú obsahom jeho hrovej aktivity? Akú úroveň dosahujú hry? Aký je hrový potenciál u učiteľa? Čo dokážu urobiť a čo robia odborníci, aby sa hravosť dieťaťa nevytrácala ale rozvíjala v priestore materskej školy? Je ľahšie učiteľke organizovať, zabezpečiť, realizovať krúžkovú činnosť v materskej škole alebo dôkladne profesionálne zvládať a realizovať koncipovaný obsah predškolskej edukácie v ŠVP ISCED 0 v intenciách hier v rámci organizačných foriem dňa?

Čiastočnou odpoveďou sú výsledky z realizovaných výskumov autoriek: Podhájecká – Gmitrová, Podhájecká – Guziová, Podhájecká – Dobiasová, ďalej rozsiahlych prieskumov zadávaných študentom v rámci štúdia problematiky hry na Prešovskej univerzite v Prešove, Pedagogickej fakulty.

Realizácia nami zadanej výskumnej úlohy so zameraním na hru v navrhovanom alternatívnom edukačnom programe *Dieťa a svet* v kontexte kurikulárnych zmien bola rozvrhnutá do štyroch rokov bádania (2004 – 2008), pričom prvý rok (2004) bol venovaný prípravným a pilotným overovacím prácam. Samotný výskum sme realizovali v rokoch 2005 – 2007 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (Podhájecká), v Štátnom pedagogickom ústave (ŠPÚ) v Bratislave (Guziová), v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove (Gmitrová). Respondentmi výskumu boli:

1. deti v materskej škole,
2. študenti odboru Predškolská pedagogika Prešovskej univerzity v Prešove Pedagogickej fakulty, v dennej a externej forme štúdia,
3. učiteľky, riaditeľky materských škôl, ktoré absolvovali priebežné vzdelávanie v Metodicko – pedagogickom centre v Prešove,

4. učiteľky a riaditeľky materských škôl vybraných materských škôl na Slovensku, ktoré boli zapojené do overovania navrhnutého edukačného programu *Dieťa a svet*.

Predmetom skúmania sa stali nasledovné sféry záujmu:

- overovanie navrhovaného edukačného programu *Dieťa a svet*, ktorý bol koncipovaný ako viacrozmerná edukácia detí, smerovaný do štyroch tematických okruhov pokrývajúcich všetky aspekty detských edukačných potrieb a možností. Overovanie alternatívneho edukačného programu sa v praxi realizovalo a skúmalo s akcentom na hry a hrové aktivity,
- overovanie využiteľnosti a funkčnosti konkrétnych edukačných hier navrhnutých do alternatívneho edukačného programu *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006),
- hry detí – frekvencia hier v súčasnej materskej škole,
- kompetencie detí versus kompetencie učiteľa,
- vzdelávanie učiteliek a riaditeľiek v oblasti hier.

Aby bol výskum dostatočne reprezentatívny, výpovedný a pre kvalitu zistených výsledkov štatisticky významný, autorky (Podhájecká, Guziová, Gmitrová) ho realizovali na širokej škále respondentov. Do výskumnej práce sa zapojilo 576 učiteliek, ktoré hodnotili 7 888 detí v 435 materských školách. V rámci obsahovej analýzy so zameraním na hry a hrové aktivity bolo vyhodnotených 5 319 pozorovacích hárkov.

Pozorovaním, overovaním a hodnotením edukačného programu priamo v materských školách sa dokázalo, že navrhovaný alternatívny edukačný program *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006) transformovaný do štyroch tematických okruhov – Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda – a realizovaný prostredníctvom hier je:

- dostatočne flexibilný, adaptibilný, otvorený,
- schopný absorbovať stále nové hrové prvky, situácie, vyvíjať sa,
- *modifikovateľný a individualizovateľný v konkrétnych materských školách a konkrétnych podmienkach s možnosťou kreatívnej tvorby vlastného hrového integrovaného edukačného projektu,*
- *kvalitnou bázou, na základe ktorej sú materské školy schopné vlastnými silami pripravovať vlastné individuálne školské vzdelávacie programy, plány výchovno-vzdelávacej činnosti, hrovo edukačné integrujúce projekty.*

V ďalšej fáze sme sa zamerali na zisťovanie frekvencie hier aj v rámci organizačných foriem v podmienkach materskej školy. Analyzovali sme aj podiel jednotlivých druhov hier na hrovej činnosti detí ako celku. (Podhájecká – Gmitrová,

2006) Výsledky hodnotiace činnosti 2 892 detí vo veku od 3 do 6 rokov boli nasledujúce. Percentuálne najviac sú zastúpené hry *námetové* – 34 % a hry *konštruktívne* – 33 %. Didaktické hry boli v hodnotení zastúpené 19 %, pohybové hry 11 %. V najmenšom 3 % zastúpení sú hry dramatizujúce. Frekvenciu výskytu hier v podmienkach materskej školy sme opätovne bádali v roku 2009. (Podhájecká – Dobiasová) To znamená už v čase uvedenia *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0* do reálneho života. Vhodnosť výberu hier do edukačného programu s akcentom na ciele, ktoré sme plánovali dosiahnuť, vhodnosť z hľadiska možností a potrieb dieťaťa ako aj vhodnosť z hľadiska ich realizovateľnosti nebol jednoduchou záležitosťou. V etape prípravy a overovania edukačného programu *Dieťa a svet* sa preto významná pozornosť venovala práve selekcii a odporúčaniam hier podporujúcich edukačné zámery. Súčasne sa kládol dôraz na to, aby hra zostala hrou, aby pre dieťa mala v sebe silný motivačný náboj, aby sa nestala pre dieťa nanútenou, nechcenou aktivitou. Hry podliehali overovaniu zo strany mnohých profesionálov, učiteliek a riaditeľiek materských škôl, študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, ako aj samotnej autorky. Táto etapa bola veľmi významná aj z toho dôvodu, že *ŠVP ISCED 0* (2008) je postavený ako rámcový dokument, na základe ktorého si každá materská škola vytvára svoj na mieru ušitý školský vzdelávací program a následné plány výchovno-vzdelávacej činnosti.

Priebežného vzdelávania v hrových kompetenciách v rámci výskumu sa zúčastnilo 829 učiteliek a riaditeľiek materských škôl. Pre účely výskumu boli vytvorené, následne overované a vyhodnocované pozorovacie hárky. Boli to pozorovacie hárky so zameraním na kľúčové kompetencie detí: KM37/1/6 (Guziová – Podhájecká, 2006/2007), KM37/2/6 (Podhájecká – Guziová, 2005/2006), pozorovací hárok na diagnostikovanie dieťaťa v námetovej hre GP27/1/6. (Podhájecká – Gmitrová, 2006, 2009) Výsledky výskumu boli publikované v monografii (Podhájecká, 2006, 2007, 2008, 2011) na stránkach odborných časopisov, v domácich i zahraničných vedeckých zborníkoch (2006, 2007, 2008, 2009, 2010), prezentované na medzinárodných a domácich vedeckých konferenciách, v *Príručke na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy* (2008) v *Metodike na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy* (2009) i v *Metodike predprimárneho vzdelávania* (2011).

Výsledky analýz realizovaného výskumu v kontexte hier z prostredia materskej školy poukazujú na to, že:

- schopnosť vedieť sa hrať, profesionálne pochopiť a rozumieť hre nie je pre študenta/učiteľa až tak jednoduchá edukačná činnosť, ako by sa na prvý pohľad zdalo,
- schopnosť vedieť sa hrať patrí k základným kompetenciám študenta/učiteľa, je súčasťou základnej výbavy každého predškolského pedagóga,
- projektovanie a kreatívne využívanie hier v dennodennej pedagogickej práci je veľmi náročná, zodpovedná pedagogická činnosť, ktorá si vyžaduje seriózne teoreticko-metodický základ. Kvalitné edukačné výsledky sa dosiahnu iba pri prepojení teórie a praxe, pri ich vzájomnej špirálovej interakcii,
- prevláda nízka didaktická príprava na proces a hodnotenie hry,
- evalvovaniu detí v hrách sa treba učiť,
- je žiaduce rozvíjať a hlavne obohacovať obsah hier zo strany študenta/učiteľa,
- učiteľky viac propagujú na webových stránkach a v priestore materských škôl krúžkovú činnosť ako hry (Podhájecká – Gmitrová, 2009),
- kompetencie dieťaťa sa rozvíjajú a získavajú v hre oveľa efektívnejšie. (Podhájecká – Guziová, 2009).

Z analýzy nami realizovaného prieskumu vyplýva, že učiteľ by mal v priebehu hry:

- vytvárať deťom dostatočný priestor a čas na hru,
- poskytnúť deťom väčší časový priestor pre rozvíjanie hier a hrových aktivít hlavne v námetových, rolových, režisérskejších hrách,
- umožňovať v hre deťom pokračovať,
- pozorovaním činností a prejavov detí v hrách diagnostikovať aktuálnu zónu rozvoja každého dieťaťa,
- pripravovať hry a hrové aktivity pre zónu ďalšieho vývoja dieťaťa,
- rozvíjať hrovú tvorivosť prostredníctvom stimulujúceho prostredia, v ktorom dieťa nachádza podnety pre ďalšie hry,
- vnášať nové témy, námety, úlohy do hier detí,
- rozvíjať obsah, obsažnosť hier,
- podnecovať holistický rozvoj dieťaťa v hre. (Podhájecká – Gmitrová, 2009)

Prvé skúsenosti z aplikácie *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0*, ktorý zvýraznil pozíciu hry, vo všeobecnosti poukazujú na vysoký podiel verbálnej akceptácie princípov využitia hier, nie je však zatiaľ dostatočný a štatisticky významný objem poznatkov o tom:

- do akej miery je hra efektívne aplikovaná do edukačného procesu a aké efekty prináša v súvislosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií dieťaťa,
- ako hra v rámci cieľavedomej a systematickej predškolskej edukácie rozvíja kompetencie detí versus kompetencie učiteľa. (Podhájecká – Dobiasová, 2009)

V kontinuálnej následnosti skúmanej hrovej problematiky po zavedení *ŠVP ISCED 0* uvádzame ďalšie výskumné šetrenia a zistenia (Dobiasová – Podhájecká, štúdia uverejnená v tomto zborníku) zamerané na *postavenie a využívanie hry v edukačnom procese materskej školy podľa záujmu a výberu detí, hry cielene zaradované a využívané učiteľkami v organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole. Súčasne skúmame hrové kompetencie učiteľky v hrách*. Robiť závery dopadu hier na celý rozvíjajúci edukačný komplex v materskej škole po dvoch rokoch reformných zmien je ešte predčasné.

Realizácia, skúmanie, vyhodnocovanie hry si vyžaduje od výskumníka, pedagogického zamestnanca v materskej škole zvládať všetky atribúty hrovej kompetencie, aby bol adekvátne vyzbrojený na túto neľahkú a náročnú bádateľskú činnosť.

Ďalšie výskumné bádanie môže byť zamerané na relevantné otázky týkajúce sa hier a hrovej kompetencie vo vzťahu k dieťaťu, študentovi/učiteľke, odborníkom zaoberajúcim sa danou problematikou v nasledovných problémových ukazovateľoch:

- vplyv interného a externého faktora na rozvoj hry v edukačnom prostredí,
- **obsahovú analýzu Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie v kontexte plnenia cieľa – podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,**
- analýzu implementácie hry do edukačného procesu,
- analýzu kurikulárnych projektov z pohľadu včleňovania hier do ich kontextu,
- skúmanie efektu hier na rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa,
- skúmanie dopadu hier a hrových aktivít na osobnostný rozvoj detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- skúmanie práva dieťaťa na hru v pedagogickom procese,
- skúmanie diagnostikovania detí prostredníctvom hry,
- preskúmanie a zhodnotenie obsažnosti hier – audit hry,
- skúmanie procesných krokov k vytváraniu spätnej väzby na učenie sa hrou,

- analýzu výsledného efektu vyplývajúceho z ISCED 0 ako východiskového vstupu pre ISCED 1,
- audit, analýzu hrovej kompetencie pedagogického zamestnanca,
- vzdelanostnú stránku študentov/učiteľov v oblasti hrových kompetencií,
- skúmanie hier v medzinárodnom kontexte,
- konfrontáciu implementácie hier do edukačného procesu v jednotlivých krajinách.

Záver

Kurikulárny dokument *Dieťa a svet* je obrazným vyjadrením dynamickej túžby dieťaťa po neustálom poznávaní okolitého sveta. **Dieťa v predškolskom veku má poznávať svet predovšetkým prostredníctvom hier. Umožnime mu nestratiť detstvo a vráťme hry do materskej školy! Renesancia hry v priestore materskej školy ostáva stále aktuálnou.** Obohacujme si svoj pedagogický rozhľad v kontexte hry o nové rozmery, a tak **zhmotníme predstavu Komenského učiť v škole hrou.**

Prajem Vám všetkým, ktorí ste sa rozhodli **učiť deti prostredníctvom hry a kvalitne ich pripraviť do ďalších životných etáp tvorivý nepokoj pri hľadaní možných spôsobov inovovania a zefektívnenia pedagogickej, didaktickej, manažérskej práce v materskej škole.** Spoločne si želajme, aby materské školy boli neustálou pestrofarebnou lúkou hier.

Literatúra

- BALCÁROVÁ, B. 2010. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Integrativ music education in pre-primary and primary education. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-555-0286-1.
- BELÁSOVÁ, Ľ. 2010. Elementárna gramotnosť – základná kompetencia žiaka. In Čepičková, I., ed.: *Kľúčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci. Česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, PU PF v Prešove, PF UMB v Banskej Bystrici, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.
- BERNÁTOVÁ, R. – VRÁBLEOVÁ – ROHALOVÁ, L. 2011. Využívanie počítačovej techniky vo vyučovacím procese primárnej školy. In *Acta Paedagogicae, annus 7*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2011, s. 20 – 28. ISBN 978-80-555-0376-9.

- ČAPKOVÁ, D. 1992. *Učiteľ učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-01201-3.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2011. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovský hudobný spolok *Súzvuk*, 2011. ISBN 978-80-89188-32-1.
- DYNER, W. 1976. *Námetové hry detí v rodine a v materskej škole*. Bratislava: SPN, 1976.
- EL'KONIN, D. B. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1983.
- FEDORKO, V. 2010. Kompetencie tvorivého učiteľa etickej výchovy v primárnej škole. In Čepičková, I., ed.: *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci*. Česko-slovenské pedagogické a psychologické studie. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, PU PF v Prešove, PF UMB v Banskej Bystrici, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.
- FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, edice Orientace, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- GUZIOVÁ, K. 2003. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2002/03, roč. 57, č. 4.
- GUZIOVÁ, K – PODHÁJECKÁ, M. 2006. Pozorovací hárok pre vekovú skupinu 2 až 4 ročných detí. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2006/2007, roč. 61, č. 3.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2009. Obsahová analýza kompetencií dieťaťa – inšpirácia pre efektívnejšiu prácu učiteľa a predprimárnej edukácie. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. PF, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.
- IVANOVA, G. 2005. Igrata kato otaženije na aktualnija detskij opit. Plovdiv: b. v., 2005. ISBN 954-317-052 SSN 1313-7581.
- JAGIEŁŁO, E. 2010. Małe dziecko i jego twórcze dyspozycie. In *Paedagogica at utilitatem disciplina*. PL ISSN 1895-6459. Siedlce: Akademia Podlaska w Siedlcach Institut Pedagogiki, 6/2010.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-8055-702-0.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Institut Wydawniczy Erica, 2010. ISBN 978-83-89700-23-0.

- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KOMINAREC, I. – KOMINARECOVÁ, E. 2009. *Multikulturalita a komunikácia*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0061-4.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LIPNICKÁ, M. 2006/2007. Pedagogická diagnostika vývinu dieťaťa predškolského veku. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2006/2007, roč. 61, č. 2, s. 15-19.
- MIŇOVÁ, M. 2009. Príprava učiteľov na prácu s deťmi predškolského veku. In *Za kvalitou vzdelávání učitelů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc: Votobia, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, 2005. ISBN 80-89018-89-0.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2009. Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 149 – 158, ISBN 978-80-555-0024-9.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2010/2011. Hra v priestore materskej školy. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 1, s. 7-10.
- PODHÁJECKÁ, M. 2010/2011. Hrová kompetencia v kontexte kompetencií učiteľa. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 6, s. 1 - 9.

- PODHÁJECKÁ, M. – DOBIASOVÁ, M. 2009. Hra v kurikule materskej školy. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9.
- PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2010. Sociálny aspekt výchovno-vzdelávacích vplyvov rodičov na dieťa. In *Sociálna práca v kontexte aktuálnych problémov súčasnej spoločnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, PBF 2010. ISBN 978-80-555-0285-4.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2005. Pozorovací hárok pre vekovú skupinu 5 až 6 ročných detí. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2005/2006, roč. 60, č. 5.
- PORTIK, M. 2002. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002. ISBN 80-8055-6.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- ŠEBEŇOVÁ, I. 2008. *Vybrané kapitoly z pracovno-technických záujmových činností*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2008. ISBN 978-80-8068-901-8.
- SCHILLER, P. 2004. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-5
- ŠUŤÁKOVÁ, V. 2007. Profesionálne kompetencie učiteľa. In Darák, M. – Ferencová, J. – Šuťáková, V. ed.: *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8068-704-5.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
- ŠVEC, V. 2002. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava, Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- ŽOLNOVÁ, J. – ONDERČOVÁ, V. 2008. Vyhorenie učiteľov vzdelávajúcich žiakov s ADHD In *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*. [elektronický zdroj] Prešov: Pedagogická fakulta, PU, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2008. ISBN 978-80-8068-801-1.

Kontaktné údaje

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: maria.podhajecka@pf.unipo.sk

Slovenská republika

VÝVOJ POJETÍ HRY A KURIKULUM MATEŘSKÉ ŠKOLY

Eva Šmelová – Karel Rýdl

Abstrakt

V průběhu 20. století byla hra podrobena teoretickému vědeckému zkoumání z hlediska biologického, sociologického, ekonomického, psychologického a pedagogického. Hra jako nejpřirozenější aktivita dítěte předškolního věku je neustále významným objektem vědeckého zkoumání. Poznatky vědy představují východisko pro tvorbu kurikulárních dokumentů. Příspěvek přináší pohled na pojetí hry v kontextu proměn kurikula české mateřské školy. V první části příspěvku jsou uvedeny názory a poznatky nejvýznamnějších představitelů v oblasti pojetí hry. V druhé části jsou prezentovány výsledky analýzy zaměřené na hru a její místo ve vybraných kurikulárních dokumentech mateřské školy v období 1960 – 2004.

Klíčové slová

Hra, spontánní hry, řízené hry, dítě předškolního věku, mateřská škola, kurikulum, vzdělávací program, osnovy, učitelka mateřské školy.

Abstract

During the 20th century a game was subjected to the theoretical scientific research as regards biological, sociological, economic, psychological and pedagogical perspectives. The game as the most natural activity of a preschool child is still a significant subject of researching. Scientific findings represent a starting point for creating the school curricula. The paper gives a view on a game conception in context of changing curricula of the Czech nursery school. The first part concentrates on the most significant representatives' opinions and findings in the area of a game conception. The second part presents results of the analysis focused on a game and its place in particular curricular documents of nursery school in the period 1960 – 2004.

Key words

Game, spontaneous games, controlled games, preschool child, nursery school, curriculum, educational program, syllabus, nursery school teacher.

1. Úvodem

Ve spojení se slovy mateřská škola se nám vybaví třída hrajících si dětí, neboť hru v předškolním věku dnes již zcela přirozeně chápeme jako neoddělitelnou součást života dítěte. Ve druhé polovině 19. století pod vlivem evoluční teorie byly formulovány první teorie hry, které se pojí se jmény např. H. Spencer, G. S. Hall, K. Groos,

V průběhu 20. století byla hra podrobena teoretickému vědeckému zkoumání z hlediska biologického, sociologického, ekonomického, psychologického a pedagogického. Ukázalo se, že představuje velmi zajímavý fenoménem, vázaný na každého člověka jinak, což je důvod, proč nelze pomýšlet na nějaký „objektivní“ pohled na hru, který by uspokojil každého jedince. Například fenomenologicky orientovaný filozof E. Fink zařadil hru mezi tzv. existenciály člověka, podobně jako jsou láska, boj, smrt nebo práci. (Fink, E. 1993) Dodnes existuje mnoho různých chápání hry, přičemž každé pojetí je omezeno úzkostí pohledu jednotlivých vědních disciplín.

Názory několika myslitelů významně ovlivnily chápání hry, a to nejenom jako důležitého kulturního a společenského fenoménu, ale jako hlavní a nejpřirozenější činnosti dětí do šesti let věku.

2. Z myšlenkových dílen nejvýznamnějších představitelů v oblasti pojetí hry a hraní u lidí

Hra je vedle uspokojování biologických potřeb dítěte jeho zřejmě stejně přirozeně důležitou činností, kterou se snaží uplatňovat každý den. Vývojová psychologie postupně odhalila určité zákonitosti a pravidla, která souvisí s hraním dětí v různých věkových skupinách. Pro období do cca šesti let dítěte vykazuje jeho hraní určité odlišnosti od her v následujícím věkovém období, které je již ze zákona spojeno s povinnou školní docházkou. U her předškolních dětí můžeme pozorovat zejména menší samostatnost dítěte, jeho vyšší závislost na dospělých (dohled rodičů a jejich zapojování do hry), nižší touhu po úspěchu ve hře za každou cenu na úkor jiného dítěte apod.

Rakouský myslitel L. Wittgenstein (1889-1951) proslul jako teoretik a propagátor tzv. jazykových her, jejichž smyslem bylo nejen pobavit, ale hlavně rozvíjet logické a kauzální myšlení lidí, které chápal jako jistou formu hry, pomocí které lze rozvíjet u dětí složitější myšlenkové operace, protože naše racionální myšlení je úzce vázáno na řeč a strukturu pojmů.

Nizozemský myslitel a spisovatel J. Huizinga (1872-1945) vydal v roce 1938 knihu „*Homo ludens*“ (Člověk hravý), ve které se pokusil charakterizovat hru. (Huizinga, J. 1938)

Jeho názory na hru lze shrnout do následujících šesti výroků:

1. Hra je svobodným jednáním, je-li činěna na rozkaz, přestává být hrou.
2. Hra stojí mimo každodenní „obyčejný“ život, hra umožňuje vystoupit ze života do jiné sféry s vlastními pravidly.
3. Hra neslouží bezprostřednímu uspokojování potřeb a žádostí (Huizinga míní jen hmotné nebo materiální potřeby).
4. Hra je uzavřená a omezena v čase a prostoru.
5. Hra má vlastní specifická pravidla a řád.
6. Hra v sobě skrývá napětí, přitažlivost a okouzlení.

Francouzský spisovatel a myslitel R. Caillois (1913-1978) ve své knize „*Hry a lidé*“ (Caillois, R. 1998) se v klasifikaci her jen nepatrně liší od Huizingova pojetí, ke kterému přidává snad jen nejistotu vyústění hry. Jeho východiskem pro členění her je to, co v konkrétní hře převládá (soutěž, náhoda, chování jako, závrať apod.). Podle těchto znaků potom definuje hru pomocí následujících šesti znaků:

1. Svoboda, ke hře nemůže být nikdo nucen, jde o přitažlivou zábavu.
2. Vyčleněnost, míněno je z každodenního života, ale s předem danými mezemi.
3. Nejistota, neví se, co z toho bude.
4. Neproduktivnost, hrou není nic vytvářeno ve smyslu hodnot nebo majetku.
5. Řádovost, vždy existují vnitřní pravidla hry,
6. Fikanost, hra tvoří iluzi k běžnému světu a životním situacím.

Kolik magičnosti v sobě potom obsahuje výrok dítěte „*už nehraju*“, což umožňuje začínat hru vždy znovu a znovu. Cílem hry je v tomto smyslu hra sama. Pozorování hry malého dítěte se tak stává důležitou diagnostickou metodou.

Podle výše uvedených převládajících vlastností člení teoretik Caillois hry do čtyř kategorií:

- a) **Agón** – jde o soupeření s ostatními s cílem zvítězit jen vlastními silami. Příkladem hry je skákání přes kládu, kaluže, prolézání tunelu z obručí nebo přetahování lanem.

- b) **Alea** – jde o odevzdání vlastní vůle do rukou osudu, vlastní aktivita má pramalý vliv na náhodu. Např.: obrázkové člověče nezlob se nebo hádání řemesel či filmů.
- c) **Mimikry (mimesis)** – ve hře na sebe bereme jinou (cizí) podobu. Hra na činnosti (doktor, prodavač, opravář, maminka, dědeček).
- d) **Linx (vertigo)** – chuť po závratí, touha uniknout na chvíli běžnosti života, jde o vzrušení potlačením běžných vjemů. Např. šikovnost nesení předmětů na lavičce, čáře nebo elipse či překonávání prolézaček nebo opičí dráhy na zahradě, houpačky nebo kolotoč.

Agón a mimikry jsou hry na bázi racionální, alea a ilinx jsou hry na bázi intuice.

Hru můžeme také nazírat podle dvou polarit pojmů „*paidia*“, a „*ludus*“.

Paidia je typ hry, ve které se uvolňují síly svobodného tvoření, intuicí, radosti z volnosti, improvizace a zábavy.

Ludus je typ her, ve kterých jde o dobrovolné překonávání překážek (pravidla).

V evropském kulturním vývoji má typ her „*ludus*“ kultivační funkci, protože pomohl odstranit jistou míru nespoutané energie (veselí), na kterém jsou postaveny hry typu „*paidia*“ (skrytý nebo otevřený nácvik situace pro skutečný život).

V současné době je dávana přednost Cailloisovu třídění her, ovšem praxi se uplatňují různé přirozené kombinace her: *agón* – *alea* (náhoda hozených bodů kostkou určí počet dřepů nebo jiných cviků, či složení věže z určitého počtu kostek apod.), *ilinx* – *mimesis* (hry s nepřítomností pravidel, díky čemuž lze dosáhnout jistého stupně vzruchu (adrenalinu, závratě). Ostatní kombinace jsou nepřirozené, ale možné.

Srovnáme-li si RVP pro předškolní vzdělávání, lze konstatovat, že každá Cailloisova herní kategorie v sobě obsahuje všech pět oblastí předškolního vzdělávání (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět).

V předškolní výchově převažují hry typu mimikry (nápodoba) a ilinx (opojení). I ilinxové hry by ale měly podléhat alespoň minimální kontrole a řízení ze strany dospělých.

Pro malé dítě je průběh hry často důležitější než celkový výsledek hry. Proto otuží po opakování, i když je ve výsledku neúspěšné. Pokud neodstraníme promítání našich představ do hry dětí, nikdy smysl tohoto opakování u dětí nepochopíme. Lze ale velmi dobře pomocí her zjišťovat, jak se dítě staví k vítězství a prohře. Dnes již mizí představa ještě z konce 19. století, že hra je pedagogicky cenná aktivita, která dítě připravuje na jeho budoucí roli dospělého a povolání. Hra má vedle tohoto přísně

didaktického rozměru i rozměr ryze prožitkově zábavný, který nesměřuje k budoucí roli dítěte.

3. Hra v pojetí předškolního kurikula

3.1 Východiska obsahové analýzy předškolního kurikula (1984)

Rámcový vzdělávací program pro PV (2004) (dále RVP PV)

Hlavními ukazateli analýzy kurikulárních V následující části předkládáme výsledky obsahové analýzy předškolního kurikula v rámci stanovených etap, a to s cílem zachytit vývoj pojetí hry v předškolním kurikulu za posledních padesát let (1960 – 2005), a to v kontextu pedagogicko-psychologických požadavků a doporučení.

Analýza sledovala, do jaké míry respektuje předškolní kurikulum požadavky kladené na hru jako základní činnost dítěte předškolního věku, zda jsou nastaveny potřebné podmínky pro vyváženost spontánních a řízených aktivit, a jak se požadavky odrazily v práci MŠ.

Výběrový soubor tvoří předškolní kurikulární dokumenty:

1. Osnovy výchovné práce pro MŠ (1960).
 2. Program výchovné práce pro jesle a MŠ (dokumentů jsou následující oblasti:
 1. Uspořádání dne v mateřské škole.
 2. Hra a učení v předškolním věku z hlediska spontánních a řízených aktivit.
 3. Povinnosti učitelky MŠ související s řízením hrových činností a vzdělávacích aktivit.
- Získané poznatky jsou doplňovány o názory samotných učitelek MŠ.

Teoretické vymezení hlavních ukazatelů analýzy

Uspořádání dne v MŠ, v němž se smysluplně střídají různé aktivity a činnosti, významně ovlivňuje tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte, s čímž přímo souvisí uspokojování jeho základních potřeb a zajišťování nezbytných podmínek pro rozvoj z hlediska vývojového i aktuálního.

Hra a učení patří k základním prostředkům edukačního procesu v podmínkách MŠ. Význam hry pro dítě je spatřován nejenom v radostném prožitku, který hra dítěti přináší, ale i v množství podnětů, v možnosti experimentace, v objevování nového, uplatňování tvořivosti a dětské fantazie, učení se novému atd., to vše pozitivně ovlivňuje vývoj dětské osobnosti. Využití spontánní hry v pravém slova smyslu spočívá v možnosti dát dětem volnost výběru hry, do hry násilně nezasahovat. Spontánní hra vychází z vnitřní

motivace dítěte. Řízená hra je motivovaná z vnějšku, a to učitelkou za využití vhodných edukačních prostředků. Má-li hra vycházet z potřeb a zájmů dítěte, je ze strany učitelky nezbytná promyšlenost a dobrá příprava podmínek. Jedná se o úkol velmi náročný, který vyžaduje od učitelky disponovat nezbytnými profesními kompetencemi.

Učení v předškolním věku představuje další významný edukační prostředek. Stejně jako u hry je rozlišováno učení spontánní i řízené. Do roku 1990 dávaly osnovy a výchovné programy učení přímo do souvislosti se zaměstnáním, které představovalo organizovanou a plánovitou činnost vzdělávací práce. Současné kurikulum uvádí v souvislosti s učením především *hru, situační a prožitkové učení*.

3.2 Předškolní kurikulum – analýza dokumentu

V roce 1948 byl vydaný *Pracovní program pro mateřské školy*, který měl vnést do práce mateřských škol usměrnění a systematičnost výchovné práce. Pracovní program posílil zejména kolektivní řízené činnosti. Úkolem učitelek bylo pedagogickou činnost více plánovat a organizovat. Docházelo tak k necitlivému opomíjení individuálního přístupu k dítěti, v nedostatečné míře byly respektovány jeho zájmy a potřeby.

Již za pět let došlo k ověřování *Prozatímních osnov pro mateřské školy (1953)*. Osnovy představovaly první závaznou normu pro práci všech československých mateřských škol. Byl stanoven rozsah poznatků, dovedností a návyků, rozpracovaných pro dvě věkové skupiny. Došlo k posílení didaktické funkce předškolní výchovy. Těžiště pedagogické práce bylo přeneseno do povinných zaměstnání, což postupně vedlo k nedocnění významu hry.

„Jedním z nedostatků, který se projevil v práci na mateřské škole po vydání prozatímních osnov, je, že vyučování začalo zatlačovat do pozadí ostatní výchovné prostředky, formy práce a hlavně dětskou hru. Učitelky ve snaze, aby splnily úkoly osnov, prodlužují zaměstnání a často překračují i jejich počet stanovený osnovami. Na některých školách se konají dokonce tři zaměstnání denně. I když přikládáme vyučování na mateřské škole velký význam, nesmíme je přeceňovat a dopouštět, aby narušovalo denní rozvrh. Nesmíme také zapomínat, že základní činností dítěte předškolního věku je hra a že mateřská škola nesmí o ni děti ochuzovat. Kromě toho zaměstnání jsou-li příliš dlouhá, nemohou plnit svůj účel.“ (Preiningerová 1954, s. 225)

V předškolní výchově procházelo kurikulum častými úpravami. V roce 1955 byly vydané *Osnovy pro MŠ*, již za tři roky došlo k ověřování *Pokusných osnov pro MŠ*.

Zaměření práce MŠ bylo výrazně orientované na sovětskou pedagogiku, což se odráželo nejenom v pedagogické práci, ale i v názorech samotných učitelek.

„Buržoazní pedagogika stále doporučuje pozorovat děti, studovat jejich projevy, ale nezasahovat, ponechávat děti samostatnému vývoji. Učitelka má mít dobré psychologické vzdělání, aby mohla utvářet dobré podmínky pro individuální vývoj každého dítěte. Buržoazní pedagogika považuje hru za univerzální prostředek výchovy dětí předškolního věku. Komise však uznala, že kromě hry nastupuje i učení a práce...“
(Předškolní výchova Bartušková, prosinec – ročník XII 1958, č. 10., s. 425)

3. 2. 1 Osnovy výchovné práce pro MŠ (1960)

V roce 1960 začínají mateřské školy pracovat podle *Osnov výchovné práce pro MŠ*. Základními výchovnými prostředky byly *hra, učení, práce, slavnosti, zábavy a uspořádání dne*.

Povinností učitelky bylo hry řídit, vytvářet pro hru vhodné prostředí, podporovat přátelské vztahy mezi dětmi, působit na obsah hry a pomáhat dětem při dosahování cíle.

Při řízení her měla učitelka vycházet z poučky A. S. Makarenka, že *při hře je třeba nechat dětem svobodu jednání jen po dobu, kdy hra probíhá správně*. (M. Bartušková, 1957)

Pokud učitelka respektovala výše uvedené požadavky a zasahovala do obsahu hry, ztrácela hra svoji spontánnost a dobrovolnost. Přístup ke hře jako k cílené činnosti se odrazil v nedocení osobního významu hry v oblasti intelektuálního i citového vývoje dítěte.

Pro potřeby analýzy jsou činnosti v rámci **Uspořádání dne v MŠ** rozdělené do tří skupin, a to:

1. na činnosti související s hygienou, stravou a odpočinkem,
2. na činnosti spontánní podle volby dětí,
3. na činnosti řízené a didakticky zaměřené.

Tab. č. 1 Uspořádání dne v MŠ (1960)

Uspořádání dne v MŠ s celodenní péčí		
Hry a činnosti podle vlastní volby dětí	do	9,00 hod.
Ranní cvičení		9,00 hod.
Zaměstnání		9,10 hod.
Umývání a přesnídávka		9,30 hod.
Oblékání a pobyt venku		10,00 hod.
Oběd		12,15 hod.
Spánek		13,00 hod.
Zaměstnání pouze pro st. děti		15,00
Hry a činnosti podle vlastní volby dětí		15,00 hod.
Umývání a svačina		15,30 hod.
Hry do rozchodu dětí		16,00 hod.

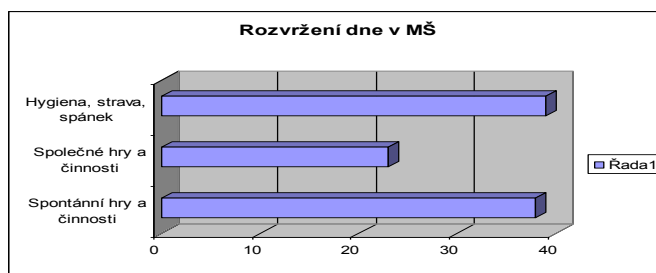
Pozn. Uvedená doba značí vždy začátek činnosti i přípravou na ni.

Bartušková 1957, s. 87

Tab. č. 2

Aktivity a činnosti v průběhu dne v MŠ	%
Spontánní hry a činnosti	38
Řízené hry a činnosti	23
Hygiena, strava, spánek	39

Graf č. 1



Komentář

Strukturace činností a aktivit dle osnov ukazuje na jejich vyváženost. *Vystává otázka, jak je možné, že učitelky hovoří od počátku zavádění jednotného, závazného kurikula o přeorganizovanosti a nedostatku času pro hru?*

Problém lze spatřovat v rozporuplných povinnostech učitelky, které z osnov vyplývají. Učitelka měla do her zasahovat „zpravidla nepřímo“ např. včasnou radou, vysvětlením, účastí na hře, obohacováním dojmů, využitím umělecké literatury. Její povinností byla i „pomoc dětem při dosahování cíle při hrách“, což lze vnímat jako rozpor s teoretickým pojetím hrové činnosti, neboť hra nemá mít charakter výsledného konání ve smyslu předem stanoveného cíle. Také požadavek, aby hlavní úloha ve hře dítěte patřila učitelce, učitelku staví do pozice hlavního iniciátora hry. To vše vyžadovalo zásah učitelky do hrových činností bez ohledu na charakter a význam hry.

Do času stanoveného pro hry podle volby dětí byly zařazovány i další výchovné prostředky, a to zejména „práce“, která byla učitelkou organizovaná a vyžadovala její vedení.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelky od ranních činností, v podstatě po celý den, organizovaly většinu dětských aktivit. Takto nastavené požadavky nevytvářely vhodné podmínky pro hru. Práce MŠ spočívala v uspořádání veškerých činností a v jejich soustavném řízení ze strany učitelky.

V průběhu let 1960 až 1984 byly osnovy a následně programy výchovné práce upravovány a stále více konkretizovány, což se postupně odráželo v přeorganizovanosti práce MŠ.

3. 2. 2 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984)

V roce 1984 byl vydaný *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, který se stal závazným kurikulárním dokumentem do roku 1990. Mezi základní výchovné prostředky patřily nadále *hra, učení, práce, rekreační a zábavné činnosti*.

Úkolem učitelky bylo sledovat a provádět rozbor hrových aktivit, vytvářet pro ně odpovídající podmínky, tyto činnosti motivovat a strukturovat z hlediska systematického plnění výchovně vzdělávacích cílů, tzn. být kompetentní využívat hru i pro záměrnou činnost jako je učení a práce s využitím vhodných aktivizačních podnětů. (Opravilová, 1985)

Tab. č. 3 Denní režim pro děti 5-6 leté (1984)

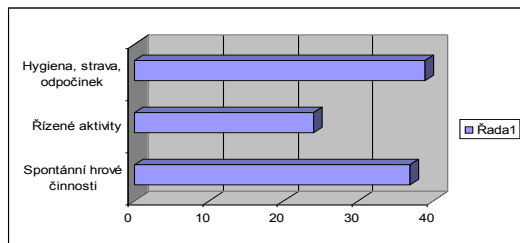
Hodina	Činnosti
6,30 – 8,20	Hry a činnosti podle volby dětí
8,20 – 8,40	Ranní cvičení – převlékání do cvičebních úborů, hygiena
8,40 – 9,00	Svačina
9,00 – 10,00	Dvě zaměstnání s přestávkou
10,00 – 12,10	Příprava na pobyt venku, pobyt venku
12,10 – 12,50	Převlékání – hygiena – oběd
12,50 – 14,30	Hygiena – příprava na spánek – spánek (odpočinek)
14,30 – 14,50	Tělovýchovná chvilka s otužováním
14,50 – 15,00	Oblékání a hygiena
15,00 - odchod	Zájmové činnosti, svačina, hry

Program výchovné práce pro jesle a MŠ (1983)

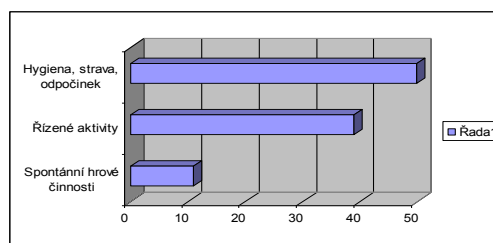
Tab. č. 4 Poměr činností zařazených do denního režimu MŠ

Činnosti	Doba trvání v % (6,30 – 16,30) viz graf.č 2	Doba trvání v % (8 – 15,00) viz graf. č.3
Spontánní hrové činnosti	37	11
Řízené aktivity	24	24
Hygiena, strava, odpočinek	39	50

Graf. č. 2



Graf. č. 3



Komentář

Analýza režimu dne ukazuje, že ideální podmínky pro hry a činnosti dle vlastní volby měly zejména děti, které trávily v MŠ deset hodin denně (viz Graf č. 2). Děti, které byly v MŠ např. od 8,00 do 15 hod. nebo chodily domů po obědě, neměly velkou naději vybrat si hru podle vlastního zájmu. Většinu času stráveného v MŠ se musely zapojit do organizovaných činností.

Denní příprava vycházela z měsíčních plánů, které byly rozpracovány do jednotlivých složek výchovy.

Plány vycházely z detailně rozpracovaného učiva v programu výchovné práce. V denních přípravách učitelky velmi podrobně rozpracovávaly činnosti pro celý den. Přípravy pro jeden den obsahovaly mnohdy deset a více konkrétních úkolů, které musela učitelka v daný den splnit. Děti tak byly často přetěžovány.

V programu výchovné práce je sice uvedeno, že se jedná o základní rámcovou normu, ale rozpracovanost jednotlivých výchovných složek do podoby dílčích úkolů potvrzuje učitelkami kritizovanou přeorganizovanost a předimenzovanost učivem. Práce MŠ dostávala postupně školský charakter.

Učitelky využívaly zejména pasivní metody, které nevedly k dostatečné aktivizaci dítěte. Pracovaly pod neustálým časovým tlakem. Z mateřských škol se postupně vytrácel prostor pro hru dítěte.

Negativně se v práci MŠ odrazila i přeplněnost tříd (výjimkou nebylo čtyřicet i více zapsaných dětí v jedné třídě). I tímto byl dán charakter práce mateřské školy, neboť prioritní bylo zajistit bezpečnost dětí. (Šmelová 2005)

3. 2. 4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)

V roce 2004 vychází upravená verze předškolního kurikula, které má zcela odlišný charakter a způsob zpracování ve srovnání s předchozími osnovami a programy platnými do roku 1990. RVP PV představuje rámec, který vytváří podmínky pro práci MŠ s ohledem na specifika konkrétní MŠ a na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí.

Důraz je kladen na zařazování aktivit spontánních i řízených, které jsou vzájemně provázané a vyvážené v poměru odpovídající požadavkům pro předškolní věk. Specifickou formu pro předškolní vzdělávání je didakticky zacílená činnost, pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena, v níž je zastoupeno spontánní a záměrné učení.

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založený na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. (RVP PV, 2004)

Základním požadavkem na uspořádání dne je jeho flexibilita, při tom musí být respektováno časové rozvržení stravy, pobyt venku a odpočinek.

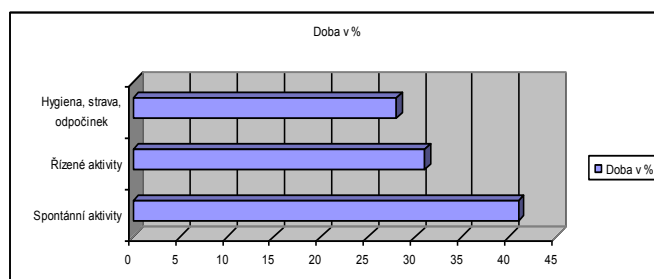
Tab. č. 5 Uspořádání dne v MŠ (ukázka z MŠ Žižkovo nám. Olomouc)

Hodina	Činnosti
6.45 – 8.30	Hry dle volby dětí, hry na stanovištích, ind.práce s dětmi
8.30 – 9.00	Pohybová chvílka
9.00 - 9.20	Přesnídávka
9.20 – 10.00	Didakticky cílené činnosti a hry dle volby dětí
10.00 – 11.45	Pobyt venku
11.45 – 12.30	Hygiena,oběd
12.30 – 13.45	Odpočinek + náhradní aktivity
13.45 – 14.30	Hygiena, svačina
14.30 – 16.45	Didaktické cílené činnosti a hry podle přání dětí

Tab. č. 6

Činnosti	Doba v %
Spontánní aktivity	41
Řízené aktivity	31
Hygiena, strava, odpočinek	28

Graf č. 4



Komentář

Současné MŠ pracují podle školních vzdělávacích programů, které vycházejí z RVP PV. Učitelky již nemusí psát přípravy na každý den, ale vlastní práci projektují v třídních vzdělávacích programech, a to na dobu jednoho až dvou týdnů. Úkolem učitelky je připravovat pro děti vhodné podmínky a rozmanitou vzdělávací nabídku, která představuje prostředek k dosahování očekávaných výstupů a klíčových kompetencí.

Organizaci spontánních a řízených aktivit v příkladu uspořádání dne v MŠ lze považovat za vyváženou. I když čas pro spontánní aktivity je výrazněji vyšší, je počítáno s tím, že ne všechny děti tráví celý den v MŠ. Jsou tak přizpůsobeny podmínky i pro děti např. s dopolední docházkou.

RVP PV vnesl do mateřských škol zcela nový přístup k dítěti. Předškolní vzdělávání je postaveno na osobnostně orientovaném modelu, v němž má hra i učení významné místo. Můžeme konstatovat, že současné předškolní kurikulum vytváří vhodné podmínky pro hru spontánní i didakticky cílenou.

Otázkou nyní zůstává, do jaké míry se učitelky dokázaly vyrovnat s požadavky a se změnami, které kurikulum přineslo? I když od zavedení RVP PV do MŠ uplynulo již deset let, neboť první pokusná verze byla vydaná v roce 2001, můžeme ještě i dnes rozdělit přístup učitelky k předškolní edukaci do dvou skupin. Z reflexe souvislých pedagogických praxí se ukazuje, že v MŠ se můžeme ještě dnes setkat s učitelkami, které stále pracují podle *Programu výchovné práce pro jesle a MŠ*. (1984), pouze používají novou terminologii, ale větší část již tvoří učitelky pracující v souladu s filozofií dnešního kurikula.

Závěrem

Ohlédnutí zpět nám ukazuje, že ne každé období v rámci institucionalizované předškolní výchovy podporovalo hru a její místo jako základní a nejpřirozenější činnost dítěte. V současné době mají učitelky MŠ podmínky, které vytvářejí nezbytný prostor pro vyvážené spontánní a řízené herní aktivity dítěte. Uvedená skutečnost přímo souvisí s

důležitým požadavkem, a to dětské hře porozumět. Nelze opomíjet další podstatnou skutečnost, že za poslední desetiletí se změnily také děti, které dnes díky vhodnému, mnohdy i materiálně přeplněnému prostředí mnohem více dovedností a znalostí, než měly děti v minulosti, což klade na učitelky a podobu her z hlediska forem i obsahu edukačního procesu další nároky.

Literatúra

- BARTUŠKOVÁ, M. 1957. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1957.
- BARTUŠKOVÁ, M. 1968. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1968.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. 1968. *Metodika výchovné práce v jeslích a v mateřských školách*. Praha: SPN, 1968.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. 1973. *Pokusné osnovy pro mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1973.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. 1977. *Pokusné osnovy pro mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1977.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. 1975. *Pokusné osnovy pro mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1975.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. 1982. *Ke koncepci předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1982.
- BRUNECKÝ, T. 1964. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha: Orbis, 1964
- CAILLOIS, R. 1998. *Hry a lidé*. Praha, Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 978-80-9024-822-9.
- DOSTÁL, A. – OPRAVILOVÁ, E. 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985.
- FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel 1993. ISBN 978-80-2020-410-3.
- FONTANA, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HUIZINGA, J. 1971. *Homo ludens, o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá Fronta 1971.
- JÍROVÁ, M. 1957. Pracovní programy a osnovy na československých mateřských školách. In *Předškolní výchova 1957*, roč. 11. č. 1, S. 4-10.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KURIC, J. a kol. 1986 *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.

- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006 *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LENDEROVÁ, M. – RÝDL, K. 2006. *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.
- Millerová, S. 1978. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- NEŠPOR, K. 1994. *Hazardní hra jako nemoc*. Ostrava: b. v. 1994.
- OPRAVILOVÁ, E. 2004. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: PedF TU, 2004.
- Osnovy pro mateřské školy*. Praha: SPN, 1955.
- Osnovy výchovné práce pro mateřské škol*. Praha: SPN, 1960.
- PRÁŠILOVÁ, M. – ŠMELOVÁ, E. 2010. *Kurikulum a jeho tvorba II*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2607-5.
- Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN, 1968.
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1977.
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1984.
- PŘÍHODA, V. 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1966.
- PRENINGEROVÁ, M. 1954. Výsledky hodnocení prozatímních osnov pro mateřské školy. In *Předškolní výchova*, 1954, roč. 8, č. 8.
- ŠMELOVÁ, E. 2004. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc: PdF UP, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- USOVOVÁ, A. P. 1957. *Vyučování v mateřské škole*. Praha: SPN, 1957.
- VAGNER, I. 1995. *Svět postmoderních her*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-8578-775-X.
- VESELÁ, J. 1997. *Jak ve volném čase*. Praha: Gaudeamus, 1997. ISBN 8070411465.

Kontaktné údaje

Eva Šmelová, doc. PhDr., Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci,
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5,
771 40 Olomouc
E - mail: eva.smelova@upol.cz
Česká republika

Karel Rýdl, prof., PhDr., CSc.
Univerzita Pardubice,
Studentská 95,
532 10 Pardubice
E - mail: karel.rydl@upce.cz
Česká republika

*Příspěvek vznikl za podpory projektu GAČR.

FUNDAMENTÁLNÍ HRY V PŘEDŠKOLNÍ EDUKACI

Anna Klim-Klimaszewska

Abstrakt

FundaMentální hry jsou komplexním programem podpory všestranného rozvoje dítěte od dvou do šesti let věku dítěte. Hlavním úkolem při realizaci tohoto programu je připravit dítě, aby mohlo využívat svůj myšlenkový a pohybový potenciál způsobem co možná neoptimálnějším. Současně jde o dosažení školní zralosti ve všech oblastech rozvoje. Program fundaMentálních her je zbudovaný jako pyramida z cihel – logických činností, které vytvářejí dovednosti, rovněž formují charakter a hodnotový systém dětí. Každá hra potom rozvíjí a utváří nejméně jeden stavební blok pyramidy.

Klíčové slová

fundaMentální hry, dítě, mateřská škola, rozvoj.

Abstract

The fundaMental games is a comprehensive programme which supports the wide-ranging development of a child from the second till the sixth year of age. The main task of executing that programme is preparing the child to be able to use his or her intellectual potential in the most optimal way and thus accomplish the school maturity on all of the developmental fields. The fundaMental games programme is constructed like the pyramid of building blocks – logical actions, which shape abilities, form the character and values. Each of the games shapes and develops at least one constructional block of the pyramid.

Key words

FundaMental games, a child, nursery school, development.

FundaMentální hry jsou komplexním programem podpory všestranného rozvoje dětí ve věku od dvou do šesti let. Program fundaMentální hry byl vytvořen ve Velké Británii dvěma badateli v oblasti moderní edukace: Colina Rosea a Gordona Drydena.

Colin Rose je zakladatelem a ředitelem anglické firmy „Accelerated Learning Systems“. Je členem vládních organizací, také spoluvůrcem národní sítě institucí zabývajících se vzděláváním rodičů, členem společnosti, která existuje pod patronací současné britské vlády pod názvem „Kampaň ve věci učení“ (Campaign for Learning). Je

autorem knihy: „Uč se rychleji jak se sluší na 21. Století“, vytvořil program „Master it Faster“, a je rovněž autorem vzdělávacího programu „Champs“ pro žáky ve věku 10-16 let.

Gordon Dryden je slavným spisovatelem světové slávy a badatelem v oblasti procesů učení v časném dětství, rovněž je známým producentem v televizi a novinářem. Také je spoluautorem knihy spolu s Jeanette Vos „Revoluce v učení“, která se stala bestsellerem na celém světě a rovněž v Polsku.

Při konstruování zde popisovaného programu autoři vycházeli z teorie mnohohrstvé inteligence Howarda Gardnera, vědce z Harvardské univerzity. Gardner tvrdil, že lidská psychika a osobnost je tak složitá, že není možné zjistit úroveň rozumové výkonnosti či schopnosti použitím IQ testu nebo s pomocí jiného modelu standardizovaného testování. Argumentoval tím, že každá člověk má jiné psychické predispozice a s tím souvisí skutečnost, že si v některých oblastech života bude radit lépe a v jiných hůře. V každém jednotlivci se tedy rozvíjí různé typy inteligencí a to do různé úrovně. Různí lidé vlastní různé inteligence a neexistují žádní dva lidé, kteří mají zcela stejnou kombinaci inteligencí. Tyto „inteligence“ se mohou nacházet na různých úrovních jejich rozvoje – v závislosti na tom, které z nich cvičíme během našeho života a které odstavíme na „vedlejší kolej“. A především tyto rozhodují o způsobu osvojování vědomostí a fungování jednotlivce ve světě.

Gardner rozlišuje osm inteligencí, každou z nich považuje jako „vrozenou“. Jsou to tyto inteligence:

- *jazyková inteligence,*
- *logicko matematická inteligence,*
- *muzikální inteligence,*
- *pohybová inteligence,*
- *vizuálně prostorová inteligence,*
- *přírodovědná inteligence,*
- *interpersonální inteligence,*
- *intrapersonální (reflexní) inteligence.*

Rozměr, ve kterém se u dané osoby rozvine konkrétní inteligence do značné míry závisí na edukaci a kultuře, ve které je daná osoba vychovávána. Proto je důležité, aby byly co nejdříve u jednotlivce odkryty jeho silné a slabé stránky a s pomocí těch silnějších pracovat nad těmi slabšími částmi inteligence.

Základem pro vznik fundaMentálních her byly rovněž teorie poznání a učení vypracované mimo jiné takovými autory, jako jsou Lev Vygotsky, Marie Montessori, Janusz Korczak a mnoho jiných pedagogů, kteří se zasadili o náležitý rozvoj osobnosti malého dítěte v mnoha oblastech teorie ale i praxe.

Hlavním cílem programu je dosáhnout u dítěte pocitu uspokojení z vykonané práce, umět přijímat výzvy, pracovat ve skupině a být kreativním.

Hlavním úkolem při realizaci programu je připravit dítě k využívání svého myšlenkového potencionálu a to způsobem co neoptimálnějším. Spolu s tím jde ruku v ruce především o dosažení školní zralosti, a to ve všech oblastech rozvoje dítěte v plném významu tohoto slova. Důraz je kladen na „CO“, ale pouze v tom případě, pokud víme „JAK“.

Je rovněž důležité si uvědomit, že především jednotlivé nástroje myšlení umožňují dosažení úspěchu a poskytují zadostiučinění při účasti ve výchovně vzdělávacím procesu. Nicméně nástroje rozvíjející rozum se nejlépe rozvíjejí spolu se zkušenostmi a pohybem.

Jeich vědomé užívání v situacích, podporujících učení dítěte, mu umožní dovedně poznávat svět, získávat vědomosti o světě, a dovednosti v něm určitým a sobě vlastním způsobem. Takové dítě vždy dojde svého cíle a bude úspěšné.

Základní struktura programu fundaMentálních her:

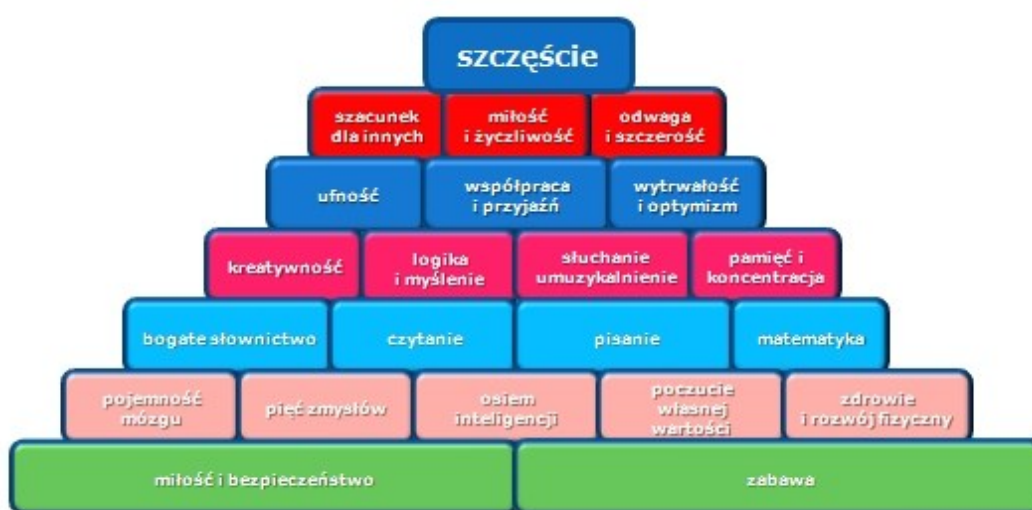


Program fundaMentální hry je zkonstruován jako pyramida kostek – tj. logických činností, které formují:

- dovednosti,
- charakter,
- hodnoty.

Konstrukce celé pyramidy je také plánem, na kterém je založen celý program fundaMentálních hry.

Pyramida štěstí – 22 kostek či stavebních cihel:



Konstrukce pyramidy svědčí o tom, že na počátku je potřebné dbát o základní elementy rozvoje dítěte, aby se v dospělosti řídilo jistými hodnotami a mělo vysoce rozvinuté dovednosti stejně jako v oblasti učení jakož v navazování kontaktu s druhými aj. Základem pyramidy jsou: láska poskytovaná dítěti, zajištění bezpečí a hra. Proto je dítěti na začátku předškolní výchovy nabízeno mnoho her a zábavy, která dítěti přináší radost, nicméně v každé hře a zábavě je ukrytý vzdělávací a výchovný cíl. Každá hra spoluutváří a rozvíjí nejméně jeden blok celé konstrukce kompletní pyramidy. To znamená, že pokud si hrajeme s dítětem tak víme, které jeho oblasti rozvoje v dané chvíli rozvíjíme a aktivujeme.

Celá pyramida štěstí je zbudována z 22 bloků. Krátce popíšeme všech 22 základních kostek, kamenů či bloků, ze kterých je zbudována. Vzhledem k rozsahu příspěvku půjde spíše o motivaci, kterou předložíme čtenáři, aby se s touto pyramidou seznámil blíže na jiném místě (např. v na konci tohoto příspěvku zmíněné knize).

1. Pyramida štěstí – Láska a bezpečí

Pokud se budeme opírat o přirozené potřeby malého dítěte v situacích, kdy dítě poprvé opouští na několik hodin svůj rodinný dům, aby šlo do mateřské školy, tak nejdůležitějšími elementy jsou v této chvíli:

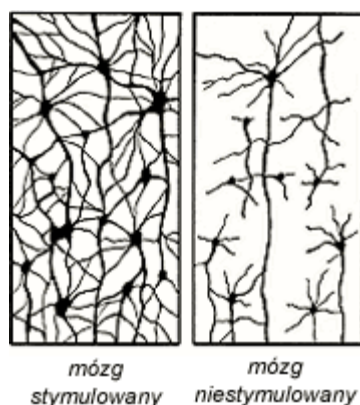
- pocit bezpečí,
- akceptace nového prostředí,
- mile strávený čas v této instituci.

Proto právě tyto základními kameny představují základ celé edukace a rozvoje malého dítěte. Čím více se malé dítě setkává s láskou a radostmi, tím lépe si bude radit v běžném každodenním životě.

2. Pyramida štěstí – Hra

Prostřednictvím her můžeme dítě naučit mnoha dovednostem a rozvinout jeho zájmy. Je potřeba mít na paměti, že to co chceme dítě naučit, je našim cílem, a dítě by mělo mít cíl na své úrovni rozvoje, tj. předáváme mu cíle jeho vlastním jazykem, např.: „Záleží nám na tom, aby se dítě naučilo číst“. To znamená, že na počátku tohoto procesu bychom měli využívat her a zábavy na postřeh, hledání předmětů mezi druhými, nebo skládání puzzle atd. Oko společně s mozkem se tímto způsobem učí provádět výběr konkrétních předmětů, učí se analýze a syntéze, které jsou jednoznačně potřebné k zahájení výuky čtení ve škole. Jinými slovy: dospělý by měl do her „propašovat“ své cíle a cíle dítěte by se měly rovněž ve hře opírat o emocionální prožitky dítěte.

3. Pyramida štěstí – Mozková kapacita



Počet mozkových buněk dítěte ve chvíli narození je tak vysoký, že výrazně převyšuje počet nezbytný k dosažení cílů věkové úrovně dítěte. Mozek je neskutečným zařízením, jehož způsob myšlení je mnohem lepší, než nejsilnější počítač na světě.

Člověk má okolo 100 miliard mozkových buněk. To znamená, že síla mozku je mnohem větší, než je potřebné k učení, lze se naučit všemu, co si člověk může přát. Dítě přes to všechno potřebuje velkou pomoc, aby maximálně využilo svůj mozek. Mozková buňka vypadá jako malá chobotnice. Má mnoho tenounkých nožek, zvaných neurity, které se větví od těla každého neuronu – buňky. Když se dítě dívá, poslouchá či vykonává nějakou činnost, tak myslí a je citlivé. Tato myšlenka „cestuje“ z mozkových buněk prostřednictvím neuritu. Pokud myšlenka dojde na konec neuritu tak přeskočí malou mezeru, aby se dostala do následujícího neuronu. Někdy se stává, že jedna zkušenost nebo také myšlenka je spojením tisíců neuronů mozku. Pokaždé máme co do činění s řetězovou reakcí, mezi mozkovými buňkami se tvoří nová a nová spojení. Pokud budeme neustále opakovat dále a dále tu stejnou činnost, některé z těchto spojení se navždy utvrdí. Pokud k tomu dojde, dítě je schopné vykonávat jisté činnosti automaticky – bez nutného myšlení. Proto si lze zapamatovat způsob vykonávání mnoha činností, takových jako psaní a počítání. Prostřednictvím opakování jsou utvořeny v mozku stálá spojení. Čím více využíváme mozek dítěte během her, tím více vytváříme spojení mezi mozkovými buňkami – neurony. Čím více je vytvořeno těchto trvalých spojení, tím je dítě více samostatné. Dítě se rodí s takovým počtem mozkových buněk, které je postačující k dosažení úspěchů. O inteligenci nerozhoduje pouze počet neuronů, ale také počet spojení vytvořených mezi těmito mozkovými buňkami. Tato spojení vznikají na základě zkušeností získaných v časném dětství. V období prvních pěti let života se rozvíjí okolo 50 % schopností k učení. Dalších 30 % se rozvíjí osmého roku života. Všechny vědomosti získané v pozdějším období života dítěte se bude opírat na základech vybudovaných v prvních letech života. Tedy čím je bohatší a více stimulující prostředí, tím bude plnější a rozvinutější rozvoj dítěte.

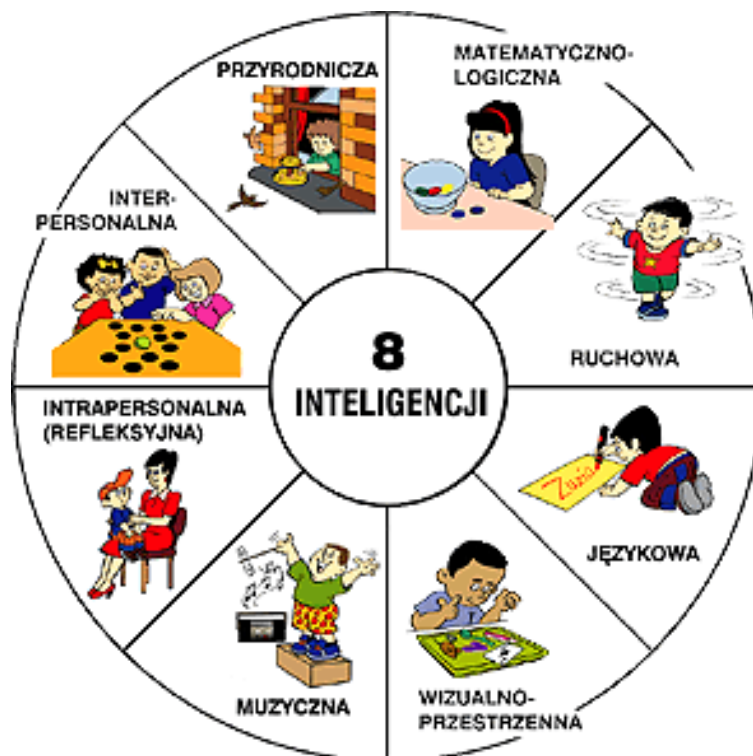
4. Pyramida štěstí – Pět smyslů



Dospělý by měl vytvořit takové podmínky, ve kterých by všechny smysly dítěte byly aktivizovány a stimulovány. Existuje pět hlavních cest, které vedou do mozku dítěte. Od prvních dnů života dítěte se rozvíjejí části mozku odpovědné za jeho smysly: zrak, sluch, hmat, chuť a čich. Pokud bude dítě moci používat všechny smysly k poznávání okolního světa, bude se učit lehčeji a efektivněji. Všechna cvičení představená v programu (viz. na závěr textu) pomáhají vytvořit uzavřené kolo rozvoje: čím více je dítě aktivní, tím více se naučí. Během svého celého života získává člověk nové a nové informace prostřednictvím smyslů. Dítě se učí, když se dívá, poslouchá, dotýká, ochutnává a čichá. Čím více se rozvíjí smysly dítěte, tím lépe budou vybudované cesty, po kterých informace přichází do mozku, a přece víme, že provoz bude po celý život po těchto cestách velmi silný. Dobře opanované motorické dovednosti a také rozvinutí sluchu a zrakové postřehy vedou k zásadnímu postupu v čtení, psaní a k získání pozitivního vztahu k umění. Nejdříve se vytvářejí části mozku odpovědné za zrak, čich a sluch. Později, když se rozvíjejí další nervová spojení, se dítě učí mluvit, zpívat, kreslit, číst, psát, myslet a tvořit. Během prvních osmi let života, a především v prvních čtyřech letech, má dítě velmi absorpční mozek – dítě pohlcuje mozkem zkušenosti jako houba. Měli bychom tedy v tomto věku zajistit dítěti co nejvíce senzorických zkušeností, zavádět takové hry, ve kterých se bude chodit po čtyřech i v pozdějším věku, než doposud u

nemluvnat. Můžeme se odvolat na mnoho expertů, kteří chození po čtyřech (pokud dítě při napřimování užívá všech čtyř končetin se silou kříže) považují za velmi důležité při upevňování spojení mezi oběma hemisférami mozku.

5. Pyramida štěstí – Osm inteligencí



Každý člověk vlastní pro sebe specifické nadání a zájmy. Díky nim si vytváří nejúčinnější způsob poznávání světa a učení. Děti v předškolním věku si přirozeným způsobem vybírají svůj styl poznávání světa, přičemž využívají své nejsilnější stránky. Učení se stává tím účinnější – pokud propojíme různé způsoby učení takovým způsobem, aby se dítě mohlo všestranně rozvíjet. To staví před učitelem takový úkol, aby dítě během procesu poznání poznávalo takovým způsobem, aby se u něj rozvíjely mnohostranné dovednosti. A současně aby dítěti byla dána možnost hledání vlastních způsobů řešení úkolů tak, aby to v dítěti vyvolávalo příjemné pocity a zadostiučinění. Jak již bylo řečeno, tak můžeme u člověka rozlišit osm druhů inteligence: jazyková, logicko matematická, muzikální, pohybová, vizuálně prostorová, přírodovědná, interpersonální, intrapersonální (reflexní).

- Jazyková inteligence – dovednost čtení, psaní a porozumění pomocí slov, a charakterizuje ty osoby, které dobře ovládají jazyk a rozumějí textům. Je dokonale rozvinuta u spisovatelů, básníků, novinářů a mluvčích. Dítě rádo rozmlouvá,

žertuje, vykládá pohádky, a také je poslouchá, má rádo říkánky, slovní hry, hádanky, čtení, zpívání a přednášení veršů.

- Logicko-matematická inteligence – dovednost uvažování a počítání, umožňuje výpočty a operace s abstraktními symboly, nejlépe je rozvinuta u matematiků a logiků, ekonomů, vědců, inženýrů, právníků a účetních. Dítě má rádo pořádek a lehce jej rozhodí, když žije s osobami nepřiliš organizovanými. Přesně vykonává instrukce, sbírá informace, aby řešilo problémy, je schopné v paměti počítat, má rádo hry a záhady, které provokují k myšlení, umí rovněž logicky myslet, uspořádat, nalézt příčiny a následky aj.
- Muzikální inteligence – dovednost skládání písní, zpěvu, poslechu hudby, hry na hudebním nástroji, psaní veršů, a také skládání rýmů a rytmu, umožňuje porozumění obsahu, jehož nositelem je zvuk, především je rozvinuta u skladatelů, dirigentů, hudebníků. Dítě velmi rychle nachází vzory, má rádo různorodou hudbu, notuje si, vybubnovává hudební takt, nemá problémy při koncentraci na poslech hudby, má rádo rytmus a verše.
- Pohybová inteligence – manuální schopnosti, sportovní dovednosti, schopnost řešení problémů a tvorby s pomocí těla, (jako celku nebo především rukou, nohou, mimiky aj.), dobře je vytvořena u gymnastů, tanečníků, řemeslníků, herců, artistů a sportovců, ale také chirurgů. Dítě se rádo pohybuje a miluje fyzický kontakt, má rádo zvířata a přírodní prostředí, radost mu činí odhalovat tajemství biologie a ekologie v terénu, rádo si hraje, s lehkostí kontroluje pohyb vlastního těla, a bez problému používá různé předměty, rádo běhá, stanuje, plave, tančí, neposedí na jednom místě, všeho se musí dotknout a je velmi vnímavé na dotyk.
- Přírodovědná inteligence – schopnost porozumět zákonům přírody a chovat se ve shodě s těmito zákony, je spojena se zvědavostí porozumět světu přírody a s láskou k přírodě, dobře je rozvinuta u biologů, zemědělců a osob pracujících na poli ochrany přírody. Dítě rádo pobývá v přírodě a na čerstvém vzduchu, „dloubá“ se v zemi, má rádo přírodu, kontakt se světem zvířat a rostlin, má schopnost zapamatovat si a klasifikovat předměty.
- Vizuálně prostorová inteligence – dovednost malovat, rýsovat, kreslit, zhotovovat umělecké fotografie, modelování nebo představování si trojrozměrné podoby, pomáhá vytvářet postavy, spojení a vztahy, orientovat se v prostoru, a umožňuje myslet „obrazně“, a ne pouze slovy, dokonale je rozvinuta u umělců, navigátorů,

pilotů, nebo v menší míře u konstruktérů a chirurgů. Dítě rádo maluje, dobře skládá hlavolamy, konstruuje z kostek komplikované budovy, má bohatou obrazotvornost, a vybírá si knížky s mnoha ilustracemi.

- Interpersonální inteligence – dovednost navazovat kontakty, umožňuje porozumět jiným lidem – jak spolupracovat, jak je motivovat, jak porozumět rysům jejich osobnosti, atd., je důležitá pro manažery, učitele, prodejce, lékaře a je vlastní vůdcům v oblasti politiky nebo církví. Dítě má mnoho zájmů, umí negovat, také vypracovávat kompromisy, cítí emoce a záměry jiných osob, je obdarováno vůdčími rysy, umí organizovat hry a zábavu ve skupině a vytváří pozitivní atmosféru, jasně vyjadřuje své potřeby, je schopné se chovat asertivně.
- Interpersonální (reflexní) inteligence – schopnost porozumět sobě sama, odhalovat své silné a slabé stránky, porozumět touhám, starostem, obavám aj., což nazýváme dosažením vlastního emocionálního světa, schopnost soustředit se na svoje pocity, dovednost ponaučení z prožitých zkušeností a dovednost plánování, u některých lidí je tato inteligence spojena s velkou intuicí, je typická pro osoby s mimořádnými a výstižnými vědomostmi. Dítě zná a rozumí svým citům, zná své silné stránky, ví kdy má poprosit o pomoc, a kdy má řešit úkol samostatně, je odpovědné za své chování, a protože je absolutně trpělivé tak směřuje ke svému vytyčenému cíli, rádo přijímá rizika nebo výzvy, většinou dosahuje úspěchů, a nepotřebuje přitom vnější motivaci, je disciplinované, rádo pracuje o samotě, rádo ví proč má vykonat konkrétní úkol.

Každou z těchto inteligencí můžeme rozvinout dokonce i u těch nejmladších dětí. Prostřednictvím rozvíjení mnoha úrovně inteligence u dětí tím samým rozvíjíme mnoho dovedností.

6. Pyramida štěstí – Pocit vlastní hodnoty

Pozitivní nastavení postojů představuje důležitou součást v cestě za úspěchem člověka. Dítě o sobě buduje takovou představu na základě úspěchů, kterých dosahuje. Naši myslí vytváříme sami sebe. Pocity vlastních hodnot u dítěte do jisté míry záleží na třech spolupůsobících elementech. Patří k nim:

- Pocity dítěte, že je bez podmínek milované za to, kým je a ne za to, co učinilo nebo čeho dosáhlo.
- Dosažení cíle, který sobě samo dítě vyznačilo a pocit že dělá pokroky.

- Pozitivní povzbuzení – především, pokud k další práci povzbuzují vlastní rodiče.

Na pocity vlastní váhy či hodnoty se skládají všechna jeho přesvědčení a názory ve věci sebe sama. Jeho obraz sebe sama podmiňuje dosažení úspěchů ve vlastním životě a také pokud si prožije porážky.

7. Pyramida štěstí – Zdraví a fyzický rozvoj

Pohyb je neodmyslitelnou součástí našeho života. Je potřebný v každé situaci učení a poznávání světa a v každé etapě rozvoje jednotlivce: je předpokladem k psaní, čtení, zapamatování, pozorování, poslouchání, přemísťování. Na našem těle je mnoho receptorů, které vysílají informace o okolním světě do mozku. Aby se tak stalo, tak musí nějaké svaly vykonat určitou práci. Vnímání těla v prostoru a pohybová koordinace člověka rozhoduje o jeho školní připravenosti, školní zralosti. Proto je třeba udělat vše pro to, aby se dítě všestranně rozvíjelo ve čtyřech základních oblastech: poznávací, sociální, emocionální a motorické. Bohužel na úkor rozvoje úrovně poznání zapomínáme na motorickou, pohybovou stránku. To má bezprostřední vliv na získávání školních vědomostí a dovedností. To znamená, že pokud chceme připravit dítě k započetí školní docházky, tak musíme jeho čas naplnit do značné míry zkušenostmi, rozhovory a především pohybovými hrami. Ukazuje se, že dítě, které ve věku nemluvněte nechodilo po čtyřech, může mít problémy s psaním a čtením. Během chození po čtyřech se aktivizuje nejenom svalstvo páteře, nohou a rukou dítěte, ale také očí. Dochází ke zrakově motorické koordinaci celého těla, což má vliv na plynulost čtení. Pohyby rukou a nohou jsou motivující k tomu, aby se v mozku vytvořily propojení mezi oběma jeho hemisférami, díky čemuž si člověk v budoucnu lépe zapamatuje informace a může je zaznamenat natrvalo v paměti. Každý, i malý pohyb dítěte, je úzce propojený s jeho edukačními a životními úspěchy v budoucnu a proto také klademe velký důraz ve vzdělávacích programech na motorické činnosti. V procesu učení je základem pohyb, proto také bychom měli dětem dovolit využívat pohyb a činnosti v každé možné chvíli. Neadekvátní situací pro dítě je sezení tříletého dítěte půl hodiny na židli, protože mu tímto omezujeme současně možnosti v poznávání světa všemi smysly. Čím později bude dítě posazeno na židli na delší dobu, tím má větší šanci na rozvíjení mozkového potenciálu, který mu v budoucnu ulehčí učení. Stejně důležitou roli v procesu učení odehrávají oční svaly. Pokud je dítě v pohybu, oči sbírají z celého prostředí mnoho informací a současně jsou v trojrozměrném stavu vidění. Tato situace ulehčí porozumění geometrickým tvarům, figurám a rozvíjí prožívání těla v prostoru. Pokud se podíváme do

jednoho bodu, vidíme o mnoho méně. Mateřská škola má za úkol připravit oční svaly k započetí učení čtení. S tím souvisí plánování takových her, aby oči mohly vykonávat základní pohyby od levé strany napravo a obráceně. Díky takovýmto hrám budou mít děti ve škole větší šanci rychle a spolehlivě získat čtenářské dovednosti a bude prostřednictvím čtení dosahovat lepších úspěchů a s tím spojených příjemných chvil. Proto se v tomto programu tak mnoho pozornosti věnuje pohybu.

8. Pyramida štěstí – Slovní zásoba

Díky slovům můžeme myslet, tvořit a logicky rozmlouvat. Slabá slovní zásoba vede ke slabým výsledkům v logickém myšlení. Bohatá slovní zásoba vede k logickému myšlení na vyšší úrovni, k rozvoji tvůrčích dovedností a dovedností dorozumívat se. Tyto dovednosti jsou velmi ceněné v dospělosti. Získání jazykových dovedností před započtím školní docházky je důležité. Je to do značné míry umožněno díky spolupráci dítěte s rodiči: je potřeba s dítětem rozmlouvat, číst dětem knihy, hovořit veršem. A především vykládat dítěti o tom, co se v dané chvíli děje.

9. Pyramida štěstí – Čtení

Důležité je každodenní čtení dětských knížek dětem, ve kterých je barvitý jazyk a co nejdříve do života dětí zavést klasickou literaturu. Verše děti učí rytmu, a jejich předčítání dětem představuje dokonalé cvičení připravující k samostatnému čtení, protože rýmy pomáhají uhodnout následující slova. Samozřejmě musíme dbát na to, abychom vybrali odpovídající výběr veršů pro děti tohoto věku. Dobré je čtení pohádky přerušit a připomenout si, co vše se již přihodilo a odhadovat, co se může ještě vydařit. Připomínání a předvídání událostí rozvíjí dovednost porozumění. Jedním z nejvážnějších kroků na cestě k samostatnému učení čtení a všeobecně učení je vědomí, jak lehce lze nalézt snad všechny informace v různých zdrojích, knihovnách a na internetu. I když dospělý zná odpověď na otázky dítěte, bude daleko lépe, pokud mu ukáže, kde může najít odpovídající informace. Na začátek – například nabídnout dobrou obrázkovou a psanou encyklopedii pro děti. Ať se stane hledání slov zábavou.

10. Pyramida štěstí – Psaní

Výuka psaní je stejně tak lehká jako učení čtení. Pro některé děti je lehčí naučit se psát než číst. Pravděpodobně jsou dvě možnosti vysvětlení tohoto jevu. Děti se mohou vrhnout do víru psaní prakticky bez žádných pokynů, pokud jenom mají po ruce nástroje

a cvičením zlepšující dovednost psaní. Psaní je lehké, protože je možné tímto způsobem vyjadřovat myšlenky, naproti tomu čtení vyžaduje porozumění myšlenkám jiných osob. V psaní jsou důležité tři věci:

1. Jak psát: jde o fyzickou dovednost používání křídly, tužek nebo propisek k psaní slov. Další etapou je psaní slov na počítači (prožívání dovedností vykonávat různé činnosti pro ně představuje motivaci k činnostem a slova na monitoru se ukazují jako „magie“).
2. Co psát: jde o dovednost překlopení myšlenek na papír.
3. Správné psaní: jde o dovednost zapsat slova ve shodě s pravidly ortografie, interpunkce a dovednost spojení slov v logický celek.

Všechny tři dovednosti se mohou rozvíjet přirozeným způsobem. Většina dětí může zvládnout fyzickou dovednost psaní před započítím školní docházky. A co je jasné – dítě je již připravené tuto dovednost zvládnout. Ke zvládnutí dovednosti psaní je potřebná koordinace, kterou dítě musí získat během hry od svých prvních dní života.

11. Pyramida štěstí – Matematika

Počítání je základem matematiky. Proto je nutné s předškoláky počítat všechno, co je jenom možné, knoflíky na bundě, brambory na talíři, kroky, skoky, červené automobily, ptáky na stromě. Tleskání dokonale pomáhá dítěti „hmatatelně“ porozumět myšlence počítání. Počítáním přirozeným způsobem rovněž může dítě příjemně strávit čas přípravy jídel, vaření a pečení. Nezvykle cenné jsou hry na vážení a měření, hry na obchod, hry na zahradě a na pořádek, sbírání mušlí a kamení a rovněž hry typu „Skoč čtyři skoky dopředu, obrať se nalevo a udělej šest úroků ...“. V takovýchto hrách se dítě může učit prostřednictvím fyzických cvičení – vzorec zbudovaný v paměti dětí je potom velmi silný. Čísla domů na ulicích, to je dokonalé místo k procvičování dovednosti rozeznávání čísel. Takové procvičování čísel dají dítěti dobrý základ, díky kterému bude ve škole rozumět principům matematiky. Protože základem matematiky a všech jiných dovedností je zkoumání opravdového života všemi smysly a mělo by být současně zábavné.

12. Pyramida štěstí – Kreativita

Dovednost myslet tvůrčím způsobem. Dovednost tvůrčího myšlení odpovídá za všechno lidské konání. Tvořivost – to není pouze hudba a literární tvořivost, ale rovněž umění vařit, projektovat zahrady, umění vytvářet nové produkty, tvůrčí aktivity všeho

druhu. Jde o nalezení nezvyklých věcí u věcí zcela obyčejných. Abychom u dítěte rozvinuly invenci, měli bychom mu vytvářet a zajistit odpovídající podmínky k rozvoji.

13. Pyramida štěstí – Logika a myšlení

Logické myšlení a činění správných rozhodnutí je jedna z důležitých dovedností. Nicméně učení logického myšlení je potřeba provádět velmi svědomitě. Tak jako v případě všech jiných věcí se děti učí pozorovat, poslouchat a napodobovat. V ten stejný způsob lze dítě povzbuzovat, aby hovořilo, jakým způsobem má řešit před ním stojící problém a dovolit, aby dítě samo hledalo odpověď, aby svůj názor zdůvodnilo. Jde o pobídku k myšlení a učí se hledat argumenty na obhajobu svého úkolu. A do budoucnosti vytváří obranu proti unáhleným závěrům. Je rovněž nutné dítě zahrnout do společného rozhodování a motivovat jej, aby předkládalo argumenty potvrzující jeho názory, a aby přemýšlelo o následcích svého chování, postupu. Rovněž sbírání kamení, mušliček, listí nebo jiných různých věcí způsobuje, že dítě začíná přemýšlet o rozdílech a shodách předmětů, rovněž se učí skládat je do skupin, skupiny vytvářet aj. Děti přirozeným způsobem vnímají sebe sama jako „centrum celého světa“. Proto je důležité, aby si představily, jak by bylo, kdyby byly někým nebo něčím jiným. Čím častěji bude dítě využívat obrazotvornost, tím lépe si bude v budoucnosti pamatovat informace. Až celá polovina schopností mozku se vytváří v období přetváření pozorovaných obrazů. Je třeba dítě podporovat, aby dítě sobě připomínalo, jak vypadá konkrétní hra a aby bylo schopné ji podrobně popsat. Dítě bude schopné dobře myslet, pokud:

- bude pozorně pozorovat a prohlížet malé předměty a objevovat nové,
- bude porovnávat a klasifikovat – hledat podobenství a rozdíly mezi různými předměty,
- bude experimentovat a přemýšlet nad různými jevy,
- bude přemýšlet, jak fungují různá zařízení a jestli je bude rozebírat nebo prohlížet a pozorovat, jak pracují;
- bude rozvíjet své zájmy.

14. Pyramida štěstí – Poslech a zhudebnění

Pokud má dítě již od časného dětství kontakt s různými hudebními styly (společně s barokní hudbou, klasickou i romantickou) a písničkami zpívanými v různých kulturách, tak má šanci rozvinout svoji hudební inteligenci. Dovednost rozvíjení schopností

poslechu predstavuje kľúčový element v procese učení, kedyž stejně tak poslouchání, ale také hudební schopnosti jsou úzce spojené s rozvojem mozku dítěte. Život je procesem ukládání a interpretace vzorců. Prvním vzorcem je vzorec pohybu. Již v období života plodu, okolo čtvrtého měsíce od početí, se vytvářející mozek snaží a začíná ukládat vzorec rozeznávání zvuků. Mechanismus sluchu je celkovitě vytvořen již v pátém měsíci života dítěte. Pohyb a rytmus stimulují rozvoj této části mozku dítěte, které mu umožňují myšlení a mluvu. Čelní laloky mozku rostou a to především prvních šest let života dítěte a proto stimulace rozvoje mozku představuje fundament k rozeznáváním vzorců a rozvoje plynulé mluvy. Z tohoto důvodu vědci došli k závěru o propojení hudebních a matematických schopností. Obě tyto oblasti vyžadují dovednost interpretace vzorců. Ta stejná část mozku, která umožňuje čtení not a hru na hudebním nástroji, se rovněž podílí na řešení matematických úkolů. Děti se jednoznačně lehčeji učí cizímu jazyku, pokud mají často možnost slyšet zvuky ze kterých se skládají všechny jazyky světa (je jich okolo 70). Podobným způsobem se u dětí vytváří dobrý hudební sluch, tj. pokud bude dítě od časného dětství poslouchat různé druhy a žánry dobré hudby a pokud děti naučíme jak mohou pozorně hudbě naslouchat.

15. Pyramida štěstí – Paměť a koncentrace

Dovednost uchování a připomnění si informací lze do značné míry u dětí rozvinout díky prostým principům získaným v časném dětství. Dobrá paměť představuje důležitý předpoklad k budování úspěchu. Ukazuje se, že mozek funguje na zásadě spojování informací, a nejlépe přechovává informace, pokud jsou spojené prostřednictvím odběru informací mnoha smysly. Proto je snadnější si zapamatovat slova písničky, pokud poznáme také melodii. Děje se to tím způsobem, že v procesu zapamatování zpívaného textu se účastní obě mozkové hemisféry: pravá je odpovědná za odběr rytmu a hudby a levá je ta, která umožňuje porozumění slovům. Ze stejného důvodu je snadné si zapamatovat verše a rýmovánky. Je nutné naučit dítě soustřeďovat pozornost a dlouhodobému soustředěnému pozorování. Tyto dovednosti jsou prvním krokem k vybudování dobré paměti.

16. Pyramida štěstí – Důvěra

Pocit bezpečí představuje základ rozvoje každého dítěte. O akceptaci a důvěru je třeba dbát, je potřebné je ukazovat, cítit, a prožívat.

17. Pyramida štěstí – Spolupráce a přátelství

Je třeba pozorně naslouchat, co říkají děti a dát jim pocítit, že to, co říkají, je velmi důležité. Důležité rovněž je, abychom slavili zvláštní příležitosti: nejenom narozeniny nebo Den dítěte. Ale může jít i o den, kdy dítě poprvé samo jelo na kole, poprvé samo zazpívalo celou písničku nebo poprvé snědlo nechutné jídlo aj.

18. Pyramida štěstí – Vytrvalost a optimismus

Pochvaly a pozitivní povzbuzení k činnosti mobilizují snad nejvíce ke splnění úkolů a k činnostem. Výzkumy ukazují na skutečnost, že děti, které se rády mazlí a přitulí, cítí se být milovány, vyrůstají jako osoby s optimistickým postojem k životu a pocitem vlastní hodnoty.

19. Pyramida štěstí – Úcta k druhým

Nikdy a za žádných okolností bychom neměli dítěti říkat, že je hloupé a nepříliš chytré. Můžeme místo toho dítěti každý den říkat, že je milujeme, ale rovněž je třeba toto dokazovat svými činy. Díky tomu také dítě uvidí, že se akceptace může potvrzovat i ve velmi malých věcech – je třeba být co nejvíce milým a upřímným.

20. Pyramida štěstí – Láska a přívětivost

Nejdůležitější pro každé dítě jsou pocity, že je stále milované osobou nebo osobami, které stejně tak dítě samo nejvíce miluje. Nelze rozmazlovat dítě, pokud se mu dá příliš mnoho lásky.

21. Pyramida štěstí – Odvaha a upřímnost

Aby dítě v sobě mohlo vypracovat pocit vlastní hodnoty, musí také samo znát opravdové hodnoty. K takovým hodnotám patří odvaha a pravdomluvnost. Odvahu může dítě vyjadřovat prostřednictvím správného chování, i když to může být velmi těžké, pravdomluvnost představuje především mluvení pravdy a dodržování jistých principů, například podvádění a krádeže jsou zakázané. Nejdůležitějším vzorem pro děti popisovaného věku jsou rodiče a rozdíl mezi jimi hlásanými hodnotami a každodenním chováním může dítěti řádně zamotat hlavu. Na druhou stranu nikdo přece není dokonalý. Ale vždy je možné přihlásit se k chybám. Pokud tak činí dospělí, tak dají i v tomto dítěti dobrý příklad.

22. Pyramida štěstí – Štěstí

Dobrá hra je jednoznačně investicí k harmonickému, všestrannému rozvoji dítěte, slouží k vytváření fundamentů (základů) jeho všestranného blahobytu, slouží kompetencím a štěstí. Základ opravdového štěstí představují rovněž hodnoty, jako jsou upřímnost, uctivost, vážnost a spolupráce spolu s dovednostmi navazování vztahů a budování vztahů založených na lásce

FundaMentální hry v předškolní výchově v praktickém projektu

Vypracovaný program fundaMentální hry v předškolní výchově dovoluje dosáhnout u dítěte plného splnění všech jeho životních výzev, jejichž realizace dítěti přináší potěšení a motivuje je rovněž k další práci. Tento program vytváří správné podmínky, aby se myšlenky dětí přetvářely ve vědomosti, aby se učení stalo zábavou, a aby děti získaly vlastnosti kreativity a hledání nových nápadů. Prostřednictvím realizace vybraných her učitel podporuje dítě v jeho rozvoji bez potřeby nějakého umělého urychlování. Přípravuje je rovněž k pozdějším edukačním výzvám, se kterými se dítě setká dříve nebo později ve škole nebo v období dospělosti. Ukazuje se, že již nejmladší děti, které jsou uváděny do odkrývání světa pomocí zmiňovaného programu, dosahují až bleskurychlého rozvoje v mnoha oblastech, lehce se učí konkrétní dovednosti, daleko rychleji porozumí světu symbolů a významů, ve kterém funguje současný člověk, děti jsou schopny analýzy a vyvozovat závěry, porozumět příčinám takového a ne jiného jednání druhých lidí a při tom všem se naučí kreativně řešit problémy.

Základem při dosahování vysokých výsledků s pomocí realizace tohoto programu je úzká spolupráce učitele s rodiči dětí a řízení výchovného a vzdělávacího procesu dítěte doma prostřednictvím stálého kontaktu s dospělými a s edukačním materiálem, tj. soustavou edukačních her pro děti, které se opírají o výše zmíněnou mnohohrstvou inteligenci. Učitel se má cítit jako osoba odpovědná za proces výchovy a učení dětí prostřednictvím seznámení rodičů s hrami a naváděním rodičů při výběru odpovídajících her pro každou konkrétní situaci a rodinu. Rodiče, stejně jako děti, potřebují akceptaci ze strany mateřské školy, i tehdy jestli dělají chyby. Učitel by tedy měl řídit proces rozvoje dítěte tak, aby se rodič cítil jako právoplatný a důležitý a chtěl učinit pozitivní změny v působení na své dítě. Rodič dítěte chodícího do mateřské školy představuje integrální a základní jednotku při realizaci hlavních úkolů programu. To znamená, že aby děti dosahovaly úspěchu, tak by mělo být všechno působení na děti založeno na jeho pokračování v rodinném prostředí. Proto navržený program obsahuje soubor materiálů a

edukačných nápadů zaměřených bezprostředně jak na rodiče tak na učitele, na základě kterých je zaměřené jednotné působení obou na každé dítě. Program ukazuje na cesty spolupráce, ukazuje rovněž způsoby řešení i rozvoje jistých dovedností. V tom případě na výsledky takové spolupráce nemusíme čekat dlouho. Díky programu rodiče získávají informace ve věci vrozeného talentu a schopností dítěte spolu se souborem nápadů, jak je rozvíjet. Jsou to způsoby rozmanitých a dobře naplánovaných her, které rozvíjejí a zapojují všechny smysly dítěte. FundaMentální hry jednoduchým a srozumitelným způsobem objasňují otázky a okruhy intelektuální stimulace dítěte, spojují v sobě teoretickou část (učebnice, průvodce) a část praktickou (soubor stovek her a zábav - sedm knih).

FundaMentální hry. Hra je učení – Průvodce od narození do 6 let



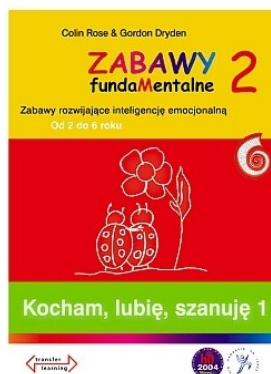
Průvodce plní roli koordinátora celého programu tím, že jsou v něm umístěny nezbytné informace pro rodiče a pro ty, kteří pečují v běžném životě (rovněž v institucionální výchově) o děti ve věku od narození do šesti let.

1. FundaMentální hry 2. Velcí a malí umělci. Hry pro rozvoj uměleckého cítění



Na tomto místě najdeme hry, které rozvíjejí tvůrčí vyjadřování dítěte.

2. FundaMentální hry 2. Miluji, mám rád, vážím si. Hry pro rozvoj emoční inteligence



Kniha všestranně rozvíjí sociální dovednosti a emocionální inteligenci dítěte.

3. FundaMentální hry 2. Nějaký ten vzorek 1. Slovní hry a zábavy



Obsah knihy způsobí, že během příjemného a tvůrčího hraní bude dítě rozšiřovat oblast svých jazykových a sociálních kompetencí.

4. FundaMentální hry 2. Pohybuj rukou 1. Hry a zábavy pro přípravu k výuce psaní



Navrhované hry vedou k integraci a koordinaci pohybů nezbytných k učení psaní.

5. FundaMentální hry 2. Pohybuj rukou 2. Hry a zábavy pro přípravu k výuce psaní



V této knize navrhované hry rozvíjejí představivost a myšlení dětí, a rovněž utvářejí jeho charakter.

6. FundaMentální hry 2. Kvízy a hádanky 1. Hry a zábavy pro přípravu k výuce čtení



Knížka vypovídá o tom, jak sympatickým a přátelským způsobem můžeme dítě uvést do světa radostného čtení.

7. FundaMentální hry 2. Půl jablíčka v zástěře. Hry a zábavy pro rozvoj matematických schopností



Knížka vypovídá o tom, jak teplým a přátelským způsobem uvést dítě do světa matematiky.

FundaMentální hry. Soubor her pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče



Jde o 95 komentářů ke každá hře, která se nachází v programu – jak tuto nabídnutou pomoc používat v práci s postiženými dětmi, předčasně narozenými, rizikovými dětmi a pro všechny ostatní, kteří potřebují větší stimulaci v rozvoji.

Vzdělávací instituce – mateřské školy – na počátku dostanou systematizovaný katalog her a zábav, které lze použít stejně jako při skupinových činnostech, tak rovněž při činnostech individuálních. Program fundaMentálních her může rovněž plnit diagnostickou roli intelektuálního rozvoje dítěte, protože ve všech hrách kromě rozdělení podle osmi druhů inteligencí se zde objevuje informace pro jakou věkovou kategorii je ta která hra určena. Pokud dítě není schopné vykonávat jednotlivé úkoly, velmi lehce mohou přejít ke hrám z nižší úrovně a ke kapitolám určeným pro mladší děti. Program plní roli kompendia z oblasti ranné a všestranné edukace malého dítě a je spojením mnoha metod, např. k výuce čtení byla využita metoda globálního čtení Glenna Domana, a při hrách utvářejících dovednosti psaní a matematických dovedností byly využity části metod Marie Montessori.

Při realizaci programu fundaMentálních her by měl učitel naplánovat cyklus činností tak, aby si děti byly vědomy realizace svých plánovaných cílů a potřeb. Aby byly činnosti pro děti atraktivní, tak v tomto programu došlo k integraci didaktických cílů s hudbou a rytmem. K většině úkolů a projektů pro skupinovou práci dětí jsou vytvořené rovněž didaktické prostředky s pomocí hudby, které potom využívají ke své práci. Taková situace děti emocionálně připravuje k intelektuálnímu úsilí, děti jsou se svými pracemi spokojené, což jim umožňuje v pozdější době provádět takovéto činnosti a získávat vědomosti získané díky výtvarným pracím. Tyto práce plní funkci podobnou myšlenkovým mapám, které jsou využívány na vyšších stupních edukace dítěte.

Dalším krokem podporujícím realizaci programových úkolů fundaMentálních her je zkušenost. Učitel, který plánuje jednotlivé činnosti, by měl předvídat u dětí individuální zkušenosti dětí prostřednictvím již prožitých situací a událostí. Dítě musí samo prožít danou didaktickou situaci, aby potom mohlo být schopné popisovat, stabilizovat vzorce a procedury, rozhodovat o krocích při plnění úkolů ve skupině a vybírat či měnit úkoly. Rozvoj dovedností vede ke značným změnám v osobnosti dítěte – tj. dítě začíná plánovat a organizovat své hry a zábavu, otevřeně projevuje a představuje svůj úhel pohledu v cizím jazyku, navrhuje řešení problémů, lehce a rádo spolupracuje s druhými a především věří v sebe sama a také ve své schopnosti a dovednosti.

Realizace cílů a úkolů obsažených v programu fundaMentálních her se především opírá o hru, o poznání a zkušenosti. Doporučené je využívání metod, které aktivizují dítě k pracovním činnostem. Učitel tím, že přizpůsobuje téma jednotlivých činností potřebám dítěte, tak rovněž vybírá metodu, která co nejvíce motivuje k získávání vědomostí a odpovídá možnostem nejmenších dětí.

Dalším elementem nebo prvkem napomáhajícím výchovně vzdělávacímu procesu je didaktická základna. Realizace programu vyžaduje změnu židliček pro děti na terapeutické balóny. Taková situace dovoluje dítěti uspokojovat potřebu pohybu ve chvíli, kdy to jeho organismus potřebuje. Dítě v sobě tímto nekumuluje energii, díky čemuž je schopno se lépe koncentrovat na úkoly, lépe slyší a rozumí nařízením a doporučením. Když sedí na balóně po celou dobu, tak každé dítě udržuje správnou postavu a postavení celého těla. Program prostřednictvím terapeutických balónů má především za cíl:

- rozvíjení zrakově pohybové koordinace dětí a senzorické integrace, která ulehčuje řeč a psaní,
- vědomé rozvíjení prožívání těla v prostoru,
- rozvíjení dovedností koncentrace, pozornosti, soustředění,
- přirozeným způsobem zvnitřnit potřebu pohybu,
- vytvářet vzdělávací situace spojené s prožitím příjemných pocitů a radosti každého dítěte,
- motivaci dítěte do práce,
- udržování správné postavy těla dítěte.

Program obsahuje průvodce a dvoudílný soubor více než 400 her a aktivit, které si lze vybírat v závislosti na věku, potřebách, schopnostech a talentu projevovaných jednotlivým dítětem.

Literatúra

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne. Zabawa jest nauką*. Przewodnik od narodzin do 6 lat. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning Solutions, 2009. ISBN 978-83-62209-00-2.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Pół jabłuszka do fartuszka. Gry i zabawy rozwijające zdolności matematyczne*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning Solutions, 2009. ISBN 978-83-62209-07-1.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Kocham, lubię, szanuję 1. Zabawy rozwijające inteligencję emocjonalną*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning, 2009. ISBN 83-923738-4-7, ISBN 978-83-923738-4-1.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Wielcy i mali artyści. Zabawy rozwijające wrażliwość artystyczną*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning, 2009. ISBN 83-923738-6-3, ISBN 978-83-923738-6-5.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Coś w ten deseń 1. Gry i zabawy słowne*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning, 2009. ISBN 83-923738-3-9, ISBN 978-83-923738-3-4.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Rusz ręką 1. Gry i zabawy przygotowujące do nauki pisanek*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning Solutions, 2009. ISBN 978-83-62209-04-0.

ROSE, C. – DRYDEN, G. 2009. *Zabawy fundamentalne 2. Przesuwanki – Zgadywanki 1. Gry i zabawy przygotowujące do nauki czytania*. Gdańsk: Wyd. Transfer Learning Solutions, 2009. ISBN 978-83-62209-08-8.

Kontaktne údaje

Anna Klim-Klimaszewska, Prof. nzw. dr hab.

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Pedagogiki

ul. J. Popiełuszki 9

08-110 Siedlce

E - mail: klimanius@interia.pl

Polská republika

NÁMETOVÁ HRA – DOMINANTNÁ HROVÁ ČINNOSŤ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Vlasta Gmitrová

Abstrakt

Aktuálne teoretické a výskumné náhľady na námetovú hru dieťaťa predškolského veku u nás a v zahraničí. Námetová hra ako dominujúca v hrových činnostiach dieťaťa predškolského veku. Námetová hra dlhodobo vytláčaná na okraj pedagogického záujmu v predprimárnom vzdelávaní. Zisťovanie úrovne a frekvencie indikátorov činností dieťaťa a učiteľa v námetových hrách v pedagogickom experimente. Štatistický významné zvýšenie frekvencie indikátorov činností dieťaťa s dopadom na obsažnosť námetovej hry v priamom vedení hry učiteľkou v experimentálnej skupine. Citlivé vstupovanie do hrového procesu priamym a nepriamym usmerňovaním hry učiteľkou obohacujúce námetovú hru. Priame usmerňovanie námetovej hry hraním hlavnej roli učiteľkou ako účinný facilitačný prostriedok zvyšujúci rozvojové možnosti dieťaťa obsiahnuté v námetovej hre.

Kľúčové slová

Námetová hra. Predprimárne vzdelávanie. Hrové činnosti dieťaťa v námetovej hre. Aktivity učiteľov v námetovej hre. Hrová interakcia dieťaťa a učiteľa. Námety v námetovej hre. Indikátory činností učiteľa a detí v námetovej hre.

Abstract

In short review we present actual theoretical and research insight on pretend play in Slovak Republic and abroad as on a dominant playing activity in preschool children. From our results it follows that teachers underestimate the professional significance of pretend play in contest of the educational process. Showing the main character in pretend play, teacher created a model situation, which encourages children to pretend characters forcing them to a new, independent, creative pretend plays. If teacher knows content of the pretend play, she is capable to develop play, mediating new experiences for children through out planned watching of the adults activities. By aimed direct and indirect support of the playing process skilful teacher is able to increase children's cognitive, social-emotional and perceptual development shifting it on higher level by easy and pleasurable

method. A pretend-play demonstration by skillful kindergarten teacher seems to be an effective facilitation instrument to enhance enormous cognitive contribution of the pretend play and should be widely used in pedagogical practice.

Key words

Pretend play. Early childhood education. Children's activity in pretend play. Teacher's activity in pretend play. Pretend play – themes. Indicators of children's and teacher's activity in pretend play.

Hra je trvalo prítomná v živote človeka a je súčasťou ľudskej kultúry kdekoľvek vo svete. Osobitné postavenie a význam má pre dieťa v jeho predškolskom veku. Hra je hlavnou, typickou a vedúcou činnosťou dieťa, má významný vplyv na jeho celostný osobnostný rozvoj. Významné miesto medzi hrami zaujíma *námetová hra*, ktorá nastupuje po predmetnej, manipulačnej hre v treťom roku života dieťaťa a pretrváva celé jeho predškolské obdobie aj v mladšom školskom veku. Dyner (1976) právom námetovú hru označil ako *hlavnú doménu sveta dieťaťa v jeho predškolskom veku*. Je východiskom ku konštruktívnym hrám, kedy sa v konštruktívnej činnosti dieťaťa odráža námet inscenovaný v námetovej hre (Příhoda, 1967). Námetové a konštruktívne hry sú najviac preferovanými hrami detí od troch do šiestich rokov (Kooij – Groot, 1977; Gmitrová – Podhájecká, 2009). V teoretickom a výskumnom prehľade zistení o námetovej hre vyberáme také, ktoré súvisia s jej obsahom a priebehom sledujúc jej mnohoraký vplyv na osobnostný rozvoj dieťaťa v podmienkach materskej školy. Predškolský pedagóg rešpektujúc hrové obdobie v živote dieťaťa mal by poznať a pozorovať priebeh námetovej hry, mal by ju ponímať ako východiskovú v predprimárnej edukácii (Podhájecká – Gmitrová, 2009). Z hľadiska časového faktora dennodenne napĺňať právo dieťaťa na hru prostredníctvom primeranej časovej dotácie na jej trvanie a obohacovanie jej obsahu v edukačnom prostredí materskej školy (Gmitrová, 2008).

Priebeh námetovej hry je možné pozorovať v konkrétnych úkonoch, vzťahoch a slovných vyjadreniach dieťaťa. Začiatok hry a námet hry je identifikovateľný v hrových činnostiach s hračkami a v rečovom prejave deti v podobe výzvy k hre *podme sa hrať na.....*. Ten istý námet (téma) u starších detí pretrváva v hre aj niekoľko dní (Usovovová, 1947; Dyner, 1976, Podhájecká – Gmitrová, 2009). Po stotožnení s rolou dieťa preberá na seba úlohy v hre. Režiuje hru vystúpením z roli v hre a v rámci obsahu realizovanej hry hrových partnerov informuje, poučča, povzbudzuje, vysvetľuje im podľa potreby, ktorá vyplýva z priebehu plnenia úlohy. Keď prenáša rolu na predmet alebo hračku, režiuje

hru prostredníctvom nej. Neoddeliteľnou súčasťou námetovej hry sú **rekvizity – hračky a náhradné alebo zastupujúce predmety, ktoré používajú hlavne staršie deti**. Pri pomenovaní zastupujúceho predmetu novým názvom v súvislosti s témou hry zohráva významnú úlohu reč dieťaťa (Usovová, 1947; Dyner, 1976; Podhájecká – Gmitrová, 2009). Pozorovateľné sú prejavy, kedy dieťa na začiatku hry hľadá hrového partnera tak, že ho pozýva do hry, v prípade potreby prehovára ale niekedy aj núti. V hre medzi hrovými partnermi sa vyskytujú konfliktné situácie, niekedy vedúce k odchodu z hry jedného z nich. Deti vzájomne sa kontrolujú a presviedčajú pri plnení hrových úloh, zdôvodňujú a obhajujú svoje konanie na základe vlastných skúseností z vypozerovaných činností a vzťahov dospelých vo svojom okolí. Overujú si vlastné schopnosti a možnosti pri vedení alebo podriaďovaní sa v hre. V súvislosti s verbálnou komunikáciou hrových partnerov Dyner (1976) poukázal na niekoľko funkcií, ktoré plní reč v námetovej hre. Reč dieťaťa umožňuje priebeh hry v čase, existenciu fiktívnych udalostí a vecí. Spĺňa aj expresívnu funkciu a vďaka tomu dieťa môže vyjadrovať plnosť svojich pocitov (Dyner, 1976). El'konin (1983) cez úrovně vývinu rolovej hry (pozn. autorky: námetovej) opísal podstatné znaky v štruktúre rolovej hry, ktoré majú činnostný charakter a sú pozorovateľné v prejavoch dieťaťa počas hry pri manipulácii s predmetom, v úkonoch vo vzťahu k roli a v reči. Pozorovanie priebehu a obsahu námetovej hry práve prostredníctvom jej výrazových prostriedkov umožňuje učiteľovi diagnostikovať v zmysle Vygotského (2004) *aktuálne tendencie vývinu dieťaťa*. Na základe toho poznať a rešpektovať hrové požiadavky detí, citlivo vstupovať do hry, hrať sa s deťmi a tak smerovať ich osobnostný rozvoj na vyššiu úroveň. Vygotskij (2004) vypožoroval, že práve v námetových hrách *dieťa dokáže vyvinúť úsilie a podať výkon*, ktorý by v riadenej hrovej činnosti pod nátlakom a na základe vopred stanovených pravidiel odmietalo. Aby sa pozitívny účinok hry stimuloval a ďalej zintenzívňoval, aby sa hrové kompetencie dieťaťa rozvíjali, pri hre je potrebná hrová interakcia nielen medzi deťmi navzájom, ale je žiaduca aj interakcia dieťaťa a dospelého. V materskej škole možno hovoriť o hrovej interakcii dieťaťa a učiteľa ako o vzájomne sa ovplyvňujúcej činnosti dieťaťa a učiteľa v hre (Podhájecká – Gmitrová, 2010/2011).

Riešením *hrovej interakcie dieťaťa a učiteľa v námetovej hre* pri rozvíjaní jej obsažností v podmienkach materskej školy výskumne sa zaoberali Podhájecká – Gmitrová (2006, 2007, 2009). Autorky si stanovili za cieľ zistiť a porovnávať úroveň a frekvenciu činnostného charakteru v prejavoch dieťaťa a učiteľa v zadefinovaných kategóriách *predmet, rola, slovo* a ich dopad na obsahovú stránku námetovej hry v

priebehu vybraných troch námetových hier priamo a nepriamo vedených učiteľkou v pedagogickom experimente.

Výsledky výskumu potvrdili, že hrová interakcia dieťaťa a učiteľky bola intenzívnejšia v prospech experimentálnej skupiny, kde učiteľka predvádzala rolu a tým priamo viedla námetovú hru. Predvádzaním roly učiteľkou v experimentálnej skupine dochádzalo k štatisticky významnému zvýšeniu frekvencie indikátorov činností detí, ktoré priamo podporujú rozvoj obsažnosti námetovej hry (Podhájecká – Gmitrová, 2009).

Podľa Podhájeckej – Gmitrovej (2009) predvádzanie roli učiteľkou zdá sa byť modelovou situáciou pre dieťa a kľúčovou pedagogickou situáciou pre podporovanie a rozvoj hry dieťaťa. ***Odborný a pripravený citlivý priamy alebo nepriamy vstup učiteľa do námetovej hry ako spoluhráča alebo iniciátora, vedúceho hry je deťmi akceptovaný. Pri hre je potrebná hrová interakcia nielen medzi deťmi navzájom, ale je žiaduca aj interakcia dieťaťa a dospelého*** (Podhájecká – Gmitrová, 2009). Na základe výsledkov zistení z pedagogického experimentu vyplynulo, že učitelia prostredníctvom vlastných aktivít by mali podporovať a rozvíjať v námetovej hre činnosti dieťaťa súvisiace s manipuláciou s predmetmi, činnosti súvisiace s rolou a komunikáciu s dieťaťom. Aktivity učiteľov v námetovej hre súvisia s *exploračnou činnosťou*, kedy učiteľ predvádza manipuláciu s predmetmi, aby podporil dieťa:

- poznávať konkrétne vlastností predmetov (kognitivizácia)
- hľadať a nachádzať mnohoraké kombinácie možností využívania predmetov v hre (kognitivizácia)
- rozvíjať hrubú a jemnú motoriku (psychomotorický rozvoj)

Aktivity učiteľov v námetovej hre súvisia s *hraním rolí a rozvíjaním námetu v roli*, aby podporili dieťa :

- plánovať, organizovať, samostatne rozhodovať, podriaďovať svoje konanie (prekonávanie poznávacieho egocentrizmu), zotrvať v činnosti, opakovať činnosť
- zapájať sa do hrových skupín vo dvojici, vo viacčlennej skupine (rozvoj kooperácie a socializácie)
- napodobňovať činnosti a vzťahy medzi ľuďmi a rozohrávať námet (symbolické myslenie)
- rešpektovať pravidla a normy správania, zvládať a samostatne riešiť konflikty v hre (socializácia)

- komunikovať v roli (emocionalizácia a kognitivizácia), (Podhájecká – Gmitrová, 2006).

Edukačný náboj námetových hier spočíva aj v ich námete. *Námet hry určuje vzťahy v nej i hrové symboly, ktoré dieťa používa. V námetovej hre sa odrážajú poznatky a vedomosti dieťaťa o jeho okolí* (Opravilová, 1988, s. 38). Výber tém v námetových hrách nezávisí od veku dieťaťa. Deti vo veku od 3 do 6 rokov hrajú tie isté témy, čo potvrdili porovnanie výsledkov skúmania frekvencie tém v materských školách Dynierom (1976) a Podhájeckou – Gmitrovou (2008, 2009). Od veku a skúseností dieťaťa závisí ich obsah a obohacovanie námetu, na čo poukázali vyššie spomenutí výskumníci. Nápad na hru vzniká neočakávane, podľa situácie v ktorej sa deti ocitnú, ale rozvinúť sa hra môže na základe osobnej skúsenosti dieťaťa a v hrovej interakcii s učiteľom. V námetových hrách z hľadiska pedagogicko-didakticko-metodického je veľmi dôležité poznať tému hry, jej obsah. Trvalé témy (Podhájecká – Gmitrová, 2008, 2009) hier umožňujú vopred pripraviť hrové prostredie, hrové kútiky. Učiteľ pozorným pozorovaním, na akú tému sa deti hrajú má možnosť plánovať ďalšie obohacovanie skúseností a zážitkov dieťaťa napríklad pozorovaním činností a správania sa dospelých v danej téme.

Predškolský pedagóg v námetovej hre podporuje jej obsažnosť vtedy, ak cielene zameriava svoje aktivity v hrovej interakcii s dieťaťom na:

- podnecovanie rozvoja námetu a vzniku nového námetu hry (rozvíjanie poznania) priamym pozorovaním priebehu činnosti dospelých
- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní didaktických hier
- nadväzovanie na témy a obsahy námetových hier dieťaťa pri plánovaní ďalších činností a aktivít
- uplatňovanie rôznych foriem komunikácie a interakcie s dieťaťom
- podporovanie samostatností pri organizovaní námetovej hry
- motivovanie hrou k hre (Podhájecká – Gmitrová, 2006, 2009)

Poznať význam a priebeh námetových hier a prejavovať aktívny záujem o hrové činnosti detí v námetovej hre a jej obsah patrí medzi odborné atribúty predškolských pedagógov v predprimárnom vzdelávaní. Prostredníctvom námetových hier je potrebné sledovať a podporovať rozvoj a dosahovanie *klúčových kompetencií* budúceho absolventa predprimárneho stupňa vzdelávania materskej školy v zmysle *Štátneho vzdelávacieho*

programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) a následne vypracovaného školského vzdelávacieho programu.

Námetová hra – hrová realita

V praxi v našich materských školách je zaužívané, že deťom hrajúcim sa *na niekoho* v námetovej hre je venované veľmi málo pozornosti, priestoru a času s absentujúcou hrovou interakciou v námetovej hre medzi dieťaťom a učiteľom. Podhájecká – Gmitrová (2006, 2007, 2009, 2010/2011) v realizovanom výskume zistili, že najmenej pozornosti učitelia v materských školách venovali *pozorovaniu* hier tvorivých a osobitne námetovej hre. V najfrekvencovanejších a deťmi najpreferovanejších námetových a konštruktívnych hrách boli učitelia najmenej aktívni v pozorovaní, facilitovaní a riadení. Vnímaná sú učiteľmi ako oddychová činnosť detí. Podhájecká – Gmitrová upozornili na existujúce učiteľom nedocenené odborné vnímanie námetovej hry v edukačnom procese, čo potvrdila aj samotná sebareflexia učiteliek pri hodnotení pozorovania námetových hier. Okrem iného učitelia uvádzali ako najčastejšiu príčinu zisteného stavu nedostatok času na pozorovanie pre iné aktivity (komunikácia s rodičmi pri preberaní dieťaťa, veľký počet detí na jedného učiteľa, početné celoškolské školské aktivity, výcviky, krúžková činnosť) a nevedeli, čo majú pozorovať v námetovej hre (2009, 2010/2011). Ide o aktuálny pedagogický problém, ktorý sa dotýka nedostatočného využívania edukačného potenciálu námetovej hry v osobnostnom rozvoji dieťaťa ale aj hier v globále. V súčasnej materskej škole u nás časovú dotáciu na hry iniciované deťmi a sprostredkovanú hru učiteľom umožňuje denný poriadok prostredníctvom pružného využívania organizačných foriem dňa v zmysle štátneho vzdelávacieho programu (2008). Aj napriek tomu v materských školách často dochádza k necitlivému vstupovaniu do hry, rušeniu hier z dôvodu upratovania hračiek a ku skracovaniu času na hru detí z rozličných príčin, často aj nevhodným organizovaním vnútorného systému života v materskej škole. K obmedzovaniu námetových a konštruktívnych hier dochádza aj z dôvodu nedostatočných priestorových a materiálnych podmienok. V súčasnosti v hrovom prostredí materských škôl hračky sú často nahrádzané učebnými pomôckami, počítačmi a mnohé herne sa začínajú podobajú triedam v základných školách. Minimálne je venovaná pozornosť obmieňaniu hrových kútikov k námetovým hrám. Vyplýva to z hodnotiacich správ výchovno-vzdelávacej činnosti, plánov práce, školských poriadkov a verejných prezentácií materských škôl prístupných prostredníctvom webových sídiel ale aj z osobných skúseností autorky z inšpekčných činností v materských školách. Na

nedostatočný záujem zo strany učiteľov o námetové hry čiastočne upozorňuje Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2010/2011 v Slovenskej republike (www.ssiba.sk).

Všetky uvedené indície naznačujú, že dochádza k vytláčaniu námetovej hry z predprimárneho vzdelávania u nás. Aj vo svete odborníci upozorňujú, že námetová hra v predprimárnej výchove a vzdelávaní absentuje z dôvodu preferovania vyučovania podobného školskému, napríklad v USA Bergen (1998, 2002), Paley (2004), v Rusku Kačanova – Trifonova (2005). Správa Cambridge Primary Review (2009), vypracovaná odborníkmi Univerzity v Cambridge, na základe dlhodobého výskumu poukazuje na potrebu predĺžiť hrové obdobie britských detí do šiestich rokov, preto že školské vyučovanie od piatich rokov nemá na ich prospech a vedomostí významný vplyv. Bergen (1998) skúmala vzťah medzi námetovou hrou a kognitívnym rozvojom dieťaťa. Upozornila, že vplyv námetovej hry má rovnaký, ak nie vyšší vplyv na kognitívny rozvoj a pripravenosť dieťaťa na školu, než osvojovanie a precvičovanie kvanta vedomostí v riadených činnostiach. Zdôvodňuje to tým, že dieťa práve v námetovej hre má možnosť získané vedomosti uplatňovať tvorivo, v rámci sociálnych vzťahov, v činnostiach ako je riešenie problémových situácií, experimentovanie a komunikovanie. ***Tendencia preberať obsah vzdelávania základnej školy na úkor času určeného pre hru, má obzvlášť negatívne dopady na námetovú hru, ktorá pre svoju komplexnosť vyžaduje dlhšie neprerušované časy na hru.*** Nastoľuje požiadavku na intenzívne skúmanie námetovej hry vo vzťahu k osobnostnému rozvoju dieťaťa a vyzýva učiteľov, aby požadovali hru zakomponovať ako súčasť kurikula materskej školy a vytvárali dostatok času na námetové hry. Paley (2004) vyzdvihuje význam námetovej hry, ktorú označuje ako fantazijnú hru, pre rozvoj dieťaťa a súčasne kritický poukazuje na vytláčanie hry z predškolského vzdelávania v materských školách v Spojených štátoch amerických.

Dieťa potrebuje hrať námetové hry. Námetová hra je z pohľadu jej detského aktéra vážnou, zmysluplnou činnosťou v priebehu celého predškolského veku. Dieťa koná v námetovej hre samostatne, tvorivo a bez donútenia.

Zhodne s Opravilovou (1988, 2001) sme toho názoru, že osobnostný rozvoj dieťaťa sa najlepšie realizuje v prirodzenom životnom a sociálnom kontexte slobodne zvolenej hry, ktorá je zvnútornená. Výchovný význam hry spočíva v tom, že poskytuje dieťaťu široký priestor, v ktorom sa môže slobodne pohybovať, spoznávať reálny svet, overovať a rozvíjať vlastné možnosti v zdolávaní reálnych prekážok. Hra by mala deťom predškolského veku prinášať nielen to, čo je nové a čo vyžaduje doba, ale predovšetkým

všetko to, čo odjakživa k ľudskému životu a šťastnému detstvu patrí (Podhájecká – Gmitrová, 2009).

Literatúra

BERGEN, D. 2002. The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. In Early Childhood Research & Practice (ECRP). an Internet-only journal, 2002. vol. 4, no. 1 [2009-02-02]. Dostupné na internete: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>. ISSN 1524-5039.

DYNER, W. 1976. *Námetové hry detí v rodine a v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.

ELKONIN, D. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

GMITROVÁ, V. – PODHAJECKÁ, M. – GMITROV, J. 2009. Children's play preferences: implications for the preschool education. In *Early Child Development and Care*, ISSN 0300-4430.179, 3, 2009. 339–351. Časopis (UK), evidovaný v databáze Contents Pages in Education.

GMITROVÁ, V. – PODHAJECKÁ, M. 2005. Vplyv hrových činností na rozvoj osobnosti dieťaťa. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. s. 63 – 69. ISBN 80-8068-433-2.

GMITROVÁ, V. – PODHAJECKÁ, M. 2007. Čo je kvalitná materská škola – kvalita materskej školy? In *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Zborník z celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou v Košiciach. Metodicko-pedagogické centrum Prešov, Slovenský výbor OMEP, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. s. 80 – 84. ISBN 978-80-8045-443-2.

GMITROVÁ, V. 2008. Prostredie materskej školy. In *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, 2008. s. 181 - 184. ISBN 978-80-8052-324-4.

KAČANOVA, I. – TRIFONOVA, E. 2005. *Igra v novej primernoj obščebrazovatel'noj programme vospitaniya, obučeniya i razvitija detej rennego i doškol'nogo vozrosta*. Moskva, 2005. dostupné na: <http://www.i-deti.ru/article.php?year=2005&no=2&txt=krat>.

KOOIJ, R. – GROOT, R. 1977. *That's all in the Game*. Schindele Verlag, Rheinstetten (West Germany), 1977.

- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- OPRAVILOVÁ, E. 2001. Úskalí didaktického využitia hračky. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815, 2001, roč. 51, č. 4, s. 539-540.
- PALEY, V. G. 2004. *A child's work – the importance of fantasy play*. London: University of Chicago Press, 2004. ISBN 0-226-64487-1. 111pp.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2006. Evaluácia hry v edukačnom procese materskej školy. In *Pedagogická evaluace '06*. Sborník z konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. ISBN 807368-272-9.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2008. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. Redakcija naukova: Anna Klim-Klimaszewska: Jezyk współczesnej pedagogiky.cześć 2. Siedlce: Elpil – Jaroslav Pilich, 2008. s.17- 30. ISBN 978-83-923928-3-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2005. Príprava pedagóga v oblasti profesionálneho ponímania hry. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. s. 390 –394. ISBN 80-8068-372-7.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2006. Hra a aktivity predškolského pedagóga. In *Interakcia edukačnej triády Rodina – Materská škola – Základná škola imperatív doby*. Medzinárodná vedecká konferencia. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická fakulta, 2006. s. 150 –154. ISBN 80-8050-999-9.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2007. Evalvácia hry prostredníctvom evalvačného nástroja. In *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Zborník z celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou v Košiciach. Metodicko-pedagogické centrum Prešov, Slovenský výbor OMEP, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. s. 170 – 178. ISBN 978-80-8045-443-2.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2007. Námetová hra v príprave predškolského dieťaťa na základnú školu. In *Škola – Edukácia – Príprava učiteľa IV. Školská pripravenosť detí v kontinue predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007. s. 191 – 197. ISBN 978-80-8083-359-6.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2009. Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 149 – 158. ISBN 978-80-555-0024-9.

- PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2010/2011. Hra v priestore materskej školy. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 1, s. 7-10.
- PODHÁJECKÁ, M. 2010/2011. Hrová kompetencia v kontexte kompetencií učiteľa. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 6, s. 1 – 9.
- PŘIHODA, V. 1967. *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1967.
- Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v materských školách v školskom roku 2010/2011 v Slovenskej republike*. dostupné na: <http://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=1&lang=sk>.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- THE CAMBRIDGE PRIMARY REVIEW. *The most comprehensive enquiry into English primary education for 40 years*. University of Cambridge, Faculty of Education: 2009. <http://www.primaryreview.org.uk/>
- USOVOVÁ, A. P. 1947. *K voprosu o charakteristike tvorčeskich igr detej i pravilach rukovodstva imi*. In *Učonyje zapiski LGPI iam. A. I. Gercena*. Leningrad:1947, tom 56.
- USOVOVÁ, A. P. 1976. *Roľ igr v vospitanii detej*. Moskva, 1976.
- VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178- 943-7.

Kontaktné údaje

Vlasta Gmitrová, PaedDr., PhD.

Štátna školská inšpekcia

Školské inšpekčné centrum

Levočská 13

080 01 Prešov

E-mail: vlastagmitrova@gmail.com

Slovenská republika

HRA AKO KULTÚRNO-VZDELÁVACIE PROSTREDIE

Galena Ivanova

Abstrakt

V kontexte nedávnych zmien v modernej predprimárnej edukácii, príspevok rozoberá možnosť využitia hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia. Dôvody nachádzame v rôznych oblastiach výskumu a praxe materských škôl. Príspevok je zverejnením relevantných edukačných hier ako kultúrneho a výchovno-vzdelávacieho prostredia, ktoré sledujú zmeny v postojoch a povedomí detí smerom k objektom a javom skutočnosti. Štúdia je založená na kultúrnom obohatení školského prostredia využívaním súbormi hier, ktoré reprezentujú vzťahy a závislosti prírodného a spoločenského života. Výsledky potvrdzujú efektívnosť hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia s cieľom optimalizovať vývin, výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku.

Kľúčové slová

Hra, kultúrno-vzdelávacie prostredie, predprimárna edukácia.

Abstract

In the context of recent changes in modern preschool education, the report discusses the possibility of using the game as a cultural educational environment. Reasons for this are found in different areas of science and practice of the kindergarten. Disclosure of appropriate educational game as cultural and educational environment is presented study, which tracks changes in attitudes and awareness of children to different objects and phenomena of reality. The study is based on the cultural enrichment of school environment sets games used to represent relationships and dependencies of the natural and social world. The results confirm the effectiveness of the game as a cultural educational environment to optimize the development, training and education of preschool children.

Key words

Game, cultural educational environment, preschool education.

Jedným z hlavných aspektov rozvoja modernej predprimárnej edukácie je návrh tvorby a udržiavania primeraného kultúrneho a edukačného prostredia, ktoré deťom

poskytuje nielen emocionálne pohodlie, ale aj podporu a podnecovanie ich vývinu. Obsah tohto prostredia je odrazom výsledkov kultúrneho a historického vývoja, hodnôt spoločnosti a chápania detstva ako obdobia intenzívneho vývinu, spontánnych aktivít, zvedavosti a experimentovania s cieľom lepšie porozumieť svetu.

Kultúrno-vzdelávacie prostredie je zložitý pojem, ktorý vyjadruje jednotu kultúry a vzdelávania ako doplňujúceho aspektu spoločenského života. Z filozofického hľadiska sú oba pojmy považované za komplexné fyzické a duchovné zložky, ktoré pôsobia spoločenské subjekty (jednotlivec, skupina, societa) v zmysle uspokojovania ich potrieb a záujmov, a tiež vznik a rozvoj nových duchovných a hmotných hodnôt.

V pedagogike je pojem „kultúrno-vzdelávacie prostredie“ chápaný ako súbor podmienok, v ktorých žijú deti a mladiství, učia sa a rozvíjajú určené ideológie, tradície, postoje, trendy a aspekty zmien spoločnosti. V tomto zmysle kultúrno-vzdelávacie prostredie vedie jednotlivca k uvedomovaniu si meniacich vzdelávacích požiadaviek a životných situácií.

Kultúrno-vzdelávacie prostredie v materských školách je chápané ako prostriedok zabezpečovania humanistických myšlienok a hodnôt a na rozvoj osobnostne orientovaného vzdelávania. To je predpokladom pre učenie sa hodnotám a normám materiálnej a duchovnej kultúry detí za účelom vytvárania vlastného potenciálu a rozvoju a obohateniu kreativity. Kultúrno-vzdelávacie prostredie ovplyvňuje deti omnoho viac ako dospelých a môže plniť svoju funkciu, ak je k dispozícii pre prijatie a ak spĺňa potreby rozširovania vedomostí o svete a potrebu osobnostného rozvoja. Pre deti predškolského veku vytvára hra také prostredie, ktoré vzniká ako samostatná činnosť alebo pedagogický nástroj.

Pre filozoficko-metodický základ určenia hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia bolo potrebné početné množstvo analýz a interpretácií, ktoré sú historicky podmienené a prirodzene spojené s kultúrou a výchovou, psycho-sociálnymi a vzdelávacími javmi, cez ktoré sa uskutoční prevod, reprodukcia a obohatenie sociálnych skúseností, čo podporuje chápanie noriem a pravidiel ľudskej činnosti a modeluje tak tvorivú interpretáciu reality, dobrovoľné prijatie rolí a pravidiel zhody v súvislosti s realitou hry. Preto metodickým vedením v našej štúdii je kultúrna antropológia, axiológia a osobný prístup k pochopeniu základných funkcií, úloh a miesta hry v oblasti vzdelávania a rozvoja detí.

Analýza odbornej literatúry viažucej sa na daný problém a naše postrehy z praxe v materských školách poukazujú na nedostatočné využívanie obrovského potenciálu,

ktorý je v hre. Namiesto toho sme svedkami stále sa znižujúceho času na hru. Hrový repertoár detí je chudobný, prevládajú násilné a neriadené aktivity. Deti reprodukujú scény videné v populárnych reláciách, filmoch a vytvárajú si tak nevhodný vzor do života.

Táto situácia v teórii a praxi v materských školách nie je ani tak výsledkom absencie produktívnej koncepcie, ide skôr o potrebu hry pre deti, o potrebu kultúrno-vzdelávacieho prostredia a nedostatočné metodicko-technologické zabezpečenie budovania, rozvoja a obohacovania hry pre deti. Je preto nevyhnutné prehodnotiť význam hry v rôznych situáciách a zmenách v živote, zjednotiť rozptýlené poznatky o hre z rôznych oblastí vedy a načrtnúť novú koncepciu pragmatickejšieho chápania hry pre deti a jej miesto v živote moderného dieťaťa. Preskúmanie a prehodnotenie získaných faktov ponúka množstvo príležitostí pre vedecké uvažovanie a začlenenie otázok o povahe a vlastnostiach hry, ako o kultúrno-vzdelávacom prostredí.

Hra je aj riadená činnosť stojaca mimo ľudského života. Nie je oddelená od reálneho sveta, ale nie je ani pozvoľnou projekciou duševného stavu dieťaťa. Hra sa odohráva v špecifickej interakcii týchto faktorov. V tejto interakcii dieťa reflektuje, reprodukuje a dotvára skutočný život v súlade so svojimi skúsenosťami, postojmi a hodnotami. Hra je aj únikom z reality a dieťa do hry integruje svoje osobité životné okolnosti. V tomto kontexte, pri syntéze s ostatnou sociálnou praxou, sa hra stáva prostredníkom medzi psycho-biologickým usporiadaním ľudskej spoločnosti a kultúrnymi aktivitami. Hra sa postupne prispôbuje skutočným potrebám života. Na jednej strane zachytáva významné udalosti v skutočnom živote, na druhej strane ovplyvňuje ich porozumenie a transformáciu.

Štúdiá hry ukazujú, že socio-kultúrne a pedagogicko-psychologické prejavy sú spojené s označovaním hry ako súčasti ľudskej existencie, ako nástroja na skúmanie okolitého sveta a ako spôsob vyjadrovania etnicko-kultúrnych hodnôt. Rad psychologických štúdií o aktivácii duševných procesov a adaptácii na životné a emocionálne otrasy prostredníctvom edukačných hier preukázal, že hra je vhodnou metódou na organizovanie školení a vzdelávania, a tiež dôležitou súčasťou výučby kultúry tak u dieťaťa, ako aj u pedagóga. Avšak mnoho otázok týkajúcich sa rozvoja, obohatenia a využitia hry ako prostriedku na optimalizáciu výchovy a vzdelávania dnes ostáva bez povšimnutia vzdelávacích komunít, a obrovský potenciál, ktorý v sebe hra má ostáva nevyužitý alebo zámerne potlačený.

Tieto problémy v teórii a praxi predprimárnej edukácie boli dôvodom vzniku našej štúdie, ktorá si kladie za cieľ priniesť zodpovedajúce výsledky, v ktorých ukáže hru ako kultúrno-vzdelávacie prostredie a identifikuje určité možnosti pre jej efektívne využitie v optimalizácii vývoja, výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. Naš názor je zameraný na konkretizáciu cez uvedenie kľúčových aspektov fungovania hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia pre deti predškolského veku a identifikáciu niektorých dôležitých faktorov, ktoré ovplyvňujú pozitívny vzťah k organizácii činností v rámci edukačných hier.

Obohatenie kultúrno-vzdelávacieho prostredia v materských školách znamená zamerať sa na rozvoj a uplatnenie súborov hier, ktoré budú pre použitie vo výchovno-vzdelávacom procese. Všetky súbory hier boli deťmi a učiteľmi materských škôl prijaté veľmi pozitívne. Obsah hier interpretoval vzťahy a závislosti v rôznych oblastiach reality:

- **Príroda** — zvieratá, rastliny, prírodné javy;
- **Spoločnosť** — tradície, rodinné a pracovné vzťahy;
- **Ekonomické vzťahy** — pracovné miesta, dopravné, ekonomické a obchodné vzťahy.

V ponúkaných hrových súboroch je dostupné množstvo hier a hrového materiálu s rôznym obsahom a zložitou využiteľných v predškolskom aj mladšom školskom veku. Hry sú vytvorené na základe odlišných princípov v činnostiach, a to: domino, loto, karty na hracom poli, grafické zobrazenie vzťahov a závislostí v rôznych oblastiach v dvojrozmernom priestore. Kognitívny obsah hier priamo súvisí s didaktickými úlohami v prípravách. Tieto vzťahy a závislosti z rôznych oblastí skutočnosti sú uvádzané v zmysluplnom kontexte, ktorý obohacuje kognitívny obsah hier a hrových aktivít a racionalizuje tak pravidlá. Spomínané hrové aktivity upriamujú pozornosť detí na ochranu prírodných a kultúrnych rozmanitostí, integrácií environmentálnych a ekonomických vzťahov, výchovu k zdraviu obyvateľstva a zameriavajú sa tak na harmóniu života na našej planéte. Hry sú určené k vytváraniu príležitostí na zvyšovanie povedomia u detí o vzájomných súvislostiach medzi človekom a prírodou a k vytváraniu hodnotovej orientácie a postojov k okolitému prírodnému a sociálnemu prostrediu.

So zámerom praktickej realizácie myšlienky hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia sa tieto súbory hier neustále obohacujú o nové a následne sa overuje ich použiteľnosť v materskej škole. Naším zámerom je systematizovať tieto hry a obohatiť tak pedagogickú interakciu učiteľ - dieťa a ponúknuť ďalšie možnosti pre lepší výkon

výchovnej práce pedagóga a priblížiť tak deťom pohľad na svet a spraviť ho ešte atraktívnejším.

Nami vyvinuté hry poskytujú deťom potrebné informácie, ktoré sú vo forme tematických obrazov, na ktorých sú priradené známe objekty a javy a tým obnovujú u detí dôležité väzby a vzťahy. Pri tomto vizuálnom rozmiestnení hry prebieha u dieťaťa obrazné „oživenie“ obľúbených postáv v známych situáciách, čo priťahuje deti a hra sa pre nich stáva vzrušujúcou.

Univerzálnym cieľom každej hry je dosiahnuť víťazstvo, pri ktorom každé dieťa zažíva skutočnú radosť z úspechu. Ten môže byť dosiahnutý pri hre detí za predpokladu dodržania určitých herných stratégií, to znamená, že hlavným zámerom je postupné získavanie hrových zručností, a tým aj objasňovanie pojmov, predmetov a javov vo vonkajšom svete v rámci sociálnej interakcie. V tomto orientačnom pláne pracujeme na nastavení rozvoja osobnostných a sociálnych zručností, ktoré majú integratívny charakter, čo umožní, aby bola hra zahrnutá v rôznych kontextoch a oblastiach výchovno-vzdelávacích aktivít.

K ďalšiemu obohateniu kultúrno-vzdelávacieho prostredia ponúkame sady hier, ktoré sú dvojrozmerné a aj priestorové trojrozmerné štruktúry evokujúce skutočné alebo fiktívne situácie, a tiež známe a obľúbené príbehy. Ide o špecifické priestorové markery – umelé modely priestorov a objektov. Tieto modely vedú deti k optimálnemu usporiadaniu hrového priestoru, kde kombinujú a reflektujú výjavy z vonkajšieho sveta, alebo literárneho diela a spoločne majú aj diagnostickú funkciu. Navrhujeme tieto modely:

- **Dvojrozmerné modely** – karty, mapy znázorňujúce umiestnenie vody a kozmického priestoru s voľným miestom, kde deti dopĺňajú ďalšie postavy a hračky;
- **Trojrozmerné modely** – fasády rôznych objektov priestorovej podobe, to znamená, rôzne hrady, divadlá, zámky, sály, rovnako ako aj interiér obchodu, internetový obchod, lekáreň, policajné stanice, atď.

Pomocou priestorových modelov môže pedagóg pôsobiť na dieťa a deti následne využívajú tieto modely, aby si z nich spravili vzory a tvorivo ich rozvíjali podľa svojich predstáv. Hrací priestor je doplnený zodpovedajúcimi predmetmi zo sveta detí, alebo konštruktívnymi materiálmi, malými hračkami – miniatúrami predmetov: ľudské postavy, zvieratá, vozidlá, kvetinové záhrady, atď. To znamená, že tieto modely „ožijú“ a tak budú

nielen predstavovať niektoré objekty, ale aj zmysluplne rozširovať priestor na hru a provokovať fantáziu detí k vytváraniu a realizácii širokého spektra predmetov v zmysluplnom kontexte. Deti sa tak stávajú centrálnym elementom pri utváraní herného prostredia a rôznymi spôsobmi môžu meniť nastavenie hry, tému, dej, a tým aj celý výklad. Priestorové markery podporujú možnosť spoločnej hry u detí, a tie rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu tým, že triedia a kombinujú rôzne objekty v zmysluplnom poradí.

Uvedené hry sú pre deti zaujímavé a atraktívne najmä tým, že vytvárajú podmienky pre aktívnu rozumovú interakciu medzi rovesníkmi, a zároveň demonštrujú a dostatočne informujú deti v rôznych oblastiach, ktoré sú zamerané na hru, stratégie sebaovládania a vhodného správania sa v situáciách, kde sú deti v súťaži partnermi, alebo konkurentmi.

Hry sú spojené s niektorými didaktickými problémami, ktoré môžu byť vyriešené počas ich priebehu, a tak sa môžu využiť ako jedna z foriem spôsobov a postupov pri výchove a vzdelávaní. Sú akoby spoločným článkom medzi hrovými a poznávacími aktivitami detí.

Takže využitím hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia by bolo možné dosiahnuť rozvoj hry a sociálne a kognitívne skúsenosti detí prostredníctvom ich vlastnej hrovej činnosti a interakcie s rovesníkmi. Rozvoj hrových zručností u detí sa vzťahuje na rozvoj kognitívnych a sociálnych zručností pretože deti pri hre skúmajú a vylepšujú svoje skúsenosti a podnecujú tak nárast svojho intelektu.

Chápaním hry ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia so zameraním na deti nezávisle stimulujeme emocionálne oblasti ich osobnosti, čím sa vytvára priestor pre pedagóga a značný výchovný vplyv.

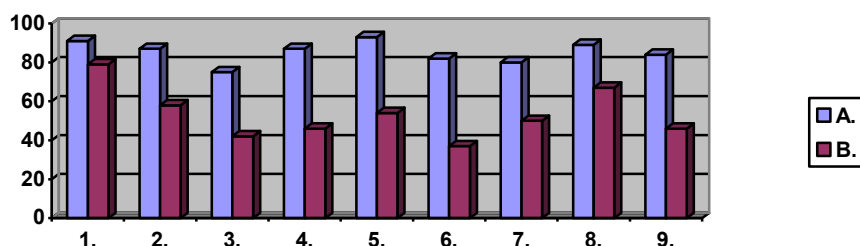
Efektívnosť využívania hier ako kultúrno-vzdelávacieho prostredia potvrdila aj naša štúdia zaoberajúca sa deťmi predškolského veku v materských školách. Na získanie spätnej väzby o zmenách postojov a správania sa každého jednotlivého dieťaťa voči predmetom a javom z jeho sociálneho prostredia sme použili anketu, v ktorej sme rodičom a učiteľom položili nasledujúce otázky:

1. Podnecujete zvedavosť u detí prostredníctvom predmetov a javov z ich prírodného a sociálneho prostredia v hrách?
2. Je dieťa zodpovedné voči požiadavkám a pravidlám hry?
3. Dosiahnu rovesníci vzájomné porozumenie a dohodu pri riešení problémov vyskytujúcich sa pri hre?

4. Je dieťa aktívne pri výbere hry, vytváraní dizajnu a hrového priestoru?
5. Uplatňuje dieťa pri hre svoju predstavivosť, tvorivosť, fantáziu a vlastný zmysel pre krásu?
6. Dokáže dieťa dobrovoľne plniť zadané úlohy v hre?
7. Dodržiava pravidlá fair-play pri riešení konfliktov?
8. Dokáže prejavovať toleranciu, pochopenie, súcit a lásku voči ostatným účastníkom hry?
9. Dokážu sa deti medzi sebou dohodnúť na efektívnom postupe pri hre?

Tieto otázky sme premenili na príklady zrozumiteľné pre deti a spravili sme prieskum formou rozhovorov s deťmi. Značnú časť získaných informácií tvorilo aj pozorovanie učiteľom, ktorý sledoval rozhovory medzi deťmi. V týchto rozhovoroch boli deti motivované k slovnému pomenovaniu navodených situácií a zaujatia postojov k nim. Získané dáta sme štatisticky vyhodnotili. Hodnotili sme položky, v ktorých boli obsiahnuté schopnosti a vlastnosti detí, ktoré sa vyskytujú pri hre a odrážajú dosiahnutú úroveň ich vývoja. Výsledky sú predmetom porovnávania a analýzy, na základe ktorých sme dospeli k záverom a zovšeobecneniam.

Pripojený graf demonštruje výkon detí v experimentálnej skupine (A) v porovnaní s údajmi o výkonoch detí v kontrolnej skupine (B), ktorá pracuje tradičným spôsobom.



Z výsledkov nášho prieskumu vyplýva, že prostredie, v ktorom deti žijú ich podnecuje k tvorbe hry. Sú to komplexné, interdisciplinárne vedomosti o svete, postoje a udržanie harmónie vo svete, v ktorom deti žijú. Ide o proces rozvíjania hry a pomenovávania predstáv detí o objektoch a udalostiach vo vonkajšom svete, v rámci ich sociálnej interakcie. Toto rozvíjanie kognitívnych a sociálnych schopností v hre u detí je dosiahnuté najmä vďaka využívaniu ich vlastnej aktivity a interakcie s rovesníkmi.

Získané výsledky nám dovoľujú povedať, že hra je najvhodnejším nástrojom na výučbu sociálnych zručností a hodnôt a že začlenenie dospelých do predprimárnej edukácie podporuje u detí prirodzenú schopnosť klásť otázky a hľadať odpovede.

Podporuje to stimulovanie toho najlepšieho a najkvalitnejšieho v detskom veku, a to je zvedavosť, ktorá je často výsledkom edukačného pôsobenia, takže by mala byť všemožne podporovaná a rozvíjaná.

Hra ako kultúrno-vzdelávacie prostredie dáva dieťaťu možnosť postupne vstupovať do zložitejších situácií v okolitom prostredí, a tým vytvárať hodnotovú orientáciu, v ktorej dieťa prostredníctvom chápania základných javov rozvíja svoju osobnosť a v neposlednom rade aj intelekt. Pre správne fungovanie dieťaťa v sociálnom prostredí nestačí len orientovanie sa rozumom, je potrebné vytvárať aj emocionálne postoje k okolitému daniu, vďaka čomu sa môže dieťa správne nasmerovať a otvorene o problémoch diskutovať. V rôznych navodených situáciách pri hre si deti začínajú uvedomovať rozdiely medzi „dobrý a zlý“, „príjemné a nepríjemné“, „môžem a nesmiem“, „mal by som a nemal by som“, kde sa deti učia vhodným formám správania spočiatku aspoň na verbálnej úrovni.

Sloboda experimentovania pri hre umožňuje deťom objavovať nové, dôležité informácie o nich, čo je často dôležitejšie, ako je považované učiteľom (resp. programovým dokumentom) V deťoch sa prebúda zvedavosť a motivuje ich k ďalšiemu úsiliu o seba-identifikáciu a realizáciu nových nápadov. Rôznorodosť organizovania aktivít na rozvíjanie kognitívnych zručností umožňuje rozvíjanie slobodnej vôle u detí, a postupne sa tak zvyšuje ich výkon, narastá aktivita, rozvíja sa iniciatívnosť a samostatnosť s dôrazom na formovanie vnímania a triedenia v oblasti vedomostí. To vedie k posilneniu kognitívneho, sociálneho a morálneho postavenia dieťaťa v spoločnosti a jeho zameranie sa na dôležité a významné oblasti svojho života.

S týmto zámerom si uvedomujeme výchovnú hodnotu hry a jej vzdelávací potenciál ako kultúrno-vzdelávacie prostredie, ktoré je potrebné prijať ako:

- Životné prostredie intenzívnej socializácie dieťaťa, v ktorom uzná sám seba ako súčasť širšej komunity, ktorá absorbuje skúsenosti a úspechy predchádzajúcich generácií, pozná pravidlá a tradície svojho etnika a kultúrneho života;
- Prostredie pre vývin dieťaťa, ktoré aktivuje a aktualizuje jeho potenciál, prirodzený talent a schopnosti, stimuluje zrenie a usmernenie jeho intelektu, emocionálnu oblasť a vôľu;
- Prostredie podporujúce aktívne kognitívne učenie sa, prenikanie dieťaťa do sveta poznania, osvojenie si základov vied a socio-kultúrneho dedičstva;

- Diagnostické prostredie, ktoré umožňuje sledovať dynamickosť motoricko-praktického, intelektuálneho, emocionálneho a sociálneho vývinu dieťaťa;
- Stimulujúce prostredie, ktoré vytvára podmienky pre spontánny a kreatívny rozvoj originality, jedinečnosti a unikátnosti dieťaťa.

V priebehu výskumu boli identifikované najdôležitejšie faktory detskej hry, ktoré len potvrdzujú hru ako kultúrno-vzdelávacie prostredie, v ktorom je dosiahnutý intenzívny rozvoj a aktivita tvorivého sebavyjadrenia a štrukturovanie medziľudských vzťahov. Tieto pozitívne efekty vyplývajú:

- z radosti z interakcie s rovesníkmi v hre;
- z objavovania nečakaných problémov a ich riešenia v priebehu hry;
- z radosti zo skúmania a demonštrácie ich schopností;
- z uspokojenie pri nájdení riešenia v zložitých, nepredvídateľných a neočakávaných situáciách;
- zo skúsenosti z úspechu vlastnej aktivity a dosiahnutých výsledkov.

V závere môžeme s istotou povedať, že vnútorne motivovaná akčná hra ponúka obrovský potenciál pre rozvoj kognitívnych zručností dieťaťa. Javí sa ako optimálne prostredie pre prirodzené hromadenie skúseností, pretože vyvoláva u detí túžbu po experimentovaní pri hraní sa s predmetmi vytvorenými nimi v procese hry.

Hra ako kultúrno-vzdelávacie prostredie demonštruje širokú škálu príležitostí pre rozvoj, výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. Pri pohľade na hru detí môžeme diskutovať o tom, či je reakciou na ich skutočné životy a slúži na ich začlenenie do problémov a hodnôt moderného sveta.

Literatúra

IVANOVA, G. 2000. *Pedagogičeski igrovi tehnologii*. Plovdiv: b.v., 2000. ISBN 954-9864-13-8.

IVANOVA, G. 2004. *Igrata – minulo i nastijašče*. Plovdiv: b.v., 2000. ISBN 954-317-028-

ИВАНОВА, Г. 2009. *Весела пътечка към игрите. Комплект игри за 2-ра група на детската градина към. Дидактична система за предучилищно възпитание и подготовка „Приказни пътечки“*. Изд. Булвест 2000, София 2009 г.

ИВАНОВА, Г. 2009. *Весела пътечка към игрите. Комплект игри за 1-ва група на детската градина към. Дидактична система за предучилищно възпитание и подготовка „Приказни пътечки“*. Изд. Булвест 2000, София 2009 г.

Kontaktné údaje

Galena Ivanova, Assoc. prof., PhD.

Plovdivski univerzitet Paisij Chilendarski

Pedagogičeskijat fakultet

Plovdiv

Republika Bulgaria

E - mail: galenaivanova@abv.bg

Bulharská republika

HRA JAKO SYMBOL DĚTSTVÍ

Soňa Koťátková

Abstrakt

Stat' se zaměřuje na vhléd do hry v rovině filozofické. Zabývá se dětskou hrou z pozice naplnění obecně lidských potřeb (Maslow). Analyzuje souvislosti stanovování cílů dětmi v jejich hrách se strukturou kognitivních cílů (Bloom – Krathwohl). Přínos volných a didaktických her pro vzdělávání předškolních dětí by měl být v rovnováze. Akční výzkum ukázal, že dovednost dětí si přirozeně hrát není samozřejmostí.

Kľúčové slová

Filozofie a hra, dětská hra, emocionální rovina, hra a lidské potřeby, kognitivní cíle ve volné hře, pozice učitele, akční výzkum, současné dítě a jeho dovednost si hrát.

Abstract

This paper offers insights into play on a philosophical level. It examines children's play from the perspective of the fulfilment of human needs (Maslow). It analyses the connection between the stipulation of objectives by children in their play and the structure of cognitive aims (Bloom – Krathwohl). The contribution of free and didactic play during the education of pre-school children should be equally balanced. Action research has shown that children's ability to play naturally cannot be taken for granted.

Key words

Philosophy and play, children's play, emotional the level, play and human of needs, cognitive aims in free play, stand of teacher, action research, child and his skill play makeing at the present time.

Hra je významný jev postihující značné množství znaků a procesů, významně se týká dětí a mláďat, stimuluje u nich zrání a učení. V dospělosti se způsob a charakter hry proměňuje, člověk ji však v různých podobách vyhledává, a to i tehdy, když hra postupně zaujímá společensky omezenou hodnotu, jako něco méně podstatného, okrajového. Je stavěna jako protipól vážnosti

a práce. Uznání si získává jen jako relaxační atribut důležitý především proto, aby člověk mohl podat další pracovní výkon. Mírně hra zvyšuje svou důležitost ve vztahu k profesím, které nevytvářejí nic konkrétního a hmatatelného. Působí jako protipól frustrace člověka, který nevidí a někdy ani netuší, jaké jsou výsledky jeho práce. Činnosti s herní podstatou se objevují jako potřeba vycházející ze spontánních tvořivých vnitřních zdrojů, které se projevují např. v zájmové činnosti a dovolují aktivizovat jiný typ seberealizace.

Hra ve světle filozofických úvah

Eugen Fink hledá fenomén hry ve filozofických souvislostech, a i když sejetí hry se životem je zjevné, tak je ve filozofii opomíjeno. Autor si klade otázku zda „je člověk projekt své svobody, anebo je na pozadí nevolitelnosti přírodních daností svoboden pouze omezeným způsobem? Je uvnitř světa jako substance, anebo jako čin?“ Své úvahy shrnuje jako nezáměr filozofie o podstatu hry. (Fink, 1993, s. 245)

Dále tento autor **spojuje hru běžnou s kultovní hrou**. Uvažuje, že utváření hry má ráz posvátnosti, že základem kultur jsou kultovní hry, což vede k úvahám, že svět a způsob niterného světského bytí má s hrou blízkou souvislost, ale není její jedinou podstatou. Fink také kriticky uvádí, že ve společnostech, kde dochází k popírání lidského očekávání ve fungování světa, „všude tam se rovněž znevažuje lidská hra, proklíná se jako nicotnost a nevážnost, jako zahálka a smyslová šalba, jako lehkomyšlnost a nevázanost“, že při hře se zapomíná na jediné oč v reálném světě běží, kde chvilkové štěstí může ohrozit očekávaný způsob naplňování života v takové společnosti. (Fink, 1993, s. 244)

Hra však má i **rozměr niterný, individuálně vnitřní**, který patří k člověku a ke všem jeho činnostem – apriori určuje vážné a nevážné lidské konání. „Lidská hra je zásadně nitrosvětský děj“, má niterný individuální rozměr. Musíme hře přiznat porozumění pro otevřenost světa a touto otevřeností je určována. Ve hře rozumíme reálnému světu jinak – jinak než v práci, boji, lásce, v duchovnu – ukazují se nám jiné stránky, jiné dimenze. (Fink, 1993, s. 246)

„Ve hře se směšují a proplétají oblasti, které jinak pečlivě oddělujeme, směšujeme vní bytí a zdání, cítíme záhadnou radost ze zdánlivého, jež nám často přináší vyšší pravdu než masivně skutečné věci našeho každodenního okolí. Proto se nám interpretace lidské hry

soustředila do otázky, jaký smysl a jaké postavení má „neskutečnost“ „světa hry“, která provází každou hru.“ (Fink, 1993, s. 254)

„Hra je ohraničena proti jiným činnostem člověka.... Přerušuje kontinuitu účelných jednání, **své účely má sama v sobě samé**, a to tak, že vnitřní účely herního jednání nejsou zahrnuty do obecného snažení v životě. Herní činnost se sama vyděluje z jiných činností, tvoří vlastní uzavřenou „oblast“. **„Scéna‘ hry přirozeně potřebuje skutečný prostor a skutečný čas, aby se hra mohla rozvinout - avšak vnitřní prostor hry a čas ve světě hry, nikdy plynule nepřechází do okolního reálného prostoru a času.“** Fungují jako **imaginární scéna se svým vlastním vnitřním prostorem, „který je nikde a přece zde a se svým vnitřním časem, který je nikdy a přece teď.“** Rovněž hráč je svou rolí vyčleněn ze souvislostí svého běžného života“ a je možné, aby byl zástupcem něčeho vyššího pro něho nedosažitelného. (Fink, 1993,s.255)

Popsaný ráz lidské hry má blízkost ke struktuře „archaické formy kultovní hry“, která se odvozuje od posvátného, nedosažitelného a obavami obestřeného.

O významu hry ve vztahu k malému dítěti Fink nepochybuje a označuje ji čistým způsobem naplňování jeho pobývání a průběžného chápání světa, což má eminentní význam pro psychologii a pedagogiku. (Fink, 1993)

Hra dítěte však není a v historickém kontextu i nebyla ve své podstatě a významu tak úplně pochopena jak rodiči, tak učiteli. Hluběji se o ni zajímali ve 2.pol.19. a na počátku 20. století pedagogové, filozofové, psychologové, (např. F. Fröbel, M. Montessori, K. Groos, H. Spencer, S. Hall, S. Freud, A. Freudová, a pod.) a přínosně obrátili pozornost k významu dětské hry, jako důležité rozvíjející a stabilizační činnosti. Přesto však i v současnosti bývá volná dětská hra v mateřských školách využívána jen ve zbytkovém čase a zůstává ne úplně pochopena.

Ida Jarníková již ve 30.letech 20.století vyzývá učitelky mateřských škol, aby nezapomínaly na prostor pro volnou hru, která má svou důležitost pro naplnění podstaty dětství, a aby hry a činnosti stále neorganizovaly. „Znakem volných her jest úplná volnost dětí, při nich není určitých pravidel, dítě si je určuje při hře samé“. (Jarníková, 1930, s. 34) Tato reformátorka však také uvádí, že své místo mají i hry řízené, které jsou ovládány určitými pravidly a postupy, což je výchovné a děti rozvíjející.

Snadné a obtížné v porozumení hře

Mluvíme-li společně ve skupině dospělých o hrách, spojuje nás vzájemně jakási obecnější, ale přesto společná zkušenost a to i tehdy, když jsme si spolu nikdy nehráli. Individuální představa konkrétních her a prožitky s nimi spojené produkují pozitivní naladění, které pocítujeme jako společně chápané a přenosné na ostatní. **Navodit představu o hrách je snadné.** Sice se nám vybavují jednotlivé situace, ale zásadní spouštěč představy je emocionalita obsažená ve hře na něco, s něčím, s někým. Zdrojem energie, která se nám při vzpomínkách na hry objevuje, je atmosféra situace s vnitřním napětím a očekáváním. Zpětně se nám vybavují jakési adrenalinové výzvy spočívající v úplně neodhadnutelném procesu, jak se věci budou vyvíjet a řešit – fascinace otevřenými možnostmi.

Získat skupinu studentů pro představu toho, co hra obnáší, je celkem snadné. Na otázku, co jim hra v dětství přinášela, mají bohatý výčet poznámek, především emociálně a vztahově laděných.

Ve skutečnosti **je však těžké dětskou hru zkoumat** - pozorovat, volit kritéria, pořizovat záznam a syntetizovat tu velkou šíři jednotlivých impulsů, které na nás zapůsobí při sledování hry. Hlubší porozumění dětské hře, výklad prožitků a označení individuálního přínosu je velmi nesnadné, až nemožné. Obtížný je i vhled do přínosu hry v oblasti rozvoje poznání, které můžeme odhadovat pouze na základě hluboké znalosti jednotlivého dítěte. **Je velmi obtížné komplexně proniknout do působení hry na dětskou osobnost a velmi komplikované toto zobecnit.**

Dospělé lidi představa hry pozitivně naladí, ale vzpomínky na proces hry nebývají souvislé, zvláště ne z předškolního období. Kdybychom si povídali o konkrétní hře, kterou jsme si společně zahráli, zjistíme, že si tak úplně nerozumíme. Každý mluví trochu o něčem jiném, nemáme stejné vzpomínky a trochu nás zneklidňuje, že ti druzí si nevybavují to, co já, že vzpomínají na jiné prožitky, které já osobně nemám.

U většiny dospělých dominují emocionální zážitky a vztahové peripetie. Na otázku, co se při konkrétní hře naučili, jsou v rozpacích. Učitelky mateřských škol dokáží lépe vyčlenit z prožitků své vlastní dětské hry i to, co se při hře naučily nebo co si mohly vyzkoušet. Lépe se v dětské hře orientují a její význam dokáží profesionálněji vyhodnotit a označit.

Potřeby, učení a hra v zásadním propojení

Dítě v celém období předškolního věku se velmi iniciativně účastní na poznávání světa kolem sebe a snaží se poznané skutečnosti ověřovat, mentálně zpracovávat a aktivně zjišťovat, jak je schopno se s nimi vyrovnat. **Hry jsou tím nejpřirozenějším a nejdostupnějším způsobem, jak zpracovávat své poznání, zpřesňovat své dovednosti a to vše na úrovni, v které se jednotlivec nachází a v tempu, které potřebuje a umí uložit do svých kognitivních procesů.**

Je zřejmé, že dítě ve hře naplňuje své aktuální a současně obecně lidské potřeby. Můžeme do tohoto procesu nahlédnout prostřednictvím struktury Maslowovy hierarchie potřeb.

- **Hrou jsou naplňovány potřeby bezpečí** (v ohrožujícím prostředí dítě hru plně nerealizuje tvořivým způsobem, ale na druhé straně i jednoduchou hrou se intuitivně snaží vytvořit potřebný ostrůvek bezpečí).
- **Potřeby sounáležitosti a kvality vztahů** mu hra umožňuje naplnit prostřednictvím spoluhráče, dětské herní skupiny nebo souhry s rodiči.
- **Potřeby uznání a úspěchu** lze hrou dosáhnout a dokonce i opakováním hry si tak tuto potřebu znovu zajistit. Při neúspěchu a nenaplnění potřeby uznání je možné opravit své postupy a jednání a tím si tuto potřebu naplnit.
- **Kognitivní potřeby** - jako je zkoumat, vědět, porozumět, přemýšlet o postupu, zapamatovat si ho, vyjádřit výsledek - jsou od počátku i v nejjednodušších hrách získávány a navíc podle stavu a potřeb každého jsou naplněny individuálně a originálně.
- **Estetické potřeby** - které jsou již téměř na vrcholu pyramidy lidských potřeb - dítě naplňuje přes prožitky z tvarového, barevného provedení a z uspořádání svých výtvorů, z pohybového vyjádření, při vytváření prostorového kontextu pro hru, při výběru doplňků, rekvizit a ve ztvárnění příběhů, které může ovlivnit vlastní reží.
- **Seberealizace** – vrcholně lidská potřeba, která se zásadním způsobem v životě vyvíjí – při jejím naplňování se dítě průběžně od okolí dozvídá, jak je ve své spontánní realizaci přijímáno a jak si může dovolit realizovat celou škálu vlastního potenciálu. Jak je přijímáno jeho chápání, proměňování a „přehrávání“ poznaného světa. Jak může ve svých hrách opakovat, opravovat znovu a různě zpracovávat již poznané i úplně nové.

Ve skutečnosti **je však těžké dětskou hru zkoumat** - pozorovat, volit kritéria, pořizovat záznam a syntetizovat tu velkou šíři jednotlivých impulsů, které na nás zapůsobí při sledování hry. Hlubší porozumění dětské hře, výklad prožitků a označení individuálního přínosu je velmi nesnadné, až nemožné. Obtížný je i vhled do přínosu hry v oblasti rozvoje poznání, které můžeme odhadovat pouze na základě hluboké znalosti jednotlivého dítěte. **Je velmi obtížné komplexně proniknout do působení hry na dětskou osobnost a velmi komplikované toto zobecnit.**

Přirozené vývojově podmíněné kognitivní cíle, ke kterým dítě samo směřuje, můžeme srovnávat se základní strukturou v Bloomově taxonomii kognitivních cílů. Kvalitativní struktura této taxonomie může být **pro učitelku diagnostickou oporou** pro dlouhodobější pozorování kvality dětské spontánní hry. Může jí být nápomocná při orientaci v kvalitě a rozvoji kognitivního vývoje a pro zjištění, do jaké dimenze obtížnosti dítě samo svoji hrou zaměřuje. Ve vzdělávací práci lze následně stanovovat individuální cíle, které na tato zjištění navazují, a nabízet dítěti takové aktivity, které jeho kognitivní procesy dále zkvalitňují.

Dítě ve svých spontánních individuálních i skupinových hrách přirozeně praktikuje:

Cíle v dimenzi poznatků:

- **Poznávání a začleňování poznatků z okolního světa** - vybírá je, řadí, popisuje, různě je ve hře napodobuje, uplatňuje a variuje, i když intuitivně a nahodile.

Cíle v dimenzi kognitivních procesů:

- Zaměřuje se na **uplatnění toho, co si zapamatovalo**, a různými postupy se snaží hlouběji jevům a dějům porozumět.
- **Cíleně se snaží aplikovat poznané** v různých souvislostech a variantách, bohatěji využívá zapamatovaných postupů v nových situacích.
- **Analyzuje** vhodné a nevhodné postupy, nově uspořádává a vyčleňuje procesy svého jednání v nových souvislostech.
- **Hodnotí výsledek svého snažení na základě vnitřních kritérií své úspěšnosti** a postupně hodnocení i objektivizuje, dokáže vysvětlovat a argumentovat.
- **Tvoří si vnitřní představu plánu** a strategie postupů v herních činnostech a vyrovnává se s chybami. Vytváří vlastní nové originální postupy a dokáže spolupracovat s vrstevníky na jejich realizaci.

Bloomovu taxonomii cílových kategorií kognitivních procesů můžeme velmi dobře pozorovat v procesu jednotlivých stádií volné hry v předškolním věku. **Dítě je v určení a potřebě naplnění těchto cílových kategorií své hry iniciátorem, realizátorem i evaluátorem.**

Vzdělávání a hra

Základní funkcí mateřských škol je vzdělávání, které má být přirozeně přizpůsobené možnostem a potřebám dětí předškolního věku. Mezi základními prostředky, kterými je vzdělávání realizováno jsou **činnosti**. Což je **zastřešující kategorie pro aktivní vstupování dítěte do procesu poznávání a učení, který je iniciován a cíleně a didakticky veden pedagogem**. Činnosti jsou prostředkem nebo také metodami, které vedou k naplňování těchto vzdělávacích cílů.

Hry iniciované pedagogem (vedené, řízené, didaktické) patří bezpochyby mezi metody, které, aby byl proces učení dostatečně efektivní, vycházejí z věkových zvláštností předškolních dětí. Těmi zvláštnostmi, které právě hry zohledňují jsou především výrazná potřeba emoční a motorické opory, spolu s prostorem pro individuální iniciativu.

Profesionalita předškolního pedagoga by měla spočívat v dovednostech stanovovat vzdělávací cíle, které může hra zajistit. Oblasti kognitivních cílů mohou vycházet i z výše uvedené taxonomie kognitivních cílů Blooma- Krathwohla, které jsou uspořádány v postupné obtížnosti. Učitelka by si měla uvědomit **náročnost kognitivních procesů, které chce hrou stimulovat**, a to i ve směru očekávání výsledků od jednotlivých dětí či skupiny a podle toho přizpůsobit – **diferencovat - zadání nebo strukturování hry, organizaci i vybavení pomůckami**. Ne všechny děti mají schopnost dosáhnout stejných cílů. Znamená to uvědomit si a diferencovat v herní činnosti i oblast očekávaného plnění cílů různé obtížnosti (pro jednotlivé děti, pro skupiny dětí např.ve věkově heterogenních třídách). Zaměření na očekávané cíle s kritériem individualizace a diferenciací je náročné a vede při přípravě herní činnosti k analýze jejího obsahu ve vztahu k jednotlivým dětem a skupině, ale zajišťuje individualizovaný a aktivně činnostní vzdělávací proces.

„Hra, náměty, způsob provedení, komunikační prvky ve hře, apod. nejsou statické. Stejně jako se vyvíjejí v jednotlivých stádiích psychické funkce dítěte, tak se vyvíjí i hra. Zvládnutí poznání těchto stádií ulehčuje pedagogovi sledování a analýza dětské hry... Při

využití hry jako prostředku výchovy a vzdělávání je důležité zamýšlet se nad takovou organizací hry, aby hra zůstala hrou, ale dominovaly v ní edukační záměry.“ (Podhájecká a kol., 2007)

Rovnoměrné umožnění dětské volné hry a hry iniciované pedagogem v procesu předškolního vzdělávání je významným východiskem i prostředkem naplňování konkrétní podoby předškolní edukace.

Pozice učitele a potenciál skupiny

Pedagog předškolního vzdělávání má tu významnou výhodu, že je většinou přijímán s velkou citovou náklonností od svěřených dětí. Přijímají se zájem a iniciativou jeho nabídky. Také by ale měl respektovat a realizovat kromě svých představ o obsahu pedagogické práce i **náměty a přání dětí – vnitřní motivovanost a emoce otevírají mentální prostor pro učení**. Zdroje námětů a současně evaluaci své průběžné pedagogické práce může učitel nacházet právě ve volné dětské hře.

Silná stránka předškolního vzdělávání je obsažena v **nabývání sociálních zkušeností**, dovedností a v kvalitě procesů sekundární socializace dětí. Oblast sociálního učení má svou stěžejní pozici v obou zmíněných typech her /volných i didaktických/.

Využití potenciálu dětské skupiny je významná přednost práce v mateřských školách, kde ještě není na prvním místě klasifikace individuálního výkonu. Skupina, která je kultivována na demokratických principech a nedirektivních přístupech, vytváří potenciál pro svobodu tvořit, což souvisí s následnou tendencí k seberozvíjení u jednotlivců. Jestliže je ve skupině trvalý jev direktivity, nemohou mít vzdělávací aktivity podobu hry tak, aby ji dítě jako hru vnímalo. Děti vyhoví požadavkům učitelky a splní, co si přeje, ale samy neuplatňují svoji iniciativu a volbu. Takové situace mohou mít i výchovný přínos, ale nemůže být řeč o spontánní, ani vzdělávací hře.

Vytvoření podmínek pro herní činnosti je důležitým úkolem pro učitele.
Významné je:

- Bezpečné a příjemné třídní klima, kde dítě cítí, že je přirozeně a se zájmem přijímáno.
- Akceptování dítěte bez podmínek a předsudků, s přirozeným hledáním a označováním hodnot, které dítě má v sobě.
- Vcítění do prožitků a aktuálních stavů dítěte.

- Komunikovať sa všetmi deťmi rovnomerne a vedomo aktívne jim i naslouchať a porozumieť obsahu a emociám v ich sdelení.
- Byť ako učiteľ transparentný, optimistický a tolerantný s ochotou porozumieť deťskému zaujatiu pre fantazijné vyjadrenie a špecifiku humoru.
- Usporiadanie priestoru a vybavenie hračkami, pomôckami a materiálmi, ktoré deti stimulujú a dovoľujú rozvoju tvorivosti.
- Hľadať podnetné a bezpečné prostredie pre aktívne činnosti a hry vonku.

Nadčasová potreba hry v detstve – je dieťa stále hravé?

Prakticky vo všetkých historických prameňoch i súčasných publikáciách odborného i popularizačného charakteru sa autori rôzneho zamčrenia shodujú v tom, že pre detstve je hra neodmysliteľná a zdôvodňujú, čo všetko dieťti hra prináša. Také sa prevažne priamo či nepriamo shodujú v tom, že hru ovlivňuje sice viac faktorov, ale predovšetkým svet, ktorý dieťa obklopuje. Je a zostane potreba spontánne sa učiť a vyjadrovať své porozumenie svetu prostredníctvom hry skutočne tak nadčasová, že sa nikdy se z deťského života neztratí?

Odpoveď nám môže trochu naznačiť akčný výzkum u stovky učiteliek z praxe v rôznych materských školách z ČR, ktorý měl proniknúť do toho, jak vidí učitelky současné předškolní dítě. Když se zamčříme na výpovědi, které se týkají více nebo vzdáleněji hry, tak se dozvídáme, že počet odpovědí v rozsahu jedné čtvrtiny obsahuje označení „ **dítě předškolního věku je hravé**“. Druhá čtvrtina se stejným počtem odpovědí je formulována jako „**děti mají nízkou úroveň spontánní hry**“. Třetí čtvrtina učiteliek označuje děti za „**znužené a pohodlné, či bez zájmu**“ o vlastní hru a poslední čtvrtina odpovědí označuje děti jako „**silně se prosazující a hůře přizpůsobivé**“.

Je tedy stále plně platné, že děti dokáží iniciativně, tvořivě a přirozeně naplňovat svůj volný čas herními činnostmi, které k jeho vývoji tak neodmysliteľně patří? Nebo je přirozený vnitřní potenciál a potřeba hrát si něčím znepokojivým omezován?

Jestliže vezmeme v úvahu, že okolní svět je pro dieťa zdrojem námětové hry, že je ve hře iniciativní a napodobuje a zpracovává procesy ve kterých žije, tak proč, když je dost stimulů, je přesto dieťa méně iniciativní, pohodlné, ale ctižádostivě se prosazuje. Odpovědi na tyto otázky je těžké výzkumně získávat, protože spadají do světa, kam plně nedohlédneme a můžeme pouze spekulovat, co může být tím převažujícím důvodem.

Mateřská škola má ve svých základních principech dokázat doplňovat rodinu. V mateřských školách je tedy nezbytné připravit dětem prostředí, uspořádat dětskou skupinu a dát dětem čas, trpělivost a důvěru, že se vzájemně inspirují a podpoří v komplexní seberealizaci, ke které hra dítěti slouží. **Plně prožitá dětská hra zůstává pro další život zásadním symbolem pro víru ve vlastní zdroje, které jsou stabilizující a vnitřně posilující.**

Literatúra

- ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J. 2004. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815. roč. 54, 2004, č. 3, s. 227 – 242.
- FINK, E. 1993. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, edice Orientace, 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- JARNÍKOVÁ, I. 1930. Výchovný program mateřských škol. (In Jarníková, I. *Školy mateřské*). Praha: 1930.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Pedagogia przedszkolna*. Warszawa: Institut Wydawniczy Erica, 2010. ISBN 978-83-89700-23-0.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznáváme svet*. 2. rozšířené a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.

Kontaktné údaje

Soňa Koťátková, PaedDr., Ph.D
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky
E - mail: sona.kotatkova@pedf.cuni.cz
Česká republika

HRA A JEJ BENEFITY PRE OSOBNOSŤ DIEŤAŤA

Katarína Guziová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na osobnostné benefity, ktoré dieťaťu predškolského veku prináša hra. Prvá časť sa venuje spontánnej a druhá časť edukačnej hre. V príspevku sa akcentuje potreba adekvátneho uplatňovania hry ako hlavnej výchovno-vzdelávacej metódy v materskej škole. Poskytovanie príležitostí na hru je v záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa.

Kľúčové slová

Spontánna hra, edukačná hra, hra ako komunikačný prostriedok, schopnosti, psychodidaktika materskej školy.

Abstract

The contribution points at personal benefits brought to a preschool age child by a game. The first part deals with a spontaneous game and the second part with an educational game. The contribution emphasizes a need for an adequate implementation of a game as the main educational method in kindergarten. Providing opportunities for a game is in the interest of a child's psychosomatic development.

Key words

Spontaneous game, educational game, game as a mean of communication, skills, psychodidactics of kindergarten.

O hre sa toho popísalo už veľa. Aj napriek tomu, že sa stretávame na vedeckej konferencii a našim zámerom je prezentovať hru ako významný výskumný problém v predškolskej edukácii, dovoľm si byť trochu osobná.

V živote som sa ocitla už v role rodiča, učiteľky materskej školy, pozorovateľa, tvorcu pedagogických dokumentov pre materské školy, výskumníka a teraz som už aj v role starého rodiča. A možno až táto *babičkovská rola* mi mnohé osvetlila. Moja staršia vnučka (3 roky, 11 mesiacov) si ma takmer vždy pri našom stretnutí „*sprivatizuje*“ do detskej izby so slovami: „babka, ideme sa hrať“ a ja mám dovolené prostredníctvom tejto výzvy aspoň na chvíľu dostať sa do jej sveta. A keď už v ňom som, tak s ňou prežívam jej

radosti, túžby a niekedy aj jej detské starosti. Stále ma niečím novým vo svojich hrách prekvapuje. Postupne vidím, ako mi „rastie“ pred očami. Zisťujem, ako sa mení a vyvíja obsažnosť jej hier, ako spracúva emocionálne a racionálne rôzne pocity, zážitky a skúsenosti v hre, aké množstvo poznatkov a schopností do hry zahŕňa, ako si slovíčkom „akože“ poradí s reálnymi a fiktívnymi situáciami, ako používa v hre hračky a svojho obľúbeného plyšového macka Brumka a pod. Veľakrát úplne brilantne „vpláva“ z jednej hry do druhej a ja som až užasnúť nad jej schopnosťou ako rýchlo, šikovne, múdro a hlavne s obrovskou dávkou tvorivosti prepája rôzne zážitky s nadobudnutými vedomosťami a podľa toho v hre reaguje. No a čo je hlavné, mám možnosť sledovať akú nesmiernu radosť z hry pociťuje. Týmto našim spoločným hrám hovorievam, že si v nich dobíjam pozitívnu energiu, natoľko potrebnú pre život.

Aj z tohto zorného uhla môžem s pokojným svedomím potvrdiť často zaužívanú pedagogickú a psychologickú frázu, že *hra je hlavným a rozhodujúcim prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa*. Je to v záujme jeho zdravého psychosomatického rozvoja. Dieťa predškolského veku, ktorému sa zabraňuje hrať sa, je citovo deprimované a frustrované a nevytvorením podmienok na hru sa spomaľuje aj jeho psychomotorický, emocionálny, sociálny a kognitívny vývin. Vzhľadom k psychodidaktike materskej školy by mala byť hra hlavnou edukačnou metódou. Práve to je špecifikum výchovy a vzdelávania oproti vyšším stupňom škôl. Bez zodpovedajúceho zaradovania hier (či už spontánnych alebo edukačných hier) si nemožno ani predstaviť kvalitnú predškolskú edukáciu.

Javí sa mi, že možno dnes je nanajvýš aktuálne zaostriť pozornosť práve na HRU. Už pri tvorbe Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie sme mali na zreteli posilnenie hry v predškolskej edukácii, nakoľko, dovoľm si povedať, že v ostatných rokoch sa v našich mnohých materských školách preferuje vzdelávanie pred výchovou (možno je chybou, že vo vzťahu k názvu štátneho vzdelávacieho programu sa v prípade materských škôl nepoužilo pôvodne plánované slovné spojenie „štátny výchovno-vzdelávací program“). Ukazuje sa, že výchova a vzdelávanie v materských školách by mali byť minimálne v rovnováhe (ak nie výchova v prevahe) a vzdelávanie by sa malo uskutočňovať **zážitkovým učením** najmä **metódou hry**. Z tohto dôvodu sme zaradili do denného poriadku hru a hrové činnosti nielen v dopoludňajších, ale aj popoludňajších hodinách. Nemožno na úkor navodených či pedagogicky usmerňovaných výchovno-vzdelávacích činností (cieľavedomých a systematických) úplne vynechávať spontánnu hru. Veď práve v spontánnej hre sa dieťa nevedomky učí

spracúvať a zvládať svoje vlastné emócie, pretavuje do nej svoje zážitky a skúsenosti, učí sa nadväzovať a udržiavať kontakty s inými deťmi, vytvára si svoj vlastný – detský systém rolí a postupne sa učí aj emocionálnej a sociálnej komunikácii s inými osobami – deťmi i dospelými a iné. Zavedením pojmu „proces výučby“ sa žiaľ, veľakrát v materskej škole realizuje doslova školské vyučovanie. Vhodnejší je opačný postup, ak sa na primárnom stupni vzdelávania prevezmú z didaktiky materskej školy podobné vzdelávacie či skôr výchovno-vzdelávacie metódy. Metódy, v ktorých sa uplatňujú hry, umožňujú okrem iného spomaliť aj nástup bariér tvorivosti, ktoré sa objavujú s narastajúcim vekom detí.

Aj keď sa v odbornej literatúre uvádza rôzne klasifikovanie hier, dovoľím si nazerať na hru v predškolskej edukácii vo dvoch smeroch: 1. ako na spontánnu hru, 2. ako na edukačnú hru (Podhájecká, 2011).

Spontánnu hru možno dopriať deťom nielen v triede materskej školy, ale aj vonku na školskom dvore. Prirodzene, horšie je to v tých materských školách vo väčších mestách, kde materská škola nemá vlastný školský dvor. Spontánnu hru, napr. námetovú alebo symbolickú či rolovú hru (používajú sa zväčša tieto 3 názvy v rovnakom alebo podobnom kontexte) má svoj obsah, t. j. námet či tému, ktorú dieťa v hre rozvíja. Je to hra, ktorá je u dieťaťa veľmi frekventovaná. My máme možnosť pozorovať v nej nielen jej obsažnosť, ale aj prejavy správania dieťaťa ako aj jeho osobnostné vlastnosti. Dieťaťu spontánnu hru prináša pocit uspokojenia a vlastnej sebarealizácie, t. j. naplnenie jeho vyšších potrieb. Veľakrát sa najmä u chlapcov prelína s konštruktívnou hrou a ťažko možno presne identifikovať, či ide o hru námetovú alebo o hru konštruktívnu. Z tohto dôvodu sa mi javí striktné klasifikovanie hier ako umelé a akési neživotné. Veľakrát sa v živote dieťaťa doslova mieša námetová alebo symbolická či rolová hra spolu so spontánnou pohybovou hrou či manipulačnou alebo konštruktívnou hrou. V takejto hre niekedy prevažuje verbálny prejav, ktorý spočíva v tom, že dieťa komentuje všetko, čo sa v hre deje. Inokedy je v hre viac nonverbálneho prejavu a dieťa zapája do hry viac mimiku, gestá či manipuláciu s hračkami a inými predmetmi. Máme možnosť to krásne pozorovať, keď sa stretnú pri spoločnej spontánnej hre deti, ktoré sú z rôznych kultúr, rôznej farby pleti a hovoria rozdielnymi jazykmi. **Hra** sa vtedy stáva ich **komunikačným prostriedkom**. Napríklad na ihrisku si spolu deti v pieskovisku požičiavajú vedierka a rôzne náčinie, presypávajú piesok, stavajú spolu hrad, vykladajú ho kamienkami, okolo vytvoria cestičky, alebo chodia v zástupe na preliezačky, vystupujú a zostupujú z nich, šmýkajú sa po jednom zo šmykľavky a pod. Je to príklad nádhornej spolupráce a

ohľaduplnosti, v ktorej sa uplatňuje obdivuhodná dohoda medzi deťmi bez slov a nie sú v nej žiadne predsudky. Jediné, čo deti spája, je hra. **Hra** tu funguje **ako cieľ, prostriedok i komunikácia** zároveň.

Analogicky v triede materskej školy (ktorú navštevujú deti s rovnakou kultúrou či rovnakým jazykom) buď s homogénnou alebo heterogénnou vekovou skladbou detí možno badať v spontánnej hre napríklad schopnosť dieťaťa:

- vymyslieť tému hry s určitým obsahom,
- rozhodnúť sa o priebehu hry,
- tvorivo rozvíjať námet hry,
- reagovať zodpovedajúcim spôsobom na vzniknutú situáciu,
- manipulovať s hračkami, predmetmi a rôznymi zástupnými rekvizitami,
- hrať sa individuálne, vo dvojici alebo v skupine.

V spontánnej hre vo dvojici alebo v skupine je to napríklad navyše aj schopnosť:

- nadviazať sociálny kontakt s iným alebo inými deťmi,
- rozdeľovať si roly,
- zaujať v hre rolu (rovnocennú alebo vedúcu, či podriadenú),
- správať sa priateľsky,
- spolupracovať,
- dohodnúť sa na pokračovaní hry,
- presadzovať sa,
- riešiť konflikty a prijať kompromis,
- deliť sa o hračky a iné predmety,
- pomáhať si,
- ukončiť hru a mať z nej pocit uspokojenia.

Možno by sa dalo spomenúť viacero schopností, povedané moderným slovníkom, akýchsi osobnostných benefitov, ktoré dieťa získava práve vďaka spontánnej hre.

Napríklad v námetovej, symbolickej či rolovej hre sa prejavuje ešte úroveň pozornosti a sústredenosti dieťaťa, rozsah poznatkov, citová sféra, ale aj miera sebedovedomia a iné. V pedagogickej praxi sa ako veľmi vhodné ukazuje využitie príležitosti zapojiť sa do hry ako spoluhráč. Jednoducho tak, že učiteľka sa napr. zmení na „pacientku“ a príde na návštevu k „lekárovi“ – k dieťaťu, ktoré je „akože“ lekár a nechá sa od neho vyšetriť, príp. si zoberie aj bábiku a vtedy predstavuje jej „mamu“, ktorá prišla k lekárovi s „dieťaťom“ – bábikou. Alebo sadne si na koberec a „pomáha“ pri stavbe

križovatky a pod. Možností ako sa premeniť na spoluhráča je veľa a to nielen v triede, ale aj na školskom dvore, t. j. pri spontánných pohybových hrách, na ktoré by tiež mal byť pre deti vytvorený dostatočný priestor. Zo svojich učiteľských čias mám stále v živej pamäti, ako sa deti tešili, keď som sa s nimi hrala na školskom dvore všelijaké naháňačky, keď ma mohli chytať, alebo naopak, keď som ich naháňala ja. Rovnako ich privádzalo do radostného vytrženia, keď sme hrali futbal alebo iné loptové hry, alebo, keď sme sa s kolegyňou s nimi korčuľovali na zimnom štadióne a ona pri tom robila na ľade technicky náročné piruety.

Učiteľka ako spoluhráč v hre dostáva možnosť hru rozvíjať, obohatiť ju o nový obsah a zároveň si overovať detské reakcie na rozmanité situácie alebo ich chápanie rol, ktoré v hre zastávajú. Umožňuje jej to vniknúť aj do ich fantázie, predstáv a poznatkov o obklopujúcom svete.

Možno konštatovať, že z pedagogického hľadiska má spontánna hra význam nielen pre deti, ale aj pre učiteľku. Poskytuje jej napríklad široké možnosti na pedagogické diagnostikovanie. Základnou a najfunkčnejšou metódou pedagogického diagnostikovania osobnosti dieťaťa prostredníctvom hry sa javí metóda pozorovania.

Práve spontánna hra sa môže stať na základe pedagogického diagnostikovania východiskom pre edukačnú hru. Na základe poznania obsahu a rozsahu detských zručností, vedomostí a schopností, uplatňovaných v spontánnej hre, si môžeme naprojektovať výchovno-vzdelávacie ciele pre edukačné hry. Ich realizáciou buď iba spresníme na veku primeranej úrovni detský poznatkový systém, alebo im otvárame obzory na skúmanie a objavovanie doposiaľ neznámych vecí, javov a vzťahov v okolitom svete.

Edukačná hra s rôznym obsahovým zameraním a rôznymi výchovno-vzdelávacími cieľmi, ktorá je z odborného-metodického a didaktického hľadiska adekvátne uskutočnená, prináša dieťaťu príjemný pocit a prežívanie radosti z objavovania, skúmania a poznávania seba, ľudí, prírody a kultúry v intenciách platného programového dokumentu. Tento nenahraditeľný pocit je potrebné dieťaťu zabezpečiť a zachovať vo všetkých výchovno-vzdelávacích činnostiach, realizovaných rôznymi metódami. Je to zároveň argument, prečo je rozhodujúce využívanie hry či už spontánnej alebo edukačnej vo výchovno-vzdelávacích činnostiach. Je výborné, ak deti prežívajú celý deň v materskej škole ako hru, t. j. ako niečo, čo ich bytostne priťahuje a zaujíma. Vhodné je aj to, ak sa úplne prirodzene prelínajú alebo na seba nadväzujú spontánne a edukačné hry. Napríklad, niekedy je možné aktuálne námety skupinových spontánnych hier premeniť plynule na

edukačné, učiteľkou navodené hry s určitými obsahmi a cieľmi. Spravidla môžu prebiehať skupinovú formou v triede. Vonku potom pokračujú ako spontánne a vzápätí ako edukačné pohybové hry.

Celkom jasne si možno predstaviť situáciu v triede, že malá skupina detí (3 – 4 deti) sa v námetovej hre hrá v hracom kútiku jednoduchú hru „na mamičky“. Táto hra sa môže zmeniť na edukačnú hru, ktorej cieľom je vyhľadávať a triediť na základe spoločnej dohody v skupine predmety, makety, príp. aj kartičky s obrázkami predmetov z domácnosti podľa ich účelu. V tejto hre môžu deti odpovedať na dômyselne kladené otázky, ktoré smerujú k tomu, na čo všetko možno danú vec použiť, príp. vymýšľať jej možné ďalšie využitie. V inej hre „na dopravu“ k postavenej križovatke a garáži môžeme dať deťom programovateľnú hračku – bager, ktorý deti programujú tak, aby trafil podľa vyznačenej cesty do garáže. Ďalšie deti, ktoré si v spontánnej hre konštruovali podľa fantázie z lega, zaujmeme v edukačnej hre tak, aby skonštruovali k predtým vytvoreným produktom podľa predlohy buď jednoduchú stavbu, alebo dopravný prostriedok, či postavičky typické pre určité povolanie. Všetky výtvary tematicky nadviažu na spontánnu konštruktívnu hru a obohatia výsledný produkt detí. Ďalšie deti, ktoré si predtým voľne skladali mozaiku, motivujeme k tomu, aby z rozstrihaných dielcov farebného papiera spoločne vytvorili nalepovaním na veľký formát papiera koláž podľa vlastných predstáv ako produkt skupinovej práce.

Táto situácia predstavuje jedno z množstva riešení toho, ako možno celkom nenápadne prejsť zo spontánnych hier, ktoré si vymysleli deti samy k edukačným hrám, ktoré navodila učiteľka. Takto navodené edukačné hry čiastočne kopírujú predstavy a vlastné rozhodnutia detí. Ich spoločným menovateľom je uplatnenie kreativity detí.

Dôležité je pri tomto odborno-metodickom riešení výchovno-vzdelávacej činnosti, aby si dieťa nielen v spontánnej, ale aj v edukačnej hre zachovalo pocit pohody a mohlo slobodne prejavovať radosť z činnosti. Uvedenú pedagogickú situáciu, prirodzene, možno realizovať aj tak, že deťom poskytneme možnosť slobodného výberu tým, že najprv vytvoríme priestor na skupinové edukačné hry buď podľa toho alebo nezávisle od toho, ako sa deti hrali v spontánnych hrách. Podstatné je, aby boli aj výchovno-vzdelávacie činnosti, v ktorých ide nielen o spontánne, situačné, ale aj o cieľavedomé (intencionálne) učenie čo najviac uskutočňované metódou hry, ktorá má charakter spontánnej alebo edukačnej hry.

Edukačná hra má pre osobnosť dieťaťa tie isté benefity ako spontánna hra. Navyše má aj niektoré ďalšie osobnostné benefity, ktoré dieťa dosahuje v dôsledku systematickej výchovy a vzdelávania v materskej škole.

V rôzne obsahovo zameraných edukačných hrách je to schopnosť dieťaťa:

- vnímať realitu všetkými zmyslami,
- kultivovane sa pohybovať,
- prepájať pohyb a pohybové zručnosti s poznávacími schopnosťami,
- uplatňovať tvorivosť,
- uplatňovať kultúru správania v súlade so všeľudskými humánnymi hodnotami,
- používať reč ako nástroj myslenia a sociálnej komunikácie,
- komunikovať emócie prostredníctvom nonverbálneho prejavu,
- uplatňovať rôzne myšlienkové procesy,
- prejavovať túžbu dozvedieť sa niečo nové alebo niečo nové pochopiť.

Uvedené schopnosti a spôsobilosti naznačujú len to podstatné, čo dieťa môže pri edukačnej hre získať. V živote, ktorý dieťa aktívne prežíva istú životnú etapu v materskej škole, je toho omnoho viac.

Pri zamyslení sa nad benefitmi, ktoré prináša dieťaťu hra, si možno uvedomiť, že hra významne prispieva k rozvoju motoriky, psychomotoriky, intelektu, ako aj sociability a emocionality. Pri vhodnom usmerňovaní pomáha hra utvárať dieťaťu pozitívny hodnotový rebríček na celý jeho ďalší vývin. Hra teda znamená pre dieťa prínos nielen v racionálnej a emocionálnej, ale aj v hodnotovej oblasti.

Literatúra

- GUZIOVÁ, K. 2008. Kompetencie učiteľa ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2007/08, roč. 62, č. 3.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2008. Kurikulárny dokument predprimárneho vzdelávania. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/09, roč. 63, č. 1.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2009. Obsahová analýza kompetencií dieťaťa – inšpirácia pre efektívnejšiu prácu učiteľa a predprimárnej edukácie. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.

KALAŠ, I. 2011. *Spoznávame potenciál digitálnych technológi v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2011. ISBN 978-80-7098-495-6.

Kolektív autorov. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. – rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-.555-0315-5.

PODHÁJECKÁ, M. – DOBIASOVÁ, M. 2009. Hra v kurikule materskej školy. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.

PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. 2010/2011 Hra v priestore materskej školy. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220. 2010/2011, roč. 65, č. 1.

Kontaktné údaje

Katarína Guziová, PaedDr., PhD.

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

830 00 Bratislava

E - mail: katarina.guziova@statpedu.sk

Slovenská republika

REFERÁTY

HUDBA HROU alebo HRÁME SA S HUDBOU

Božena Balcárová

Abstrakt

Príspevok zdôvodňuje význam hry, význam hudobnej edukačnej hry a jej funkčnosti v predprimárnej edukácii ako kľúčového východiska integrácie jej determinantov: dieťa – edukačný proces – učiteľ – hudba. V kontexte *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* a organizačnej štruktúry dňa v materskej škole, sa zoberá problematikou percepčných činností v množine prienikov integrovaných aktivít.

Kľúčové slová

Predprimárna hudobná výchova, hudobná edukačná aktivita, hudobná hra, hudobné činnosti, kompetencie učiteľa, hudobná percepcia, hudobné schopnosti.

Abstract

Paper explains the importance of play, the importance of music educational games and its function in pre-primary education as a key factor of its determinants: a child – educational process – teacher – music. Within the context of *State curriculum ISCED 0 - pre-primary education* and an organizational structure of the day in a kindergarten, it deals with the issue of perceptual activities in a set of integrated activities.

Key words

Pre-primary music education, educational musical activity, musical games, musical activities, teacher competence, music perception, musical abilities.

„Ludská bytosť je produktom svojho prostredia.
Čím skôr, tým lepšie – nielen v hudobnom vzdelávaní, ale v celkovom vzdelávaní
dieťaťa.“

Dr. Shinichi Suzuki

Prirodzenou súčasťou života každého jedinca je aj umenie, ktoré ho obklopuje v rôznych životných situáciách. Hudba je špecifickým druhom umenia, ktoré vstupuje do života človeka ešte pred jeho narodením. V rannom období vývinu dieťaťa, v období batolaťa, ale predovšetkým v období predškolského veku hudba predstavuje fenomén, ktorý môže výrazným spôsobom ovplyvniť nielen utváranie vzťahu k tomuto druhu umenia, ale môže významne vstúpiť aj do celého ďalšieho života človeka. Rodinné

prostredie a následne hudobná edukácia v materskej škole, popri nezanedbateľnom vplyve mediálneho prostredia, vytvára podmienky nielen na *percepciu umeleckých elementov*, ale predovšetkým na *hudobnú sebarealizáciu dieťaťa v spektre hudobných aktivít*. Prostredníctvom pozorovania, estetického vnímania a hudobnej sebarealizácie sa v hudobnom edukačnom procese, v hrách a hrových činnostiach, koncentruje vysoký stupeň interakcie všetkých zúčastnených komponentov na báze zážitku, často aj napätia, vzrušenia z vlastnej hudobnej produkcie, čo je výsledkom a neklamným dôkazom prirodzenosti dieťaťa. Každý jedinec, teda aj dieťa, sa identifikuje s hudbou jemu vlastným spôsobom. Deti sa učia rôzne piesne, riekanky, popri tom z médií percipujú hudbu rôznej proveniencie, často aj hudbu, ktorá nezodpovedá ich mentálnej úrovni, ako aj úrovni ich hudobných schopností, či hudbu, ktorá často nespĺňa ani elementárne umelecké kritériá. Hudba má však predstavovať celoživotnú radosť. Aby tomu tak bolo, je nevyhnutné už v hudobnom edukačnom procese v materskej škole, vytvoriť také podmienky, ktoré z onej prirodzenosti dieťaťa vyplývajú. Deti sú vo svojej podstate tvorivo aktívne, v snahe prezentovať sa a byť kladne hodnotené reagujú a správajú sa ako tvoriví umelci. Ich umelecké artefakty zodpovedajú úrovni ich schopností, úrovni ich doterajších hudobných skúseností, ako aj možnostiam hudobne sa realizovať.

Najprirodzenejším spôsobom prezentácie dieťaťa v predškolskom veku, teda aj jeho umeleckej prezentácie, je *hra*. V edukačnom procese je kľúčovou metódou, ale súčasne aj organizačnou formou, ktorá sa uplatní nielen v priamej hudobnej edukačnej aktivite, ale aj v ktorejkoľvek organizačnej fáze dňa v materskej škole. Hudba je tak na jednej strane objektom pôsobenia na detský subjekt a na strane druhej je aj umeleckým prostriedkom v hrách a hrových činnostiach. Ak J. A. Komenský prišiel s filozofiou *schola ludus – škola hrou*, tak v období predškolského veku je nesmierne dôležité, aby bola pre deti aj *hudba hrou*, *aby sa s ňou radovali*, *aby si ju „ohmatali“*, *aby sa pre ne stala kamarátkou*, *ktorú spoznávajú*, *snažia sa jej porozumieť* a *ktorú akceptujú ako prirodzenú súčasť svojho života*. To sa však dá dosiahnuť len za predpokladu, že medzi dieťaťom, učiteľkou a hudobným artefaktom sa za konkrétnych podmienok, v konkrétnom prostredí vedie *skutočný hudobný dialóg prostredníctvom hudobnej hry, prostredníctvom hry s hudbou*. Je to v úplnom súlade s tvrdením M. Podhájeckej, keď okrem ďalších požiadaviek na determinanty hry zdôrazňuje „*rešpektovať hru, hrovú aktivitu v predškolskej edukácii, zabezpečiť prostredníctvom hrových aktivít opakovanie, a tým aj upevňovanie poznatkov a postupné osvojovanie si kompetencií*“ (2009, s. 277). Uvedené požiadavky môžeme v súvislosti s hudobným edukačným procesom, v súvislosti

s hudobnou hrou a hrovými činnosťami doplniť o významný fakt, že *hudobná hra je v predškolskej edukácii aj kľúčovým prostriedkom utvárania a postupného rozvíjania hudobných schopností dieťaťa.*

*Štátny program vzdelávania ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*¹ prostredníctvom edukačných tematických okruhov, konkretizovaných v jednotlivých vzdelávacích oblastiach tento hudobný dialóg v plnom rozsahu umožňuje. Variabilnosť a integratívny potenciál ŠVP ISCED 0, v súlade vysokou dávkou profesionality a tvorivosti učiteľky, umožňuje aplikovať hru, a teda aj hudobnú hru s jej širokospektrálnym využitím. V intenciách ŠVP ISCED 0 je hudobná edukácia v materskej škole zameraná predovšetkým na zabezpečovanie rozvoja hudobnosti detí, teda:

- na vytváranie pozitívneho vzťahu k hudbe,
- na postupné rozvíjanie hudobných kompetencií - hudobných zručností a schopností detí.

Sledované edukačné ciele sa naplňajú v jednotlivých hudobných činnostiach, ktoré však nie sú izolované, ale vstupujú do vzájomných podmienených vzťahov a väzieb na báze ich integrácie. Všetky hudobné aktivity v materskej škole sa realizujú s rešpektovaním zásad cieľavedomosti, aktivity, názornosti, primeranosti a majú mať predovšetkým tvorivý charakter. Hudobné edukačné aktivity majú v štruktúre organizácie dňa v materskej škole svoje začlenenie. Predstavujú priestor, v ktorom sa realizujú a súčasne integrujú, v rôznorodom proporčnom zastúpení, jednotlivé hudobné činnosti: rytmické, vokálne – spev, hudobno-pohybové, inštrumentálne činnosti, percepčné činnosti, hudobno-dramatické činnosti. Jednotlivé hudobné aktivity môžu predstavovať samostatné jednotky, prostredníctvom ktorých si deti osvojujú čiastkové hudobné elementy. Tieto činnosti však predstavujú len fragmenty hudobnej edukácie, ktoré sa však majú vzájomne prelínať, majú sa integrovať. Ich vzájomné prelínanie je nevyhnutným predpokladom k tomu, aby učiteľka viedla deti k vnímaniu a prežívaniu hudby ako umeleckého fenoménu na jednej strane. Na strane druhej synkretizmus detského vnímania v predškolskom veku je priam predurčením k tomu, aby deti vnímali, prežívali, ale aj reprodukovali hudbu, realizovali sa prostredníctvom hudobných aktivít komplexne, v ich vzájomnej podmienenosti. (Balcárová, 2011). Hudobné činnosti sú nielen prostriedkom hudobnej sebarealizácie, ale predstavujú predovšetkým základ pre

¹ V ďalšej časti textu ŠVP ISCED 0

vznik a realizáciu *hudobných hier*, ktoré sa v konečnom dôsledku stávajú *zdrojom emocionálneho aj estetického zážitku*.

Z hľadiska efektívnosti hudobného edukačného procesu je nesmierne dôležité stanovenie, obsahové naplnenie a proporcionálne rozloženie aplikácie konkrétnych hier² a hrových činností ktoré budú zákonite vstupovať aj do procesov integrácie v jednotlivých organizačných fázach dňa. Ak je „*hra, ako edukačná činnosť prierezová, všade prítomná aktivita*“ (Podhájecká, 2009, s. 269), potom je *hudobná hra súčasťou celého spektra hudobných činností, integrovaných v hudobnej edukačnej aktivite, ale aj v ktorejkoľvek organizačnej forme harmonogramu dňa v materskej škole*. Hru považujeme za primárny prejav aktivity. Ako taká musí spĺňať všetky atribúty, ktoré sú na ňu kladené vo vzťahu k vekuprimeranosti dieťaťa. Ak má učiteľka materskej školy, ktorá je súčasne aj hudobným pedagógom, disponovať celým komplexom kompetencií, teda aj kompetenciami hudobnými³, potom je nevyhnutné, aby disponovala aj kompetenciami hrovými. Inými slovami povedané, *učitelia sa musia naučiť hrať sa spolu s deťmi*. Nevyhnutnosť tejto požiadavky sa naplno prejaví aj pri aplikácii hudobných hier.

Dieťa je veľmi vnímavé . Zo svojho okolia „nasáva“ všetko, čo súvisí s obohacovaním jeho obzoru poznania. Materská škola je prostredím, ktoré mu má vytvoriť dostatok kvalitných hudobných podnetov, ktoré predstavujú tezaurus jeho hudobných skúseností. Na ich základe sa môže utvárať spektrum hudobných schopností, predovšetkým hudobno-sluchových, percepčných schopností, ktoré:

- sa utvárajú a zdokonaľujú v aktívnych hudobných činnostiach;
- podmieňujú rozvoj diferenciačnej schopnosti sluchu;
- umožňujú sluchovú citlivosť a orientáciu v tónovom priestore;
- umožňujú rozlišovanie jednotlivých vlastností tónov;
- umožňujú sluchovú komparáciu,
- mobilizujú pozornosť a sústredenosť (Balcárová, 2011).

Tieto hudobné schopnosti predstavujú základ utvárania a rozvíjania ďalších hudobných schopností – rytmických, tonálnych, harmonického cítenia, analyticko-syntetických schopností, až po schopnosti intelektové a hudobnú tvorivosť. Na rozvoji

² D. Šimčík vo svojej monografii *Hudba hrou* (1. vyd. Rokus, 2001), prináša analýzu interakčnej didaktickej hudobnej hry v podmienkach hudobnej výchovy na 1. stupni základnej školy ako východiska hudobnej sebarealizácie žiaka. Mnohé postuláty je možné uplatniť aj v hudobnom edukačnom procese v materskej škole.

³ Bližšie vid' v štúdiu B. Balcárovej *Hudobné kompetencie predškolského pedagóga a ich význam v hudobnej edukácii* In *Predškolská výchova* ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 3, s. 13 – 17.

hudobno-sluchových schopností sa podieľajú všetky už spomínané hudobné činnosti, ktoré je však potrebné vnímať integrované vo vzájomných prienikoch, a to:

- v samotnom hudobnom edukačnom procese,
- v hrách a hrových činnostiach,
- v integrácii so spektrom ďalších činností v rámci organizačnej štruktúry dňa v materskej škole.

Hudobná hra, alebo hra s hudbou sa tak stáva základnou metódou, aktivitou , ale aj formou hudobnej edukácie dieťaťa. Jej princíp vychádza z prirodzenosti dieťaťa, keď sa percepcia hudby⁴, jej vnímanie a prežívanie odohráva v ktorejkoľvek fáze dňa, a to nielen vnímaním prostredníctvom zvukového nosiča (CD – prehrávač, rozhlas, televízia a pod.), ale predovšetkým percepciou a následnou imitáciu hudobných prejavov samotnej učiteľky, vlastnou hudobnou produkciou, ktorou je spev, hudobno-pohybová aktivita, hra na detských hudobných nástrojoch, či aktívna, zámerná percepcia hudobného atréaktu. Kultivovaný a zaniatený spev učiteľky, jej hra na hudobnom nástroji, či pohybová kreácia na znejúcu hudbu, jej evidentný záujem o hudbu, to sú pre dieťa najpresvedčivejšie argumenty pre jeho vlastné muzicirovanie. To sú vlastné, skutočne hudobné incentívy, ktoré sú ako priama hudobná motivácia pre dieťa výzvou na hudobnú sebarealizáciu. Pieseň, riekanka, miniatúry hudobných skladateľov určené deťom nepredstavujú len hudobný materiál, ktorý dotvára hudobné kurikulum. To sú fundamenty, okolo ktorých a prostredníctvom ktorých sa odvíja hudobná hra. Hrové kompetencie učiteľky sa tak v plnom rozsahu môžu uplatniť v skutočnom hudobnom dialógu medzi ňou, deťmi a hudbou. Význam hudobnej hry vyjadruje J. Hatrík veľmi výstižne a zmysluplne, pri zdôraznení, že učiteľ musí mať stále na pamäti svojho adresáta, teda objekt pedagogického pôsobenia, slovami: „hľadať a nachádzať spolu a naraz s dieťaťom, držať ho partnerskou rukou, dotýkať sa poznávaného cez jeho optiku údivu a očarenia, pohľadom upretým na pestro rozvinutý zázrak života s nevinnou a samozrejmou dôverou“ (Hatrík, 1997, s.7).

- nech hudba znie v materskej škole každý deň,
- nech je radosť v materskej škole každý deň,
- nech je hra v materskej škole prítomná každý deň.

⁴ Fázy hudobného vnímania a prežívania bližšie v monografii B. Balcárovej *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk, 2001. ISBN 80-968566-4-2.

Je to jedinečná výzva pre každého pedagóga v materskej škole. *Podme hudbu objavovať spolu s deťmi, otvárajme im bránu do sveta hudby, podme sa s hudbou hrať, nech je pre deti aj učiteľku hudba hrou.*

Literatúra

BALCÁROVÁ, B. 2011. Hudobné kompetencie predškolského pedagóga a ich význam v hudobnej edukácii. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 3, s. 13 – 17.

BALCÁROVÁ, B. 2010. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. 172 s. ISBN 978-80-555-0286-1.

BALCÁROVÁ, B. 2003. Počúvanie hudby? In *Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. s. 55 – 58, ISBN 80-8068-146-5.

BALCÁROVÁ-KALAFUTOVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: Prešovský hudobný spolok *Súzvuk* 2001. 113 s. ISBN 80-968566-4-2.

HATRÍK, J. 1997. *Drahokam hudby I*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1997. ISBN 80-8050-141-6.

PODHÁJECKÁ, M. 2009. Učiteľ a hra v kontexte edukačného predškolského programu. In *Za kvalitou vzdelávání učitelů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2009. s. 263 – 274, ISBN 978-80-7220-315-4.

ŠIMČÍK, D. 2001. *Hudba hrou*. Prešov: Rokus, 2001. 154 s. ISBN 80-968452-3-3.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. 39 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Božena Balcárová, doc., PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Ul. 17. novembra č. 15
080 16 Prešov
E - mail: bozena.balcarova@pf.unipo.sk
Slovenská republika

PONÍMANIE HRY V DIELE JÁNA AMOSA KOMENSKÉHO

Ludmila Belásová

Abstrakt

Príspevok je venovaný analýze najvýznamnejších diel Jána Amosa Komenského, prednostne sa zaoberajúcich fenoménom hry v prostredí rodiny a školy.

Kľúčové slová

Hra, hračka, kniha, učiteľ, metóda, divadelná hra.

Abstract

The paper is devoted to analysis of the most important works of Jan Amos Comenius, preferably dealing with the phenomenon of play in family and school environment.

Key words

Game, toy, book, teacher, method, drama.

V súčasnom pretechnizovanom svete máme tendenciu zľahčovať veci do tej miery, že si dokážeme vyhľadať potrebnú informáciu „šitú na mieru“ našim aktuálnym potrebám. Netvrdím, že neexistujú situácie, kedy je takýto postup výhodou. Viac ma mrzí fakt, že menej narábame s odbornou literatúrou a hádam už len výnimočne akceptujeme dejinné kontexty „samozrejímavých“ vecí okolo nás. Uvedené okolnosti boli podnetom k úvahám a následne k rozhodnutiu venovať sa v téme konferencie *Hra v predprimárnej edukácii* analýze prác *učiteľa národov* Jána Amosa Komenského. Po dôslednej analýze jeho pedagogického diela som sa rozhodla upriamiť pozornosť hlavne na spis *Informatórium školy materskej*, ako aj iné práce napísané v mimoriadne plodnom životnom období počas pobytu Komenského v Blatnom Potoku.

„Všetko závisí od začiatku. Ako sa položia základy, tak ide potom všetko.“

Výrok z predslovu k *Informatóriu školy materskej* zdôrazňuje potrebu „dobrého začiatku“ výchovy dieťaťa. Toto rozsahom skromné dielo J. A. Komenského zaujme systematickým uvažovaním o cieľoch, obsahu a metódach rozvíjania dieťaťa predškolského veku. Okrem aspektov prirodzenej metódy, podľa ktorej Komenský odporúča postup od známeho k neznámemu, od jednoduchého k zložitému, od blízkeho

k vzdialenému v *Informatóriu školy materskej* poukazuje na potrebu vyučovania a učenia, ktoré „je samo osebe i svojou povahou milé a príjemné, že je to ozajstná hra a potešenie ducha“. (Komenský, 1991, s. 36)

Kedy je potrebné začať s hrou?

Komenský uvádza príklady „rozveseľovania“ detí už v prvom roku ich života (kolísanie, spev, hra s hrkálkou). V druhom, treťom, štvrtom roku i v neskoršom veku uvádza hlavne príklady hier pohybových (behanie, skákanie). Štvrtý, piaty a šiesty rok sú podľa neho rokmi tvorivej práce a pohybu. Je to vek postupnej prípravy detí na školu, čo „bude potom pre učiteľa veľká pomoc“. Navrhuje rodičom viesť deti hlavne ku kresleniu, písaniu prvkov písmen, počítaniu do dvadsať, hre na hudobných nástrojoch či k osvojovaniu si veršikov. Na viacerých miestach zdôrazňuje, že celá táto príprava má prebiehať „vždy formou hry na potešenie ducha“.

S kým sa majú deti hrať?

Komenský úplne prirodzene uvádza príklady hier s rodičmi, pestúnkami a súrodencami, oceňuje ich záslužnú prácu, no zároveň pridáva názor, že „deťom viac prospejú ich rovesníci, takisto deti, a to tak, že buď si medzi sebou niečo rozprávajú, alebo sa spolu hrajú.“ (tamtiež, s. 82) Na rovesníckej hre oceňuje skutočnosť, že deti sú na podobnej úrovni, „keď jeden druhého neprevyšuje hĺbkou vynaliezavosti“. Netúžia po nadvláde, nenúti sa k ničomu, nemajú strach. Vo vzájomnej komunikácii prevláda medzi nimi láska a úprimnosť. Otázky aj odpovede sú priame. To všetko je typické pre deti a nech by sa dospelí akokoľvek usilovali, nedosiahnu úroveň detí, naopak, dospelý vek je v tomto prípade skôr prekážkou.

Kde sa majú deti hrať?

Prirodzeným prostredím je rodina (v ponímaní Komenského materská škola – v XXVII. kapitole *Veľkej didaktiky* pojednávajúcej o štvordielnej školskej dielni podľa stupňov veku a prospechu Komenský formuluje potrebu *školy materskej v každom dome* – poznámka autorky), ale aj záhrada či ulica (hry s rovesníkmi). Podstatné je však zabezpečiť, aby miesto ktoré slúži na hranie bolo bezpečné a aby hry ktoré deťom ponúkame boli neškodné. Bezpečnosť pri hre by mala byť umocnená prítomnosťou rodičov, pestúnok alebo varovkýň.

S čím sa majú deti hrať?

Hračky spomína Komenský v dvoch kapitolách *Informatória školy materskej*. V obidvoch prípadoch toto ponímanie korešponduje s jeho prirodzenou metódou. V kapitole *Ako sa majú deti cvičiť v chápavosti* menuje hračky (drevené koníky, vozíky,

stolíky, stoličky, misky a podobne) s cieľom poznávania týchto predmetov. Podobne v kapitole *Ako treba deti privykať na pracovitý život a na neustálu činnosť* spomína hračky ako zástupcov skutočných predmetov a nástrojov s odporúčaním „nech sa s nimi často hrajú a nech tak cvičia svoje telo, aby bolo zdravé, svoju myseľ, aby bola svieža a svoje údy, aby boli obratné“. (tamtiež, s. 85) Varuje však pred takými hračkami (predmetmi), ktorými by si mohli deti ublížiť alebo poškodiť iné veci (nože, sekery, sklo). „Teda s čímkoľvek sa deti chcú hrať, ak to nie je škodlivé, treba ich v tom skôr podporovať, ako im v tom brániť. Nemajú totiž nič iné, čím by sa vážne zaoberali, a záhaľka škodí duchu aj telu“. (tamtiež, s. 86)

Hra versus učenie

Pojem hra je frekventovaný aj v záverečnej kapitole *Informatória Ako majú rodičia pripraviť svoje deti do školy*. Komenský v nej radí rodičom pripraviť dieťa na školu neustálym povzbudzovaním a zdôrazňovaním, že „učiť sa nie je ťažká práca, je to hra s knihami a perom, sladšia ako cukor“. Uvádza tiež nádherné príklady motivácie detí pred vstupom do školy a taktiež vstevovanie lásky a úcty k budúcim učiteľom. „Kto takto dobre začne, bude mať už spolovice vyhrané, lebo škola sa pre dieťa stane hrou a dieťa v nej bude s radosťou a úspešne prospievať.“ (tamtiež, s. 146-147)

Hra versus práca

Hry detí v ponímaní Komenského sú napodobňovaním práce dospelých. Nečinnosť dieťaťa pokladá za veľmi nerozumnú. Deti treba neustále niečím zamestnávať, stále majú niečo robiť, „hoci by to nebolo nič iné ako hry (veď nič iné to ani nemôže byť). Je lepšie hrať sa ako zaháľať, lebo pri hre je myseľ zamestnaná a upretá na nejakú vec a často sa pritom brúsi aj nadanie dieťaťa. Takto sa budú môcť deti bez ťažkosti viesť k pracovitému životu, keďže sama príroda ich nabáda niečo robiť.“ (tamtiež, s. 113-114)

V ďalšej časti upriamim svoju pozornosť na Komenského spisy napísané najmä počas jeho pobytu v Blatnom Potoku, z ktorých „pedagogická múdrosť tečie plným prúdom“ (Kvačala, 1921, s. 50). Posunieme sa teda v ponímaní hry do obdobia školského veku, v ktorom Komenský zdôrazňuje tri prostriedky k múdrosti: sú nimi krásne knižky, spoľahliví učitelia a dobrá metóda, ktorá zmierňuje námahu vyučovania a učenia.

Učenie hrou bolo dôležitou požiadavkou, ktorú Komenský zdôrazňoval aj v počiatočnom vyučovaní. Vo svojej *Veľkej didaktike* žiada prispôbiť všetko detskému rozumu, ktorý sa svojou prirodzenosťou prikláňa ku všetkému, čo je príjemné, žartovné a zábavné a hrozí sa všetkého, čo je vážne a prísne. Uvedeným predstavám najviac

zodpovedá Komenského učebnica *Orbis sensualium pictus* (*Svet v obrazoch*), ktorá je záverom jeho pedagogického majstrovstva. Predstavuje „najvyšší stupeň v hľadaní ľahkej, príjemnej, ale spoľahlivej metódy vecného a jazykového učenia, výrazne uplatňujúcej základné didaktické princípy, na ktoré Komenský kladol veľký dôraz, ako napríklad princíp názornosti, primeranosti a aktivity, ...“ (Bakoš, 1958, s16). Spôsob spracovania tejto učebnice mal prilákať deti do školy, vzbudiť ich pozornosť a zaujať ich žartovným a hrovým spracovaním. Svet v obrazoch je napísaný v materinskom jazyku, čo malo umožniť deťom ľahšie sa naučiť čítať a zároveň na základe hlbšieho osvojenia materinského jazyka úspešnejšie zvládnuť náročnejší latinský jazyk. Sám Komenský charakterizoval túto učebnicu ako súhrn všetkých vecí a úkonov v ľudskom živote, v ktorej sú obsiahnuté základné poznatky o celom svete, o všetkých veciach a základy celého jazyka. Odporúča dávať ju do rúk už deťom v predškolskom veku s cieľom oboznámiť sa s obrázkami, pomenovať ich, kresliť si podľa nich, ale aj ukázať veci na obrázkoch v skutočnosti.

Obraz spoľahlivého učiteľa načrtol Komenský vo svojej *Pampedii* (*Vševýchove*). Nazýva ho *všeučiteľom* a podľa neho je to „učiteľ vševiedny, ktorý dokáže vzdelávať všetkých ľudí vo všetkom, čo privádza ľudskú prirodzenosť k dokonalosti, aby sa ľudia stali všestranne dokonalými.“ (Komenský, 1987, s. 48). U učiteľa je potrebné dbať na tri podmienky:

1. Aby každý bol takým akými má urobiť iných ľudí
2. Aby poznal spôsoby, ako iných takými urobiť
3. Aby bol horlivý vo svojom diele.

Skrátka aby dokázal, vedel a chcel utvárať vševiedov.

Podobne vo *Veľkej didaktike* (Kapitola XVII. *Zásady ľahkosti pri vyučovaní a učení, Zásada II.*) zdôrazňuje potrebu prívetivosti a láskavosti učiteľov voči žiakom, ktorých majú k učeniu vábiť nie od neho odpudzovať. (Komenský, 1987). Odporúča prirodzenú metódu, ktorá sama osebe má vzbudzovať chuť k učeniu a má „vábiť myseľ“. Celou jeho metodikou vyučovania sa prelína snaha získať žiaka pre vyučovanie, učiteľ ba sa teda mal pokúšať o vnútornú motiváciu žiakov k učeniu.

V súvislosti so školským vekom Komenský uvažuje o hre ako metóde výučby (prednostne má na mysli divadelnú hru), ale aj o dôležitom prostriedku oddychu po namáhavej práci žiakov v škole.

V spise *Schola pansophica* (*Škola vševiedná to jest dielňa všeobecnej múdrosti*) uvádza: „Hrou nazývame telesný i duševný pohyb, ktorý nijako nesmieme mládeži

zakazovať, ale skôr ho vyhľadávať a domáhať sa ho; hry však musíme viesť rozumne, aby sa konali s úžitkom a bez škody.“ (Komenský, 1992, s. 52) Za takéto hry pokladá:

1. Telesné a zdravotné cviky, ktoré sa vykonávajú pohybom, ktorý však v sebe nesmie mať nič neslušného. Príkladom takýchto cvikov je beh, skok k cieľu, mierne preteky, hry s loptou, guľou alebo kužeľom a hra na slepú babu.
2. Z hier pri ktorých sa sedí dovoľuje Komenský iba také, ktoré poskytujú príležitosť cvičiť ducha, napríklad šach. Karty a kocky zakazuje ako nečestné hry pri ktorých rozhoduje náhoda. Tieto hry sú sprevádzané úzkosťou, aký bude výsledok, čo viac sužuje ako uvoľňuje myseľ.
3. Scénické a divadelné hry, ktoré vďaka verejnému vystupovaniu pred očami divákov povzbudzujú ľudského ducha, sú pohnútkou k vyšším cieľom, verejným dôkazom usilovnosti učiteľov aj radosťou pre rodičov. Môžu sa pri nich objaviť vynikajúce talenty a mládež si pri nich nenúteným spôsobom osvojuje krátkou a prirodzenou cestou vhodné správanie, zbavuje sa ostýchavosti, cvičí sa v pohotovosti, slušnosti, čestnosti, učí sa ovládať tvár, ruky aj celé telo a tak ďalej.

Komenský bol presvedčený o význame školských divadelných hier. Pokladal ich za účinný výchovný a vzdelávací prostriedok. Hry nielen propagoval, ale aj písal. Je autorom dvoch divadelných hier, a to *Diogenes kynik* (historicko – filozofický námet) a *Patriarcha Abrahám* (biblický námet).

Aj svoje dielo *Janua linguarum reserata* (Brána jazykov otvorená) spracoval do podoby 8 divadelných hier:

1. Väčší svet – veci prírodné (makrokozmos),
2. Svet v malom – človek (mikrokozmos),
3. Ľudské zamestnania – (remeslá),
4. Nižšia škola,
5. Univerzita,
6. Život po stránke mravnej,
7. Život rodinný a život v obci,
8. Život v štáte a v cirkvi.

Všetky uvedené hry sú zahrnuté v spise *Schola ludus*.

Divadelné hry zaradil Komenský aj do programu svojej vševednej školy. Každá z jej siedmich tried prináleží divadelná hra:

1. Predsieňová trieda – zápolenie žiakov na verejnej skúške
2. Trieda brány – dejom divadelným bol text Brány rozložený na jednoduché otázky

3. Siene – skutočné hry Brány jazykov obsiahnuté v spise Škola hrou
4. Filozofická trieda – odporúčaná filozofická hra Diogenes kynik.
5. Trieda logická – preteky trojjediného umenia, gramatiky, logiky a metafyziky.
6. Politická trieda – divadlo Tragédia o márnostiach sveta.
7. Teologická trieda – dráma O Abrahámovi alebo O Dávidovi.

V spise *Leges scholae bene ordinatae (Zákony dobre usporiadanej školy)* formuluje *Zákony o divadelných predstaveniach*, ktoré odporúča usporadúvať často. Každéj triede nariaďuje štyrikrát ročne predviesť svojich žiakov na javisku. Tu majú ukázať všetko, čo sa v priebehu štvrtého roka naučili. Hráť má byť venovaný jeden celý školský týždeň a najúspešnejšie z nich majú byť súčasťou slávnostného zavŕšenia školského roka.

V *Zákonoch o spôsobe oddychu* Komenský zdôrazňuje, že síce v istom zmysle možno celé štúdium pokladať za hru, na druhej strane upozorňuje žiakov, že v ich prípade sú hry už iba „vedľajším zamestnaním“, slúžiacim telesnému zdraviu či duševnému osvieženiu. „Nesmie byť teda miesto pre hry a zábavy skôr, než sa zadosť učinilo vážnemu zamestnaniu“. (tamtiež, s. 212) Neodporúča hry, ktoré unavujú telo prílišnou námahou, ani také, ktoré oslabujú ducha napätím alebo strachom o výsledok. Uvádza aj príklady život ohrozujúcich hier, akými sú v jeho ponímaní napríklad plávanie vo vode či šerm. Pri akejkoľvek hre je potrebné určiť si spomedzi detí vodcu, ktorého treba striediť tak, aby sa deti naučili rozkazovať, aj poslúchať. Hry by sa mal zúčastňovať aj učiteľ, nie však ako spoluhráč, skôr ako dozor nad žiakmi, aby sa nedopustili neslušného správania alebo nejakej chyby. Upozorňuje aj na potrebu ukončenia hier v správnom čase, pretože hry v prípade žiakov sú len „predhrou k vážnym veciam“. Zaujímavý je názor, že počas hry sa majú žiaci rozprávať v latinskom jazyku. To podľa Komenského prináša dvojnásobný úžitok z hry.

Vzťah medzi školou a hrou výstižne vyjadril v spise *Praecepta morum (Pravidlá mravnosti)* myšlienkou „do školy sa ponáhľaj ako ku hre (lebo je naozaj hrou) nikdy nevymeškaj vyučovanie“. (Komenský, 1956, s. 374) Zdôraznil v nej zároveň potrebu prístupnosti a lahodnosti vyučovania, potrebu metódy, ktorá by prinášala žiakom i učiteľom radosť z vykonanej práce. „A tak škola nech prestane byť labyrintom, robotárňou, väzením a trápením a nech začne byť hrou, palácom, hostinou a rajom“. (Komenský, 1956, s. 290 – 291)

Uvedené myšlienky môžu slúžiť ako podklad na porovnávaciu analýzu minulého so súčasným, ale aj podnet k ďalšiemu štúdiu vzácneho diela *učiteľa národov*, ktoré ani po takmer štyroch storočiach od ich napísania nestrácajú na svojej aktuálnosti.

Literatúra

- BAKOŠ, Ľ. 1958. In *COMENII, J. A. Orbis sensualium pictus*. Bratislava: SPN v spolupráci s Praha: SPN, 1958. (Epilóg s. 16-26).
- COMENII, J. A. 1958. *Orbis sensualium pictus*. Bratislava: SPN v spolupráci s Praha: SPN, 1958.
- ČAPKOVÁ, D. 1968. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- ČAPKOVÁ, D. 1987. *Myslitelsko vychovateľský odkaz Jana Amosa Komenského*. Praha: Academia, 1987.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- IZDENCZYOVÁ, N. 2009. *Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov: PU PF, 2009. ISBN 978-80-8068-930-8.
- KARŠAI, F. 1970. *Jan Amos Komenský a Slovensko*. Bratislava: SPN, 1970.
- KOMENSKÝ, J. A. 1956. *Vybrané spisy II*. Bratislava: SPN, 1956.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KOMENSKÝ, J. A. 1987. *Pampédie*. In *POLIŠENSKÝ, J. – PAŽÍZEK, V. 1987. Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1987.
- KVAČALA, J. 1921. *Komenský, jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej*. Martin: Matica slovenská, 1921. ISBN 80-200-1451-9.
- MIŇOVÁ, M. 2011. *O súčasnej materskej škole*. In *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: Rokus, 2011, s. 96-101. ISBN 978-80-555-0385-1.
- PODHÁJECKÁ, M. 1995. *Aktuálnosť Komenského Informatória pre predškolskú výchovu*. In: J. A. Komenský a tvorivá škola. Prešov: PdF UPJŠ, 1995, s. 102 - 107.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.

POCHANIČ, J. 2007. *Tvorivá dramatika ako jedna z metód výučby elementárneho čítania na 1. stupni ZŠ*. PF UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 213-216. ISBN 978-80-8083-411-1.

PŠENÁK, J. 1992. *Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského*. Bratislava: UK, 1992. ISBN 80-223-0415-8.

UHLÍŘOVÁ, J. 2003. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: UK. 2003. ISBN 80-7290-107-9.

Kontaktné údaje

Ludmila Belásová, doc., PhDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: ludmila.belasova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

PRÍRODOVEDNÉ DIDAKTICKÉ POČÍTAČOVÉ HRY A DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Renáta Bernátová

Abstrakt

V príspevku prezentujeme problematiku didaktických počítačových hier vo vzťahu k prírodovednému vzdelávaniu detí predškolského veku.

Kľúčové slová

Prírodovedná didaktická počítačová hra, dieťa predškolského veku.

Abstract

In this paper we present some possible applications of didactic computer games in pre-primary education of children with accent on science education.

Key words

Natural sciences didactic computer game, preprimary child.

Pre dieťa predškolského veku je najlepším prostriedkom na získavanie vedomostí priama skúsenosť, kontakt s predmetmi, ktoré sú témou práve prebiehajúceho výchovno-vzdelávacieho procesu (Kopáčová, 2010, s. 161). Pri získavaní prírodovedných poznatkov v predškolskom veku využívame najmä priamy kontakt s prírodou pri vychádzkach v každom ročnom období, prírodovedné pozorovania a pokusy v kútiku prírody. Mnoho prírodovedných poznatkov si dieťa predškolského veku osvojuje aj prostredníctvom hry, ktorá je prirodzenou činnosťou detí v predškolskom veku. Podľa Podhájeckej (2008) hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj významnou výchovno-vzdelávacou metódou. Preto sa javí potreba v materskej škole uplatňovať čo najviac učenie hrou vo všetkých organizačných formách denného poriadku v materskej škole.

1 Počítačová didaktická hra v predškolskom veku

Postupným zavádzaním počítačov do každodenného života sa objavila aj nová verzia hier, tzv. počítačové hry. Podľa Dostála (2009) každá počítačová hra prebieha vo virtuálnom svete, do ktorého vstupuje hráč pomocou komponentov pripojených

k počítaču (napr. klávesnicou, myšou, volantom, joystickom) a prostredníctvom nich tento svet ovplyvňuje. Úlohou hráča je čo najlepšie plniť stanovené úlohy, ako napr. čo najrýchlejšie prejsť zvolenú trasu. Ak počítačová hra plní aj edukačné ciele označujeme ju pojmom didaktická počítačová hra. Podľa Dostála (2009) *“Didaktická počítačová hra je software umožňujúci zábavnou formou navodzovať činnosti zamerané na rozvoj osobnosti jedinca”*.

Spoločnosť AVG Technologies realizovala prieskum na zistenie interakcie detí predškolského veku s modernými technológiami. Prieskum bol realizovaný v desiatich ekonomicky vyspelých krajinách sveta (napr. v Japonsku, Nemecku, Veľkej Británii, Francúzsku, Austrálii). Oslovených bolo 2 200 matiek, ktoré mali vo svojej domácnosti prístup k internetu a mali dieťa v predškolskom veku. Respondentky mali v zozname technických a pre bežný život potrebných schopností označiť tie, ktoré ovládajú ich deti. Výsledky prieskumu ukázali, že viac detí v predškolskom veku vie hrať počítačovú hru ako sa bicyklovať. Podľa vyjadrenia matiek, až 58 % detí vo veku dva až päť rokov vie, ako sa hrať jednoduchá počítačová hra. Už 44 % dva až trojročných ročných detí je schopných hrať počítačovú hru. U detí predškolského veku v prieskumu neboli zistené rozdiely medzi pohlavím dieťaťa vo vzťahu k počítačovým zručnostiam, 58 % chlapcov a 59 % dievčat vo veku od 2 do 5 rokov dokáže hrať počítačovú hru (<http://www.webnoviny.sk/veda/deti-sa-ucia-hrat-so-smartphoneom-sko/289663-clanok.html>).

Podľa výsledkov dotazníkového prieskumu, ktorý realizovala Kožuchová v roku 2007 na vzorke 115 rodičov, ktorých deti navštevovali materskú školu, 73,7% rodičov uviedlo, že ich deti využívajú počítač na hranie hier, 24,3% rodičov uviedlo, že na kreslenie, 10,4% na výučbu cudzieho jazyka, 7,5% na písanie textu a 6% na prezeranie elektronických encyklopédií (Kožuchová, 2007). Aj výsledky tohto prieskumu naznačujú, že ani slovenským deťom predškolského veku nie je cudzia práca s počítačom.

Dôležitým faktorom, ktorý významne ovplyvňuje využívanie počítačov deťmi v materskej škole, je okrem materiálneho vybavenia (kvalitné počítače, edukačný softvér) aj pripravenosť učiteliek materských škôl na ich aplikáciu v edukácii detí predškolského veku. Podľa Kochovej (2009) učiteľky materských škôl využívajú počítač najmä pre administratívne práce alebo svoju prípravu. Podľa Vrábl'ovej – Rohál'ovej (2010) je potrebné povzbudiť učiteľky materských škôl v práci s počítačom, aby sa naučili tvorivo využívať aj edukačné softvéry určené pre predškolský vek, či zahraničné softvéry, ako aj

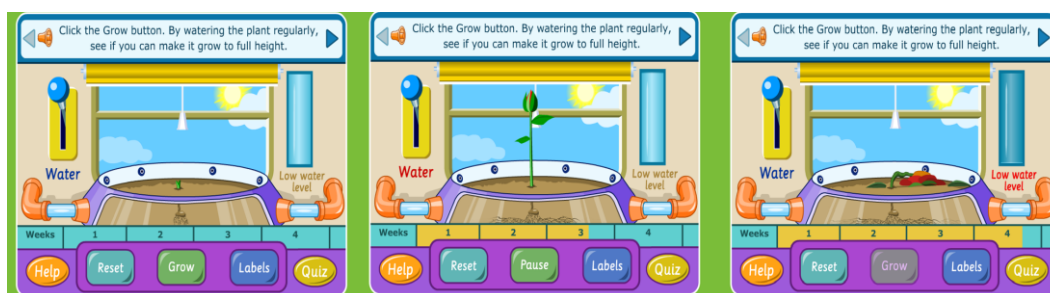
internet a stránky, ktoré nie sú primárne zamerané pre predškolský vek, ale tvorivý učiteľ ich vie využiť tak, aby boli prínosom a spestrením aj pre dieťa predškolského veku.

2 Internet – zdroj didaktických počítačových hier pre deti predškolského veku

Jednou z kľúčových kompetencií vymedzených v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sú informačné kompetencie. Vzťahujú na prácu s informáciami v najširšom slova zmysle, od vyhľadávania informácií napr. z detských kníh, časopisov, encyklopédií, príp. atlasov až po prácu s digitálnymi technológiami. Dôležitým nástrojom, prostriedkom rozvíjania informačných kompetencií detí predškolského veku sú edukačné softvéry, ktoré obsahujú zmysluplné edukačné hry (Guziová – Podhájecka, s. 72, 2011). Bohatým zdrojom počítačových hier určených pre deti je internet. Na internete nájdeme mnoho cudzojazyčných didaktických počítačových hier prioritne určených pre deti predškolského veku s prírodovedným obsahom, napr. na stránke :

http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/5_6/science_5_6.shtml.

Táto stránka v anglickom jazyku ponúka prírodovedné didaktické hry pre rôzne vekové kategórie detí, od 5 do 11 rokov. Prvá kategória určená pre 5 až 6 ročné deti ponúka šesť hier. Ukážku hry, ktorá obsahovo spracúva učivo o význame vody pre život kvitnúcej rastliny, zobrazuje obr. 1. Úlohou hráča je starať sa o izbovú rastlinu polievaním vody. Dieťa získava poznatok, že bez vody rastlina nevyklíči a a nebude rásť. Ak ju zabudne poliať, rastlina zvädne a zahynie.



Obrázok 1 Didaktická počítačová hra – význam vody pre kvitnúce rastliny.

Zdroj: http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/5_6/growing_plants.shtml

V kategórii pre 6 až 7 ročné deti môžeme nájsť hru, ktorá obsahovo spracováva učivo o živých prírodných. Úlohou hráča je nájsť na obrázku osem živých prírodných – pozri obr. 2.



Obrázok 2 Didaktická počítačová hra – živé prírodniny.

Zdroj:

http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/6_7/plants_animals_env_fs.shtml

Stránka <http://www.bbc.co.uk/schools/barnabybear/games/recycle.shtml> ponúka didaktickú hru s environmentálnym obsahom. Úlohou hráča je roztriediť odpad na plasty, papier a sklo (pozri obr. 3).



Obrázok 3 Didaktická počítačová hra – triedenie odpadu.

Zdroj: <http://www.bbc.co.uk/schools/barnabybear/games/recycle.shtml>

2.1 Profesionálne edukačné programy pre deti predškolského veku

Firma Terasoft ponúka pre vekovú kategóriu predškolákov a žiakov mladšieho školského veku niekoľko titulov, ako napr. Detský kútik 1, Detský kútik 2, Detský kútik 3, Detský kútik 4, Detský kútik 5, TS Výučbové pexesá a Maľovanie pre deti (www.terasoftware.sk). Súčasťou týchto programov sú aj didaktické hry na rozvíjanie logického myslenia, postrehu, pamäti.

Prírodovedný obsah má CD ROM Detský kútik 5 s podnázvom Martinkove zvieratká. CD ROM je určený deťom vo veku od troch do deviatich rokov. Deti sa prostredníctvom neho prenesú do zvieracieho sveta, v ktorom hrovou formou získajú mnoho prírodovedných poznatkov. CD ROM je rozdelený na sedem častí, posledná siedma je venovaná didaktickým hrám ako puzzle, pexeso, prirad'ovacím úlohám (www.terasoftware.sk). Pre deti predškolského a mladšieho školského veku je určený aj:

- Detský programovací jazyk Baltík (http://baltik.infovek.sk/zakl_inf.htm).

- CD ROM Cirkus Šaša Tomáša. Obsahovo je zameraný na spoznávanie farieb, poznávanie rôznych geometrických útvarov a určovanie smerov.
- CD ROM Alík – Môj prvý šlabikár. Obsahovo je zameraný na spoznávanie písmen slovenskej abecedy. Jeho súčasťou sú aj didaktické hry, prostredníctvom ktorých si deti overujú svoje poznatky (<http://www.silcom-multimedia.sk>).
- CR DOM Alík – Než pôjdem do školy. Obsahuje súbor didaktických hier, ktorými si deti predškolského veku osvojujú, resp. precvičujú elementárne poznatky a zručnosti, ktoré sú potrebné pre úspešný vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy (<http://www.silcom-multimedia.sk>).
- CD ROM Vševedko na vidieku. Obsahovo spracúvava tematiku domácich a voľne žijúcich zvierat (<http://www.silcom-multimedia.sk>).
- CD ROM Vševedkovo safari. Hravou formou oboznamuje deti so zástupcami živočíchov, žijúcich po celom svete (<http://www.silcom-multimedia.sk>).
- CD ROM Čím budem? Je určený pre predškolákov a žiakov prvých ročníkov základnej školy. Deti sa prostredníctvom tohto CD ROMu oboznamujú s rôznymi povolaniami (<http://www.silcom-multimedia.sk>).

3 Tvorba učiteľských didaktických počítačových hier s využitím PowerPointu

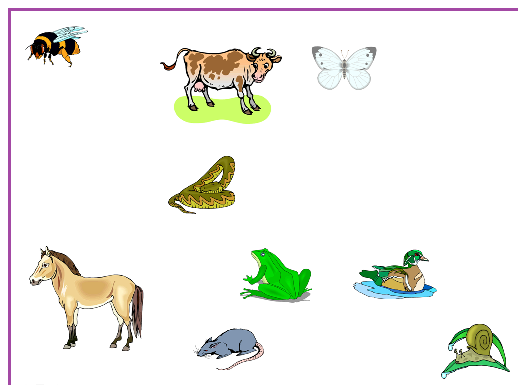
Vzhľadom na skutočnosť, že ponuka profesionálne vytvorených didaktických počítačových hier s prírodovedným obsahom prioritne určených pre deti predškolského veku (v slovenskom jazyku) je zatiaľ na našom trhu malá, chceme v našom príspevku poukázať na možnosť vytvoriť v programe PowerPoint jednoduché didaktické počítačové hry pre deti predškolského veku. Tieto hry si môže vytvárať podľa potreby sama učiteľka materskej školy. Tieto programy svojou kvalitou a spracovaním nemôžu konkurovať profesionálne vytvoreným edukačným programom, ale myslíme si, že môžu dočasne zaplniť chýbajúci trh s kvalitnými edukačnými programami určenými prioritne pre deti predškolského veku a prispieť k rozvíjaniu informačnej gramotnosti detí predškolského veku. Pri ich tvorbe je potrebný zdroj vhodných obrázkov (napr. CD ROM 320 000 obrázkov a fotografií) a základné zvládnutie práce s PowerPointom. Takého hry môže učiteľka využívať najmä pri opakovaní a precvičovaní prírodovedného učiva.

K tvorbe didaktickej počítačovej hry potrebujeme názorné obrázky živočíchov. Náhodne sme vybrali obrázky 12 živočíchov: včely, tura, mlynárika, slona, vretenice, delfína, tučniaka, koňa, potkana, skokana, kačice, slimáka (pozri obr. 4).

Edukačným cieľom prvého variantu prírodovednej didaktickej hry je odstrániť živočíchov, ktoré nežijú na Slovensku vo voľnej prírode. Kliknutím dieťaťa myšou na živočícha, ktorý nežije na Slovensku vo voľnej prírode, obrázok živočícha zmizne. Na obrazovke počítača zostanú len tie živočíchy, ktoré žijú u nás vo voľnej prírode (pozri obr. 5).



Obrázok 4

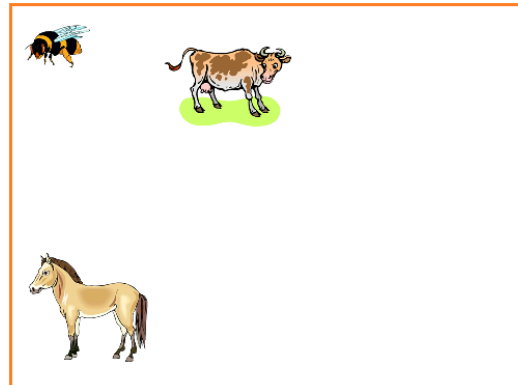


Obrázok 5

Edukačným cieľom druhého variantu hry je odstrániť živočíchy, ktoré nechováme pre úžitok (pozri obr. 6). Na obrazovke ostanú len tie živočíchy, ktoré chováme pre úžitok (pozri obr. 7).



Obrázok 6



Obrázok 7

Ďalšie možné varianty didaktickej počítačovej hry:

- označiť živočíchy, ktoré sa pohybujú lietaním (behaním, skákaním, chodením, plazením),
- označiť živočíchy, ktoré žijú vo vode alebo pri vode,
- označiť živočíchy, ktoré môžeme vidieť pohybovať sa v prírode aj v zimnom období (homoiotermné živočíchy – vtáky, cicavce),
- označiť živočícha, ktorý nám dáva med (mlieko, mäso),
- označiť živočíchy, ktoré patria medzi vtáky (cicavce, hmyz).

4 Záver

V príspevku sme pokúsili priblížiť problematiku didaktických počítačových hier a ich využitia v prírodovednej edukácii detí predškolského veku. Poukázali sme na niektoré zahraničné internetové zdroje a stručne sme opísali CD ROMy dostupné na našom trhu, ktoré je možné využívať v predškolskej edukácii. V poslednej časti príspevku sme prezentovali možnosť tvorby jednoduchých didaktických počítačových hier s prírodovedným obsahom v PowerPointe.

Príspevok vznikol v súvislosti s riešením projektu KEGA 200-030PU-4/2010.

Literatúra

BERNÁTOVÁ, R. – VRÁBLĽOVÁ- ROHALOVÁ, L. 2011. Využívanie počítačovej techniky vo vyučovacím procese primárnej školy. In Acta Paedagogicae, annus7. ISBN 978-80-555-0376-9. Prešov. 2011, s. 20 – 28.

DOSTÁL, J. 2009. Výukový software a počítačové hry – nástroje moderního vzdělávání. In Journal of Technology and Information Education - časopis pro technickou a informační výchovu. 1/2009, ISSN 1803-537X. Volume 1, Issue, s. 23 – 28.

KALAŠ, I. 2011. Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2011. ISBN 978-80-7098-495-6.

KOCHOVÁ, H. 2009. Počítač a dieťa predškolského veku. In Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie – zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009, s. 141 – 145. ISBN 978 -80-555-0006-5.

KOPÁČOVÁ, J. 2010. Fyzika pre najmenších. In Trvalo udržateľný rozvoj očami detí predškolského veku. Prešov: PU v Prešove, Slovenský výbor Slovenskej organizácie pre predškolskú výchovu, 2010. ISBN 978-80-555-0209-0.

KOŽUCHOVÁ, M. 2007. Dieťa predškolského veku a počítač. In INFOTECH 2007. Olomouc: Votobia, 2007, s. 24 – 28. ISBN 978-80-7220-301-7. Dostupné na http://infotech.upol.cz/web_sbornik/sbornik_INFOTECH07_dil_1.pdf.

GUZIOVÁ, M. – PODHÁJECKÁ, M. 2011. Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí. In Metodika predprimárneho vzdelávania. s. 68 – 72. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. Edukačnými hrami poznávame svet. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

VRÁBLIOVÁ – ROHÁLIOVÁ, L. 2010. IKT v edukácii detí predškolského veku. In Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy. Prešov: PU v Prešove, PF a SV OMEP, 2010, s. 342 – 348. ISBN 978-80-555-0208-3.

SITA. 2011. Deti sa učia hrať so smartfónom skôr ako viazať si šnúrky. Webnoviny.sk. 21.11.2011 [citované 11.11.2011]. URL: <http://www.webnoviny.sk/veda/deti-sa-ucia-hrat-so-smartphoneom-sko/289663-clanok.html>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

<http://www.silcom-multimedia.sk>

http://baltik.infovek.sk/zakl_inf.htm

<http://www.terasoft.sk>

Kontaktné údaje

Renáta Bernátová, doc., RNDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: renata.bernatova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

CHÁPANIE NIEKTORÝCH POJMOV DEŤMI PREDŠKOLSKÉHO VEKU A MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO Veku

Silvia Bošnovičová – Dušan Kostrub

Abstrakt

Príspevok je zameraný na štúdium poznania detí predškolského veku a mladšieho školského veku – *Chápanie niektorých pojmov* a z toho vychádzajúca téma „*Ako by vyzeral náš svet, keby neexistovali cudzie jazyky – sú cudzie jazyky pre nás dôležité?*“ Zisťujeme, ako deti počas dochádzky do materskej školy chápu, konceptualizujú a lingvisticky reprezentujú pojem cudzí jazyk. Výskum je transponovaný do kvalitatívnej roviny. Hlavným výskumným nástrojom je pološtruktúrované interview. Výpovede detí sú spracované do prehľadných tabuliek a vyhodnocované podľa zásad otvoreného kódovania. Výsledkom otvoreného kódovania je zoznam použitých kódov a kategórií, ktoré tvoria obraz materskej a základnej školy v našej výskumnej vzorke. Východiskom konceptov nášho skúmania sa stala interpretácia javov, konceptov, koncepcií samotnými deťmi. Neopierali sme sa preto o doterajšiu teóriu, ale snažili sme sa objaviť nové stránky skúmaného problému. Obraz pojmu uvádzame v podobe ukotvenej teórie v naratívnom prístupe interpretácie výsledkov pedagogického výskumu; v podobe príbehu.

Kľúčové slová

Detské interpretácie javov, koncept, interpretačné kategórie, selektívne kódovanie, moderovaná diskutujúca skupina, moderovaný rozhovor, interview, dieťa, žiak, materská škola, základná škola, pojmy, cudzí jazyk, bilingvizmus, edukačné obsahy, edukačné procesy – učenie sa, teórie učenia sa.

Abstract

The contribution is focused on understanding children preschool and younger school age - Understanding some concepts from the drawing on the theme "How would our world look like if there were no foreign languages - foreign languages are important to us?" We're like children in attendance during kindergarten I understand, conceptualize and linguistically represent the concept of a foreign language. Research is transposed into a qualitative level. The main research instrument is a semi-structured interview. Testimony of children is processed into transparent tables and evaluated according to the principles

of open coding. The result is a list of open coding, the codes and categories that make up the picture nursery and primary schools in our survey sample. The starting point of our research concepts became the interpretation of phenomena, concepts, concepts of children themselves. We therefore do not rely on existing theory, but we tried to discover new sites investigated the problem. The picture given in the form of anchored theory of narrative approach in interpreting the results of educational research, in the form of a story.

Key words

Children's interpretations of phenomena, the concept of interpretive categories, selective coding, discussants moderated group, moderated chat, interview, child, student, kindergarten, elementary school, concepts, foreign language, bilingualism, educational content, learning processes – learning, learning theory.

Dieťa, učiteľ a cudzí jazyk

V odbornej literatúre nachádzame rôzne pohľady na včasné oboznamovanie detí predškolského veku s cudzím jazykom. Sú argumenty, ktoré hovoria jednoznačne o vhodnosti a efektivite vzdelávania v tomto veku, ale zároveň môžeme nájsť aj názory protichodné. Táto problematika je veľmi aktuálna, čo svedčí o tom, že sa o ňu zaujímajú nielen učitelia, jazykovedci, ale aj rodičia a široká verejnosť.

Šulová (2007) predpokladá, že dôvodom záujmu o oboznamovanie s cudzím jazykom už v predškolskom veku je vysoká kapacita mechanickej pamäte, zvedavosť dieťaťa a hravosť.

Zurawsky (2006) konštatuje, že dnes všeobecne uznávame, že deti majú vysokú schopnosť absorbovať akýkoľvek jazyk, s ktorým sú v kontakte a prejavujú schopnosť učiť sa ho ľahšie ako dospelí. V porovnaní s dospelými, alebo staršími žiakmi, výhodou dieťaťa pri osvojovaní si cudzieho jazyka je jeho schopnosť napodobniť výslovnosť, správny prízvuk. Dospelí a staršie deti lepšie zvládajú učenie sa gramaticky, podobné výsledky dosahujú v rozvíjaní slovnej zásoby.

Aby sme výchovno-vzdelávaciu činnosť v cudzom jazyku prispôbili dieťaťu predškolského veku, je dôležité uvedomiť si z hľadiska fyziologického a psychického, akými medzníkmi dieťa v tomto období prechádza a na základe týchto skutočností uplatniť také stratégie metódy a formy edukačnej činnosti, ktoré budú vhodné pre predškolské dieťa.

Lynch, Sobotová (2011) ďalej uvádzajú, že **oboznamovanie s cudzím jazykom** v materskej škole sa môže uskutočňovať aj **formou krúžku**. Činnosť krúžku je záležitosťou dohody medzi zákonným zástupcom dieťaťa a organizáciou zabezpečujúcou vzdelávanie v cudzom jazyku. **Riaditeľka materskej školy** túto činnosť sprostredkúva, preto **nesie zodpovednosť za výber partnera**, ktorý bude túto činnosť v materskej škole vykonávať. **Čas a podmienky realizácie krúžkovej činnosti sú uvedené vo vyhláske o materskej škole.**

Dôležité je, aby krúžok cudzieho jazyka zabezpečovala osoba, ktorá bude kompetentná vzdelávať deti predškolského veku:

- aby používala vhodný edukačný materiál na oboznamovanie s cudzím jazykom a
- aby boli vytvorené vhodné organizačné podmienky vzdelávania (optimálny počet detí, dĺžka činnosti – jedna vzdelávacia jednotka).

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti vo vzťahu k cudziemu jazyku

Vzdelávanie v cudzom jazyku v materskej škole je veľmi špecifické a vyžaduje si, aby vo výchovno-vzdelávacej činnosti boli uplatňované špecifické stratégie.

Stratégie vzdelávania vo vzťahu k cudziemu jazyku podľa Lynch, Sobotová (2011):

- **Zabezpečiť** vzdelávanie v materskej škole v situáciách, v ktorých budú deti **jazyku priamo vystavené**.
- **Poskytovať variabilitu činnosti**, v ktorých bude dieťa cudziemu jazyku priamo vystavené.
- **Podporovať deti v záujme o cudzí jazyk**, vytvárať deťom vhodné prostredie na stretnutia s cudzím jazykom (literatúra, média, komunikácia s rodeným hovorcom).
- **Podporovať deti v snahe komunikovať v cudzom jazyku**, rešpektovať nedokonalosť ich prejavu v cudzom jazyku (právo na omyl).
- **Využívať rôznorodé metódy** vo vzťahu k osvojovaniu si cudzieho jazyka, zamerané na rozvoj komunikatívnych zručností.
- **Rešpektovať dieťa, jeho záujmy a potreby**. Nepredlžovať násilne dobu sústredenia, brať ohľad na osobné tempo dieťaťa, štýl jeho učenia.
- **Pristupovať individuálne ku každému dieťaťu**.

Jazyk pre deti nadobúda význam vtedy, keď sa prepája so zmyslovou skúsenosťou a situáciami, ktoré majú pre dieťa významnú úlohu. Goded (1995) hovorí, že **deti sa učia**

jazyk tým, že ho počúvajú, imitujú a používajú. S jazykom môžu samozrejme aj experimentovať.

Aj pri oboznamovaní s cudzím jazykom je dôležité uvedomiť si, ako sa dieťa učí svoj materinský jazyk. Obdobiu, keď dieťa povie svoje prvé slovo, predchádza obdobie v ktorom dieťa počúva zvuky, hlasy a postupne ich rozlišuje. Počúvanie je prvou fázou poznávania cudzieho jazyka. Keď sa význam slova vytvára, učiteľka by mala zopakovať slovo alebo jazykovú štruktúru niekoľkokrát, poskytnúť niekoľko jeho modelov a až potom žiadať o zopakovanie slova.

Hrové využívanie jazyka a používanie jazyka pri hrách podľa *Společného evropského referenčního rámca pro jazyky* (2002, str. 57) je často dôležitou súčasťou jazykového učenia sa a rozvoja, ale neobmedzuje sa len na oblasť vzdelávacieu. Príklady činností, pri ktorých sa jazyk využíva pri hre, zahŕňujú:

spoločenské jazykové hry:

- ústne (príbeh, v ktorom sú chyby, ako, kedy, kde atď.),
- písomné (spoločenská hra vo forme písaných otázok a odpovedí),
- autovizuálne (obrázkové loto atď.),
- stolné a kartové hry (tzv. Scrabble, „Lexikón“ atď.),
- šarády (tzv. „Charades“, pantomíma atď.),

individuálne aktivity:

- hádanky a hlavolamy (krížovky, rébusy, atď.),
- hry vysielané v médiách,

slovné vtipy a hry:

- v reklamách,
- v novinových titulkoch,
- grafiti.

Rozvíjané kompetencie dieťaťa vo vzťahu k cudziemu jazyku

Prostredníctvom oboznamovania sa s cudzím jazykom v predškolskom veku sa rozvíja množstvo kompetencií, z ktorých poukazujem na tie najvýraznejšie:

- *osobnostné (intrapersonálne) kompetencie (základy sebauvedomenia),*
- *sociálne (interpersonálne) kompetencie,:*
- *komunikatívne kompetencie,*
- *kognitívne kompetencie (základy riešenia problémov),*
- *kognitívne kompetencie (základy kritického myslenia),*

- *učebné kompetencie,*
- *informačné kompetencie.*

Profesijné kompetencie učiteľa cudzieho jazyka

Vo vzťahu k vzdelávaniu v cudzom jazyku v materskej škole *Lynch, Sobotová* (2011) považujú za dôležité vyzdvihnúť nasledujúce kompetencie, ktorými by učiteľka mala disponovať:

- *profesijné kompetencie,*
- *jazykové kompetencie v cudzom jazyku,*
- *rozvojové kompetencie,*
- *osobnostné a pedagogické kompetencie.*

Kostrub (2010, s. 38) zo skúsenosti považuje účasť kvalitného učiteľa na procese rozvoja osobnosti za jednu z priorít. Ako ďalej uvádza, každý kto prenáša nové poznanie, vstupuje do spomienok a stáva sa autoritou. Je to vstup do nových rozmerov, otváranie nových svetov, znásobovanie schopností premýšľať a tvoriť.

Dieťa ihneď vycíti či sa jeho učiteľ počas výučby tvorivo a celý rozdáva, alebo len ťažko pracuje, bez duše učí to, čomu možno sám neverí a nerozumie. Vyučovať iných má byť celoživotné poslanie pre zanieteného človeka. Ide o dynamickú osobnosť, ktorej dynamika sa preukazuje v konaní a pôsobení konkrétneho jednotlivca. Na osobnosť učiteľa treba nazerať z viacerých aspektov, predovšetkým ako na jednotlivca (človeka), občana a, samozrejme, ako predstaviteľa vlastnej profesijnej kategórie, t. z. učiteľa.

Osobnosť učiteľa sa vyznačuje najmä potrebou starostlivosti o členov najmladšej generácie v tom zmysle, že trávi s nimi pomerne dosť času, venuje im svoj čas. Je to osobnosť, ktorá môže, chce a dokáže utvárať si vlastnú realitu, spolupodieľať sa na utváraní reality vzájomne s inými subjektmi a predovšetkým pomáhať vychovávanému a vyučovanému dieťaťu utvárať si realitu. Je to osobnosť, ktorá disponuje myšlienkami ako zabezpečiť, aby scéna a scenár detstva nespočívali ne (len) náhodách, ale na príhodných momentoch, ktoré sú prospešné pre rozvoj do jeho starostlivosti zverených detí. To však vyžaduje mnoho. Osobnosť učiteľa je preto osobnosť vyznačujúca sa trvalou aktívnosťou orientovanou ako navonok, tak i dovnútra. Zaujíma sa o dianie vôkol seba, neuspokojuje sa nemenným charakterom vecí. Mnohé skutočnosti berie ako osobné výzvy, pri ktorých sa snaží uplatniť svoj tvorivý potenciál. I z tohto dôvodu je to osobnosť plná očakávaní, túžob, presvedčení, ako ktorákoľvek iná osobnosť, avšak osobnosť učiteľa váhu svojej zodpovednosti konfrontuje a kladie do súvislosti s deťmi s akceptovaním skutočnosti, že i tie sú osobnosťami do tej miery, že niektoré svoje

vlastnosti eliminuje a iné preferuje, uplatňuje navonok vo svojom konaní a pôsobení. Osobnosť učiteľa má dôveru v seba samého, má a preukazuje dôveru vo vychovávaný a vyučovaný subjekt. Akceptuje seba samého ako subjekt plný možností, rozvoja a pod touto perspektívou nazerá i na osobnosť rozvíjajúceho sa dieťaťa. Má záujem o vychovávané a vyučované deti. Vie, že to, čo pre svoje uspokojenie, naplnenie, radosť, súlad so sebou samým potrebuje on, potrebujú aj ostatné osoby, najmä však tie, ktoré vychováva a vyučuje. Kostrub (2010, s. 39) ďalej uvádza, že Popkewitz vychádzajúc z pôvodnej sosiokognitivistickej paradigmy Vygotského označuje, koncipuje učiteľa a dieťa ako neustále rozvíjajúcich sa kozmopolitov (svetoobčanov). I tento koncept umožňuje interpretovať osobnosť učiteľa v tom zmysle, že osobnosť učiteľa (tak, ako osobnosť dieťaťa) sa utvára (a pretrváva) a jeho profesijné konanie a pôsobenie v zodpovedajúcich sociokultúrnych kontextoch (hlavne edukácie a výučby) sú centrálnymi oblasťami pre toto utváranie a (pretváranie). Konštruovanie (ako utváranie) chápané ako postupná zmena, sa produkuje v usporiadaní interakcií a diskurzov v triede. Učiteľ prezentuje spôsob(y) kultúrne situovaného správania (permanently učiaceho sa) subjektu v spoločnosti. Permanentne (neustále) učitelia sa subjekti riadi svoju biografii prostredníctvom supervízie (vedomé dohľadu nad sebou samým), ktoré zahŕňujú trvalé učenie sa, adaptovanie sa, generovanie, t. z. také učenie sa, ktoré obohacuje jeho kapacitu tvoriť-vytvárať-produkovať. Kvality učiteľa (a neodmysliteľného dieťaťa) sú kozmopolitné a reprezentujúce univerzálne kvality (takou môže byť kvalita starostlivosti o svoj osobnostný rozvoj, kvalita starostlivosti utvárania životných podmienok a mnohé ďalšie), ktoré konštituuju možnosť personálnej sebarealizácie v nestrannom svete (vo svete, v ktorom neprevládajú jednostranné názory, postoje, prejavy a podobne, ale ktorý je plný variabilit – variabilných možností). Kozmopolitný učiteľ (rovnako ako dieťa) má všetky dôležité kapacity pre vlastné (autonómne) a (kognitívne a emotívne) angažované učenie sa – spôsob života autonómneho (samostatného a relatívne nezávislého) individua, ktoré rieši problémy, spočíva v tom, že autonómne individuum, sa konštantne a trvalo nachádza v personálnom rozvíjaní formy charakteristík nedokončeného kozmopolitu.

Práve interpersonálna a emocionálna interakcia (súčinnosť) a vzájomná transakcia (komunikatívna výmena) medzi osobnosťou učiteľa a osobnosťou detí, ktoré vychováva a vyučuje, je badateľná na podstate týchto procesov, ako nemožno porozumieť celkovému konaniu a pôsobeniu dieťaťa bez toho, aby sa nevzalo do úvahy samotné konanie a pôsobenie učiteľa, tak nie je možné pochopiť konanie a pôsobenie učiteľa bez toho, aby sa nevzalo do úvahy konanie a pôsobenie samotného dieťaťa. Z tohto aspektu

možno koncipovať spoločné, vzájomné (vzájomne zdieľané) konanie a pôsobenie dieťaťa/detí i učiteľa ako „ísť spoločne“ – spoločne napredovať s uvedomovaním si myšlienky, že každé uplatňovanie poznania a kompetencií je novou príležitosťou učiť sa a každé nové učenie sa otvára možnosť svojho (seba)uplatňovania.

Učitelia predprimárneho vzdelávania (materskej školy) ako členovia istej profesijnej kategórie majú isté úlohy v rámci rozličných činností a tieto úlohy majú za určitých okolností a v istých podmienkach zrealizovať. Tieto úlohy (v rámci rozličných činností vrátane roly učiteľa predprimárneho vzdelávania) sú súčasťou diania v celkovom sociokultúrnom kontexte spoločnosti. I vďaka tomu je umožnené vo vzájomnej interakcii pripisovať udalostiam, situáciám, javom a ich výsledkom zodpovedajúci význam. Učiteľ predprimárneho vzdelávania je v roly učiteľa, t. z., že jeho profesijnou činnosťou je vyučovanie a vychovávanie detí. Učiteľovo vyučovanie je didaktickým (spolu)organizovaním učebných procesov detí a uskutočňuje sa v procese výučby.

Učiteľ predprimárneho vzdelávania – ako profesionál pre vychovávanie a vyučovanie najmladšej generácie - má byť (tu ide o podmienku) spôsobilý diagnostikovať učebné situácie a osoby, koncipovať a rozvíjať dizajn školského vzdelávacieho programu do konkrétnej podoby edukácie a výučby a pripravovať učebné materiály; rozvíjať dizajn výučbových aktivít, učebných skúseností a učebných (kurikulárnych) projektov; konfigurovať a koordinovať – rozvíjať dizajn učebných kontextov, evalvovať dotknuté procesy a mať ttorstvo nad globálnym rozvojom jednotlivcov i učebných skupín.. Evidentne od takého učiteľa sa vyžadujú komplexnejšie profesijné kompetencie, ako sú tie tradičné, a to najmä preto, aby čelil ako bohatej, tak i zároveň ťažkej aktivite, ktorou je provokovanie, sprevádzanie – obozretné podporovanie a (spolu)organizovanie, orientovanie a skúmanie učenia a učenia sa detí. Výučba je kultúrny rituál (preto sa v rozmanitých kultúrach odlišuje) a je spoločenskou udalosťou (spočíva na sociálnej interakcii a vzájomnej transakcii vo vzťahoch a súvislostiach). Je to komplexná do dôsledkov zvažovaná/premyslená kultúrna aktivita. V súčasnej dobe, v ktorej sa mení kultúra (vplyv postmodernej epochy) sa vyžaduje zmena vo vytváraní nových kontextov učenia sa a rozvoja (a tie súvisia so zmenou perspektív nazerania, kultúry, presvedčení a kultúrnych praktík). Ide o procesy reálnej transformácie, z toho dôvodu už nemožno hovoriť o akomsi návrate k základom sveta, spoločnosti a jej kultúry a tieto procesy vyžadujú iných učiteľov. Hovoriť o kompetenciách učiteľa (nielen predprimárneho vzdelávania) znamená hovoriť predovšetkým o fundamentálnych

humánnych kvalítach (a to nie sú zručnosti, ani rutinérstvo) a racionálnom konaní a pôsobení, v ktorom má zastúpenie porozumenie, kritické i tvorivé myslenie, prania i zámery, postoje, hodnoty a emócie.

Pedagogicko-didaktická erudovanosť a kompetentnosť učiteľa predprimárneho vzdelávania spočíva v nadobúdaní vedeckého poznania a pôsobenia učiteľa – vyučovania detí formou hrania sa v učiacej sa skupine detí. (podľa Kostrub, 2010, s. 40-41)

Metodológia, metodika, zameranie práce a ciele

Hlavným výskumným nástrojom je pološtruktúrované interview.

Hlavný cieľ kvalitatívneho výskumu – porozumieť mysleniu a správaniu subjektov, pričom dôležité miesto mala interpretácia ich myslenia a konania, vytváranie novej teórie.

Využitie nástroje a metódy:

✓ *participačné pozorovanie (metóda)*

Nazýva sa podľa Gavoru (2001) aj účastnícke. Sústredene sme sledovali činnosti detí so zámerom sledovať ich participáciu v učebných a rozvojových kontextoch MŠ a ZŠ. Spolupodielali sme sa na procese výučby ako aktívny pozorovateľ. Výsledkom bol zdroj cenných informácií, prezentovaných predstáv a možností pre vzájomnú sociálno-komunikatívnu výmenu.

✓ *nezúčastnené pozorovanie (metóda)*

Väčšinou išlo o situácie, v ktorých sme prebrali rolu nezainteresovaného pozorovateľa alebo poslucháča.

✓ *diskutujúca skupina (nástroj)*

Diskutujúcu skupinu tvorilo 6 detí predškolského veku a 6 detí mladšieho školského veku v pološtruktúrovanej diskusii na téme ŽIVOT. Na skúmanie javov sme zvolili aj metódu moderovaného rozhovoru. Najdôležitejšia otázka bola „ako uvažujú o danej téme Život a ako si subjektívne vysvetľujú ďalej pojmy“. Navodili sme priateľskú atmosféru, rozprúdila diskusiu o živote - čo v dnešnej dobe u nich rezonuje, čo považujú za dôležité a pod. Diskusiu sme manažovali, vyjasňovali si protichodné pozície, sumarizovali sme názory. Za najpreferovanejšie počas moderovaného rozhovoru o živote považovali pojem cudzí jazyk.

✓ *pološtruktúrované interview (hlavný nástroj)*

Išlo o interview spevne stanovením znením otázky s charakterom otvoreného konca. Čiže dieťa mohlo odpovedať dosť voľne. Išlo o komunikáciu – interview tvárou v tvár, v ktorej sme spolu utvárali intersubjektívne, spoločne zdieľané významy, čiže dialóg – dialogickú formu komunikácie. Interview nám ponúkol dostatočnú analýzu

skúmanej problematiky. Použili sme pojmy, ktorým deti rozumejú, navodili sme uvoľnenú atmosféru. Prihliadali sme aj na špecifiká detí, ktorým boli moje otázky kladené postupne, z ktorých sme neskôr spracovala analýzu.

Okruhy otázok – deti predškolského veku a mladšieho školského veku

1. „Povedz mi, čo je to podľa teba cudzí jazyk?“
2. „Oboznamuješ sa aj ty s cudzím jazykom? Ak áno, s akým?“
3. Pod otázka: „Čo sa oboznamujete v cudzom jazyku?“ „S cudzím jazykom sa oboznamuješ sám, alebo s niekým iným?“ „Ako to všetko prebieha, keď sa oboznamuješ s cudzím jazykom?“ Chceš sa naučiť cudzí jazyk sám, alebo to chce niekto iný?“
4. „Porozprávaj mi, aké ešte existujú cudzie jazyky?“
5. „Porozprávaj mi, prečo podľa teba existujú cudzie jazyky?“
6. „Prečo sa podľa teba oplatí oboznamovať s cudzím jazykom?“
7. Pod otázka: „Čo si myslíš, čo budeš môcť robiť, ak/keď budeš ovládať cudzí jazyk?“
8. „Čo by sa stalo, keby si sa neoboznamoval s cudzím jazykom?“
9. „Chceš sa oboznamovať v škole aj s iným jazykom ako teraz?“

Doplňujúce otázky:

1. „Čo môžu získať ľudia, ktorí ovládajú cudzí jazyk?“
2. „Kto môže učiť druhých/ostatných cudzí jazyk?“
3. „A náš slovenský jazyk – je tiež cudzím jazykom pre niekoho? Koho?“

Transkripcia interview

Diktafónom zaznamenané interview s 15-timi deťmi predškolského veku a s 15-timi deťmi mladšieho školského veku sme zaznamenávali do protokolov. Aj vďaka neverbálnym výrazovým komponentom sa podarilo akusticky „zachytiť“ prehovory z nahrávok, ktoré mi pomohli pri odhaľovaní významu jednotlivých výpovedí.

Konceptualizácia a kategorizácia údajov

Zhromažďovanie údajov, ich analýza a teória sa vzájomne dopĺňajú.

Začali sme skúmanou oblasťou a nechávali sme, aby sa vynorilo to, čo je v tejto oblasti významné.

Teória je induktívne odvodená zo skúmania javu, ktorý reprezentuje.

Selektívne kódovanie – použité pri „otváraní“ údajov

Ku korekcii predbežného systému kategorizácie sme pristúpili viackrát, aby boli splnené požiadavky na analytické kategórie:

- kategórie sú primerané skúmanému problému
- kategórie sú vyčerpávajúce (zahrňujú každý možný prvok obsahu, ktorý súvisí so skúmaným problémom)
- kategórie sa vzájomne vylučujú (významová jednotka, ktorá vstupuje do jednej kategórie, nevstupuje zároveň do druhej)

Kategorizácia pojmov – texty, ktoré sme získali so zvukových nahrávok prepisom, sme čítali slovo po slove a vyhľadávala sme udalosti a javy s rovnakými alebo podobnými vlastnosťami. Vytvorením konceptov zo získaných dát som dávali následne konceptuálne označenia, vytvárali sme kategórie, teda získané pojmy som kategorizovala

Tvorba interpretačných kategórií – voľba bola ovplyvnená predovšetkým výpoveďami informantov.

Na pomenovanie interpretačných kategórií sme vybrali názvy, ktoré logicky súviseli s údajmi, ktoré zastupovali a ktoré boli dostatočne názorné, aby nám pripomenuli to, na čo odkazujú.

Po ukončení prác s kódmi a s interpretačnými kategóriami, ktoré sme prepracovali v zmysle ich charakteristických vlastností a dimenzií, sme si začali všimnúť možných vzťahov medzi hlavnými kategóriami, pretože to je ťažiskom selektívneho kódovania .

Zoznam interpretačných kategórií, pojmov a prislúchajúcich kódov

Tabuľka č. 1

IK	Interpretačné kategórie	pojmy	kódy
1.	ORIGINÁLNOŠŤ	nadštandardné	OR
		nezvyčajné	
		špecifické	
		vzťahujúce sa na presne vymedzený kontext	
2.	UNIVERZÁLNOŠŤ	všeobecné	UN
		všade platné vo všetkých kontextoch	
		nachádzajúce sa v tematicky orientovanej komunikácii	
3.	NIVELIZOVANOSŤ	bežné	NI
		zvyčajné	
		menej výpovedné	

4.	METODICKOSŤ	Robím to tak a tak...	ME
		Deje sa to tak a tak...	
5.	EXISTENČNOSŤ	Potrebujem to preto, aby...	EX
		Aby som mohol toto, tak....	
6.	MOTIVAČNOSŤ	Chcel by som...	MO
		Robím to preto, lebo...	
		Túžim...	
		Môj zámer...	
MÚK	Mimoúrovňové kategórie		kódy
A	Vyjadrenie súhlasu		YES
B	Vyjadrenie nesúhlasu		NO

Zoznam úrovní a pojmov zodpovedajúcich jednotlivým úrovniám

Tabuľka č.2

Č. ú.	Úroveň	Pojmy zodpovedajúce jednotlivým úrovniám
I./1.	ORIGINÁLNA	zaujatie svojrázneho, írečitého, svojského stanoviska – vysoko nadpriemerného
I./2	UNIVERZÁLNA	zaujatie všeobecného stanoviska - mierne nadpriemerného
I./3	NIVELIZOVANÁ	zaujatie vyrovnávajúceho stanoviska – priemerného
II./1	METODICKÁ	spôsob oboznamovania sa s cudzím jazykom, metodika výučby, podmienka
II./2	EXISTENČNÁ	význam cudzieho jazyka, jeho diferencovanosť, zaujatie stanoviska (s kým, kde...)
II./3	MOTIVAČNÁ	čo motivuje frekventantov k výučbe cudzích jazykov –príčina, zámer

Dimenzionalizácia

nám umožnila získať informácie o tom, čomu prikladajú naše subjekty prvoradý význam v súvislosti s pojmom cudzí jazyk. Podľa toho, ktoré interpretačné kategórie a úrovne sa vyskytujú vo výpovediach informantov v najväčšom počte môžeme usúdiť, ako by vyzeral náš svet keby neexistovali cudzie jazyky a či sú cudzie jazyky pre nás dôležité.

Prehľad vyjadrenia frekvencie výskytu a umiestnenia na škále

Tabul'ka č. 3

						
<i>Frekvencia</i> výskytu	veľmi častá	častá	občasná	náhodná	minimálna	žiadna
Numerické vyjadrenie	150 - 101	100 - 74	73 - 48	47 - 22	21 – 1	0

Dimenzionálny profil interpretačných kategórií

Tabul'ka č. 4

IK	Interpretačné kategórie	Pojmy	Numerické vyjadrenie	Frekvencia výskytu
1.	ORIGINALNOSŤ	nadštandardné	43	náhodná
		nezvyčajné		
		špecifické		
		vzťahujúce sa na presne vymedzený kontext		
2.	UNIVERZALNOSŤ	všeobecné	135	veľmi častá
		všade platné vo všetkých kontextoch		
		nachádzajúce sa v tematicky orientovanej komunikácii		
3.	NIVELIZOVANOSŤ	bežné	142	veľmi
		zvyčajné		

		menej výpovedné		častá
4.	METODICKOSŤ	Robím to tak a tak...	28	minimálna
		Deje sa to tak a tak...		
5.	EXISTENČNOSŤ	Potrebujem to preto, aby...	150	veľmi častá
		Aby som mohol toto, tak....		
6.	MOTIVAČNOSŤ	Chcel by som...	95	častá
		Robím to preto, lebo...		
		Túžim...		
		Môj zámer...		

Príklad spracovania výpovedí detí materskej školy získaných pološtruktúrovaným interview – otázka č. 1

„Povedz mi, čo je podľa teba cudzí jazyk?“

Tabuľka č. 5

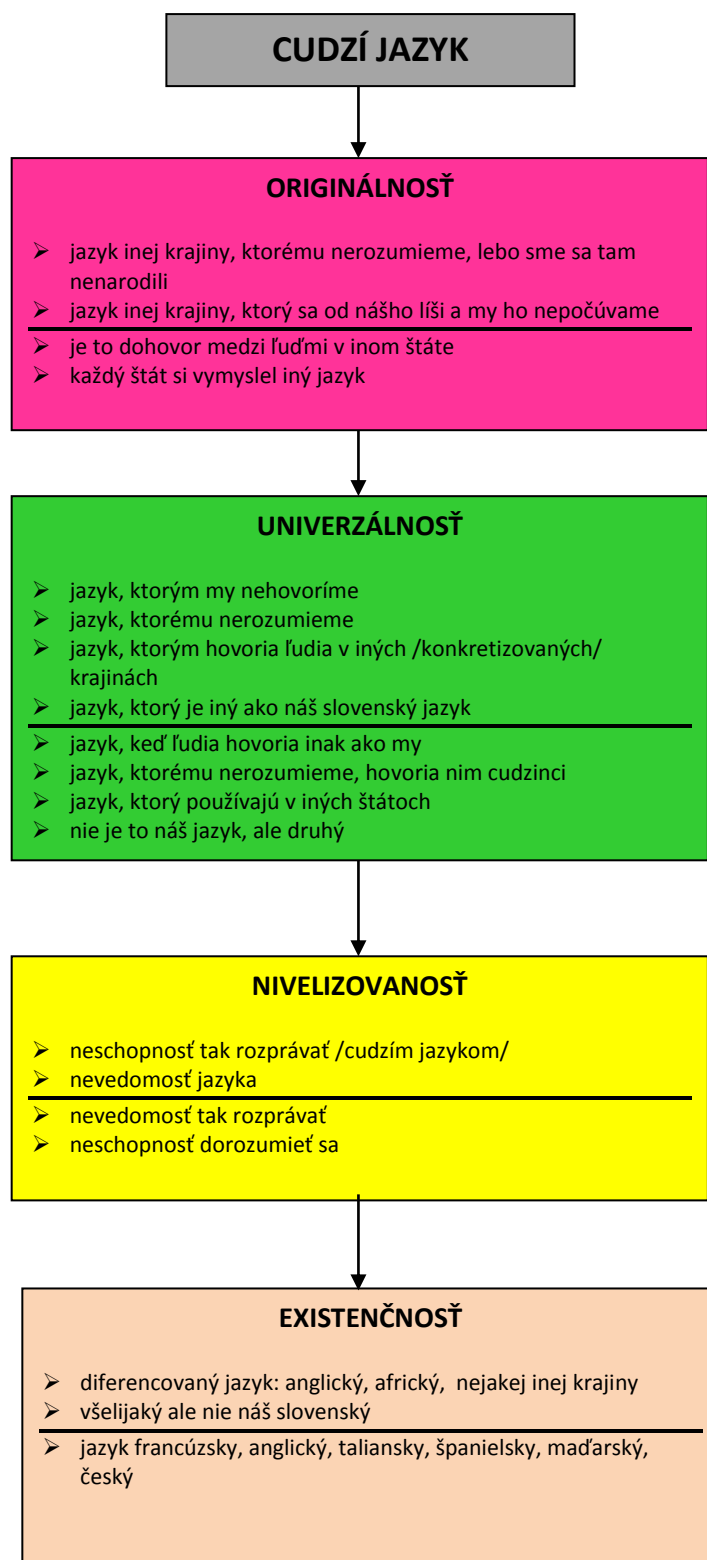
E/1 Dorianko	/„Neviem tak.“ (Čo nevieš tak?) „Neviem tak rozprávať.“ (Ako?) „Cudzí jazyk.“ (Čo je to cudzí jazyk?) „Inak rozprávať.“/	I./ NI
		II./ EX
E /2 Žofka	/„Podľa mňa cudzí jazyk je to, čo tou rečou my nehovoríme.“/	I./ UN
		II./ EX
E/3 Dominika	/„Keď trebárs nevieme nejaký jazyk a chceli by sme sa ho naučiť. Taký iný, cudzí jazyk.“/	I./ NI
		II./ EX
E/4 Milko	/„Že sa ten jazyk od nás líši.“ (A ešte vieš o ňom niečo povedať?) „Že je v inej krajine a my ho nepoužívame.“/	I./ OR
		II./ EX
E/5 Oliverko	/„To je anglický a ešte neviem čo, lebo rozprávajú inak ako my.“/	I./ UN
		II./ EX*
E/6 Sárka	/„Podľa mňa je cudzí jazyk všelijaký, ale nie náš slovenský jazyk.“/	I./ UN
		II./ EX
E/7	/„Je to iný ako náš.“/	I./ NI

Mirka		II./ EX
E/8	/„Nejakej inej krajiny.“/	I./ NI
Maulínka		II./ EX
E/9	/„Napríklad ako angličtina.“/	I./ NI
Filipko		II./ EX*
E/10	/„Africký.“ (A prečo si myslíš africký?) „Lebo je iný ako náš.“/	I./ UN
Sofínka		II./ EX*
E/11	/„Cudzí jazyk je to, že ľudia nerozumejú.“ (Čomu?) „Ako cudzí rozprávajú.“/	I./ UN
Denisko		II./ EX
E/12	/„Aby si sa dobre naučila cudzí jazyk.“/ (A čo to je cudzí jazyk?) /„Cudzí jazyk je to, hm, asi to, že sa ho musíš dobre naučiť, lebo niekto rozpráva a niekto stretne Slováka a ten nebude vedieť po slovensky a on mu nebude rozumieť.“/	I./ NI
Sárika 2		II./ EX*
E/13	/„Ako iné slová. Napríklad na Slovensku je jazyk slovenský a v Anglicku jazyk anglický.“/	I./ UN
Darko		II./ EX*
E/14	/„Môj oco išiel niekedy kúpiť do Nemecka opel a tam ho spoznal.“ (Čo?) „S nejakým Nemcom, ktorý rozpráva ako nejaký Angličan.“/	I./ NI
Paťko		II./ EX
E/15	/„Je to podľa mňa to, môže to byť taký, ktorému nerozumieme.“ (Prečo?) „Lebo sme sa v takej krajine nenarodili ako tam rozprávajú.“/	I./ OR
Filipko 2		II./ EX
	Legenda: 1. xxx : kód originality 2. xxx : kód univerzality 3. xxx : kód nivelizovanosti 4. / : rozdeľovník 5. I., II : číslo fázy 6. (xxx) : myšlienková vsuvka 7. * : diferencovanosť	

Výsledky pedagogického výskumu a ich interpretácia

Výsledky kvalitatívneho výskumu uskutočnené selektívnym kódovaním sú najprv spracované vo forme popisného prehľadu príbehu, nasledujú konceptuálne mapy a ich bližšie zdôvodnenia. V závere je spracovaná kostra príbehu a jej analytická verzia.

Príklad - konceptuálna mapa č. 1 – MŠ - ZŠ



Pojem cudzí jazyk vo výpovediach informantov, detí predškolského veku a mladšieho školského veku je chápaný originálne ako jazyk, ktorému nerozumieme, lebo sme sa tam kde sa inak rozpráva nenarodili, nepoužívame ho, lebo sa od nášho líši. Chápu ho aj ako dohovor medzi ľuďmi v inom štáte, lebo každý štát si vymyslel iný jazyk. Pod interpretačnou kategóriou univerzalita, sme zaradili výpovede informantov, v ktorých zaujali stanovisko všeobecné. Cudzí jazyk je jazyk, ktorým my nehovoríme, ktorému nerozumieme, je iný ako náš slovenský, má iné slová, hovoria ním ľudia v iných krajinách, ktoré konkretizujú /najčastejšie taliančinu, angličtinu nemčinu, slovenčinu/. Za cudzí jazyk považujú aj africký a dokonca aj cigánsky jazyk. Cudzí jazyk nie je náš jazyk, ale druhý. Za menej výpovedné sme zaradili výpovede neschopnosť rozprávať cudzím jazykom, lebo my tak nerozprávame.

V druhej fáze sme zaradili výpovede informantov pod existenčnosť vzhľadom na to, že vedia už niektoré uvedené cudzie jazyky dokonca aj diferencovať. Deti predškolského veku považujú za cudzí jazyk nejakej inej krajiny, napríklad anglický, africký, ale nie náš slovenský. Deti mladšieho školského veku diferencovali cudzí jazyk na francúzsky, anglický, taliansky, španielsky, maďarský, český, slovenský a cudzie jazyky v Európe.

Jazyk sa vzťahuje najčastejšie k potrebe vzdelávania, k vlastnému sebarozvoju, zdokonaľovaniu sa, podporovaniu svojho profesijného rastu k zdieľanej budúcnosti a k procesu, ktorý vedie k zmene celkovej osobnosti detí ako prostriedok ďalšieho sebavzdelávania. Informanti pociťujú potrebu oboznamovania sa s cudzím jazykom a zvyšovanie si poznatkovej úrovne. Potreba oboznamovania sa cudzím jazykom je dôležitá predovšetkým vzhľadom ku komunikácii a potrebe dorozumieť sa.

Kostra príbehu – analytická verzia

Čo považujú deti za cudzí jazyk /pod pojmom cudzí jazyk/, akú dôležitosť pripisujú deti cudziemu jazyku a či deti považujú za prínos učenie sa cudzieho jazyka je vo výpovediach našich informantov – detí predškolského a mladšieho školského veku prezentované z pohľadu dvoch fáz. V prvej fáze z pohľadu originalnosti, univerzálnosti a nivelizovanosti, v druhej fáze z pohľadu metodickosti, existenčnosti a motivácie.

V prvej fáze je najviac preferovaná interpretačná kategória – nivelizovanosť. Išlo o veľmi častú frekvenciu výskytu pojmov bežných, zvyčajných, menej výpovedných. Veľmi častú frekvenciu výskytu mala zastúpenú interpretačná kategória univerzálnosti, v ktorej boli zastúpené pojmy všeobecné. Nadštandardné, nezvyčajné pojmy sa vyskytli náhodne a boli zaznamenávané pod interpretačnou kategóriou originalita.

U detí predškolského veku prevládali univerzálne (všeobecné) výpovede. Veľkým prekvapením pre nás bolo, že u detí mladšieho školského veku bola najviac zastúpená interpretačná kategória nivelizovanosť, čiže išlo o výpovede bežné, menej výpovedné. V druhej úrovni informanti oboch vekových kategórií preferovali existenčnosť (potrebu).

Človek je bytosť socio-kultúrna, ktorej adaptácia má sprostredkovaný – spoločenský charakter. Myslenie je produktom individuálnej mysle a v rámci sociálnych reprezentácií je myslenie činnosťou, ktorá sa odohráva v konkrétnej interakcii myslí, v konkrétnom spoločenskom kontexte. Jazyk je z hľadiska sociálnych reprezentácií zaujímavý nielen ako prostriedok dorozumievania sa, ale aj nositeľ poznania a kultúrnych významov (podľa Plichtová, 2002).

Vychádzame z predpokladu, že poznávanie jednotlivca má sprostredkovaný a diskurzívny charakter. To znamená, že naši informanti nespoznávali danú problematiku bezprostredne a individuálne, ale že pracujú inými historickými vytvorenými pojmami, ktorých nositeľom sú texty. Svoje skúsenosti, poznatky a postrehy získali v interakcii v konkrétnej spoločnosti. Diskurz ako obsah vyjadrovania myšlienok a ich komunikácie je súčasťou ich životných spontánných situácií.

V originálnej, t. z. socio-kultúrnej interpretačnej kategórií – podmienenej kategórií naši informanti vypovedajú o špecifikách danej kultúry, danej spoločnosti. Išlo o nadštandardné, nezvyčajné, špecifické výpovede a výpovede vzťahujúce sa na presne vymedzený kontext. Informanti vo výpovediach zaujali stanovisko svojrázne, írečité, svojské a vysoko nadpriemerné.

Pojem cudzí jazyk vo výpovediach informantov, detí predškolského a mladšieho školského veku je chápaný ako jazyk, ktorému nerozumieme, lebo sme sa tam kde sa inak rozpráva nenarodili, nepoužívame ho, lebo sa od nášho líši. Chápu ho aj ako dohovor medzi ľuďmi v inom štáte, lebo každý štát si vymyslel iný jazyk. Informanti už spájajú oboznamovanie sa s cudzím jazykom aj s konkrétnou výpoveďou v cudzom jazyku – českom /pohádka=rozprávka/ a s krajinou.

Deti nám zdôvodnili aj prečo existujú cudzie jazyky výpoveďou typu: „*praľudia si vytvorili svoj vlastný jazyk aby sa vedeli dohovoriť*“, „*vznikli svety ako Anglicko a Rusko... a jazyky majú odlišné, v každom svete sa hovorí iným jazykom.*“ Poukazujú už aj na predošlé generácie, históriu a konkrétne krajiny aj s konkrétnym príslušným jazykom, zachovávanie cudzích jazykov z pokolenia na pokolenie.

Cudzí jazyk môže učiť mudrc, lebo vie veľa slov, ale musí ich dokázať aj druhým vysvetliť. Môže ho učiť aj ten, kto má dobrú pamäť a to čo učí si musí aj pamätať. Jeden

informant vypovedal o tom, že sa už nechce učiť druhý jazyk, lebo chce radšej poriadne vedieť angličtinu. Poukázal teda aj na kvalitu ovládania cudzieho jazyka.

Univerzálna, t. z. lingvistická kategória vypovedá o tom, či informanti pochopili, že jazyk je ako nástroj dorozumievania sa a predmetom hry.

Sú to výpovede všeobecné, všade platné vo všetkých kontextoch, nachádzajúce sa v tematicky orientovanej komunikácii. Informanti v nich zaujali všeobecné stanovisko, mierne nadpriemerné. Podľa informantov je cudzí jazyk jazyk, ktorým my nehovoríme, ktorému nerozumieme, je iný ako náš slovenský, má iné slová, hovoria ním ľudia v iných krajinách, ktoré aj konkretizujú reálne. Zaujímavá bola výpoveď, že cudzí jazyk je aj cigánsky. Väčšina informantov vypovedala, že cudzí jazyk – anglický jazyk sa učia v škole, individuálne sa učia aj taliančinu a nemčinu s cigánštinou. Deti predškolského veku by sa chceli ešte učiť nemčinu, francúzštinu, maďarčinu, ale chceli by sa učiť aj po africky, grécky a mexicky. Deti mladšieho školského veku by sa chceli ešte učiť nemčinu, francúzštinu, maďarčinu, japončinu a taliančinu. Deti vypovedali aj o spôsobe oboznamovania sa s cudzím jazykom. Tieto výpovede sme preto zaradili pod interpretačnú kategóriu metodickosť.

Do interpretačnej kategórií **metodickosť** sme zaradovali pojmy - *robím to tak a tak...*, *deje sa to tak a tak...*. *Ľšlo o spôsob oboznamovania sa s cudzím jazykom, metodiku výučby a podmienku*. Deti mladšieho školského veku už zdôvodnili aj náročnosť výučby cudzieho jazyka /ľahšie, ťažšie/ a interpretovali sme aj tú skutočnosť, že každý deň sa učia nové slovíčko. Podľa nás je v procese výučby zastúpená a zabezpečená rovnováha medzi učením sa a rozvojom dieťaťa a príslušným edukačným procesom. Deti však chápu oboznamovanie sa s cudzím jazykom zo svojho pohľadu a preto sa prikláňajú len jednej časti edukačného procesu a tou je učenie sa. Niektoré vysvetlenia učenia sa približujú na základe edukačných obsahov, napríklad: „*spievame tam, píšeme...*“. Deti už interpretovali aj edukačné obsahy a ich programové činnosti: „*počítat, spievať...*“, „*slová o jedle, oblečení, ovoci, zelenine...*“. Deti predškolského veku uvádzajú, že cudzie jazyky vznikli preto, aby sa ľudia vedeli dohovoriť v krajine v ktorej žijú, aby sa mohli učiť, aby ich dobre ovládali. Deti mladšieho školského veku už poukazujú aj na odlišnosť cudzích jazykov., diferencovanosť: „*aby sme sa potom dohovorili aj v inej krajine, nielen na Slovensku po slovensky.*“ Uvedomujú si, že keď budú ovládať cudzí jazyk, môžu mať potom v inej krajine kamarátov, s ktorými sa budú vedieť dohovoriť. Vzájomnej komunikácii – vzájomnému dorozumeniu už pripisujú väčší význam. Podľa informantov môže angličtinu učiť: „*angličtinár, ktorý vie dobre po anglicky.*“

„Kto žije v inom štáte a ovláda reč len svojho štátu, jeho jazyk je pre nás tiež cudzí.“

Nivelizovaná kategória vypovedá o pragmatickej stránke jazyka. Išlo o výpovede bežné, zvyčajné a menej výpovedné, v ktorých informanti zaujali vyrovňavajúce – priemerné stanoviská. Podľa informantov je cudzí jazyk neschopnosť rozprávať cudzím jazykom, lebo mi tak nerozprávame. Za menej výpovedné – nivelizované výpovede sme považovali tie, v ktorých deti hovoria o „všelijakých“ jazykoch bez označenia, diferencovania alebo jazyk nazývajú: „po maďarsky, po slovensky, Divoký západ a Mexiko. Cudzí jazyky podľa nich existujú lebo si ich ľudia vymysleli, aby ľudia mohli chodiť do inej krajiny na dovolenky, aby sa nenudili, mohli cestovať.

Deti predškolského veku vypovedali, že „naš slovenský jazyk je tiež cudzí pre iných cudzincov, tých čo nie sú my.“ Informanti mladšieho školského veku poukázali, že keď sa budú učiť cudzí jazyk: „môžu získať dobré známky, dobrú prácu, budú múdri, môžu sa dostať do inej krajiny.“ Cudzí jazyk ich môže učiť: „učiteľ, ktorý vie dobre písať, kto vie anglicky.“

Do interpretačnej kategórie **existenčnosť** sme zaradili pojmy - *potrebujem to preto, aby..., aby som mohol toto tak...* . Išlo o význam cudzieho jazyka, jeho diferencovanosť, zaujatie stanoviska (s kým, kde...) Deti predškolského aj mladšieho školského veku už majú poznatky o niektorých cudzích jazykoch, ale stretli sme sa aj s deťmi, ktoré náš slovenský jazyk za cudzí jazyk nepovažujú. V individuálnych prípadoch deti nemajú takú reprezentáciu – nevedia pevné znenie jazykov.

Jazyk sa vzťahuje najčastejšie k potrebe vzdelávania, k vlastnému sebarozvoju, zdokonaľovaniu sa, podporovaniu svojho profesijného rastu, k zdieľanej budúcnosti a k procesu, ktorý vedie k zmene celkovej osobnosti detí ako prostriedok ďalšieho sebavzdelávania. Deti mladšieho školského veku poukazujú na vzdelanostnú úroveň a nevyhnutnosť vzdelávať sa. Menej výpovedné boli výpovede, ktoré hovoria o tom, že cudzie jazyky existujú preto: „*aby vedeli všetko kúpiť, rozprávať sa, hrať sa...*“

Všetci informanti vedeli zdôvodniť prečo sa oplatí z existenčného dôvodu oboznamovať sa s cudzím jazykom. Ich postoje prečo sa oplatí oboznamovať sa s cudzím jazykom ako nevyhnutnosť, nás odkazujú na zdieľanú budúcnosť, ktorá je vyjadrovaná aj vo význame.

Do interpretačnej kategórie **motivačnosť** sme zaradili pojmy - *chcel by som..., robím to preto, lebo..., túžim...* . Išlo o výpovede čo motivuje informantov k výučbe cudzích jazykov – príčinu a zámer.

Informanti zdôrazňujú potrebu oboznamovania sa s cudzím jazykom a zvyšovanie si poznatkovej úrovne. Potreba oboznamovania sa cudzím jazykom je dôležitá predovšetkým vzhľadom na komunikáciu a potrebu dorozumieť sa. Vypovedali ďalej o možnostiach, príležitostiach a schopnostiach.

Väčšia časť informantov predškolského veku sa chce učiť cudzí jazyk bez udania konkrétnej motivácie. Ojedinele sú motivovaní k výučbe cudzieho jazyka rodičmi, motivuje ich aj možnosť cestovania, spoznávanie iných krajín, možnosť nákupov. Prekvapujúce pre nás bolo, že deti mladšieho školského veku sú motivované aj z dôvodu štúdia a zamestnania sa v inom štáte z dôvodu lepšieho zárobku. Silná motivácia je pre nich aj možnosť priateľstva s osobami zo zahraničia a následná lepšia komunikácia.

Oboznamovanie sa s cudzím jazykom v materskej škole je pre informantov významné aj z hľadiska poznávania iných kultúr. Dieťa má možnosť zistiť, že svet je rozmanitý a ľudia v tomto svete hovoria aj inak ako ono samo. Prostredníctvom oboznamovania sa s cudzím jazykom v predškolskom veku a na základnej škole si deti/žiaci rozvíjajú množstvo kompetencií.

Záver

Pochopenie pojmu a jeho aktívne používanie v slovnej (znakovej) podobe je kompetencia (spôsobilosť). Je vybudovaná na participácii v diskurze, riadi sa pravidlami alebo preskriptívnymi normami. Pojmy (slová a znaky) ovplyvňujú človeka v rámci jeho aktivít. Jazyk a myslenie sú neoddeliteľne späté, pretože rozprávanie o myslení je spôsobom, akým rozprávame o diskurzívnej aktivite. Byť schopný myslieť znamená byť spôsobilým užívateľom znakových systémov, t. z. byť schopný správne nimi narábať, tvrdia Harré a Gillett (podľa Kostrub, 2001).

Výber smeroval predovšetkým ku kvalitatívnym metódam, aby sme sa priblížili čo najviac k človeku – dieťaťu, k jeho individualite a neopakovateľnosti – aby dokázali prezentovať diskurz im vlastný a svoje predstavy.

Snažili sme sa pochopiť jednotlivca ako centrum diskurzu, ako toho, kto zohráva vo svojej vedomostnej činnosti aktívnu úlohu. V našom prípade to boli deti práve predškolského a mladšieho školského veku aktívnymi účastníkmi svojich skúseností, čo sa týka pojmu cudzí jazyk.

Interpretácie javov, konceptov, koncepcií samotnými deťmi sa stali východiskovým konceptom našej výskumnej práce. Na základe konkrétnych výpovedí detí sme potom tvorili novú teóriu.

Dozvedeli sme sa, aké konštrukty si deti vytvárajú o pojme cudzí jazyk a ako ich interpretujú. Východiskovým konceptom našej práce sa stali teda sociálne reprezentácie a interpretácie významov a pojmov artikulované deťmi predškolského a mladšieho školského veku.

Identifikácia pojmov a významov selektívnym kódovaním nám umožnila spracovávať, triediť a analyzovať získané údaje a priamo ich prepojiť s výskumnými otázkami. Tieto pojmy – slová tvorili pre nás základ interpretačných kategórií a úrovní. Interpretačné kategórie a úrovne nám pomohli identifikovať pojem cudzí jazyk deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Deti nám pomohli lepšie pochopiť detskú prizmu – nazerať na svet a na základe svojich skúseností a identifikovať aspoň niektoré aspekty, ktorými disponujú voči cudziemu jazyku.

V závere prezentujeme prostredníctvom konceptuálnych máp ako sme posudzovali konkrétne lingvisticky prezentovaný prejav. Boli sme si vedomí celkového kultúrno-spoločenského kontextu, v ktorom ich subjekty tvorili. Ide o to, čo v našej kultúre považujeme za všeobecne prímané a chránené, s čím sa väčšina našich členov stotožňuje, t. z. interpretácia pojmu cudzí jazyk. Zaoberali sme sa aj socio-kultúrnou kategóriou a pragmatickou stránkou jazyka.

Žijeme v období rýchlo sa meniacej Európy, Zmeny, ktoré sa dejú, nasledujú v rýchlom tempe a týkajú sa čoraz väčšieho počtu obyvateľov. V oblasti dvoj- a viacjazyčnosti i jazykovej politiky možno pozorovať dva hlavné procesy, ktoré sa odohrávajú v krajinách Európskej únie. Na jednej strane je to rýchlo rastúce, priam masové šírenie angličtiny a posilňovanie jeho vplyvu. Ovládanie angličtiny sa stáva nevyhnutnosťou pre všetkých, ktorí si chcú zabezpečiť prístup k čo najväčšiemu počtu informačných zdrojov a presadiť sa na trhu práce. Angličtina sa už dávno stala prvým cudzím jazykom, ktorý sa deti v krajinách Európskej únie začínajú v škole učiť.

Vo vzťahu k Slovensku možno konštatovať, že ustavične rastie nielen „študijná“, ale aj „pracovná“ mobilita. Podľa niektorých štatistík už niekoľko stotisíc (zväčša) mladých ľudí pracuje v zahraničí. Aj keď zvyčajne najprv vycestujú jednotlivci s cieľom nájsť si prácu, často ich nasledujú životní partneri a v rodinnom živote pokračujú alebo si rodinu založia v zahraničí. Mnohí Slováci a Slovenky si počas takéhoto pobytu nájdu manželku či manžela v zahraničí a zakladajú si rodiny, pre ktoré je neskôr typické používanie dvoch, prípadne viacerých jazykov členmi domácnosti. Počet zmiešaných manželstiev však samozrejme rastie nielen v zahraničí, ale aj doma na Slovensku. Otvorenosť hraníc, študijné, pracovné a iné pobyty privádzajú na Slovensko rastúce počty

cudzincov. Mnohí z nich si tu nájdú životných partnerov a rozhodnú sa tu usadiť a založiť si rodinu. Podobne ako v prípade slovenských či zmiešaných manželstiev v zahraničí, aj tu potom deti neskôr vyrastajú vo viacjazyčnom prostredí (napriek relatívnej „monolingválnosti“ Slovenska), ktoré kladie zvýšené nároky na ich (aj jazykovú) výchovu. Je zrejmé, že tento trend bude v budúcnosti pokračovať, a aj preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť a starostlivosť ich rečovému vývinu.

Ako uvádza *D. Kostrub* (2009, s.154), v prípade interpersonálnej interakcie a komunikácie (v rámci koexistencie v bilingválnom – cezahraničnom – prostredí, musí dieťa v komunikácii deaktivovať totálne ten prvý systém (materinský jazyk) a zamerať sa na uplatňovanie druhého systému (cudzí jazyk), ktoré sú si navzájom odlišné, aby dieťa dosiahlo očakávané, ním vyvolané interpersonálne porozumenie so subjektom uplatňujúcim iný (druhý) lingvistický systém – to je otázka mysle dieťaťa, jeho kognície a kompetencií (spôsobilostí). Deti i dospelí ľudia prispôbujú vlastný štýl reči jazyka, v ktorom sa práve „pohybujú“. Niekedy sa totižto k druhým skôr približujú (napríklad preberajú prízvuk druhého hovoriaceho) a inokedy sa vzdávajú (preháňajú dialektom, hovoria jazykom, ktorému ostatní nerozumejú). Reč a jazyk sú pre kontakt medzi ľuďmi úplne zásadné. Vďaka nim spoločne zdieľame poznatky o kultúrach, sprostredkujú nám informácie o sociálnom statuse s pätne na ne pôsobia, zaznamenávajú vývoj a úspechy spoločnosti, jej hodnoty a očakávania. Jazyk a reč vždy súvisia ako s vývinovými, tak i sociálnymi procesmi vyvíjajúcimi sa celý život. (uvádzajú Hewstone a Stroebe, 2006, s. 90, podľa Kostruba, 2009. s. 154)

Domnievame sa, že nezáleží natoľko, ktorú metódu či prístup čitateľ využije alebo či vyskúša vlastný prístup, podstatné je, aby sme si vo výučbe (a nielen cudzích jazykov) uvedomili kľúčové postavenie učiaceho sa, jeho potreby, dispozície i vrodené danosti, ako aj motivačné prvky, ktoré môžu napomôcť výchove žiakov k autonómnemu učeniu sa, t. z. prebratiu zodpovednosti za to, koľko a do akej hĺbky sa naučím.

Nie je to až taká ďaleká budúcnosť, pretože sú s nami už požiadavky Spoločného európskeho rámca pre cudzie jazyky a najmä Európske portfólio, ktoré sa stanú súčasťou nášho profesného života, ale najmä súčasťou života a práce našich žiakov. Inak povedané, výchova k samostatnosti pri štúdiu cudzieho jazyka, preberanie zodpovednosti za svoje výsledky a kritický pohľad na medzery a nedostatky v úrovni dosiahnutých výsledkov sa stávajú neoddeliteľnou podmienkou úspechu cudzojazyčnej výchovy.

Literatúra

- Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, 2002. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého. 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- GAŠPAROVÁ, E. – KOSTRUB, D. 2009. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl Materská škola na prahu 21. Storočia*. In KOSTRUB, D. a kol. 2009. *Didaktické možnosti rozvíjania vynárajúcich sa komunikatívnych i cudzojazyčných kompetencií detí v cezhraničnom priestore a didaktická príprava lektoriiek na podporu týchto kompetencií*. Žilina: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. s. 152-166. ISBN 978-80-89415-02-1.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. preprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. s. 236. ISBN 80-223-1628-8.
- HARÉ, R. – GILLET, R. G. 2001. *Diskurz a myseľ*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-89018-08-4.
- HELD, E. – PUPALA, B. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1995. s. 107. ISBN 80-967362-7-2.
- HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitativního výskumu*. Praha: UK – Karolinum, 1999. s. 275. ISBN 80-246-0030-7.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 385. ISBN 80-7367-040-2.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- LYNCH, Z. – SOBOTOVÁ, J. 2011. *Cudzí jazyk v materskej škole*. In KOL. AUTOROV 2011. *Metodika pre predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. s. 261 – 269. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa /žiak/šudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus, 2008. s. 13-128. ISBN 978-80-89055-87-6.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a. s., 2006. s. 332. ISBN 80-247-1362-4.
- MOIR, N. 2008. *Cookie and friends*. 2008. Oxford New York, Oxford University Press. s. 2-3. ISBN 978 019 4070485.
- PETROVÁ, Z. 2006. *Teória sociálnych reprezentácií ako východisko výskumu*. ISSN 1335-1982. In *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 4. s. 325 – 354..
- PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Média, 2002. s. 350. ISBN 80-967525-5-3.

SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie (Mentální reprezentace a mentální modely)*. Praha: Grada Publishing a. s., 2004. s. 252. ISBN 80-247-0375-0.

SOBOTOVÁ, J. 2007. *Cudzí jazyk v materskej škole*. In *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Zborník príspevkov z celoslovenskej odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, Rokus, 2007. s. 190 – 194. ISBN 978-80-8045-443-2.

STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Bozkovice: Nakladatelství Albert, 1999. s. 210. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. s. 303. ISBN 80-88778-73-5.

Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 462/2008 Z. z. a zákona č. 37/2009 Z. z.

Kontaktné údaje

Dušan Kostrub, doc., PaedDr., PhD.

Ústav pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

E - mail: kostrub@fedu.uniba.sk

Slovenská republika

Silvia Bošnovičová, PaedDr.

Materská škola

Ul. A. Mišúta 731/2

971 01 Prievidza

E - mail: msmisuta@prievidza.sk

Slovenská republika

HRY S DYCHOM A HLASOM

Anna Derevjaníková

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti uplatnenia hier s dychom a hlasom pri zabezpečovaní rozvoja hudobných schopností, zručností a návykov, ktoré sú nevyhnutné pre dosiahnutie výkonových štandardov v oblasti vokálnych činností. Zároveň poukazuje na možnosti ich realizácie vo všetkých organizačných formách dňa a v rôznych formách edukačných aktivít.

Kľúčové slová

Hry s dychom, hry s hlasom, vokálne činnosti, edukačné činnosti.

Abstract

The contribution presents possibilities of application of games with the breath and voice to ensure the development of musical abilities, skills and habits which are necessary to achieve performance standards in the field of vocal activities. It also points to the possibility of their implementation in all organizational forms and on various forms of educational activities.

Key words

Games with the breath, games with the voice, vocal activities, education activities.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie vníma hru ako východisko edukačného procesu, ako metódu, organizačnú formu a prostriedok edukácie, ako spôsob nadobúdania kľúčových kompetencií detí vo všetkých vzdelávacích i tematických oblastiach. Hra je pre človeka úplne prirodzenou činnosťou, skoro tak ako dýchanie, reč, pohyb, prijímanie potravy či spánok. Aj spev je považovaný za prirodzenú činnosť, za najprirodzenejší ľudský umelecký prejav a ľudský hlas za najdokonalejší hudobný nástroj, ktorý je schopný svojimi špecifickými výrazovými prostriedkami vyjadriť tu najširšiu škálu myšlienok a ľudských pocitov. Takmer vždy vzniká spojením slovesného a hudobného prvku, a teda okrem emócie je schopný vyjadriť aj myšlienku, či iný mimohudobný obsah. Každý zdravý jedinec, jeho hlas, má predpoklady pre spievanie, len tieto predpoklady je potrebné objaviť, precvičovať a rozvíjať.

Hry s dychom a hlasom, ktoré sa tu snažíme prezentovať, predstavujú súčasť vokálnych činností a zabezpečujú rozvoj vokálnych kompetencií (hudobných schopností, vokálnych zručností a návykov) detí predškolského veku. Boli vždy neoddeliteľnou súčasťou výchovného pôsobenia v materskej škole, ale poznáme ich skôr pod názvom dychové rozcvičky, hlasové rozcvičky, resp. hlasové cvičenia. Boli neodmysliteľnou súčasťou prípravnej časti zamestnania, v ktorom sa realizovali hudobno-výchovné činnosti, a najmä pred nácvikom piesne. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* zrušením pevných organizačných foriem vytvoril možnosť včleňovať uvedené vokálne hry do ktoréhokoľvek momentu edukačného procesu, umožňuje ich realizovať v individuálnej, skupinovej i frontálnej edukačnej aktivite, v doobedňajších i poobedňajších edukačných činnostiach. Je potrebné splniť len jedinú podmienku, vedieť hry s dychom a hlasom správne realizovať, chápať ich zmysel, potrebu, poznať zvláštnosti detského hlasu a chcieť sa s deťmi hrať. To všetko položí dobrý základ rozvoju vokálneho prejavu nielen detí v predškolskom veku, ale aj ich ďalšiemu napredovaniu v oblasti vokálnych zručností a návykov.

Obsahový štandard Spev piesní, definuje výkonový štandard v oblasti sociálno-emocionálnej v tematickom okruhu Kultúra a konkretizuje úroveň speváckych kompetencií: *„Dieťa vie spievať v rozsahu kvinty c1 – g1 – sexty relatívne čisto. V prípade hudobného nadania aj v rozsahu oktávy c1-c2 s radosťou a primerane charakteru detskej umelej a ľudovej piesne s rôznou tematikou“* (ISCED 0). Aby sme detský spev mohli pomenovať vie spievať, tak má z hľadiska hudobného dobré tonálne cítenie, rytmické cítenie, hudobnú pamäť, má návyk správneho speváckeho dýchania, návyk správneho tvorenia a nasadenia tónu, má zručnosť správne tvoriť tón. Zároveň emocionálne reaguje na hudbu, má z jej znenia radosť a samo sa do vokálnych činností začleňuje. Aby sme mohli konštatovať, že dieťa vie spievať, tak ho musíme na spev systematicky pripravovať a umožňovať mu spievať, zároveň musíme pracovať s jeho hlasom a to aj v podobe hier s hlasom a dychom. A prečo práve prostredníctvom hry? Pretože *„hra ako edukačná činnosť je prierezová, všade prítomná aktivita“*, má *„činnostný charakter (hra je činnosť, proces!), aktívnymi účastníkmi, ktorého sú samotné deti“*, *„je systémovo pripravená, vedená a koordinovaná, dokáže posunúť obsah vykonávanej činnosti do efektívnej edukačnej roviny“* (Podhájecká, 2011, s. 205).

Malé deti narábajú s hlasom intuitívne, nesledujú svoje nedostatky, spievajú len tak, experimentujú s hlasom, spontánne napodobňujú zvukový svet okolo seba, doslovne sa so svojim hlasom hrajú. Vhodné a kvalitné spevácke príklady podporujú ich spevácke

experimentovanie a úroveň ich schopností sa tak môže zlepšovať, kultivovať a rozvíjať. Materská škola je tým edukačným prostredím, kde sa kvalifikované učiteľky podieľajú na rozvoji detských vokálnych schopností, zručností a návykov, kde sa tvorí základ ich vokálnej kultúry a možno aj základ ich budúceho profesionálneho rastu. Aby tomu tak bolo je potrebné pri edukačných aktivitách myslieť na prácu s detským hlasom, a preto je nevyhnutné neustále precvičovať správne spevácke dýchanie, zdokonaľovať vokálnu kultúru v podobe správnych speváckych zručností a návykov.

Správne spevácke dýchanie podmieňuje úroveň hlasového prejavu. Dych vplýva nielen na jeho plynulosť, ale hlavne na intonačnú čistotu a výraz. Správne spevácky dýchať neznamena naberať čo najviac vzduchu, ale dýchať celým dychovým aparátom, pretože práve tak bránica a medzireberné svalstvo budú regulovať výdychový prúd a zamedzia prílišnému tlaku výdychového prúdu na hlasivky. Nácvik správneho speváckeho dýchania je dlhodobý proces, ktorý môžeme realizovať spontánne, ale hlavne premyslene a cieľavedome.

Detské dýchanie je plytké, predstavuje ho krátky a rýchly nádych a následne výdych. Deti často tzv. lapajú po dychu na poslednú chvíľu, nadychujú sa uprostred slov, tzv. zhltnú poslednú slabiku vo vete či dlhšom slove. Dieťa dýcha spontánne, jeho pľúca sú ešte vo vývine, majú malú kapacitu a aj ovládaniu dychu sa deti ešte musia naučiť. Krátky nádych do hornej časti pľúc podmieňuje krátky výdych, ktorý zároveň spôsobí napätie v ramenách. Dieťa má pocit nedostatku vzduchu, a preto sa znovu nadychuje, pričom v hornej časti pľúc ešte vzduch má a ten zablokuje vzduch z dolnej časti pľúc. Tieto deti je potrebné na začiatku naučiť vydýchnuť všetok vzduch cvičeniami, ktoré začínajú výdychom.

Prvým predpokladom k efektívnej realizácii hier s dychom je naučiť deti uvoľniť sa. Uvoľnenie chrbtového svalstva, navodenie príjemnej atmosféry, hra, sú prvým predpokladom úspechu. Uvoľnenie detí motivujeme rôznymi situáciami, hlavne predstavami, ktorým deti rozumejú, vedia si ich predstaviť a stať sa súčasťou tejto situácie, obrazu či pocitu. Dieťa sa musí naučiť akceptovať svoje telo, začať vnímať jednotlivé jeho súčasti a teda uvedomiť si, kde sa vdýchnutý vzduch dostáva, čo sa stane ak zadrží dych resp. sa zľakne, na čo potrebuje výdych, ako dlho bude vydychovať, aby si bez stresu vedelo ustrážiť výdychovú fázu.

Cieľom hier s dychom je vypestovať u detí zručnosť ovládať svaly dychového ústrojenstva, naučiť ich hospodáriť s dychom a neustálym opakovaním a variovaním

zmeniť zručnosť na návyk správneho speváckeho dýchania. Správne dýchanie pri speve je charakterizované rýchlym vdychom a predĺženým, spomaleným výdychom.

Hry s dychom môžeme realizovať v stoji, ale aj v ľahu, v sede, v pohybe z predklonu. Čo však chceme zdôrazniť, že hry s dychom (resp. dychové cvičenia) môžeme realizovať v ktoromkoľvek momente dňa, nielen pred nácvikom piesne, spievaním resp. pred hlasovou rozcvičkou alebo akoukoľvek hudobnou aktivitou. Môžeme ich realizovať s celou skupinou detí pred nácvikom piesne, ale aj v skupinových edukačných aktivitách pri ranných hrách. Môžeme ich realizovať aj individuálne s deťmi, ktoré majú problém so správnym speváckym dýchaním, vokálnym prejavom ako takým alebo sú aj spevácky veľmi nadané. Môžeme pri nácviku správneho speváckeho dýchania zamerať činnosť len na niektorú z fáz, na správny nádych, či len zadržanie či výdych.

Pre úspešnú realizáciu hier s dychom je potrebné, aby učiteľka zadávala presné pokyny, ktoré deti chápu, aby hry nápadito motivovala, pružne organizovala, výdychovú fázu vhodne ozvučovala, pretože aj pri speve deti vydychujú na text, a nie je to len dýchanie pre dýchanie.

Dnes nás povezieš ty

Hra s dychom na tzv. otvorenie hrudníka a prehĺbený nádych.

Deti sedia na celej stoličke, chrbát majú opretý o jej operadlo, ruky pred sebou ohnuté v lakt'och, imitujú riadenie auta.

Sprievodný motivačný text:

Dnes nás musia do práce priviesť deti. Budú z nich ozajstní šoféri. Šoféri si pekne a pohodlne sadnú do auta a samozrejme sa pripútajú bezpečnostným pásom. Skúsia naštartovať, hrrrrrrr, hrrrrrr. A motor už pekne beží: hnnnnn, bbbbbbbb, brrrrrrrrrrrr a detskí šoféri položia ruky na volant a bezpečne bez predbiehania nás vezú do práce. Pritom vchádzajú do zákruty, idú hore brehom či rýchlo zbehnú z kopca.

Učiteľka dáva pozor, aby deti nenapínali ramená, aby ich mali uvoľnené. Ruky pred sebou na volante s lakt'ami do strán umožňujú nádych do spodnej časti pľúc, pretože rozširujú priestor v dolnej časti hrudníka. Ich jemný pohyb pri riadení udržiava uvoľnenie.

Učiteľka slovne usmerňuje spoločný nádych, naznačuje trasu jazdy.

Čmeliak na výlete

Hra je zameraná na predlžovanie fázy výdychu, tzv. hospodárenie s výdychom a rozvoj hudobnej predstavivosti. Deti sú rozmiestnené voľne v priestore. Priestor predstavuje lúku.

Je krásne ráno, vánok jemne kolíše kvety, ich listy, konáre stromov. Aj my sa takto uvoľníme a zahráme sa s vánkom. Pohybujeme sa po lúke. Slniečko zobudilo kvety, ale aj čmeliaka, ktorý sa na noc schoval do kvetu zvončeka. Zvonček sa jemne striasol a vysypal čmeliaka na lúku a čmeliak si trošku poranil krídlo a nevládze sám lietať, je hladný a my mu pomôžeme pohľadať raňajky. Vezmeme si ho na ukazovák pravej ruky a pomôžeme mu lietať po lúke. Pri lietaní musíme dávať pozor, aby sme nenarazili navzájom na seba alebo do stromu. Naplníme si bruško ako čmeliak cez jeho úzke ústa a budeme lietať pomaly, náš prst bude lietať hore, dolu a my budeme podľa toho lietania bzučať ako čmeliak.

Deti sa premiestňujú v priestore, ukazovák naznačujú rôznu dráhu letu a zároveň túto dráhu ozvučujú zvukom bzzzzzzzzzzzz. Snažia sa o čo najplynulejší a dlhý výdych. Nádych na bránicu je motivovaný predstavou o brušku čmeliaka a o jeho úzkych ústach, cez ktoré vdychuje – nasáva vzduch. Môžeme použiť aj obmenu s včelou. Bzučanie čmeliaka, bzučanie včely – dobrý príklad na prácu bránice a schopnosti naplniť bruško cez úzky nádych. Táto hra s dychom môže plynulo prejsť do hry s hlasom, kedy lietanie čmeliaka dostane výraznejší výškový priebeh a deti budú imitovať výškovú zvukovosť lietania čmeliaka. Učiteľka usmerňuje práve rovnomerný výdych a nádych „do bruška“.

Zahrajte mi muzikanti

Hra s dychom zameraná na predlžovanie výdychovej fázy, ktorá môže plynulo prechádzať do hry s hlasom ozvučením modelov.

Imitácia hry na dychové hudobné nástroje. Deti imitujú hru nielen zvukom, ale aj pohybom. Ruky predpažené, pokrčené v laktách umožňujú rozšírenie spodnej časti hrudného koša a teda aj nádyh do spodnej časti pľúc. Imitácia zvukov pri výdychu, umožňuje na posledný vokál predlžovať výdych podľa individuálnych možností detí.

flauta – fidli-fidli-fidli-tóooooooooooooon,

trúbka – tu-tu-tu-tuuuuuuuuuuu, či tram-ta-ra-ta-taaaaaaaaaaaaam,

tuba – bom-bom-bom-boooooooooooooom.

Ozvučením uvedených modelov je možný plynulý prechod k rozcvičeniu hlasiviek, k vytvoreniu predstavy o tvorení tónu. Fidlitóooooon je v strednej polohe, trúbka tu-tu-tu tón v hlavovej rezonancii, teda najvyššie, bom-bom-bom v dolnej časti hlasiviek. Spoluhláska „m“ je vhodná na rozozvučanie rezonancie.

Hry s hlasom

Hry s hlasom môžu byť zamerané na všetky úlohy, ktoré majú splňať hlasové rozcvičky, teda môžu byť zamerané na rozospievanie detí, na rozširovanie hlasového rozsahu, na súvislý hlasový výcvik a hlavne na rozvoj hudobných schopností. Nemusia plniť všetky úlohy súčasne. Z hľadiska organizácie ich môžeme realizovať kolektívne napr. pred nácvikom piesne, ale aj v príhodnú chvíľu, hoci spievať či nacvičovať pieseň po hre nebudeme. Môžeme ich realizovať v skupinách, pri ranných hrách, pri edukačných aktivitách, ale aj v ktoromkoľvek vhodnom momente dňa v skupine či jednotlivo. Práve hry umožňujú pracovať s deťmi, ktoré majú s vokálnym prejavom problémy.

Pri hrách s hlasom je dôležitá vhodná motivácia a praktické predvedenie učiteľom. Práve učiteľ – učiteľka musí mať pri speve správne držanie tela, správne artikulovať, dýchať a hlavne správne a v správnej speváckej polohe spievať. Spev učiteľky by nemal byť bez výrazu a emocionálneho zainteresovania. Deti sa správnym návykom učia pochopením a napodobením – imitáciou spevu učiteľky.

Zvony zvonja bim a bam

Hra je vhodná na uvoľnenie dolnej hlasovej polohy, rozozvučanie dutín, rozozvučanie hlavovej rezonancie, správne spevácke dýchanie. Pohyb, ktorý sa tam vyskytne uvoľní ramená aj končatiny.

V úvode vedíme rozhovor o zvonoch. Rozhovor vedíme smerom, aký má tvar, ako znie, dlho znie, intenzívne, vysoko aj veľmi nízko znejú zvony. Ukážeme obrázok zvonov rôznej veľkosti, zvon je dolu širší, čo evokuje nádych do bruška cez uvoľnené rebrá ako zvon. Zvon sa kolíše, aj deti sa môžu jemne rozkolísať ako zvon, ich ruky môžu napodobňovať pohyb zvonu, čím sa deti uvoľnia. Môžeme si vypočuť nahrávku znejúcich zvonov. Deti sa postaví do kruhu a vytvorí telo zvonu. Učiteľka je v strede kruhu a predstavuje srdce zvonu. V prvej fáze učiteľka predvedie spevom zvuk zvonu, deti zachytia tento zvuk a na jej jasný pokyn (rukou, celým telom) zopakujú. Takto strieda tóny rôznej výšky.

V druhej fáze učiteľka – srdce zvonu sa dotkne len jedného dieťaťa a to zaspieva tón zvonu a ostatné deti ho zopakujú. Tak sa deti striedajú v speve a skupina opakuje. Obmeny hry: Zvony na dvoch vežiach vedú rozhovor, odpovedajú si. Môžu odpovedať na jednom tóne, ako ozvena. Môžu odpovedať na dvoch ponúknutých tónoch. Hra môže mať aj variant, keď dva zvony znejú súčasne.

Obmena: zvony, zvončeky, zvonkohry. Učiteľka po úvodnom rozozvučení zvonov imituje zvončeky a deti opakujú modely. Následne na zvonkohre zahrá model a deti spolu

s ňou opakujú na dohodnutú slabiku počutú melódiu. Pri hre v skupine môžu tieto modely vymýšľať aj deti.

Učiteľ predvedie – dieťa zopakuje

bommm – bommm na jednom tóne, tón do masky, rozozvučanie dutín.

Pozor uvoľnené ramená aj končatiny – jazyk dole, voľne v ústach.

Na rozoznenie tzv. masky sú vhodné modely a hry s využitím brumenda:

Medveď – brummmmm, jedlo – hammmmm, mačka – mňauuuuuu, a pod.

Ked' autá spievajú

Hra je zameraná na prebúdzanie hlavového tónu – hlavového registra. Na posadenie tónu tzv. do hlavy je vhodné využiť vokál „u“. Na rozozvučanie a posadenie tónu skutočne do hlavy použijeme stúpajúce glissando s využitím „u“, rozozvučíme sirénu – vujíííííí, alebo imitáciu húkajúcej sanitky hu-hu, hu-hu, či klaksón vlaku hu-úúúúúú.

Autá majú svoju reč. Samozrejme, že ich poznáme podľa zvuku, ktorý vydávajú. Veľké autá – nákladiaky spievajú vážne, zvučne a hlavne občas ťažko, lebo vozia ťažké náklady. To autá osobné či pretekárske spievajú úplne inak. Ich zn-zn-zn naštartuje a potom znnnnnnnnn okolo nás len tak preletí. Keď však okolo nás preletí auto hasičov, oznamuje nám, že niekde horí, alebo niekto potrebuje ich pomoc. Siréna náhlivo spieva vu-jííííí, vu-jííííí. Keď počujeme bolestne spievať hu-hu, hu-hu vieme, že ide sanitka a že asi tiež niekto potrebuje pomoc. Ak však zaznie hu-húúúúúúúúúú, hu-húúúúúúúúúú, to ujo rušňovodič upozorňuje všetkých: „Pozor, dávajte pozor, blíži sa vlak“.

Aj keď ide o hru založenú na imitácii zvukov spevom, je potrebné túto imitáciu usmerňovať. Deti je vhodné zjednotiť v jednej výške. Jednotlivé modely môže najprv predspievať učiteľka a deti opakujú formou vokálnej ozveny. Neskôr sa tieto melodické zvukové modely môžu striedať podľa toho, aký dopravný prostriedok učiteľka určí, aký dieťa určí, resp. obrázok ktorého vytiahne z klobúka. Učiteľka dbá na to, aby boli zvuky imitované v primeranej intenzite, a hlavne, aby deti vokál „u“ posadili tzv. do hlavy.

Spev je považovaný za základný prostriedok rozvoja hudobnosti deti predškolského veku. Deti spievajú s veľkou radosťou, spievajú často, ale nie vždy ich spev má atribúty pekného spevu. Nie je to len vinou nedostatku hudobných podnetov či nedostatku hudobnosti u detí, ale aj nekvalitnou vokálnou hudobnou výchovou v materských školách, či absenciou adekvátnych speváckych podnetov doma. Pritom spev je pre človeka prirodzený tak ako hra, dýchanie, pohyb či úsmev. Tak teda hrajme sa

s hlasom, aby nám to on neskôr vrátil v podobe zážitku z krásneho vlastného vokálneho prejavu.

Literatúra

DEREVJANÍKOVÁ, A.: *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovský hudobný spolok *Súzvuk*, 2011. ISBN 978-80-89188-32-1.

PODHAJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011, 248 s. ISBN 978-80-555-0345-5.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008, 39 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Anna Derevjaniková, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: anna.derevjanikova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

VYUŽÍVANIE HRY V EDUKAČNOM PROCESE V MATERSKEJ ŠKOLE NA ZÁKLADE ZREALIZOVANÉHO VÝSKUMU

Miroslava Dobiasová – Mária Podhájecká

Abstrakt

Cieľom príspevku je podať zistenia na základe zrealizovaného výskumu zameraného na postavenie a využívanie hry v edukačnom procese materskej školy podľa záujmu a výberu detí, hry cielene zaraďované a využívané učiteľkami v organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole. Poukázať na kompetencie (pôsobenie, vplyv) učiteľky v hrách.

Kľúčové slová

Dieťa, hra, učiteľka, kompetencie, edukačná činnosť, organizačné usporiadanie denných činností, organizačné formy.

Abstract

The objective of our presentation is to introduce you the results based on realized research targeted the status and exploitation of the play within kindergarten educational process. According to the interest and choice of the children. Plays that are integrated and exploited by the teachers in the organization of the daily activities of the kindergarten. To point out the competences (effect and impact) of the teacher within these plays.

Key words

Child, play, teacher, competences, educational process, organization of the daily activities, organizational forms.

Dominantnou a najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa v predškolskom veku je **hra**. Je to forma aktivity dieťaťa, ktorou sa dieťa učí a získava skúsenosti. Z hľadiska kognitívneho vývoja je hra dôležitým činiteľom učenia sa. Vyplýva z vnútorných potrieb dieťaťa, má význam pre jeho ďalší telesný i psychický vývin a pre vývin sociálnych vzťahov. Učiteľka, rodičia aj ďalší vychovávatelia by mali pozorne prispôbiť svoju vlastnú činnosť, výber a priebeh hry osobnosti dieťaťa a jeho momentálnemu stavu. (Podhájecká, 2008)

Ak má byť hra v edukácii detí hrou, **učiteľka** ju má dôsledne premyslieť, naplánovať a pripraviť. Využívanie hry v edukačnom procese vyžaduje od učiteľky profesionálne vedomosti v oblasti teórie, didaktiky, metodiky hier s plným rešpektovaním vývinových zákonitostí dieťaťa. V hrách je veľmi dôležitá úloha učiteľky, jej pôsobenie v roli manažéra, facilitátora, poradcu, konzultanta a pozorovateľa. Jej úloha pozostáva z prípravy, riadenia, vedenia, usmerňovania, pozorovania (diagnostikovania), priamej a nepriamej účasti v hrách, čo je možné zahrnúť do **kompetencií učiteľky k hre a v hre**.

Podhájecká – Gmitrová (2007) identifikujú vo vzťahu k učiteľke materskej školy hrovú kompetenciu prejavujúcu sa v spôsobilosti učiteľky usmerňovať hru. **Hrovú kompetenciu** Podhájecká chápe ako prienik všetkých kompetencií učiteľa, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou širokej palety jeho kompetencií. Hrovou kompetenciou sa rozumie dokonalé zvládnutie komplexu činností, ktoré charakterizujú vynikajúci výkon učiteľa v rámci predškolskej edukácie. (Podhájecká, 2011)

Schopnosť učiteľky vedieť hry riadiť a analyzovať je ovplyvnená schopnosťou pozorovať hry, vedieť si dávať konkrétne odpovede na otázky týkajúce sa obsahu hier, ich priebehu, prípravy, ukončenia, zapojenia detí do hry a k hodnoteniu hier, k ich ďalšiemu plánovaniu a využívaniu v edukácii dieťaťa. Významnou požiadavkou na učiteľku pri využívaní a zaradovaní hier v usporiadaní denných činností v materskej škole je schopnosť učiteľky reagovať na potreby a záujmy detí, situačne sa rozhodovať, vytvárať také usporiadanie denných činností, ktoré poskytuje deťom priestor na pokojný, bezpečný a zmysluplný pobyt v materskej škole.

Usporiadanie denných činností by malo zabezpečovať vyvážené striedanie činností s dodržiavaním zdravej životosprávy, s rešpektovaním pevne stanoveného času na činnosti zabezpečujúce životosprávu, s vytváraním časového priestoru na hru a učenie dieťaťa hrou.

Problematiku postavenia a využívania hry v edukačnom procese v materskej škole sme skúmali v mesiacoch marec – jún 2011. Do výskumu boli zapojené štyri súbory respondentov:

- učiteľky a riaditeľky materských škôl v kraji Banská Bystrica,
- školské inšpektorky pre materské školy zo Štátnej školskej inšpekcie (v zastúpení 7 krajov Slovenska, okrem Trenčianskeho kraja),
- študenti denného a diaľkového štúdia odboru predškolská a elementárna pedagogika Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove,

- deti a učiteľky z dvoch tried 5-6-ročných detí z Materskej školy, Ul. Dr. Janského 8, Žiar nad Hronom a jej elokovanej triedy na Ul. M.R. Štefánika 23.

Realizovaný výskum bol rozvrhnutý do dvoch etáp :

etapa A, etapa B

A). v zistení

1. využívania hry učiteľkou v edukačnom procese materskej školy vo všetkých organizačných formách v priebehu dňa **pozorovaním výchovno-vzdelávacej činnosti v organizačnom usporiadaní denných činností a zaznamenávaním sledovaných hier** učiteľkami, riaditeľkami a školskými inšpektorkami;
2. postavenia a využívania hry učiteľkou v materskej škole, využitím **dotazníkovej metódy** u učiteliek materských škôl a študentov denného a externého štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky;

B). v pozorovaní edukačnej činnosti v dvoch náhodne vybratých materských školách v Žiari nad Hronom, kde

1. a) v experimentálnej skupine bol sledovaný vplyv hry na rozvíjanie kompetencií 5-6-ročných detí experimentálnym zásahom - implementáciou hry do kurikula a realizácie edukačného procesu,
b) v kontrolnej skupine bol sledovaný edukačný proces učiteľky a vzdelávacie výsledky 5-6-ročných detí bez výskumných zásahov;
2. využitím *neštandardizovaného testu vedomostí* hodnoteného dichotomickým skórovaním, ktorým sa porovnajú dosiahnuté vzdelávacie výsledky detí v experimentálnej a kontrolnej skupine.

V príspevku sa zameriame na výsledky zistení v prvej etape, etape A.

A) kvantitatívna analýza výsledkov využívania a zaraďovania hier *v organizačnom usporiadaní denných činností (v dennom poriadku) materskej školy* zdokumentovala výsledky o využívaní hry vo všetkých organizačných formách dňa v materskej škole :

1. podľa záujmu a výberu detí (Graf 1)
2. cielene zaraďovaných učiteľkami v materských školách (Graf 2)

V organizačnom usporiadaní denných činností bolo **podľa záujmu a výberu detí** najviac hier pozorovaných v organizačnej forme **hry a hrové činnosti**. V tejto organizačnej forme takmer všetky učiteľky (98,1%) umožnili deťom hrať sa rôzne druhy hier, o ktoré deti prejavili záujem. Najväčší záujem prejavovali deti *o hry námetové* (41%) a *konštruktívne* (40%). Menej o *výtvarné činnosti* (kreslenie, vyfarbovanie

obrázkov, pracovných listov -10,6 %) a 5 % záujem nepresiahli hry *na počítači*, *didaktické hry*, *edukačné hry*, pričom najmenší záujem bol o *dramatizujúce hry*, v tejto organizačnej forme sa nehrali hry pohybové. Výtvarné činnosti a hry detí na počítači budeme uvádzať a vyhodnocovať ako samostatné hry a činnosti, lebo ich tak uvádzali respondentky a ďalším dôvodom je, že výtvarné činnosti patria k často zaradovaným činnostiam učiteliek, nie ako hry podľa výberu detí. Je to najčastejšie využívaná činnosť, v ktorej deti plnia v pracovných listoch určené úlohy zadané učiteľkou, alebo čmárajú, kreslia pri neskorom príchode do materskej školy, aby už nerozhádzali hračky, aby počkali pri stoloch na ukončenie hier ostatných detí a na zaradenie ďalšej organizačnej formy, prípadne aby pri veľmi skorom príchode do materskej školy počkali na príchod ďalších detí s ktorými sa budú hrať. Hry na počítači budeme vyhodnocovať samostatne aj z dôvodu, že učiteľky si neuvedomovali a nevenovali dostatočnú pozornosť rozvíjaniu informačných kompetencií hrami na počítači z dôvodu, že mnohé učiteľky ešte nedisponujú rozvinutými vlastnými kompetenciami pri používaní informačno-komunikačných technológií a chceme poukázať na význam hier na počítači, využívanie počítača a informačných technológií pri rozvíjaní informačných kompetencií u dieťaťa.

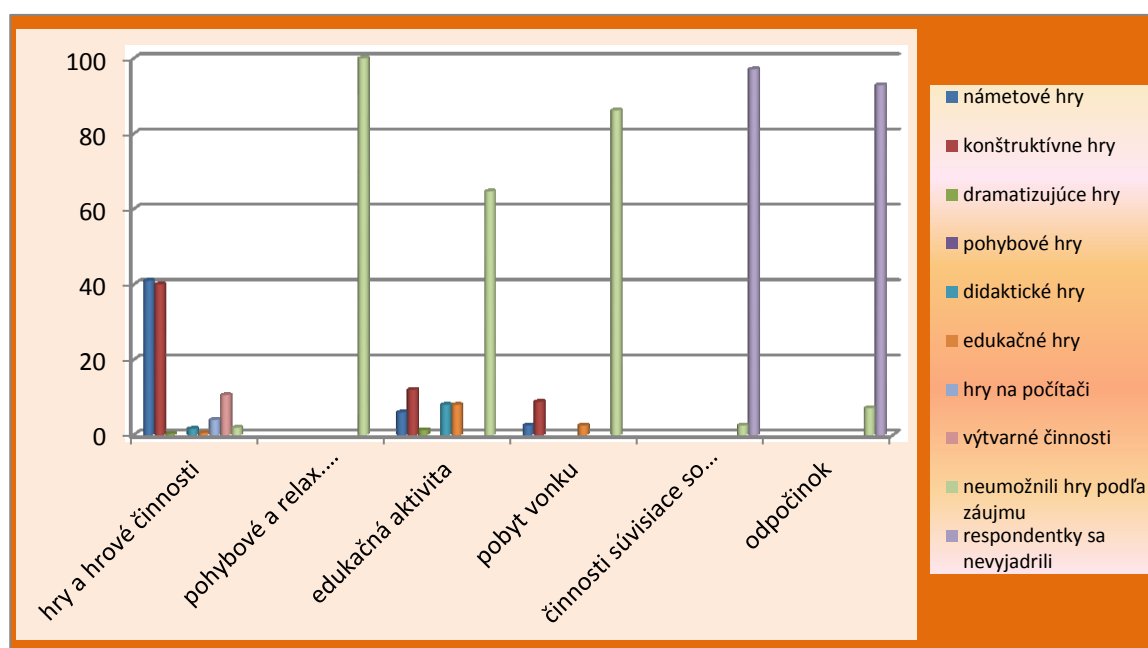
V organizačnej forme **pohybové a relaxačné cvičenie** neboli pozorované hry podľa záujmu a výberu detí. Deti mali len možnosť pri zaradení pohybovej hry učiteľkou vybrať konkrétnu pohybovú hru, ktorú sa chceli hrať. Deti najčastejšie vyberali bez rozdielu na ročné obdobie, tému dňa, vek detí, oblasť či okres tieto pohybové hry: *Na autá; Hopká zajko; My sme sestry veselé; Pláva loď; Na venček; Na kozu a záhradníka; Na Ruženku; Čížiček, čížiček; Na medveďa; Na sochy; Kolo mlynské; Na ježka; Otec Abrahám; Zlatá brána; Na vlak.*

V **edukačnej aktivite** boli umožnené hry podľa výberu detí u 35,3 % sledovaných učiteliek. Najviac to boli *konštruktívne hry* (12%), *didaktické hry* (8 %) a *edukačné hry* (8 %), *námetové hry* (6 %), nízky záujem (1,3%) prejavovali deti aj v tejto organizačnej forme o *dramatizujúce hry*. V organizačnej forme **pobyt vonku** boli umožnené deťom podľa vlastného výberu *konštruktívne hry* (8,8%), *námetové hry* (2,5%) a *edukačné hry* (2,5%). Pri zaradovaní pohybových hier učiteľkami, alebo na návrh učiteľky zahrať sa pohybovú hru mali deti možnosť výberu pohybovej hry. K využívaniu hry podľa vlastného výberu detí v činnostiach súvisiacich so životosprávou a počas odpočinku absentovali odpovede u všetkých respondentiek. Niektoré respondentky uvádzali pri **činnostiach súvisiacich so životosprávou** pozorovanie spevu piesní, slovné hry, hádanky, motiváciu vykonávaných činností „čistotná mačička“ súvisiacich s

hygienickými návykmi, ale 89,2% respondentiek sa k otázke nevyjadrilo z dôvodu že v tejto organizačnej forme, sa hry nevyužívajú. Podobná situácia bola aj v organizačnej forme **odpočinok**. Vo využívaní hry *počas odpočinku* učiteľky, ale aj respondentky zapojené do pozorovania nemali jasno. Hry v tejto organizačnej forme chápu ako zaraďovanie a využívanie hier a činností len pre deti, ktoré nepociťujú potrebu odpočinku. 6,7% respondentiek uviedlo počas odpočinku čítanie rozprávok a 2,1% vyfarbovanie pracovných listov, ale 91,2% respondentiek, ktoré pozorovali využívanie a zaraďovanie hry v dennom poriadku sa k otázke nevyjadrilo. *Hry podľa vlastného výberu* detí v organizačných formách dňa – *hry a hrové činnosti, edukačná aktivita a pobyt vonku* **umožnilo** len **36,8%** sledovaných učiteliek.

Názorne všetky hrané hry podľa výberu detí v organizačných formách zobrazuje graf 1.

Graf 1 Hry podľa výberu detí v organizačných formách



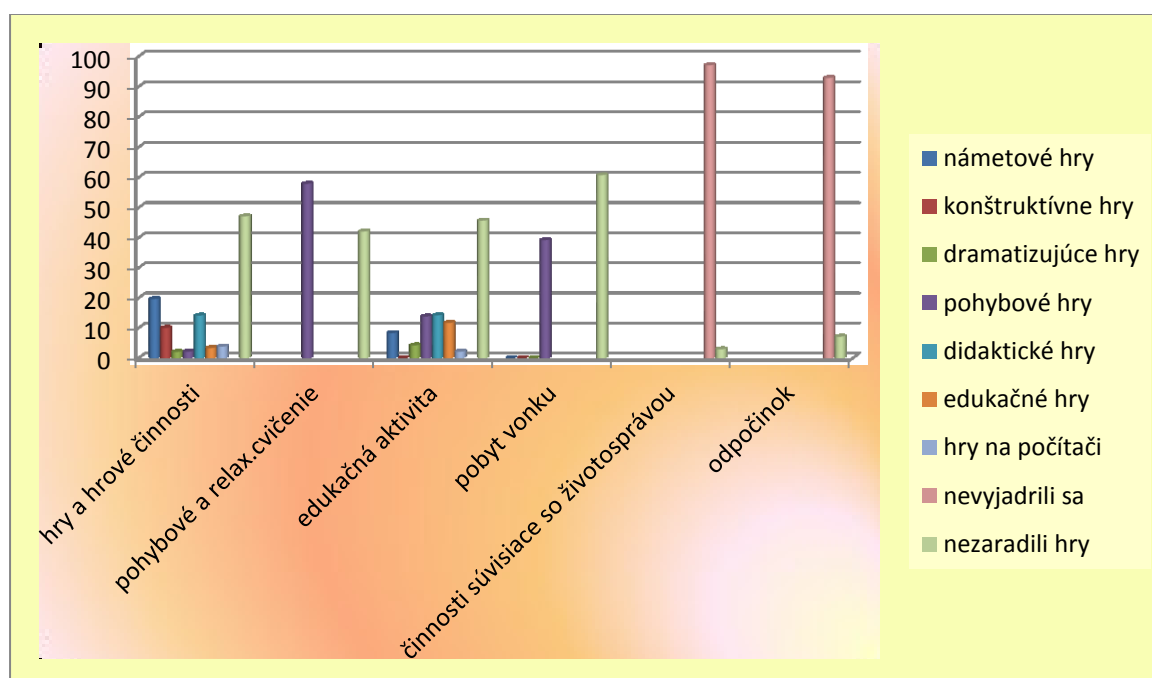
Výchova a vzdelávanie v predškolskom veku má činnostný a procesuálny charakter. Pri získavaní kompetencií je žiaduca zmena v obsahu a spôsobe vzdelávania, vo využívaní metód a edukačných stratégií smerom k participatívne, interaktívne a zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Práve hra je modelovou situáciou, v ktorej dieťa skúma, pozoruje, počúva, emocionálne prežíva, experimentuje a získava kompetencie. Hra, ktorá je systémovo pripravená, vedená a koordinovaná, dokáže posunúť obsah vykonávanej činnosti do efektívnej edukačnej roviny. Jej prostredníctvom sa naplňa obsahový štandard a dosahujú sa želané

výsledky zakomponované vo výkonovom štandarde (Podhájecká, 2011). Hra, ako edukačná činnosť by mala byť prierezová, všade prítomná aktivita, mala by byť súčasťou každej realizovanej edukačnej činnosti v rámci organizačných foriem zaradených v priebehu dňa v materskej škole, preto sme naše ďalšie výskumné pozorovanie zamerali na *cielené zaradovanie a využívanie hier učiteľkami v organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole*.

Hra je v dennom poriadku *prostriedkom, organizačnou formou* a v rámci edukačných aktivít významnou *metódou*. Aj napriek tomu, že hra je spontánna, samoúčelná, bezcieľna môže byť edukačnej činnosti využitá zámerne. Riadenie hrovej činnosti učiteľkou spočíva v premyslenom výbere hry, v súčasnosti označované termínom ako **cielený výber hry a v príprave zmysluplných podnetov k hre**.

V organizačných formách dňa – *hry a hrove činnosti, pohybové a relaxačné cvičenie, edukačná aktivita a pobyt vonku* cielenne využívalo hry 51,1% pozorovaných učiteliek. V organizačnej forme *odpočinok a činnosti súvisiace so životosprávou* sa hry cielenne nevyužívali. Prehľadne zobrazuje cielené využívanie druhov hier učiteľkami v jednotlivých organizačných formách graf 2.

Graf 2 Cielené využívanie druhov hier učiteľkami v jednotlivých organizačných formách



Pri cielenom využívaní hier boli podľa respondentiek, ktoré uskutočňovali pozorovanie najviac učiteľkami využívané a ponúknuté deťom *pohybové hry* (v

pohybovom a relaxačnom cvičení 57,9%, v pobyte vonku 39,2% v edukačnej aktivite 13,8%, v hrách a hrových činnostiach 2,1%). Zaradovaním a hraním uvedených pohybových hier učiteľky však nesledovali plánované výchovno-vzdelávacie ciele, ale využívali ich na uvoľnenie dieťaťa, na prejavenie radosti v spoločne organizovanom pohybovom cvičení a počas pobytu vonku, na zmenu polohy dieťaťa po sedavej činnosti, ako odmenu v závere realizovanej organizačnej formy. Z hľadiska obsahu plánovanej a realizovanej edukačnej činnosti (uvedené popisom témy so stručným obsahom respondentkami v dotazníku) v konfrontácii s názvom následne uvádzaných cielene zaradených a hraných hier uvedené hry nesúviseli s obsahom – témou plánovanej a realizovanej edukačnej činnosti. Najčastejšie uvádzanými ako cielene hranými pohybovými hrami boli hry: *Na peška, Na kozu a záhradníka, Na Ruženku, Na čižička, Na včielky, Na kohútika; Na húsky; Na sochy; Zlatá brána; Na medveďa.*

Cielene boli využívané učiteľkami *didaktické hry* v organizačnej **forme hry a hrové činnosti** (14,1%) a v **edukačnej aktivite** (14,2%). Didaktické hry najčastejšie plnili edukačné ciele zamerané na rozvíjanie kognitívnych a učebných kompetencií, priradovaním obrázkov s témou dňa, využitím tabuliek Logico-primo; s lienkou Bee-Boot- programovanie úloh, pexesá s témou dňa, spoločenské hry podľa rôznych hracích plánov). Zaradením *námetových hier* cielene v **hrách a hrových činnostiach** (19,6%) a v **edukačnej aktivite** (8,3%) učiteľky plnili edukačné ciele v hre *Na kvetinarstvo, Na hostinu; Na rodinu; Na lekára; Na knižnicu; Na mamičky; Na cestovanie; Na dopravu.*

Respondentky uvádzali *kreslenie a vyfarbovanie* (plnenie naplánovaných cieľov a úloh v súlade s témou dňa) v organizačnej forme **hry a hrové činnosti** (12%) a v **edukačnej aktivite** (8,3%). Tieto činnosti nemožno považovať za hru, lebo neboli prostriedkom na vyjadrovanie vlastných zážitkov, potrieb, postojov, sociálnych vzťahov. Deti nimi plnili konkrétne ciele – vyfarbovali určené postavy, javy alebo objekty, plnili úlohy podľa zadávania pokynov učiteľkou na pripravených pracovných listoch.

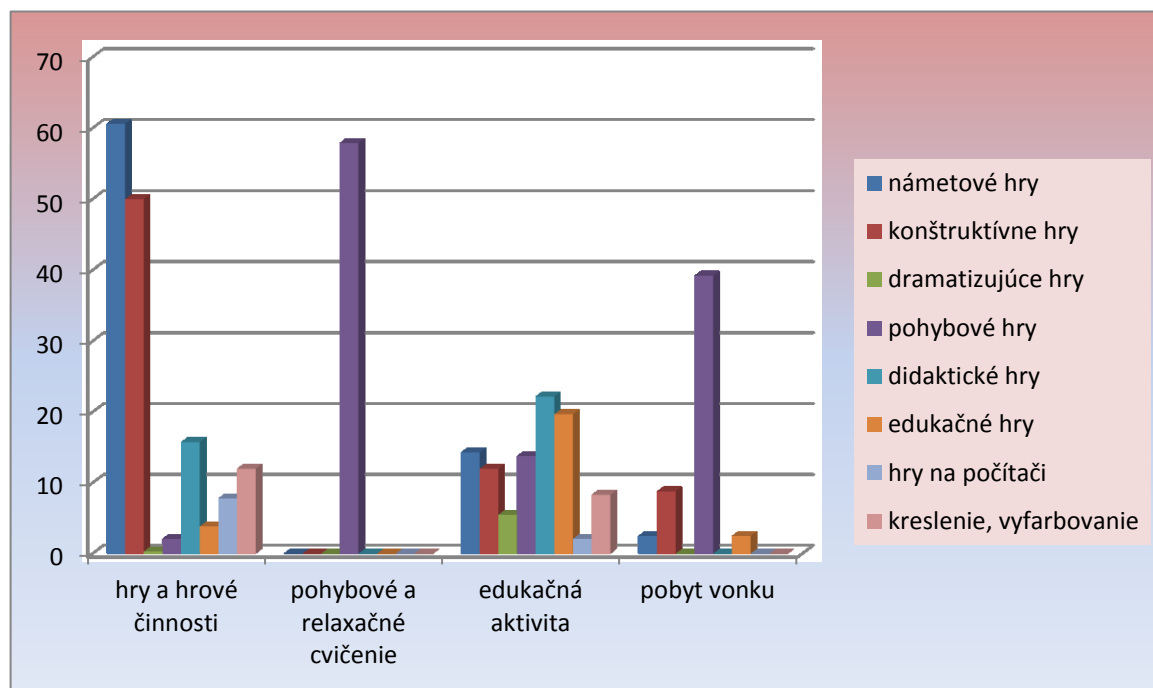
Na plnenie plánovaných edukačných úloh v organizačných formách **hry a hrové činnosti** a v **edukačnej aktivite** využívalo *edukačné hry* 15% učiteliek. Najčastejšie bolo uvádzané využívanie edukačných hier z publikácie *Edukačnými hrami poznávame svet*. Konkrétne boli spomínané nasledujúce hry: *Dieťa dňa, Povedz čo si videl, Čarovné kreslo, Zrkadlo, Slovička v škatuli, Záhradník; Čo by sa stalo keby; Na kvety; Kto vie počítať ďalej; Zázračné vrecúško; Na zvieratká; Záhradka; Tanec vetra; Modrá stareňka, Deravé zvieratká; Na kvety; Príroda sa zobúdzá; Oheň, zem, voda, vzduch; Čarovný šál; Školská záhrada.* V **hrách a hrových činnostiach** boli na rozvíjanie zmyslového

vnímania, motorických zručností a tvorivosti využívané cielene aj *konštruktívne hry* (10%) – skladanie obrázkov, hry s legom, vkladanie tvarov do tvarovo zhodných otvorov, navliekanie goráliek.

Najmenej boli využívané cielene *hry na počítači* (5,9%), z dôvodu, že mnohé učiteľky nie sú dostatočne zručné alebo nedisponujú využívaním informačných technológií v edukačnom procese, aby mohli pripraviť vhodné edukačné programy k plánovanej téme, alebo aby mohli vhodne využiť hry z edukačných programov, ktoré vlastní materská škola. Dlhodobejšie sú výsledky pozorovaní v neprospech využívania a zaraďovania *dramatizujúcich hier* (4,2 %) do edukačného procesu (Podhájecká – Gmitrová, 2006; Podhájecká – Dobiasová, 2009). Jedným z dôvodov je absencia využívania klasických rozprávok vhodných na dramatizáciu - deťom boli sprostredkované a spontánne deti aj prejavovali záujem (počas nami realizovaného pozorovania) o rozprávky Ariel, Pat a Mat, Tom a Jerry, Spider Man, Nindža korytnačky, knihy o dinosauroch a iné). Ďalším z dôvodov je absencia systematického plánovania a plnenia obsahových a výkonových štandardov v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti z tematického okruhu Kultúra so zameraním na využívanie detských ľudových a autorských rozprávok.

Z výskumných zistení z cieľného využívania hier v edukačnom procese je zrejmé, že v materských školách sa nedostatočne naplňa cieľ výchovy a vzdelávania stanovený v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) – podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou – v poznávaní a v učení sa bola využívaná hra v malej miere. Toto zistenie dokumentujeme názorne grafom 3, ktorý zobrazuje využívanie jednotlivých druhov hier podľa výberu detí a cielene zaradených hier učiteľkou v organizačných formách dňa v materskej škole.

Graf 3 Využívanie jednotlivých druhov hier podľa výberu detí a cielene zaradené hry učiteľkou v organizačných formách



Hra má v materskej škole podľa vyjadrení respondentiek pevné miesto v organizačnom usporiadaní denných činností vo všetkých organizačných formách dňa (80,4%). Obmedzené postavenie hry v usporiadaní denných činností uvádzalo len 19,6% respondentiek. Tieto priemerné výsledky sa nezhodujú s odpoveďami respondentiek – inšpektoriek pre materské školy, ktoré na základe uskutočnených pozorovaní zdokumentovali, že v 66,7% hra mala obmedzené postavenie, využívala sa len v niektorej organizačnej forme dňa.

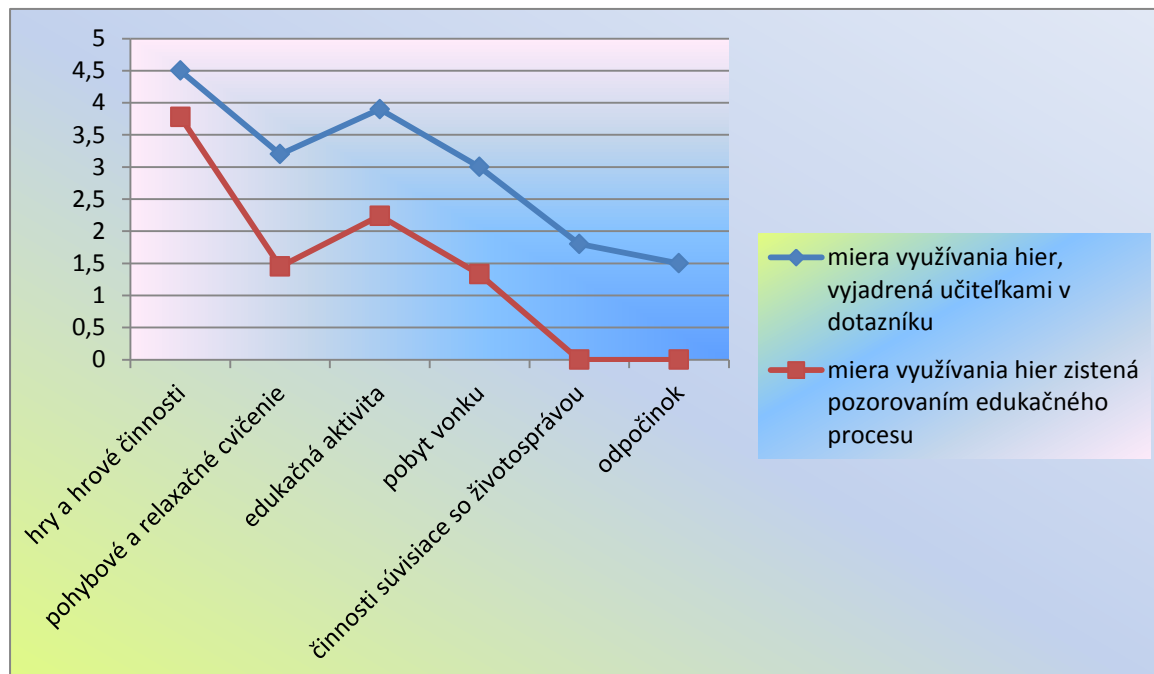
V rámci zisťovania miery využívania hry

- vo výchovno-vzdelávacej činnosti formou dotazníka u učiteliek
- a priamym pozorovaním výchovno-vzdelávacej činnosti

sme zistili *nesúlady medzi odpoveďami respondentov*. Pri hodnotení oboch otázok sme vychádzali zo škály od 1 do 5 stupňov, kde najvyššia možná hodnota využívania hry bola 5. Vyhodnotením otázok pomocou priemeru z dotazníka zadaného učiteľkám materských škôl a študentom Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa výsledná hodnota využívania hry v edukačnom procese – 4,44 na hodnotiacej škále *blížila k veľmi významnej hodnote*. Tieto zistenia sa nezhodujú s odpoveďami respondentiek učiteliek, riaditeľiek, školských inšpektoriek, ktoré zisťovali skutočnú mieru využívania hry

v jednotlivých organizačných formách priamym pozorovaním edukačnej činnosti učiteliek, čo dokumentuje graf 4.

Graf 4 Miera využívania hry v jednotlivých organizačných formách



Analýzou odpovedí respondentiek zapojených do výskumu boli zistené diametrálne odlišné odpovede medzi respondentkami týkajúce sa zaraďovania a využívania hier v edukačnom procese v materskej škole. Rozdiely v odpovediach respondentiek boli zistené vzhľadom na pracovné zaradenie respondentiek, dosiahnuté vzdelanie a zapojenie sa respondentiek do štúdia alebo ďalšieho vzdelávania v oblasti hier. Podľa vyjadrení respondentiek – učiteliek materských škôl 50 % sa vzdeláva v oblasti hier, z toho 30 % len formou individuálneho vzdelávania. Priemerná dĺžka praxe respondentiek – učiteliek a riaditeľiek materských škôl zapojených do výskumu (okrem študentov) bola 25 rokov, z nich 85,2% malo ukončené stredoškolské vzdelanie.

Výrazne k sprístupneniu a objasneniu teoretických a praktických poznatkov z využívania hry prispela publikácia *Edukačnými hrami poznávame svet* (Podhájecká, 2006, 2007, 2008, 2011), ktorú poznalo a uviedlo jej využívanie 96,4% respondentiek, čo dokumentujeme ich odpoveďami: zmenilo sa moje chápanie hry po preštudovaní knihy *Edukačnými hrami poznávame svet*, viac ju využívam v každej organizačnej forme; pomohla mi kniha *Edukačnými hrami poznávame svet* – zmenila môj pohľad na hru a dôležitosť na jej prípravu, na schopnosť učiteľky pracovať s hrou; podľa knihy

Edukačnými hrami poznávame svet nie je to len o hraní, musím vedieť ako sa hrať, ako učiť deti hrať sa...

Aj napriek vysokému percentu respondentiek (96,4 %) deklarujúcich využívanie tejto publikácie, respondentky nedokázali v praxi získané poznatky pretransformovať do realizovaného edukačného procesu, ktorý pozorovali školské inšpektorky, riaditeľky a učiteľky v materských školách, ani využiť poznatky v obsahu ďalších otázok dotazníka prezentujúcich vedomosti respondentiek o postavení a využívaní hry v edukačnom procese.

U učiteľiek s dlhšou pedagogickou praxou so stredoškolským vzdelaním sa individuálne štúdium v oblasti hier javí ako málo efektívne a nedostatočné pre implementáciu hry do edukačného procesu podľa *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*.

Učiteľky nesprávne chápali a nesprávne označovali za využívanie hry všetky realizované edukačné činnosti, ktoré neboli organizované frontálne, v sede na stoličkách v polkruhu, čo v minulosti prezentovalo *zamestnanie* ako organizačná forma. *Túto skutočnosť dokumentujeme ich odpoveďami, na otázku či sa zmenilo ich chápanie a využívanie hry v súčasnosti*. Pri odpovedi áno, zmenilo sa, voľne doplnili napr. tieto odpovede: učenie už neprebícha frontálne ale skupinovo; pripravujeme aktivitu (zamestnanie) formou hry; hry sú dominantnejšie počas celého dňa – tvoria spojenie medzi edukačnými aktivitami.

Pri zisťovaní ktoré, konkrétne hry využívali v jednotlivých organizačných formách označovali a popisovali obsah pozorovania, opisovali využívanú slovnú motiváciu, recitovanie básní, spev piesní, kreslenie, vyfarbovanie úloh v pracovných listoch, skupinovú edukačnú činnosť, slovne motivované cvičenie, cvičenie na riekanky.

Analýza odpovedí z výskumu dokumentuje, že učiteľky mali informácie o možnostiach, potrebe a dôležitosti využívania hry v edukačnom procese v materskej škole podľa *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*, čo sa prejavilo v ich pozitívnom hodnotení a ***v prikrášľovaní odpovedí pri využívaní, zaradovaní a hodnotení hier. Zároveň formou otvorených položiek v dotazníku prezentovali absenciu vedomostí o hre, o existujúcich druhoch hier a obmedzený repertoár využívaných hier.***

Učiteľkám s ukončeným vysokoškolským vzdelaním, učiteľkám študujúcim na vysokej škole (v 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia) z našich výskumných zistení práve štúdium na vysokej škole umožnilo získať odborné vedomosti z oblasti významu a

využívania hry v edukačnom procese, čo prezentovali aj v odpovediach: „vysoká škola mi podala nový pohľad na hru, jej význam a podstatu; pokiaľ som neštudovala na VŠ nevedela som aké má hra postavenie vo výchovno-vzdelávacej činnosti, teraz sa stále zdokonaľujem v jej využívaní; štúdiom na VŠ som získala mnoho nových informácií využiteľných v praxi; hra je pre deti veľmi dôležitá, jej prostredníctvom sa dokážu veľa naučiť, hra sa využíva častejšie vo všetkých organizačných formách a v edukačných činnostiach; pochopila som jej obrovský význam pre deti štúdiom na VŠ“.

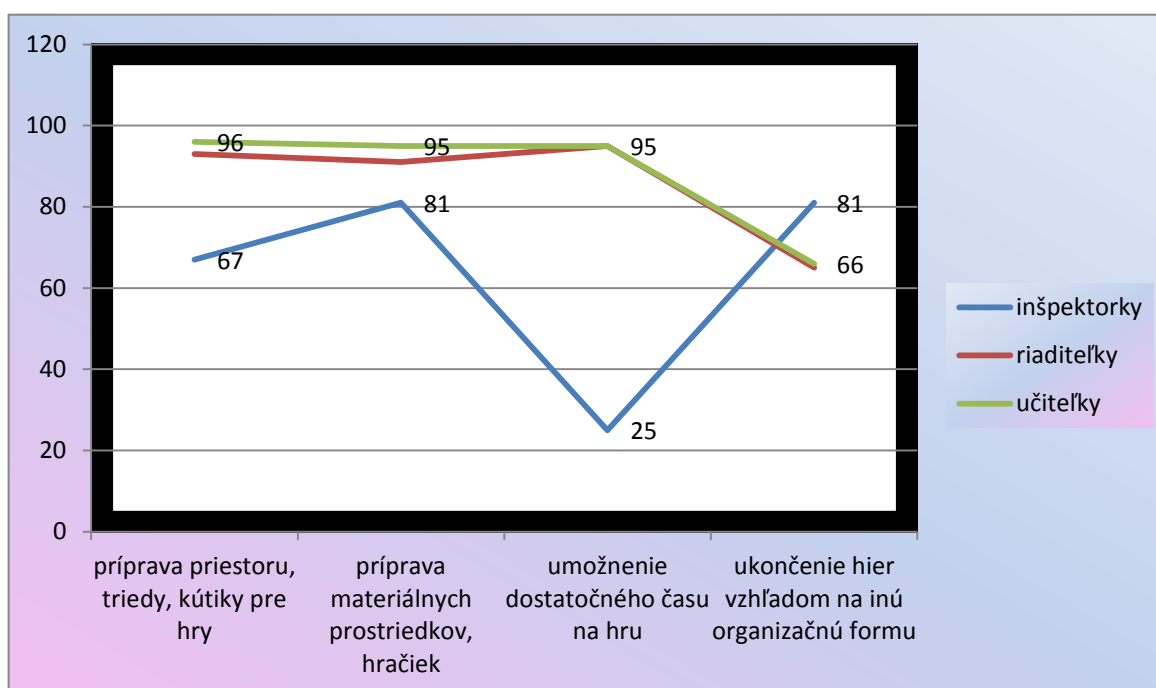
Viacerí autori odborných publikácií sa zhodujú v tom, že medzi najdôležitejšie činnosti učiteľky materskej školy patrí **úloha učiteľky v hrách detí**. Učiteľka získavaním skúseností podložených dobrými teoretickými poznatkami objavuje vlastné vhodné spôsoby edukačného pôsobenia na dieťa, v prospech jeho rozvoja a v prospech edukačných cieľov.

Dyner (1976) videl dôležitú úlohu dospelých v hre, ktorí musia hru výchovne povzbudzovať, napomáhať a diskretné, šikovne usmerňovať. Musia sa usilovať o rozvíjanie a aktualizovanie hry, obohacovanie vedomostí a schopností hrajúcich sa detí, aby sa hrou učili spolupracovať, a tak dosahovali najlepšiu realizáciu priebehu hry a jej výsledkov. Podľa Podhájeckej (2011) **proces prípravy, realizácie, pedagogického usmerňovania edukačných hier vyžaduje profesionálne riadenie učiteľkou v oblasti: plánovania, organizovania, motivovania, vyhodnocovania, hodnotenia = evalvácie hier učiteľkou a hodnotenie dieťaťom, spätnej väzby, ktorú učiteľka získa hodnotením hry. Pri výbere hry berie učiteľka do úvahy úroveň rozvoja detí a možnosti realizovať hrou edukačný cieľ. Výber hry ovplyvňuje aj miesto, kde sa budú deti hrať a čas kedy bude hra realizovaná. Učiteľka by mala pripraviť podmienky pre hru, aby hra bola pre deti čo najväčším prínosom a usmerňovať ju tak, aby neobmedzovala ich aktivitu a samostatnosť. Učiteľka by mala vhodným spôsobom objasniť deťom obsah hry, pravidlá a pomôcť im tieto pravidlá pochopiť a osvojiť si. Práve učiteľka by mala postupne nabádať a viesť deti k samostatnému riadeniu hry, starostlivo sledovať každú hru dieťaťa, jej priebeh, rozvíjať obsah hry a jej hodnotením prispievať k rozvíjaniu kompetencií dieťaťa.**

Pozorovaním edukačnej činnosti bolo respondentkami (učiteľkami a riaditeľkami) označené takmer 100% -né vytváranie podmienok pre realizáciu hier prípravou prostredia, triedy, stabilných a situačných kútikov k hrám, ale aj prípravou materiálnych prostriedkov, hračiek, rekvizít a rôznych pomôcok. Respondentky, ktoré uskutočňovali pozorovanie prezentovali tiež rešpektovanie dieťaťa, potrebu hry, vytvorenie

dostatočného časového priestoru pre jej realizáciu (od týchto veľmi pozitívnych zistení sa odlišujú odpovede školských inšpektoriek). Následne respondentky (učiteľky a riaditeľky) prezentovali negatívne zistenie u väčšiny sledovaných učiteliek, týkajúce sa ukončenia hier z dôvodu realizácie inej organizačnej formy, čím nepriamo vyjadrili absenciu priestoru pre hru z hľadiska času. Vytváranie podmienok pre realizáciu hry učiteľkou dokumentujeme na základe našich zistení prehľadne v grafe 5.

Graf 5 Vytváranie podmienok pre realizáciu hry



Odpovede prezentované učiteľkami, riaditeľkami a inšpektorkami na vytváranie podmienok pre hru dieťaťa učiteľkou, na využívanie hry podľa záujmu a výberu detí, na cielené využívanie hier v edukačnom procese v materskej škole aj ostatné diametrálne odlišné odpovede respondentiek na otázky týkajúce sa využívania hier v organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole dokumentujú rôznu úroveň odborných vedomostí a praktických skúseností respondentiek, ale aj absenciu kritérií na posudzovanie a hodnotenie hier, v dôsledku čoho sa výrazne neposilňuje jej postavenie a využívanie v materských školách.

Záverom dávame do pozornosti niektoré faktory, ktoré podľa *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* má rešpektovať obsah výchovy a vzdelávania v materskej škole:

- *vývinové špecifiká – zvláštnosti a osobitosti dieťaťa predškolského veku* - **hra je ukazovateľom vývinu dieťaťa, je nevyhnutná a nenahraditeľná pre jeho zdravý vývin**, ale venuje sa jej potrebná pozornosť v materských školách vzhľadom na vek dieťaťa?
- *individuálne potreby, záujmy a postoje dieťaťa* – **základnou potrebou je potreba hry, záujem predškolského dieťaťa je najvýraznejší o hru**, rešpektujú ich učiteľky v usporiadaní denných činností, pri plnení edukačných cieľov?
- *prirodzenú aktivitu a experimentovanie* – **prirodzenou aktivitou dieťaťa je hra, ktorá mu poskytuje priestor a čas na experimentovanie** poskytuje materská škola a učiteľka priestor, čas na prirodzenú aktivitu – hru?
- *špecifiká predškolskej výchovy a vzdelávania* – **hra by mala byť hlavná edukačná aktivita detí predškolského veku - jadro edukačného procesu**, tvorí hra jadro edukačného procesu?, je hra hlavnou metódou a prostriedkom v edukačnom procese v materskej škole?
- *činnostný hrový charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom hier a výchovno-vzdelávacích činností* – **je edukačný proces v materskej škole realizovaný hrou?**

Na základe výskumných zistení **hra v organizačnom usporiadaní denných činností nevyužívalo a nezaraďovalo 56,1 % sledovaných učiteliek**. V súlade s cieľmi *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* boli umožňované hry podľa výberu detí a cielene boli zaraďované hry učiteľkami v 43,9 % pozorovanej edukačnej činnosti. Jednou z príčin nedostatočného využívania hry bola absencia najnovších poznatkov z jej cieleného a systematického využívania a zaraďovania, ale aj vytvárania podmienok pre hry podľa výberu detí. Absentovali teoretické vedomosti a praktické skúsenosti, systematické vzdelávanie, ale najmä ochota a záujem učiteliek meniť zaužívané spôsoby vlastnej pedagogickej činnosti.

Literatúra

CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2001. ISBN 80-8055-491-9.

- CALATIOVÁ, M. – DELAČOVÁ, S. – MULLEROVÁ, A. 1995. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995.
- DOUŠKOVÁ, A. – EUPTÁKOVÁ – VANČÍKOVÁ, K. 2008. *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-666-5.
- DYNER, W. 1976. *Námetové hry detí v rodine a materskej škole*. Bratislava: SPN, 1976.
- ELKONIN, D. B. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1983.
- FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- GMITROVÁ, V. – PODHÁJECKÁ, M. 2007. *Pedagogické diagnostikovanie v edukačnom procese v materskej škole*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-498-2.
- GUZIOVÁ, K. 2002/03. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In *Predškolská výchova*, ISSN 0032-7220, 2002/03, roč. 57, č. 4.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, alokované pracovisko, Tomášikova 4, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- JAMBOROVÁ, M. – PODHÁJECKÁ, M. 2005. Úloha učiteľky v námetovej hre. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta; Regionálna sekcia pre predškolskú výchovu SV OMEP, 2005. s. 82 – 88. ISBN 80-8068-433-2.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: Sofa, 2004. ISBN 80-89033-42-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, K. – PUPALA, B. a kol. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOMENSKÝ, A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. 2. vydanie rozšírené a prepracované. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007.. ISBN 978-80-7165-614-2.

- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-171-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v materské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- MIŠURCOVÁ, V. – FIŠER, J. – FIXL, V. 1980. *Hra a hračka v živote dítěte*. 2. vydanie. Praha: SPN, 1980.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 2. rozšírené a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. ISBN 978-80-555-0345-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – DOBIASOVÁ, M. 2009. Hra v kurikule materskej školy. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0014-0.
- PODHÁJECKÁ, M. 2009/10. Implementácia hry do edukačných programových dokumentov. In *Predškolská výchova*, ISSN 0032-7220, 2009/10, roč. 64, č. 2, s. 24- 32.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. Dostupné z <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SVETLIKOVÁ, I. – FŮLŮPOVÁ, E. – ALBERTY, L. 1998. *Kniha hier*. Bratislava: Educatio, 1998. ISBN 80-967532-1-5.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Kontaktné údaje

Miroslava Dobiasová, PaedDr.

Štátna školská inšpekcia

Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica

Cyrila a Metoda 23 – 25

965 01 Žiar nad Hronom

E - mail: miroslava.dobiasova@ssiba.sk

Slovenská republika

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: maria.podhajecka@pf.unipo.sk

Slovenská republika

WPLYW GIER I ZABAW DYDAKTYCZNYCH NA ROZWÓJ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Agata Fijałkowska

Abstrakt

Wpływ gier i zabaw dydaktycznych na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Podstawową formą aktywności dziecka w przedszkolu jest zabawa. Odmianą zabawy jest gra, która w odróżnieniu od zabawy polega na respektowaniu ustalonych reguł i na osiągnięciu ściśle określonego wyniku. Jednak w rozwoju dziecka ważną rolę odgrywają gry i zabawy dydaktyczne, ponieważ mają duży wpływ na rozwijanie u dzieci aktywności, pomysłowości i samodzielności. Dzięki nim dziecko rozwija mowę i myślenie, zdobywa ważne umiejętności intelektualne i społeczne, które ułatwiają mu adaptację szkolną. Gry i zabawy dydaktyczne odgrywają także istotną rolę w realizacji treści programu wychowania przedszkolnego związanego z osiągnięciem gotowości szkolnej dzieci. Mają one na celu doskonalenie sprawności umysłowych, takich jak: spostrzegawczość, uwaga i pamięć. Zgodnie z powszechnie znaną zasadą, że „dziecko powinno uczyć się – bawiąc i bawić się - ucząc”. Droga taka jest wygodna, ponieważ dziecko pokonuje ją bez wysiłku oraz w naturalny sposób, nie dostrzegając jak dużo się nauczyło.

Kluczowe słowa

Dziecko, gra, zabawa, przedszkole, rozwój.

Abstract

The impact of teaching games and plays on the pre-school child development. Play is the basic form of child activity in pre-school. Game is a variety of play, which unlike the play relies on respecting established rules and to achieving a specific results. However, teaching games and plays is playing a major role in the child development, because they have great impact on the development on children's activity, inventiveness and self-reliance. Thanks to them the child develops the speech and the thinking, gaining important intellectual and social skills which make easier school adaptation for him. Teaching games and plays are also playing a major role in the execution of pre-school education program associated with achievement of school readiness of children. They are

aimed at improving intellectual efficiency as: perception, attention and memory. According to the commonly known principle, that: “the child should learning – play and playing – learn”. This is a convenient way because the child overcomes it without difficulties and in a natural way, not noticing how much learnt.

Key words

Child, game, play, nursery school, development.

*„Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie,
musicie dostrzec, że największą jest radość pokonanej trudności,
osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy”.*

Janusz Korczak

Wychowanie przedszkolne to pierwszy etap edukacji dzieci w Polsce. Głównym jego zadaniem jest stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka, zapewnienie mu opieki, wychowania i uczenia się w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji. W przedszkolu podstawową formą działalności dziecka jest zabawa, dzięki niej poznaje ono świat, kształci umysł i umiejętności efektywnego działania, zaspokaja potrzebę aktywności oraz rozładowuje napięcie emocjonalne. Wincenty Okoń zabawą określa działalność wykonywaną dla przyjemności, którą sama sprawia. Obok pracy, która ma na celu zmianę otaczającej rzeczywistości i uczenie się, mające na celu zmianę podmiotu. Podzielił on zabawy na funkcjonalne, tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne i ruchowe. Zabawa dydaktyczna to zabawa według wzoru opracowana przez dorosłych. Prowadzi do rozwiązania jakiegoś zadania. Najczęściej jest to gra umysłowa mająca na celu rozwijanie zdolności poznawczych. Do tego rodzaju zabaw zalicza się: loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki, gry stolikowe, takie jak: chińczyk, domino czy warcaby.⁵

Osiągnięcie pozytywnego stanu uczuciowego, jakim jest przyjemność stanowi cel zabawy, a wszystkie korzyści, jakie z niej płyną osiągnąć są niepostrzeżenie. Zabawa rozwija emocje dzieci, poprzez naśladowanie zachowania i pracy dorosłych, przygotowuje je do przyszłej pracy.⁶ W wysokim stopniu wpływa na rozwój osobowości i rozwój społeczny. Dzięki niej tworzy się osobiste poczucie tożsamości. Zabawa stwarza dzieciom okazję do doświadczania wielu życiowych emocji i dostrzegania swojego

⁵ Okoń, W. 1992. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1992, s. 239.

⁶ Jankowska, H. 1992. *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Warszawa: WSiP, 1992, s. 42.

miejsca w życiu, a także w relacji ze światem. Daje szanse na rozwijanie kontaktów między rówieśnikami.⁷

Odmianą zabawy jest gra, która w odróżnieniu od zabawy polega na respektowaniu ustalonych reguł i na osiągnięciu ściśle określonego wyniku. Spełnia ona ważne funkcje wychowawcze m. in.: uczy dzieci poszanowania przyjętych norm i zasad, umożliwia współdziałanie, sprzyja uspołecznieniu, uczy wygrywania, jak i przegrywania. Gry cieszą się dużym zainteresowaniem dzieci i chętnie w nich uczestniczą. Dlatego powinny one stanowić nieodłączną część codziennych zajęć, aby dzieci w każdej chwili mogły w nich dobrowolnie uczestniczyć. Należy zwrócić uwagę, że gry spełniają wiele zadań: dają możliwość zajęcia pozycji lidera, sprzyjają nawiązaniu wielu kontaktów, uczą współpracy i życia w zgodzie, a także zrozumienia, czym jest sprzeczność interesów. Dzieci same ustalają zasady, akceptują je i stosują się do nich.⁸

Wyróżnia się gry ruchowe i sportowe, wymagające wysiłku fizycznego, gry terenowe, do których trzeba się przygotować, np.: gry harcerskie czy wojskowe oraz gry dydaktyczne wymagające wysiłku myślowego.⁹

Termin „gry dydaktyczne” ma praktyczny charakter oznacza cel, jakiemu służą czyli uczeniu się i kształceniu umysłowemu w przedszkolu, szkole czy rodzinie. Często używa się terminu zabawy i gry dydaktyczne, ponieważ niektóre zabawy, nie będące grami, także służą celom dydaktycznym. Jak wiemy każda gra jest zabawą, ponieważ ma cechy zabawy, natomiast nie każda zabawa jest grą. Pojęcie zabawy ma szerszy zakres od pojęcia gry.¹⁰

Wartość kształcącą gry dydaktycznej zależy od zadań kształcących jakim służy, jak te działania odbijają się w działaniu zabawowym i jakie prawa regulują to działanie, a także od wyniku gry.¹¹

Kiedyś gry dydaktyczne nie odgrywały tak ważnej roli w przedszkolu czy szkole, jak obecnie. Były lekceważone, co związane było z niedocenianiem wychowania umysłowego i roli uczenia się w przedszkolu. Było to odkładane na czas nauki w szkole, zaś w przedszkolu skupiano uwagę głównie na rozwoju fizycznym, zapewnieniu dzieciom zdrowia, kształtowaniu postaw moralnych oraz na otaczaniu dzieci opieką. Było to niezgodne z zasadą wszechstronnego rozwoju dziecka. Jednak wraz z rozwojem

⁷ Turner, J. S. - Helms, D. B. (eds) 1999. *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP, 1999, s. 206.

⁸ Chauvel, D. – Michelm, V. (eds.) 1999. *Gry i zabawy w przedszkolu*. Warszawa: CYKLADY, 1999, s. 7.

⁹ Okoń, W. dz. cyt., s. 64.

¹⁰ Okoń, W. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP, 1987, s. 297.

¹¹ Okoń, W. 1992. *Słownik...*, dz. cyt., s. 65.

psychologii dziecka i pedagogiki przedszkolnej, ten stan rzeczy uległ zmianie. Dostrzeżono, że dzieci w wieku od 3 do 6 lat mają ogromne możliwości rozwojowe, wynikające ze związków między procesami poznawczymi i emocjonalnymi, czyli także między kształceniem i wychowaniem.¹²

Gry dydaktyczne sprzyjają poznawaniu otoczenia przez dziecko za pomocą percepcji wzrokowej, słuchowej, działaniom myślowym takim jak: klasyfikacja, porządkowanie, poszukiwanie relacji między przedmiotami, opanowaniu symboli, a także wyrażaniu myśli i komunikowaniu się między sobą.¹³

W trakcie gier dydaktycznych bardzo łatwo z działania zabawowego uzyskać charakter ćwiczenia lub obowiązkowych zajęć w wyniku czego gra przestaje być grą. Często w grach o sumie zerowej pojawia się czynnik współzawodnictwa między jednostkami lub grupami. Ważne jest, aby nie stał się on czynnikiem rywalizacji, który wytwarzałby konflikty między rówieśnikami. Takiego niebezpieczeństwa nie posiadają gry dydaktyczne o sumie niezerowej, jednak tego rodzaju gier jest mało. Każda gra ma określone reguły, które często łączą w sobie czynności manualne dziecka z jego procesami myślowymi. Przykładem takiej gry może być dobranie liścia do owocu, zadaniem dziecka jest przyporządkowanie do każdego owocu odpowiedniego liścia.¹⁴

Dzięki grze i zabawie dziecko poznaje lepiej świat, relacje społeczne, kształci umysły umiejętności efektywnego działania, doskonali aktywność fizyczną, rozładowuje napięcia emocjonalne, a także doznaje poczucia przyjemności.¹⁵

Są różne podziały i funkcje gier i zabaw, jakie pełnią w życiu człowieka. A. Watoła zgodnie z E. Hurlock dzieliła je ze względu na zmiany jakie one wywołują u bawiącego się dziecka. Wyróżniła następujące funkcje:

- kształcącą – dziecko kształci swoje zmysły, wzbogaca wiedzę o świecie, poznaje samego siebie, uczy poznawać swoje możliwości i dokonuje samooceny,
- wychowawczą – poprzez udział w grach i zabawach grupowych, zespołowych poznaje normy społeczne i reguły postępowania, uczy się rzetelności i uczciwości, przestrzegania umów i zasad,

¹² Okoń, W. 1987. Zabawa..., dz. cyt., s. 298.

¹³ Chauvel, D. - Michel V. (eds.) 1999. ... dz. cyt., s. 117.

¹⁴ Okoń, W. 1987. dz. cyt., s. 300.

¹⁵ Klim-Klimaszewska, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy, 2005, s. 39.

- terapeutyczną – dziecko uwalnia się od napięć, emocji, uczy się różnych sposobów wyrażania swoich uczuć, przeżyć oraz rozwiązywania swoich problemów,
- projekcyjną – w grze i zabawie dziecko pełni wiele ról, które dostarczają obserwatorowi bogatych informacji o jego rozwoju. W zabawie można odkryć i lepiej poznać mocne i słabe strony wychowanka.¹⁶

Gry i zabawy dydaktyczne pełnią ogromną rolę stymulatora rozwoju dziecka, dlatego trzeba je pobudzać i kierować nimi. Stanowią także przyjemny rodzaj relaksu dla dziecka, który pobudza je do aktywności i doskonalenia sprawności motorycznej.¹⁷

Szczególnie istotną rolę w realizacji treści programu wychowania przedszkolnego związanego z osiągnięciem gotowości szkolnej dzieci odgrywają gry i zabawy dydaktyczne. Mają one na celu doskonalenie sprawności umysłowych, takich jak: spostrzegawczość, uwaga i pamięć. W grach i zabawach tych występują zasady i reguły, dzięki którym dzieci zaczynają rozumieć konieczność ich istnienia.¹⁸

Stosowanie zabaw i gier dydaktycznych z wykorzystaniem mediów w procesie osiągania gotowości szkolnej podwyższa efektywność pracy wychowawczo dydaktycznej, inicjowania zabaw zbiorowych i zróżnicowanych, co korzystnie wpływa w momencie przekraczania progu szkolnego. Gry i zabawy dydaktyczne to jedna z dróg prowadzących do osiągnięcia założeń pedagogicznych nauczyciela. Zgodnie z powszechnie znaną zasadą, że „dziecko powinno uczyć się – bawiąc i bawić się - ucząc”. Droga ta jest wygodna, ponieważ dziecko pokonuje ją bez wysiłku oraz w naturalny sposób, nie dostrzegając jak dużo się nauczyło.¹⁹

Z. Bogdanowicz podzieliła zabawy i gry dydaktyczne na cztery grupy:

1. zabawy polegające na spostrzeganiu cech przedmiotów (np. kolor, kształt, wielkość),
2. utrwaleniu pojęć i stosunków ilościowych,
3. utrwaleniu wiadomości,
4. usprawnianiu i korekcji wymowy.²⁰

¹⁶ Watoła, A. 2006. *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześciolatków*. Kielce: Adam Marszałek, 2006, s. 28-29.

¹⁷ Matczak, A. 2003, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: ŻAK, 2003, s. 263.

¹⁸ Klim-Klimaszewska, A. 2005... dz. cyt., s. 41.

¹⁹ Watoła A. 2006. dz. cyt., s. 31.

²⁰ Kwiatkowska, M. (eds.) 1988. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP, 1988, s. 176.

Trzeba rozróżnić zabawy dydaktyczne od gier. W trakcie zabaw dydaktycznych dziecko rozwiązuje różne łamigłówki, bawiąc się np. dopasowuje sylwety o różnych kształtach do wyciętych konturów, segreguje kartki z obrazkami przedstawiającymi towary, które trzeba umieścić w sklepach różnych branż, oddziela sylwety owoców od warzyw, rozwiązuje zagadki itp. Zabawa dydaktyczna może mieć charakter indywidualny lub zbiorowy, nie ma w niej przegranych ani wygranych. W przeciwieństwie do gier dydaktycznych, które są zawsze zespołowe, a partnerzy rywalizują o wygraną. W przedszkolu wykorzystuje się więcej zabaw dydaktycznych niż gier. Nie wszystkie dzieci w tym wieku cieszy współzawodnictwo w grze. Dopiero reakcje dzieci ze starszych grup wiekowych na wygraną pozwalają sądzić, że czują smak zwycięstwa.²¹

Wielu autorów dowodzi, że gry i zabawy mają wpływ na eliminowanie agresji. Zachowania agresywne towarzyszyły człowiekowi od zawsze. Agresja pojawiła się w przedszkolu od początku powstania tej instytucji. Jej istnienie w placówkach przedszkolnych stało się istotnym faktem, z którym borykają się niemal wszyscy wychowawcy, nauczyciele. Wielu pedagogów słusznie stwierdza, że zjawisko agresji wśród dzieci przybiera coraz groźniejsze formy. Nikt z nas już nie ma wątpliwości, że należy skutecznie zapobiegać temu problemowi. Stanowi to niemałe wyzwanie dla każdego nauczyciela, rodzica, opiekuna dziecka.²²

Grom i zabawom przeciwko agresji można przypisać szczególne cele nauczania. Są nimi na przykład:

- dostrzeganie i wyrażanie agresywnych odczuć;
- rozpoznawanie elementów wyzwalających w nas złość i agresję;
- lepsze zrozumienie siebie samego i innych ludzi;
- opanowanie agresji i wściekłości, a także ich przewyciężanie;
- budowanie poczucia wartości samego siebie i silnej tożsamości;
- pokojowe rozwiązywanie konfliktów.

Aby gry i zabawy przeciwko agresji zapoczątkowały zamierzone procesy, muszą zostać z wyczuciem dostosowane do aktualnego nastroju grupy i jej poszczególnych członków. Nie wszystkie dzieci – zwłaszcza te niepewne siebie – potrafią porozumieć się

²¹ Kwiatkowska, M. (eds.) 1988 ... dz. cyt., s. 177.

²² Domagała, J. – Kuban, W. – Nowicka, M. (eds.) 2006. *Życ w zgodzie. Zabawy zapobiegające agresji*. Toruń : BEA Książki edukacyjne, 2006, s. 5.

z innymi. Mogą one jednak poprzez stopniowe i nie obarczone strachem przyglądanie się, zyskać zaufanie i zbliżyć się do grupy uczestniczącej w zabawie.²³

Dziecko w wieku przedszkolnym ma prawo do doskonalenia swoich umiejętności w zabawach, grach, ćwiczeniach, które mogą być niezbędne w przygotowaniu go do podjęcia edukacji w szkole. Zabawy i gry mogą być utrudniane w zależności od upodobań, zainteresowań i możliwości dziecka w danym wieku.

Gry i zabawy stanowią owocną metodę stymulacji rozwoju poznawczego, społeczno – emocjonalnego, a także fizycznego dzieci. Zabawy wykorzystywane we właściwy sposób rozwijają wiele cech osobowości dziecka. Uczą one przede wszystkim współdziałania w zespole, kształcą refleks i szybką orientację, zręczność manualną i ogólną sprawność ruchową. Rozwijają wiedzę i sprawności umysłowe, np. spostrzegawczość, pamięć, uwagę i myślenie. Aktywny udział w grze sprzyja rozwojowi tak ważnych cech charakteru, jak: wytrwałość w dążeniu do celu, opanowanie, umiejętność pokonywania trudności. Terapeutyczne walory gier i zabaw są często wykorzystywane do usuwania niedoborów i zahamowań dzieci, a właściwe ich stosowanie likwiduje trudności w zapamiętywaniu, obserwacji i myśleniu, zmniejsza nadmierną ruchliwość i dużą nieśmiałość w kontaktach z rówieśnikami.²⁴

Literatura

Czelakowska, D. 2010, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls, 2010, s. 272-273.

Chauvel, D. – Michel, V. (eds.) 1999. *Gry i zabawy w przedszkolu*. Warszawa: CYKLADY, 1999, s. 7.

Domagała, J. – Kuban, W. – Nowicka, M. (eds.) 2006. *Życ w zgodzie. Zabawy zapobiegające agresji*. Toruń: BEA Książki edukacyjne, 2006, s. 5.

Jagiello, E. 2000/34. *Gra SUPER FARMER i jej zastosowanie dydaktyczne*. In NiM. 2000/34, s. 11.

Jagiello, E. 2001/39. *Gra SUPER FARMER Borsuka, strategie postępowania uczniów*. In NiM 2001/39, s. 25.

Jagiello, E. 2003/46. *Gry i problemy ewaluacji dydaktycznej*. In NiM 2003/46, s. 11

²³ Portmann, R. 1999. *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność, 1999, s. 10-11.

²⁴ Czelakowska, D. 2010, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls, 2010, s. 272-273.

- Jagiello, E. 2011. *Mathematics as early as at nursery school*. In *Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист*. Том 1, Габрово: Издателство "ЕКС-ПРЕС", 2011. ISBN 978-954-490-244-5, s. 120.
- Jankowska, H. 1992. *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Warszawa: WSiP, 1992, s. 42.
- Klim-Klimaszewska, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy, 2005, s. 39.
- Matczak, A. 2003. *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: ŻAK, 2003, s. 263.
- Okoń, W. 1992. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1992, s. 239.
- Okoń W., 1987, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa, WSiP, 1987, s. 297.
- Portmann, R. 1999. *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność, 1999, s. 10-11.
- Tuner, J. S. – Helms, D. B. (eds.) 1999. *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP, 1999, s. 206.
- Watoła, A. 2006. *Komputerowe wspomaganie procesu kształtowania gotowości szkolnej dzieci sześciolletnich*. Kielce: Adam Marszałek, 2006, s. 28-29.

Kontaktne údaje

Agata Fijałkowska, Mgr

Uniwersytet Przyrodniczo – Humanistyczny w Siedlcach

E - mail: agata04@onet.eu

Polská republika

EMOCIONÁLNY ROZVOJ DIEŤAŤA HROVÝMI AKTIVITAMI V MATERSKEJ ŠKOLE

Eva Fülöpová – Jana Svetlíková

Abstrakt

Autorky prezentujú v príspevku myšlienky o dôležitosti rozvíjania emocionality a emocionálnej inteligencie u detí. Uvádzajú základné kategorizácie emócií a porúch emocionality v detskom veku. Poukazujú na možnosti rozvíjania emocionality prostredníctvom moderných hrových aktivít a uvádzajú ich kategorizáciu.

Kľúčové slová

Pocity, emócie, pozitívne a negatívne city, empatia, sebareflexia, sebarozvoj, tvorivo-humanistická výchova, hra, hry v emocionalizácii.

Abstract

Authors present ideas about importance of the developing of positive feelings and emotions cultivating in children. They present basic categorizations of the emotions and emotion disturbances. They suggest the possibilities of emotion developing in modern play activities and mention the categories of them.

Key words

Feelings, emotions, positive and negative emotions, empathy, self-reflection, self development, creative-humanistic education, play, games in the emotionalisation.

Úvod

Žijeme v zložitom svete, plnom modernej technológie a pokroku v každej oblasti vývoja spoločnosti. Zdá sa, že technický a technologický vývoj predbiehajú vývoj v oblasti spoločenských vied. Takmer dennodenne dostávame informácie o technologickom pokroku, úspechoch v rozvoji technických a prírodovedných vied a zároveň sme zaplavení informáciami o ľudskej zlobe, násilí, medziľudských konfliktoch, agresii i nešťastných ľudských osudoch. Vedci hľadajú vysvetlenie a riešenia, ako ovplyvniť vývoj v ľudskej spoločnosti v pozitívnom smere. Prevratnou v tomto zmysle bola teória Daniela Golemana (1997), podľa ktorej inteligenčný kvocient jednotlivca má pomerne stálu hodnotu na rozdiel od emocionálneho kvocientu, ktorý sa

dá premysleným pôsobením zvyšovať. Nedostatočná miera emocionálnej inteligencie môže spôsobiť u ľudí neurotické reakcie, depresie, osamelosť, nezáujem o dianie okolo seba, vyvolať agresívne správanie, impulzivitu, a tiež rôzne prejavy sociálno-patologických foriem správania, až napr. po hľadanie úniku z reálneho sveta problémov užívaním drog či upadnutím do iných patologických závislostí. Golemanova teória je výzvou pre pedagógov každého stupňa výchovy a vzdelávania. Záleží len na nich, aby v práci s deťmi rozvíjali emocionálne schopnosti každého dieťaťa. Goleman uvádza tieto schopnosti:

- Sebapoznávanie – svojich citov a nálad,
- Sebariadenie – ovládanie citov a nálad,
- Sebamotivácia - nevzdávať sa, pri prekážkach dokončiť úlohu,
- Empatia – schopnosť vcítiť sa do prežívania iných,
- Vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov.

Prvé tri schopnosti sú zamerané na osobnosť dieťaťa, ďalšie dve sú orientované na spoluprácu s ostatnými deťmi.

Emócie, emocionálna inteligencia a emocionalizácia

Pre výchovu je rozvoj emocionálnej inteligencie a pozitívnych citov dôležitou súčasťou každodenného prístupu, v materskej škole predovšetkým formou hrových aktivít. Ak rozvíjanie emocionálnej inteligencie zanedbáme v útlom veku dieťaťa, môže im to spôsobiť problémy pri zvládaní citovej stránky ich osobnosti a môže priniesť mnoho rizík do dospelosti.

Vo výchove je potrebné naučiť deti poznávať svoje pocity, vedieť ich pomenovať a podporovať rozvíjanie pozitívnych citov detí, k čomu je dôležité poznať základné dimenzie citov. V každej zo svetových kultúr môžeme identifikovať štyri základné, univerzálne emócie, ktoré majú aj svoj odraz vo výraze tváre. Sú to: radosť, smútok, strach a zlosť. D. Goleman (1997) k nim pridáva lásku a zahanbenie. Existujú empirické dôkazy, že negatívne emócie, ktoré dlhodobo prežívame, môžu spôsobiť problémy v psychickom aj fyzickom zdraví. Napríklad neustály stres a s ním spojené emócie (strach, úzkosť, zlosť) môžu viesť k zvýšeniu krvného tlaku, zažívacím ťažkostiam, srdcovo-cievny ochoreniam, u detí k rozličným neurózam.

R. Atkinson (2003) uvádza osem primárnych emócií:

Emócia

Smútok

Situácia – možná príčina vzniku emócie

strata milovaného človeka

Strach	ohrozenie, napr. agresívnym človekom
Zlosť	prekážka pri dosahovaní cieľa
Radosť	stretnutie milovanej osoby
Dôvera	priateľstvo, členstvo v pozitívnej skupine
Znechutenie	odporný objekt, napr. skazené jedlo
Očakávanie	nový film, cesta na výlet
Prekvapenie	nečakaný darček, list od priateľa

Poruchy emocionality a správania

Dôležitosť potreby poznávať, identifikovať a rozvíjať pozitívne pocity odôvodňuje aj tá skutočnosť, že existujú deti, ktoré sa nevyvíjajú v súlade so svojimi schopnosťami, deti ktoré už v predškolskom veku majú problémy s disciplínou a so správaním, uznávaním autority dospelých a spolupracovať v bežných činnostiach s inými deťmi. Odhady podielu týchto detí v populácii sa pohybujú od 15% do 40%. Tieto čísla sú pravdepodobne o niečo nadsadené, pretože neexistuje jednotný, všeobecne prijatý systém diagnostikovania a klasifikovania týchto porúch, takže za problémové dieťa možno prehlásiť každé, s ktorým si rodič, či učiteľ na všetkých stupňoch škôl nevie rady. Dôvody pritom môžu byť na strane dieťaťa, ale aj na strane učiteľa samého. V každom prípade populácia „problémových detí“ predstavuje nezanedbateľnú časť detí a žiakov v školách (Komárik, 1999) a najviac obáv vyvoláva to, že ich počet stále rastie.

Deti s poruchami emocionality a správania sú deti, u ktorých štandardné výchovné a vzdelávacie postupy aplikované v bežnom vzdelávacom procese nie sú účinné a ktoré vykazujú aspoň jednu alebo viac z nižšie uvedených charakteristík:

I. Mierne formy porúch emocionality a správania

- a) neschopnosť učiť sa, ktorú nemožno vysvetliť intelektuálnymi, zmyslovými alebo zdravotnými činiteľmi,
- b) neschopnosť utvárať a udržiavať uspokojivé medziľudské vzťahy s rovesníkmi a učiteľmi,
- c) neprimerané formy správania a citového prežívania za normálnych podmienok,
- d) trvalá celostná depresívna nálada,
- e) tendencia vykazovať fyzické príznaky strachu a úzkosti spojené s osobnými alebo školskými problémami.

II. Ťažké formy porúch emocionality a správania

Medzi deti s poruchami emocionality sa zaraďujú i deti, u ktorých bola diagnostikovaná nejaká forma duševnej poruchy, ktorá ovplyvňuje školské správanie dieťaťa.

III. Pridružené formy porúch emocionality a správania

Medzi deti s poruchami emocionality sa zaraďuje aj tá časť sociálne maladjustovaných detí, ktorých neprimerané správanie úzko súvisí s niektorými emočnými poruchami dieťaťa.

Pomerne novým pojmom v pedagogike je psychoedukácia, ktorú Komárik (2008) charakterizuje ako sústavu kurikúl a pedagogických programov, ktoré sú zamerané na získanie spôsobilostí vyrovnávania sa s vnútornými problémami, narušenou emocionalitou, ale aj s reakciami okolia či už vyvolanými vlastným konaním, rovesníckym nátlakom alebo nezavineným ubližovaním a zneužívaním zo strany dôležitých dospelých. Súčasný stav vzdelávania detí s poruchami emocionality a správania sa v našom školskom systéme zameriava predovšetkým na deti s poruchami učenia a socializovane deviantné deti (deti s asociálnym správaním). Deti s poruchami emocionality, kam patria predovšetkým deti vykazujúce symptómy ako vzdor a agresia, hyperaktivita, úzkosť, depresia a vzťahové problémy, sa dostávajú do starostlivosti pedagogicko-psychologických poradní a pracuje sa s nimi poradensky a terapeuticky mimo školského prostredia.

Pedagogicko-psychologické poradne a školskí psychológovia uskutočňujú tri systémové kroky, ktoré by vzdelávanie detí s poruchami emocionality a správania vyžadovalo, uskutočňujú diagnostiku, poradenstvo pre deti, rodičov a učiteľov a terapiu. Psychoedukácia predstavuje štvrtý kľúčový prvok, a to pedagogické vedenie žiaka v samotnom vzdelávacom procese, počas vyučovania a v mimovyučovacom čase a špecifické vyučovanie spôsobilostí zvládania problémových situácií.

Resiliencia je cieľová kategória, v istom zmysle vzdelávací štandard pre remediálnu pedagogiku detí s poruchami emocionality a správania. Je to pedagogický konštrukt, do značnej miery merateľný súbor spôsobilostí uschopňujúcich dieťa vyrovnávať sa so životnými ťažkosťami a dosiahnuť osobné, profesionálne a sociálne uplatnenie i napriek nepriaznivým okolnostiam. Pojem odráža skúsenosť, že polovica až dve tretiny detí, ktoré pochádzajú z dysfunkčných rodín, zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vyrastajú v rodinách rozdelených alebo roztrhnutých vojnou, sa dokážu spontánne s nepriazňou pomerov vyrovnávať a vyvíjajú sa ako zdravé osobnosti.

Osobnostné predpoklady, ktoré tento vývin podmieňujú, sú pedagogicky ovplyvniteľné. Ide o spôsobilosti ako *sociálna kompetentnosť, spôsobilosť komunikovať a nadväzovať pozitívne vzťahy s druhými, spôsobilosť riešiť problémy či už štandardnými postupmi alebo tvorivosťou, kritické myslenie a vedomie, osobná autonómia a nezávislosť a napokon vedomie zmyslu*.

Pojem resiliencie poskytuje súbor východísk na exaktnejšie posúdenie účinnosti a efektívnosti pedagogického pôsobenia v oblasti emočných porúch. Predstavuje zároveň výzvu pre výskumníkov a otvára široké pole skúmania a hľadania riešení ako využiť možnosti, ktoré ponúka.

Ak sa má pri vzdelávaní detí s poruchami emocionality a správania postupovať v najlepšom záujme detí, vyžadovalo by to v školskom systéme zmeny, na ktoré nie je pripravený. V prvom rade by išlo o zmenu filozofie vzdelávania, uznanie, že deti s poruchami emocionality a správania potrebujú pomoc, ale táto pomoc nie je špeciálnopedagogická, pretože ich problémy sú odstrániteľné a ich vzdelávanie môže a musí prebiehať v školách hlavného prúdu.

Po druhé, by to vyžadovalo rozšírenie variety vzdelávacích prostredí na školách tak, aby bolo možné s deťmi pracovať individuálne aj v malých skupinách.

Po tretie, by to znamenalo narušiť systém špeciálnych škôl a koncipovať systémy špeciálneho a remediálneho vzdelávania v školách hlavného prúdu a špeciálne školy, podobne ako rezidenčné zariadenia, považovať len za jeden prvok systému určený pre pomoc deťom s obzvlášť ťažkými formami postihnutia a narušenia (Komárik, 1999).

Emocionalizácia v hre a hrou

Hra je hlavnou aktivitou detí od útleho veku až do približne ôsmeho roku života a predstavuje vrchol ľudského vývinu v detstve. Je to proces experimentácie, ktorého hodnota súvisí so získavaním skúseností z činností. Hra poskytuje aj príjemné pocity, potešenie, osobnú satisfakciu, a je užitočná, prospešná sama osebe. V hre dieťa získava schopnosť tešiť sa a mať radosť, čo sa považuje za jeden dôležitých životných vzorov. Keď má dieťa dost príležitostí hrať sa, často býva aj spokojné. Uspokojenie vplýva podľa Chateaua (El'konin, 1983) z toho, že dieťa nemá inú možnosť sebaopotvrdenia okrem hry.

Hra je prostriedkom získavania informácií o svete aj o sebe. Počas hrových aktivít dieťa testuje, hodnotí, prehodnocuje, uvažuje, premýšľa, porozumieva prostrediu, skúma predmetný svet, svoje vnímanie aj pocity. Hrové aktivity umožňujú deťom porozumieť sebe, vyjadriť svoje pocity a objavovať svoje schopnosti.

Z rôznych teórií hry vyberáme dve známe teórie, ktoré vnímame v tomto príspevku ako základné východiská rozvíjania emocionality a emocionálnej inteligencie u detí prostredníctvom hry.

Psychodynamický prístup ku hre vychádza z Freudovej psychoanalýzy. V psychoterapii detí používal Freud hru namiesto metódy voľných asociácií aplikovanej u dospelých. Domnieval sa, že v hre si deti vytvárajú svoj vlastný svet, že sa v nej objavujú prania i konflikty, podobne ako u dospelých v snoch. Hill (2004) uvádza, že podľa Freuda hra pomáha znižovať alebo ovládať potlačované emócie a prania prostredníctvom katarzie (opakovaním sa znižuje vzrušenie), zvládaním (aktívnym ovplyvňovaním udalostí a menením ich dôsledkov) a obrannými mechanizmami ega (napríklad projekciou, presunutím). V súčasnosti sa uznáva, že najmä voľná hra pomáha vyrovnávať sa so vzťahovými problémami a krízami, prispieva tak k obnovovaniu psychickej rovnováhy a môže fungovať aj ako preventívny prostriedok pred ďalšími psychickými zlyhaniami.

Piaget a Inhelderová (1970, 1997) kladú hru do širšieho rámca interakcie medzi organizmom a prostredím. Táto interakcia je riadená dvojitém komplementárnym mechanizmom – asimiláciou a akomodáciou. Autori opísali hru ako proces, v ktorom dieťa asimiluje informácie a tvorí si osobnú predstavu sveta. Pôsobí na predmety, situácie a mení ich vlastnosti, začleňuje ich do svojej skúsenosti. Podstatou akomodácie je prispôsobenie sa. Dieťa je neustále nútené prispôsobovať sa sociálnemu a fyzikálnemu prostrediu. Nie je schopné uspokojovať svoje citové a intelektuálne potreby, keď sa vyrovnáva s prostredím. Pre jeho citovú a intelektuálnu rovnováhu je nutné, aby smelo robil činnosti motivované asimiláciou skutočnosti k sebe samému. Práve takou činnosťou je hra, ktorá premieňa realitu tým, že ju viac-menej asimiluje k potrebám „ja“. Hra (asimilácia) a imitácia (akomodácia) sú súčasťou vývinu inteligencie a prechádzajú aj rovnakými štádiami vývinu. Jednotlivým štádiám vývinu prislúchajú isté vývinové druhy hier (senzomotorické, symbolické, hry s pravidlami).

Z hľadiska emócií delí Millarová (1987) hry na nasledovné typy: hra infantilná, stereotypná (citový vývin nepokračuje), samotárska, zlostná – agresívna. Sú to typy hier, v ktorých došlo vo vývine k emocionálnemu alebo aj kognitívnemu či sociálnemu narušeniu. Vo výchove detí s ťažkosťami v správaní a prežívaní v predškolskom veku sa odporúča podporovať vývin tzv. rozvíjajúcou, rozvojovou hrou (Canning, 1985). Rozvíjajúca hra napodobňuje prirodzenú hru detí. Je to však odborníkom vedená štruktúrovaná aktivita, v ktorej na základe skúsenosti deti integrujú poznanie

a porozumenie prostredia a ľuďom v ňom. Je to hra, ktorá povzbudzuje deti v objavovaní a porozumení sebe, svojim schopnostiam a pocitom, ktorá buduje dôležité životné vzory. Deti, ktoré zaostávajú v intelektuálnom, emocionálnom alebo sociálnom vývine, nie sú pripravené akademicky napredovať alebo primerane veku sa sociálne správať. Preto ciele rozvíjajúcej hry sú: zvýšiť sebauvedomenie, zlepšiť medziľudské vzťahy, poskytnúť rolové modely budovania sociálnych zručností, zažiť pocity sebahodnoty, zlepšiť rečový rozvoj, rozšíriť učenie. Dieťa musí prejsť od egocentrickej bytosti k individuu schopnému prijať idey, chápanie a informácie od iných ľudí. Hra môže tieto procesy uľahčiť. Z hľadiska emocionálneho vývinu treba povedať, že deti sa hrajú v imaginárnom svete, ktorý si vymyslia a riadia ho. V ňom narastá pocit sily, ktorý väčšinou chýba v ich živote, rastie dôvera vo vlastné sily.

Pri rozvíjaní emocionality sa odporúča nedirektívny rogersovský prístup – keď dodržíme zásady nevnučovania, ľudia sa stanú sami sebou. Zelina (1994) uvádza tri rogersovské stratégie emocionalizácie – zmeny človeka prostredníctvom citového prežívania:

1. pedagógova autenticita, pravdivosť, úprimnosť, otvorenosť, kongruencia,
2. úplné prijatie človeka, bezpodmienečne pozitívny postoj a vzťah k človeku = akceptácia
3. vcítenie sa do človeka, presné porozumenie jeho citom = empatia.

Cieľom citovej výchovy je naučiť dieťa cítiť, rozvíjať jeho cítenie a prežívanie. Postupuje sa od rozvíjania citlivosti, k citovej odpovedi, od nej k hodnoteniu, až po vytváranie vlastných hodnôt prechádzajúcich do životného štýlu a životnej filozofie. Rozpracovali sme niekoľko typov hier rozvíjajúcich emocionalitu (Svetlíková, Fülöpová, Alberty, 1998):

1. hry podporujúce príjemnú atmosféru, pocity blízkosti a spoločnej zábavy (obvykle sú to hry s pomerne jednoduchými pravidlami, bez súťaživosti, bez nutnosti podať výkon)
2. Hry na rozvoj sebapoznania (hľadanie svojich typický, pozitívnych alebo negatívnych stránok)
3. Zoznamovacie hry (spoznávanie členov skupiny a seba v nej)
4. Hry rozvíjajúce rôzne druhy vnímania (zrakové, sluchové, hmatové, kinestetické, chuťové)
5. Hry na sebavyjadrenie (na vyjadrenie vlastnej nálady a pocitov)
6. Hry s vyjadrením náklonnosti, uznania (s pozitívnou spätnou väzbou),

7. Hry na rozvoj empatie,
8. Hry s prvkom hypotetickej rekonštrukcie motívov konania (analýza výrokov slávnych ľudí),
9. Hry trénujúce odolnosť voči emocionálnemu stresu (hry, v ktorých sa striedajú roly viac a menej úspešných hráčov),
10. Hry umožňujúce vyjadriť negatívne city a skúsenosti (písanie príbehov napr. o dieťati, ktoré nemá nikto rád, ktoré kradlo apod.).

Uvedené hry môžu byť z kategórie tradičných hier, ktoré sa deti učia jedno od druhého, alebo z bohatej kategórie hier vytvorených odborníkmi s cieľom zámerne rozvíjať niektorú funkciu osobnosti dieťaťa. Patria sem najmä tzv. hrové experimenty zamerané na vlastné pocity, na pozitívne prijatie, na poznanie druhých, ich postojov a cieľov. V hrovej skupine tak môžu potom vznikať pocity spolupatričnosti a dôvery, na ktorých sa dá ďalej stavať v individuálnej aj skupinovej výchove či prevýchove. V citovej výchove však treba pracovať aj s negatívnymi citmi, učiť sa ich vnímať, hovoriť o nich, spracúvať zážitky s nimi spojené v prospech korektívnej skúsenosti a osobnostnej zrelosti.

Návrh aktivít na poznávanie emócií, eliminovanie negatívnych emócií a rozvíjanie pozitívnych emócií

V nasledujúcej časti príspevku popíšeme niektoré aktivity, ktoré sme usporiadali do troch základných skupín podľa ich hlavného cieľa pôsobenia. Prirodzene každá z uvedených hrových aktivít rozvíja emocionálnu dieťaťa nielen v jednej vymedzenej oblasti, ich členenie uvádzame výhradne z dôvodu ich hlavného zamerania.

Na identifikáciu citov sú vhodné aktivity, v ktorých deti na pokyn učiteľky a používaním rôznych techník uvedú, ako sa práve cítia (vyjadriť pomocou obrázkov, prstom vztýčeným alebo smerujúcim dole, kresbou, verbálne, pohybom tela, prostredníctvom maňušky, bábiky, zvieratka a pod.). Dôležitou podmienkou je, aby svoje aktuálne pocity vyjadrila aj učiteľka a aby deti mali príležitosť o svojom aktuálnom stave prežívania hovoriť, vysvetliť, prečo sa tak cítia. Tieto hry pomáhajú pri identifikácii citov u seba i u iných. Zaradíme ich napr. aj vtedy, keď má niektoré dieťa problémy v citovej oblasti. I keď ide o hrové aktivity, deti im postupne pripisujú primeranú dôležitosť z hľadiska vyjadrenia svojich aktuálnych pocitov, ako aj pochopenia pocitov iných.

Druhú skupinu hrových aktivít tvoria tie, v ktorých ide predovšetkým o odreagovanie od negatívnych prejavov citov a ich ovládanie. Deti predškolského veku

ešte nedokážu ovládať svoje negatívne city. Našou úlohou je naučiť ich identifikovať svoje city a hľadať formy, ako ich prejavy ovládať. Na to môžeme využiť postupy, v ktorých môžu svoj hnev, zlosť, agresiu vybiť, zbaviť sa jej tak, aby nikomu neublížili, neútočili na nikoho konkrétneho a zbavili sa napätia (boxerské vrece, vykričať sa do slepého okna, mať konkrétne miesto, kde môžu zlosť a hnev vydupať, nakresliť na papier a podobne). Cieľom týchto hrových aktivít na ovládanie negatívnych prejavov citov je odnaučiť deti agresívne a zlostne sa prejavovať a vedome regulovať svoje správanie.

Tretiu skupinu hrových aktivít tvoria také aktivity, ktoré sú primárne zamerané na rozvíjanie pozitívnych emócií. Ide o rozvíjanie sebamotivácie, na rozvíjanie empatie a na rozvíjanie schopnosti vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy. V týchto hrových aktivitách deti dostávajú príležitosť zažiť úspech, pozitívnu spätnú väzbu získať a zároveň ju svojim rovesníkom poskytnúť, vyjadrovať svoje pocity k prežívaným aktivitám. Hry sa zameriavajú na rôzne spôsoby, ako dieťa môže svoje pocity vyjadriť, primerane svojmu veku a pomocou prejavov v kresbe, pohybovom, verbálnom, prostredníctvom hudobných prejavov (obkresliť svoju ruku a priradiť prstom nejakú pozitívnu vlastnosť, dať darček za niečo pozitívne, pochváliť sa dobrým činom, pochváliť svojich rovesníkov v skupine za konkrétny čin. V rámci rozvíjania empatie ide o aktivity, v ktorých sa dieťa môže vcítiť do živých bytostí (iných ľudí, ale aj zvierat) či neživých predmetov, ktoré ich obklopujú (ako sú hračky, predmety dennej potreby, oblečenie, obuv alebo rastliny, kvety, stromy a podobne). V tejto skupine hrových aktivít môže ísť aj o vyjadrenie poďakovania, prejav náklonnosti svojim blízkym, napr. vytvorením darčeka vlastnou kresbou, vytvorením predmetu, pohľadnice a podobne, k meninám alebo narodeninám, sviatku matiek, otcov a podobne.

Literatúra

- ATKINSON, R. 2003. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- CANNING, J. H. 1985. *Play Times. A Structured Developmental Play Program*. Minneapolis: Educational Media Corporation, ISBN 0-932796-18-4.
- EL'KONIN, D. B. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1983.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7.
- HILL, G. 2004. *Moderní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.

- KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1999. ISBN 80-223-1394-7.
- KOMÁRIK, E. 2008. *Výchova a prevýchova*. In: Svetlíková, J. Ed. *Psychoedukácia I.*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-223-2556-1
- MASLOW, A. 2000. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000. ISBN 80-967980-4-9.
- MILLAROVÁ, S. 1978. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- SVETLÍKOVÁ, J. – FÜLÖPOVÁ, E. – ALBERTY, L. 1998. *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu*. Bratislava: Educatio, 1998. ISBN 80-967532-1-5.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 2000. ISBN 80-968053-2-0
- SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: Lingos, 2005. ISBN 80-89113-23-0.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1994. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové Milénium*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-48-6.
- Príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej výskumnej úlohy VEGA 1/0445/11 „Sociálne mikroštruktúry detí v ťažkých životných situáciách“.*

Kontaktné údaje

Eva Fülöpová, PhD. CSc.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických štúdií
Centrum pedagogického výskumu
Račianska 59
818 34 Bratislava
E - mail: eva.fulopova@fedu.uniba.sk
Slovenská republika

Jana Svetlíková, doc. PhD. CSc.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických štúdií
Centrum pedagogického výskumu
Račianska 59
818 34 Bratislava
E - mail: jana.svetlikova@fedu.uniba.sk
Slovenská republika

RELAXÁČIK

PROJEKT ZAMERANÝ NA REHABILITAČNO-RELAXAČNÉ ČINNOSTI A HROVO-EDUKAČNÉ AKTIVITY DETÍ

Renáta Gumanová

Abstrakt

Autorka príspevku poukazuje na súčasný nepriaznivý zdravotný stav detí v predškolskom veku. Upriamuje pozornosť na dôležitosť aplikácie vody ako liečebného prostriedku a jej atribútov (teplo, para, otužovanie vodou, chlad) v rôznych nadštandardných aktivitách materskej školy. Prax potvrdzuje dôležitosť stimulácie detí v oblasti rehabilitačno-relaxačných aktivít, predplaveckej prípravy, pohybových aktivít, uvoľňovacích cvičení, hier vo vode, infrasaunovaní. Uvedené príklady hrových aktivít a cvičení prispievajú k celkovej duševnej rovnováhe, koncentrácií a posilňujú imunitný systém detí.

Kľúčové slová

Zdravie, relaxácia, predplavecká príprava, hry s vodou, infrasaunovanie, otužovanie, svalové napätie a uvoľnenie, dychové cvičenie.

Abstract

The author points to the current poor health of children in preschool. Draws attention to the importance of application water as treatment equipment and its attributes (heat, steam, water hardening, cold) in various activities above standard of nursery. Experience confirms the importance of stimulating children in rehabilitation and relaxation activities, preswimming training, physical activities, exercise of release, water games, infrasauning. Showed exercises and activities contribute to the overall mental balance, concentration and strengthen the immune system of children.

Key words

Health, relaxation, preswimming preparation, water games, infrasauning, hardening, muscle tension and relaxation, breathing exercises.

Cieľové zameranie projektu je v súlade s cieľmi a úlohami školského vzdelávacieho programu *Bajkalská rybička* a Štátneho vzdelávacieho programu *ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*:

- *ochrana zdravia a zdravý spôsob života, výchova k zodpovednosti za svoje zdravie a život*
- *kvalita zdravia detí otužovaním a odstránenie psychickej a fyzickej únavy*
- *prevencia pred prípadným infekčným a vírusovým ochorením*
- *podpora tvorby protilátok a obranyschopnosť organizmu*
- *predchádzanie rôznym alergickým prejavom, ochoreniam horných dýchacích ciest*
- *predchádzanie reumatických ochorení a zažívacích porúch*
- *zmierňovanie bolesti svalstva a kĺbov*
- *zvyšovanie pohybovej aktivity.*

Do materskej školy prichádza čoraz viac alergikov a detí s chorobami horných dýchacích ciest, deti telesne oslabených, preto sme sa rozhodli rozšíriť ponuku pre deti a ich rodičov o infrasaunu a jej výborné preventívne účinky. Odstraňuje unaviteľnosť, zlepšuje fyzickú i psychickú výkonnosť, aktivizuje imunitný systém, zvyšuje obranné, samouzdravovacie sily, podporuje látkovú výmenu a pomáha pri odbúravaní záťažových stresov. V súčasnosti sa všetci snažíme o to, aby sme žili zdravšie. Infračervené žiarenie výborne dopĺňa tento vedomý a zodpovedný životný štýl a významne prispieva k nášmu osobnému zdraviu. Podnecovať deti, aby sa na veci, javy okolo seba dívali netradične, inými očami nás vedie k tomu, aby sme rozmýšľali nad vhodnou motiváciou, ktorá upúta ich pozornosť a navodí hrovú, pútavú a jedinečnú atmosféru. Budú si všímať aj také podnety, ktoré doteraz nevnímali a ktoré blahodárne pôsobia na ich organizmus. Jednotlivé námety a hry je možné realizovať počas piatich fáz pobytu v priestoroch infrasauny, bazéna, pri otužovaní vodou a v relaxačnej, oddychovej miestnosti počas všetkých ročných období.

Postup pri procedúre.

Procedúra v infrasaune je príjemná, radostná, ale svojim spôsobom aj náročná procedúra, preto k nej treba pristupovať veľmi zodpovedne. Ideálne je spojiť infrasaunovanie s plávaním, so zdravotným cvičením, alebo s hrami vo vode.

Celý priebeh je rozčlenený do jednotlivých fáz :

- prvá fáza - očistná kúra
- druhá fáza - prehriatie v infrasaune (infračervenej kabíne, infrakomore)
- tretia fáza - ochladenie
- štvrtá fáza - konečná očista tela

- piata fáza - uvoľnenie v relaxačnej, oddychovej, odpočinkovej miestnosti

Praktická ukážka.

Motivačná hra so slniečkom.

Rozhovor učiteľky so slniečkom. Zvoní telefón: „Haló, kto volá? Slniečko? Odkiaľ voláš? Z Afriky? Vieš, že u nás je už chladnejšie a chýbajú nám Tvoje teplé lúče? Čo nám posielaš? Teplúčku drevenú slniečkovú kabínku? Sú v nej Tvoje teplé lúče? (moment prekvapenia, ukážem deťom infračerevnú kabínku - infrasaunu) Slniečko, ja Ti sľubujem, že všetko vyrozprávam našim deťom. Ahoj, veľmi pekne Ti ďakujeme a nezabudni sa k nám opäť vrátiť, čakáme Ťa“, učiteľka vyrozpráva deťom obsah rozhovoru so slniečkom.

Prípravné dychové cvičenia pre deti pred vstupom do infrakabínky (napodobňovanie slniečka)

- hlboký nadých nosom, výdych (napodobňovanie zívania na hlásku - ááá,ééé,ííí,óóó,úúú)
- naťahovacie cvičenia, stoj na špičkách, vzpažiť, výdrž, postupné uvoľňovanie celého tela

Prvá fáza – očistná kúra

Pred infrasaunovaním sa deti umyjú teplou vodou pod sprchou

Motivácia: „Jemný dáždik nás osvieži, je dobrým kamarátom nášho slniečka“.

Osušia sa uterákom.

Druhá fáza – prehriatie v infrasaune (infračervenej kabíne)

S deťmi postupne vchádzame do infrasauny a pohodlne sa usadíme.

Motivácia:

Príbeh so slniečkom pokračuje. Prechádza sa po slnečnej oblohe a stretáva sa so svojimi milými kamarátmi vetríkom, obláčikom, morom, vtáčikmi, zvieratkami. Slniečková drevená kabínka je veľmi príjemná a hrejivá, počuť v nej veselé tóny a melódie mora (CD nahrávka – relaxačná hudba) Deti zatvoria oči, počúvajú, oddychujú ako pri mori, predstavujú si hry v mori, relaxujú.

V infrasaune je teplota vzduchu od 35 – 60 stupňov C. Vzhľadom na malú hmotnosť tela deti a ich rýchlejšie prehriatie, sú pobyty detí v infrakomore max. od 5 - 20 minút.

V infrakabíne sa deti čo najmenej pohybujú a uvoľnene sedia, pričom menia iba polohu končatín. V kabíne sa nemá hlasnejšie rozprávať. Priveľa rozprávania vedie k priamemu prúdeniu vzduchu do pľúc a k rýchlejšiemu vzostupu tepla telesného jadra. Zásadne sa má dýchať nosom a to pozvoľna, nie zhlboka. Podobnú techniku treba použiť aj pri

vydychovaní! Ukončenie pobytu v infrasaune môže urýchliť pocit vysokej teploty, niekedy pocit tlaku na prsia, búšenie srdca a točenie hlavy. Odporúča sa, aby v kabíne boli najmenej 3 deti v prítomnosti učiteľky alebo kúpeľníčky – nikdy nie bez dozoru! Kúpeľníčka alebo učiteľka musí mať prehľad o tom, kto je v kabíne a ako dlho sa tam zdržiava. Ak prebieha všetko bez problémov a komplikácií, nastáva čas pre opustenie infrasauny a ochladenie.

Tretia fáza – ochladenie

Motivácia:

„Obláčik nám opäť ponúkol jemný, príjemný a mierne chladivý dotyk“, postupné ochladzovanie (dáždik - sprcha).

Ochladzovanie sa môže uskutočniť viacerými spôsobmi:

- pohybom v prírode alebo v ochladzovacom priestore (tzv. vzdušný kúpeľ),
- osprchovaním sa vodou,
- osprchovať sa a ponoriť sa do vody v bazéne.

Po každom opustení infrasauny musia ísť deti pod sprchu a krátko opláchnuť pot a drobné šupinky uvoľnené saunovaním sa. Toto pravidlo treba dodržiavať, aby sa bazén zbytočne neznečisťoval! Po použití vzdušného kúpeľa, ktorý má trvať 2-5 minút, je žiadúce, aby deti zhlboka dýchali a robili ľahké pohyby, čím sa stráca naakumulované teplo. Neodporúča sa namáhavý šport, alebo gymnastika, ktorá by zaťažovala naše uvoľnené svalstvo a zvyšovala vnútornú teplotu tela!

Motivačná hra s bublinkami v bazéne. „More sa hralo a šantilo s morskými bublinkami“

Krátke dychové cvičenie fúkaním do dlhých farebných slamiek ponorených do bazéna, vytváranie bublinkového kúpeľa.

„More opäť vábilo kamarátov do svojho objatia“

Hry v bazéne s nadľahčovacími pomôckami, s farebnými guľčkami, s konvičkami. Napodobňovanie medúzy, morského koníka, bociana, krokodíla, žabky, rozbúreného mora, dažďa - špliechanie vodou (pobyt v bazéne spríjemnený nahrávkou veselých detských piesní.

Štvrtá fáza – konečná očista tela

Motivácia:

„Vtáčik zaspieval a zavolať všetky deti von z mora, obláčik ich opäť osviežil“.

Použijeme vlažnú sprchu bez mydla, pretože koža je v podstate čistá. Pod sprchou dôjde ku konečnému ustáleniu teploty kože a dokončí sa aj prípadné potenie.

Piata fáza – uvoľnenie v relaxačnej, oddychovej, odpočinkovej miestnosti

Motivácia:

„Slniečko si pripravilo teplúčke prikrývky pre všetky deti, zabalíme sa a oddychujeme, započúvame sa do príjemnej morskej melódie“.

V dobe odpočinku dochádza k záverečnému ochladeniu organizmu detí. Počas tejto doby sa dostavuje príjemný pocit únavy, ktorý vedie deti niekedy k spánku. Odpočívať možno sedením na lavičke v chladnejšom prostredí, alebo poležiačky na ležadlách. Deti sú zabalené v plachtách, alebo v dekách. Záver celej procedúry sa odporúča doplniť i krátkym spánkom, ktorý zväčša osvieži a regeneruje organizmus. Vhodné sú aj relaxačné, zdravotné cvičenia na ležadlách pri relaxačnej hudbe a aromaterapii. Po týchto aktivitách a činnostiach sa odporúča používanie soľných lúčov, pričom soľný kryštál funguje ako ionizátor vzduchu a táto ionizácia sa pri zohriatí vzduchu zosilňuje a vitalizuje tým atmosféru. Používanie soľných lúčov má priaznivé účinky pri dýchacích ťažkostiach, pri problémoch s obehovým systémom, zlepšuje celkovú imunitu organizmu a spomaľuje proces stárnutia. Keďže v infrasaune sa stráca určité množstvo soli, minerálnych látok a vitamínu C, odporúča sa počas oddychu piť tekutiny, ktoré stratené látky nahradia. Najvhodnejšie sú preto prírodné ovocné šťavy, mušty, bylinkové čaje (môže sa podávať ovocie alebo zelenina).

Prečo používať infrakabínu.

Podstata užívania infrakabíny je detoxikácia a prehriatie tkanív pomocou hlbokého teplého účinku. Tento účinok je tým silnejší a účinnejší čím je väčšia prenikavosť infralúčov do hĺbky kože. V infrakabínach sa zabezpečuje infračervené žiarenie. Vedľajšie účinky infračervenej terapie sú neznáme. Kombinácia cvičenia v bazéne a infrakomory - týchto dvoch faktorov má vynikajúce liečebno – preventívne účinky. Deti, ktoré navštevujú infrakomoru bývajú menej choré. V infrakabíne treba dávať pozor na to, aby chrbtica dostávala koncentrované infražiarenie, lebo výskumy dokázali to, že tak sa najlepšie uplatňujú všetky jej blahodarné účinky. Dôvod je veľmi jednoduchý: chrbtica je riadiacim centrom činnosti organizmu. Chrbticu dosahujúce teplo uvoľní svaly, uvoľňuje stres, dráždi na oboch stranách koncovky vegetatívnej nervovej sústavy a cez to stimuluje funkciu jednotlivých vnútorných orgánov, a takto je najefektívnejšia detoxikácia.

Hlboko prenikavé schopnosti lúčov infračervenej kabíny slúžia na prevenciu rôznych ochorení ako sú napr.:

- kožné alergické ochorenia,
- reumatologické ochorenia,

- znižujú bolesť,
- posilňujú imunitný systém,
- zlepšujú a posilňujú krvný obeh,
- očistia organizmus od škodlivých látok,
- odstránia bolesť kĺbov,
- uvoľňujú stres a ukludňujú,
- využívajú sa ako prostriedok na otužovanie

Infrakomora je vhodná pre deti v predprimárnom období:

- začíname s kratším časom a prestaneme hneď, akonáhle sú známky, že to dieťaťu nie je príjemné;
- ak si dieťa v infrakomore zvykne, má z toho radosť, nie stres,
- infrakomora musí byť pravidelná, v dvojtýždňových intervaloch,
- učiteľka pri procedúre intenzívne vníma psychický a zdravotný stav dieťaťa,
- pred infrakomorou sa neodporúča jesť 1 hodinu,
- po skončení procedúry musíme doplniť pitný režim o čistú vodu, ovocné šťavy,
- ideálnym časom na infrakomoru je jeseň / zima, hoci v žiadnom ročnom období si tento pôžitok netreba odoprieť

Zásady pri použití infračervenej kabíny

Infrakabínu nemôžu navštevovať deti:

- ak majú otvorené rany
- ak trpia očnými ochoreniami
- ak majú silný úpal
- ak majú obezitu, problémy s krvným obehom a krvným tlakom (hypertenzia a hypotenzia)
- so zistenou srdcovou chybou, zvlášť, ak je závažnejšia (je potrebné odporúčanie a vyjadrenie pediatrického kardiológa!)
- s chorobou zaťažujúcou látkovú výmenu (cukrovka), reumatizmus (detský), záchvatové nervové ochorenia, choroby obličiek a tiež ťažké chronické choroby dýchacích orgánov!
- s akútnou chrípkou, angínou, zápalom pľúc, s infekciou kože a s pliesňou, pretože sú zdrojom nákazy pre ostatných!

Dodržiavanie bezpečnosti pri infračervenej kabíne

- *Všetky deti , ktoré budú navštevovať infračervenú kabínu musia mať potvrdenie o zdravotnom stave od pediatra,*
- deti nemôžu byť v infrakabíne bez dozoru,
- za správnu organizáciu v priebehu procedúry zodpovedá v plnom rozsahu kúpeľníčka alebo učiteľka,
- deti sú upozornené na povinnosti súvisiace so samotnou procedúrou a správaním sa počas celého jeho trvania, musia rešpektovať pravidlá a pokyny učiteľky,
- *v prípade potreby kúpeľníčka alebo učiteľka musia vedieť poskytnúť 1. pomoc,*
- kúpeľníčka alebo učiteľka musia dbať na hygienu a pravidelné dopĺňanie pitného režimu po procedúre,
- dychové cvičenia pri procedúre spájať so striedaním napätia (nádych a výdych nosom),
- sedieť v kľude, nerozprávať, upozorniť na zónu pokoja pre dokonalý relax,
- kúpeľníčka alebo učiteľka musí pozorne sledovať zdravotný stav dieťaťa počas terapie.

Záver

Projekt Relaxáčik sa pravidelne monitoruje riaditeľkou školy, detskou a rehabilitačnou lekárkou. Polročne sa zaznamenávajú a hodnotia účinky tejto terapie u detí v predprimárnom období. Infrasauna je výborným doplnením malého wellness v našej materskej škole spolu s bazénom a reflexným masážnym chodníkom. Rozšírená ponuka pre deti o rehabilitačno-relaxačný projekt je nenahraditeľným preventívnym účinkom pri riešení ich zdravotných problémov.

Záverom môžem konštatovať, že každá škola, ktorá do svojho školského programu zakomponuje hravé, relaxačno - ozdravovacie projekty so zameraním na prevenciu a zlepšenie zdravotného stavu detí, dáva im šancu na skvalitnenie a rozvoj ich fyziologickej, motorickej, koordinačnej, ale aj kognitívnej, emocionálnej, psychologickú i sociálnej stránky života, čím sa ich život stane plnohodnotný. Zábavná, hravá forma, využitie motivačného príbehu, relaxačných melódii, piesni, dychových a zdravotných cvičení s cieľom upokojiť organizmus sa stali nezameniteľnou súčasťou celého projektu.

Vplyvom týchto cielených činností a aktivít došlo k zlepšeniu zdravotného stavu pohybového aparátu detí predprimárneho obdobia.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Renáta Gumanová, Mgr.

Materská škola

Bajkalská 31

080 01 Prešov

E - mail: msbajkalska@gmail.com

Slovenská republika

HRY A STIMULAČNÉ AKTIVITY NA ROZVOJ SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Jana Hanuliaková – Katarína Hollá

Abstrakt

Jedným z kľúčových cieľov predprimárnej edukácie je podpora a rozvoj sociálnej a emocionálnej oblasti osobnosti dieťaťa v materskej škole. Úlohou učiteľa je aplikovať hrové aktivity venované vytváraniu, rozvíjaniu a podporovaniu sociálnych a emocionálnych kompetencií detí. V príspevku sa zameriavame na hrové aktivity, ktoré stimulujú sociálne a emocionálne kompetencie detí predškolského veku. Hrové aktivity zameriavame na komunikáciu, na tvorbu interpersonálnych vzťahov, prejavovanie emócií a i.

Kľúčové slová

Hra, sociálne kompetencie, socializácia, emocionálne kompetencie, emócie, emocionálna výchova.

Abstract

One of the key objectives of pre-primary education is to promote and develop social and emotional areas of the child personality in kindergarten. The role of the teacher is to apply game activities dedicated to creating, developing and promoting social and emotional competence of children. In this post we focus on game activities that encourage social and emotional competence of pre-school children. Game activities are focused on communication, creation of interpersonal relationships, expressing of emotions, etc.

Key words

Game, social competences, socialization, emotional competences, emotion, emotional education.

V každodennej pedagogickej praxi je hra nenahraditeľnou súčasťou výchovy a vzdelávania. Používaním hier je vytvorený priestor na integrovanie a realizáciu rôznych výchovných situácií, problémov, príbehov, rolí, prostredníctvom ktorých sa môžu deti rozvíjať. Hra je považovaná za jeden z najvýznamnejších prostriedkov harmonického

rozvoja dieťaťa. „Pre obdobie predškolského veku je hra uznávaná ako nosná a kľúčová metóda, základná edukačná aktivita schopná maximálne využiť edukačný potenciál a možnosti detí a dokázateľne zvýšiť ich kompetencie v relatívne obmedzenom a limitovanom časovom priestore (Podhájecká, M., 2009, s. 11). Hra a hrová činnosť je pre deti zábavou a učenie formou hry je pre deti prirodzenou aktivitou, z ktorej pociťujú radosť. Prihliadajúc k rozvoju jednotlivých kompetencií uvádzame nasledovné hry a aktivity, ktoré sú pre deti pútavé a najmä aktivizujúce.

Sociálne kompetencie detí v MŠ

Prostredie materskej školy je prvou inštitúciou, ktorú deti navštevujú. V materskej škole prebieha prvá socializácia dieťaťa. Pod socializáciou M. Zelina (2011, s. 115) chápe ako „proces, v ktorom sa jednotliviec adaptuje do sociálneho prostredia, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym členom“. V nasledujúcom texte uvádzame súbor metód a aktivít, prostredníctvom, ktorých je možné podporovať a rozvíjať sociálne zručnosti a kompetencie detí a ktoré sú ľahko realizovateľné v materskej škole.

❖ Metóda konfliktnej situácie

Situačná metóda, ktorá je charakteristická dejovo jednoduchším sporom, ale dynamickejšim priebehom riešenia. Fázy riešenia konfliktu sú:

- dramatická prezentácia konfliktu,
- analýza príčin,
- analýza konfliktu,
- návrhy riešení (skupiny, jednotlivcov),
- zhodnotenie návrhov – tvorba kritérií, predpokladov dôsledkov pri jednotlivých riešeniach,
- závery.

❖ Metóda postupného zoznamovania sa s prípadom

Problém sa odkryje, analyzuje, navrhujú sa riešenia, ale potom učiteľ modeluje čo sa mohlo stať, čo sa stalo a žiada od detí návrhy pre ďalšie kroky. Dôležité je neustále žiadať od detí: „čo ďalej?, čo teraz?“.

❖ Inscenačné metódy

V inscenačných metódach sa používa hranie - aktívny vstup detí. Deti priamo hrajú svoju úlohu, akoby v skutočnosti. Uvedená metóda je vhodná na precvičovanie komunikácie, kooperácie, interpersonálnu interakciu, správanie a prežívanie. Inscenačné metódy zasahujú okrem kognitívnej oblasti aj afektívnu a konatívnu zložku. „Na

realizáciu inscenačných metód sa používajú *simulované životné situácie*, ktoré sa prepisujú do scenárov, v ktorých sú zvyčajne opísané aj roly účastníkov, roly posudzovateľov. Cieľom je osvojenie istej techniky správania, konania, vystupovania, argumentovania, rozhodovania jednotlivca v konkrétnom postavení“ (Zelina, M., 2011, s. 128).

❖ ***Hra na orchester***

Všetky deti v triede budú vydávať nejaký zvuk. Jedno dieťa tleska, druhý klope na stôl, tretí lúska prstami, štvrtý búcha do lavice, ďalší dupe... Deti sa postupne zapájajú do aktivity, až vznikne akýsi hudobný orchester, v ktorom hrajú všetky deti (Fichmanová, K.- Szobiová, E., 2007, s. 79).

❖ ***Čarovný šál***

Deti stoja v kruhu, učiteľka má v ruke šál „s čarovnou silou“. Ukáže pohyb a ostatní ho zopakujú. Šál podá ďalšiemu, ten vymyslí iný pohyb, a rovnako všetci zopakujú. Vystriedajú sa všetky deti. Rozvíja sa tak cit spolupatričnosti, sebavedomia a uvoľňujú napätie (Zelinová, M., 2007, s. 67).

❖ ***S kým áno a s kým nie***

Deti porozmýšľajú nad tým, s kým v triede sa často rozprávajú, s kým sa najčastejšie hrajú a s kým nie. Keď majú žiaci vybrané osoby, krátkym komentárom zdôvodnia prečo si dané osoby vybrali.

❖ ***Spoločná kresba***

Deti rozdelíme do dvojíc. Ich úlohou je nakresliť spoločný obrázok: dom + strom + psa + more s jeho obyvateľmi. K dispozícii majú len jednu pastelku, ktorú držia obaja členovia dvojice spolu. Pred kreslením sa musia dohodnúť, v akom poradí čo nakreslia. Počas výtvarnej práce je zakázané sa rozprávať. Na kresbu im dáme čas 10 minút. Potom zisťujeme, ktorá dvojica bola rýchlejšia než ostatné (Lisá, E., 2010, s. 39).

Rozvoj a podpora sociálnych kompetencií sú významné najmä z toho dôvodu, že dieťa vie úspešne a efektívne kooperovať, rozumie sociálnym situáciám, primerane na ne reaguje, vie účinne riešiť konflikty a problémové situácie. Ovládanie sociálnych zručností je veľmi významné nielen pre postavenie človeka v spoločnosti, ale aj pre jeho mentálny a fyzický vývoj.

Emocionálne kompetencie v materskej škole

Emócie a emocionálna výchova je významná oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorej je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. „*Emóciami máme na mysli nižšie city spojené najmä s uspokojovaním základných napr. biologických potrieb a potreby bezpečia.*

Emócie sú priamo zodpovedné za to, ako sme schopní konať. Preto má citová výchova tak dôležité miesto vo výchove“ (Zelinová, M., 2007, s. 40). Hlavné zacielenie predprimárnej edukácie v súvislosti s emocionálnymi kompetenciami detí sa orientuje najmä na rozvoj pozitívnych citov dieťaťa vo vzťahu k sebe (uvedomenie si vlastnej identity, získanie sebadôvery, relatívne citovej samostatnosti), schopnosť rozvíjať a vytvárať citové vzťahy k okoliu, rozvíjať schopnosti a zručnosti vyjadrovať svoje pocity, dojmy a prežívanie.

Medzi najpodstatnejšie emócie, s ktorými prichádzajú deti do materskej školy a s ktorými musí učiteľ pracovať sú:

hnev – zúrivosť, podráždenosť, násilníctvo,

smútok – žiaľ, osamelosť, sklúčenosť,

strach – obavy, nervozita, ľaknutie, ohrozenie, panika,

radosť – šťastie, uvoľnenosť,

prekvapenie – šok, údiv,

odpor – nechúť, pohŕdanie,

hanba – rozpaky, ľútosť.

❖ ***Aké som mal ráno***

Deti jedno po druhom postupne pantomimicky, alebo mimicky zahrajú, ako sa dnes ráno cítili (veselo, smutno, ospalo, mrzuto, boľavo,...). Každé si môže svoju náladu i nakresliť (do pripravených kruhov, ktoré naznačujú tvár). Potom vytvoríme skupinky podľa spoločných ranných nálad a deti rozprávajú ostatným prečo mali takúto náladu. Spoločne sa hľadajú odpovede na otázky: Čo by nám zlepšilo náladu? Ako by sa dal vylepšiť napríklad budiček (ranné vstávanie, umývanie zubov, raňajky,...)?

❖ ***To som ja***

Deti kreslia na tému „to som ja“, autoportrét. Nasleduje rozhovor s deťmi, podľa možnosti každé dieťa sa vyjadrí k obrázku, vhodné je, keď deti sedia v kruhu a obrázky majú pred sebou. Ako sa mi obrázok podaril? Čo je na ňom pekné? Čo sa ti podarilo? Na čo by si premenil mamu, otca, súrodencu kedy si mohol? (Fichnová, K. – Szobiová, E., 2007, s. 70).

❖ ***Miesto vpravo vedľa mňa je voľné***

Deti sedia v kruhu, pričom stoličiek je o jednu viac než detí. Vhodné je, keď učiteľka hrá s deťmi (môže tak citlivo ovplyvniť priebeh hry). Dieťa, ktoré má po pravej ruke voľnú stoličku vyzve ďalšie dieťa, aby sa na ňu posadilo a povie o kamarátovi niečo pozitívne. Vždy sa dá nájsť niečo pozitívne, keď s tým majú deti problém, tak im môžu ostatní

pomáhať (Vidím, že dlho premýšľate a určite vás napadá veľa vecí.). Dbáme na to, aby každé dieťa bolo aspoň jedenkrát vyvolané.

❖ *Kreslím city a emócie*

Deti kreslia tváre ľudskej postavy, ktoré vyjadrujú: radosť, zlosť, smútok, šťastie, úspech, láskavosť, veselosť, hnev. Deti kreslia ten cit, ktorý si vyberú. Nakoniec vzájomne hádajú, aký cit je na výkrese nakreslený, deti o svojej kresbe rozprávajú, prečo kreslili práve daný cit (Zelinová, M. 2007, s. 47).

Emocionalizácia v edukačnom systéme zastáva v súčasnosti významné postavenie. Jej dôležitosť vychádza zo súčasného stavu v našich školách. Úroveň a kvalita emócií podmieňuje okrem iného aj motiváciu dieťaťa, v súvislosti s našim príspevkom motiváciu aktivizovať sa, kooperovať a i. Všetky aktivity a činnosti musia byť realizované formou hry, pretože je to najprirodzenejšia aktivita dieťaťa.

Namiesto záveru uvádzame odporúčania a rady, ktoré vymedzili Fichnová, K. – Szobiová, E. (2007, s. 7-8) ako podporu tvorivého myslenia, ale je potrebné, aby boli rešpektované pri akejkoľvek hre.

Nehodnotiť – v zmysle skúšania. Učiteľ nesmie používať vety typu: „To si povedal zle., Nemáš pravdu, to nejde., To nie je dobré.“, ale povzbudzovať napríklad slovami: „Vidím, že nad tým premýšľaš., I takto by to mohlo byť.“

Dobrovoľnosť – nesmieme očakávať, že deti odpovedia na všetky otázky učiteľa. Úlohy a cvičenia sú hry, nie súťaž.

Bezpečie – zaistiť deťom pocit bezpečia, nemajú mať pocit, že sú skúšané. Keď nechcú deti vystupovať pred skupinou samy, ale radšej s kamarátmi, treba im to umožniť.

Humor – je dôležitý pri riešení úloh, ako aj pri hrových aktivitách. Zasmejme sa s deťmi vtipným odpovediam, nikdy však nesmie dôjsť k zosmiešňovaniu.

Potešenie z hry – činnosť má prinášať potešenie z hry, z hľadania a objavovania riešení. Proces je rovnako dôležitý ako výsledok.

Hra – všetky pripravené aktivity a úlohy majú byť hry. Nie je to učebná látka. Nesmieme preťažovať detské sily.

Diagnostikovanie sociálno-emocionálnych kompetencií detí je činnosť, ktorej sa nevyhne žiadna učiteľka v materskej škole. Dôležitou súčasťou pedagogickej praxe v materskej škole je aj diagnostikovanie kompetencií, zručností, schopností detí. V nadväznosti na zameranie našej práce uvádzame niekoľko postupov, metód, prostredníctvom ktorých je

možné jednoducho **diagnostikovať sociálno-emocionálnych kompetencií detí**. H. Luptáková (2011. s. 15) na základe výskumov uvádza nasledovné metódy:

rozhovor – treba zamerať na to, čo majú deti rady, čo rady robia, aké sú ich silné stránky, pozitívne a negatívne vlastnosti, podnecovať deti k tomu, aby sa snažili povedať o sebe čo najviac,

hlasovanie – umožňuje deťom najmä rozhodovať o tom, čo budú ako skupina uskutočňovať, ale vytvárajú aj priestor pre seba, na zamyslenie sa nad vlastnými potrebami a záujmami. Cez ne potom deti lepšie chápu potreby a záujmy druhých.

diskusia – v rámci ktorej každé dieťa má právo vyjadriť svoj názor a prezentovať ho pred deťmi a učiteľom bez toho, aby sa obávalo hodnotenia zo strany učiteľa. Diskusiu je potrebné koordinovať tak, aby sa každé dieťa prejavilo verbálne i neverbálne a dostávalo spätnú väzbu od skupiny.

Tvorba pravidiel – riešenie konfliktov a problémových situácií v triede si vyžaduje tvorbu a rešpektovanie pravidiel. Vytváranie pravidiel v triede, ktoré sú platné rovnako pre všetkých a pomôžu vytvoriť atmosféru pohody v triede je pre deti významným prvkom.

Podľa M. Podhájeckej (2009, s. 12), aby hra priniesla svoj účel, dieťa pri nej potrebuje prirodzenú podporu a vedenie dospelých. Hra, ktorá je akceptovaná dospelými pomáha k vytváraniu pozitívnych postojov voči životu a zábave, pretože predstavuje prirodzený, spontánny, sebavzdelávací nácvik budúcich činností.

Literatúra

FICHNOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E. 2007. *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

LISÁ, E. 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencií žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.

EUPTÁKOVÁ, H. 2011. Konštruktivistické prístupy v rozvíjaní sociálno-morálnej oblasti v materskej škole. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2010/11, roč. 14, č. 1, s. 12-21.

PODHÁJECKÁ, M. 2009/2010. Predškolská edukácia v novej realite. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2009/2010, roč.64, č. 1, s. 8-16.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Kontaktné údaje

Jana Hanuliaková, PaedDr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

E - mail: jhanuliakova@ukf.sk

Slovenská republika

Katarína Hollá, PaedDr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

E - mail: kholla@ukf.sk

Slovenská republika

STIMULÁCIA REČOVEJ PRODUKCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM SKVALITŇOVANIA ICH NARATÍVNYCH KOMPETENCIÍ

Petra Harčaríková

Abstrakt

Stimuláciu detskej rečovej produkcie je možné realizovať prostredníctvom takých metód, organizačných foriem a výchovno-vzdelávacích prostriedkov rečovej výchovy, ktoré by rozvíjali naratívnu kompetenciu detí v predškolskom veku. Pôsobenie učiteľky materskej školy v tejto oblasti rečovej výchovy by malo byť plánované, systematické a opakované. V príspevku sa budeme venovať možnostiam skvalitňovania narácie detí v predškolskom veku prostredníctvom hrovo-edukačných projektov, keďže túto oblasť pokladáme v súlade s mnohými zahraničnými lingvistmi, logopédmi a špeciálnymi pedagógmi za kľúčovú. Nielen vo vzťahu k rečovému okoliu dieťaťa (rodine, pedagógom, rovesníkom), ale aj vo vzťahu k dieťaťu samotnému, jeho sebahodnoteniu, seba prijatiu a úspechu v rečovej interakcii.

Kľúčové slová

Stimulácia detskej rečovej produkcie, rečová výchova, skvalitňovanie naratívnych kompetencií detí.

Abstract

It is possible to realize stimulation of children's speech production through methods, executive forms and educational means of speech education, which would develop narrative competence of pre-school children. The influence of a nursery school teacher in this area of speech education should be planned, systematic and repeated. In the contribution we will focus on possibilities of improving children's narration in pre-school age through playing-educational projects seeing that we take this area for crucial according to many foreign philologists, logopedists and special educationists. Not only in the relation to speech surroundings of a child (family, educationists, contemporaries), but according to a child himself/herself, his / her self-evaluation, self-accepting and the success in speech interaction.

Key words

Stimulation of children's speech production, speech education, developing of narrative competencies.

Už od antických čias sa hra považovala za optimálnu metódu vo výchove. Niektoré súkromné školy sa dokonca nazývali ludes (hry). Aj v neskoršom období, počas pedagogického pôsobenia J. A. Komenského sa hra považovala za jeden z najvýznamnejších fenoménov vo výchove. Túto filozofiu možno nájsť v jeho spisoch Informatórium školy materskej, Škola hrou, Vševýchova. J. A. Komenský považuje hru za „prirodzený prostriedok na výchovu vôle, charakteru, rozvoj rozumových schopností dieťaťa, rozvoj reči, myslenia a fantázie.“. V ďalších obdobiach sa na hru ako významný výchovný prostriedok zanevrelo, do popredia sa dostávalo memorovanie a prísna výchova. Obdobia, v ktorých sa význam hry dostal do popredia, zažívali opätovne renesanciu.

V súčasnosti je už nepopierateľné, že práve hrové prvky vo výchove zohrávajú jednu z najdôležitejších úloh v kognitívnom, psychosociálnom, emocionálnom i zážitkovom svete dieťaťa. Na Slovensku sa v súčasnosti materské školy riadia Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0, ktorý obsahuje štyri tematické okruhy (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra). Každý tematický okruh sa člení na perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu vzdelávaciu oblasť.

V našom výskume sa zameriavame na oblasť rečovej výchovy dieťaťa, takže sme sa v spomínanom dokumente ISCED 0 zamerali na špecifikovanie komunikatívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku, napr.: „dieťa komunikuje svoje myšlienky a názory, ..., reprodukuje oznamy a texty, komunikuje osvojené poznatky“. Tieto aktivity môžeme sčasti pokladať za rozvíjanie naračnej kompetencie detí v predprimárnom vzdelávaní. Obsahové štandardy sú v daných dokumentoch definované rámcovo a práve tu sa vytvára veľký priestor na invenčné dotvorenie (doplnenie) týchto konceptov do konečnej podoby v praxi.

Reč dieťaťa sa v priebehu prvých troch rokov života vyvíja najintenzívnejšie, ale aj v predprimárnom vzdelávaní sú oblasti rečovej výchovy, ktoré sa môžu efektívne rozvíjať. Dieťa vstupuje do rečovej interakcie už od narodenia. Najprv je to jeho rečové okolie (matka, otec, ďalší príbuzní atď.), ktorí iniciujú rečový konakt, neskôr, približne vo veku okolo 8. – 12. mesiaca, už ide aj zo strany dieťaťa o zámernú komunikáciu – začína používať prvé zmysluplné gestá, prvé slová. Od 12. do 18. mesiaca začína dieťa

produkovať slová z centra slovnej zásoby (*mama, tato, papá*), ale aj novotvary, (ktoré si samo vymyslí) na označenie nejakého predmetu, al. javu, napr. *hebedod* – diaľkový ovládač. Potom používa spojenie slova a gesta (povie mama a ťahá ju za ruku smerom k hračkám) ako náznak dvojslovnej vety, neskôr aj spojenie dvoch gest (v miske pomieša lyžičkou fiktívnu polievku a podá ju mame, aby ochutnala). Od 18. do 24. mesiaca ide o obdobie dvojslovných spojení. Už v 18. mesiaci sa v prehovoroch detí začínajú objavovať dvojslovné spojenia, resp. vety (*mama daj, auto ide, tato papá*, neskôr otázka *Kde je?*). Obdobie od 24. do 30. mesiaca sa nazýva obdobím rozvitých viet, tzn. dieťa používa troj- a viacslovné spojenia (napr. *maco ide hajať, Ema spinká doma*; typická je otázka *Čo to je?*). Vo veku od 30 do 36 mesiacov sú deti schopné vytvárať súvetia (porov. HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M., 2005). Najprv tvoria prirad'ovacie súvetia, neskôr podrad'ovacie. V reči detí sa začínajú objavovať protonaratíva.

Po štvrtom roku života sa už v reči detí nachádzajú jednoduché naratíva (Harčariková, P., 2010). Za rozvinuté naratívum považuje N. Steinová (porov. KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A. 2001) taký príbeh, ktorý má tieto atribúty:

- je predstavená živá postava, ktorá je schopná zámerne konať;
- explicitne sú stanovené zábery hrdinu;
- spojené činnosti časová a príčinná „sú v službe“ dejov hlavnej postavy;
- sú vyvedené závery, ktoré sa vzťahujú na (ne)dosiahnutie stanovených zámerov, resp. vyústenie príbehu;
- je prítomné zhodnotenie, zosumarizovanie (napr. *a to je koniec, to je všetko*).

Práve oblasť naratívnych schopností detí sa v predškolskom veku dá stimulovať. Stimuláciu detskej rečovej produkcie je možné realizovať prostredníctvom takých metód, organizačných foriem a výchovno-vzdelávacích prostriedkov rečovej výchovy, ktoré by rozvíjali naratívnu kompetenciu detí v predškolskom veku.

K. Vužňáková definuje rečovú výchovu ako „integrovanú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v predškolských zariadeniach, ktorej cieľom je vypestovať u dieťaťa jazykový cit, t. j. intuitívne, na základe správneho rečového vzoru, modelu (ktorý prezentuje učiteľ) vypestovať schopnosť vycítiť, čo je jazykovo (gramaticky, lexikálne, komunikačne) správne, resp. nesprávne a uplatniť to v konkrétnom rečovom prejave“ (2008, s. 155). Stretávame sa tu so zadefinovaním rozvoja rečových a komunikačných schopností a zručností u detí predškolského veku v rámci jazykových rovín (zvukovej, morfolologickej, lexikálnej, syntaktickej) aj roviny komunikačnej a roviny

rozvoja ranej gramotnosti. V rámci tohto členenia považujeme spolu s K. Vužňákovou rozvíjanie naračných schopností detí za oblasť, ktorá patrí do komunikačnej zložky.

Pôsobenie učiteľky materskej školy v tejto oblasti rečovej výchovy by malo byť plánované, systematické a opakované. V príspevku sa preto venujeme možnostiam stimulovania narácie detí v predškolskom veku prostredníctvom hrovo-edukačného projektu. Domnievame sa, že práve táto cesta, inkorporovanie hrovo-edukačných projektov do výchovy v predškolskom veku, je najefektívnejším spôsobom skvalitňovania naratívnych kompetencií detí. Túto oblasť pokladáme v súlade s mnohými zahraničnými lingvistmi, logopédmi a špeciálnymi pedagógmi za kľúčovú. Nielen vo vzťahu k rečovému okoliu dieťaťa (rodine, pedagógom, rovesníkom), ale aj vo vzťahu k dieťaťu samotnému, jeho sebahodnoteniu, seba prijatiu a úspechu v rečovej interakcii.

Pri koncipovaní projektu sme zohľadňovali kognitívne i psychosociálne danosti detí predškolského veku, pričom sme sa tu snažili zakomponovať rozvíjanie afektívnej zložky osobnosti dieťaťa. Projekt nie je vyčerpávajúci a ponúka množstvo ďalších možností na prácu detí v predškolskom veku.

Projekt rozvíjania naratívnej kompetencie v materskej škole

Komunikačná téma: Čo sa raz stalo na Štedrý večer	
Veková kategória: 5 - 6-roční	
Trvanie projektu: 120 min.	
Ciele jazykovo-komunikačnej výchovy:	▪ dotvoriť literárny príbeh, ▪ vytvoriť zápletku/konflikt príbehu, ▪ hodnotiť konanie postáv, ▪ opísať prostredie, postavy príbehu, ▪ uvedomovať si príčinnno-následné súvislosti (tvorenie osnovy, hľadanie prostriedku pomáhajúcemu zvrátiť dej príbehu), ▪ rozvíjať verbálnu inteligenciu detí, ▪ používať mimojazykové prostriedky (v rámci dramatizácie), ▪ tvoriť metatextové zložky textu (uviesť a ukončiť príbeh),

	▪ vyzdvihnúť komunikačno-zážitkový aspekt (prostredníctvom výberu témy, hudobnej interpretácie, dramatizácie), ▪ rozvíjať komunikačné zručnosti hovorenie a počúvanie, ▪ zapojiť viaceré zmysly (zrak, sluch, čuch), ▪ vytvárať priaznivú komunikačnú klímu (vzájomné pomáhajúce si pri stvárnení rolí, fandanie po prezentácii dramatizácie), ▪ stimulačne pôsobiť v oblasti logopedickej prevencie (precvičovať artikuláciu spoluhlásky „ž“).
Učebné pomôcky a didaktická technika: didaktické pomôcky: magnetická tabuľa, papiere veľkosti A3, CD prehrávač, farbičky, kamera, obrázkový materiál,	
Východiskový text: A. LOBEL: Štedrý deň	

Metodický postup:		
Fázy projektu	Opis aktivít a ich zdôvodnenie	použité metódy
EVOKÁCIA	1, Učiteľka hrá na xylofóne pieseň (deťom už známu) Sniežik sa nám chumelí. Spoznávate túto pesničku? Kto si pamätá, ako sa spieva? Zaspievajme si ju spolu. (Nasleduje interpretácia piesne – deti spievajú, učiteľka hrá na xylofóne a spieva.) Pesničku ste zaspievali veľmi pekne. Zaspievame si ju aj s väčším hudobným doprovodom. (Učiteľka pustí na CD prehrávači tú istú pesničku a vyzve deti k spevu. Opäť nasleduje pochvala za spev.) 2, (Kým učiteľka nezačne čítať príbeh, potichu znejú ďalšie detské pesničky so zimnou tematikou, resp. koledy.)	motivácia pomocou hudobného nástroja, interpretácia piesne, zhodnotenie di-daktickej aktivity - pochvala

	a, Pesničku sme si spievali, lebo sa už blíži zima. Príroda si dáva snehovú perinu a deti sa tešia na sánkovanie, korčuľovanie, možno aj na poriadnu guľovačku. Ktorý zimný deň je podľa vás najkrajší? (Predpokladaná odpoveď je Štedrý deň.) Prečo? Aby sme si priblížili vôňu a chuť Vianoc, priniesla som oblátky – môžete si ich poliať medom a tiež ochutnať lipový čaj s medom a škoricou. Kým sa budeme hostiť, môžeme sa aj porozprávať. b, Ako to u vás doma vyzerá na Štedrý deň? Čo robíte? S kým večeriate? Prečo? c, Porozprávaj, čo robíte, keď si sadnete k štedrovečernému stolu a čo sa deje po večeri. 3, Prečítame si príbeh, ktorý sa tiež odohráva na Štedrý deň. Príbeh nedočítam do konca, aby ste si ho potom mohli vymyslieť podľa seba. Počúvajte pozorne. 4, a, Páčil sa vám začiatok rozprávky? V akom ročnom období sa príbeh odohráva? Čo to znamená, že Čľup „chystal veľkú večeru“? b, Ako sa volali postavy v rozprávke? Boli kamaráti? Čo plánovali spolu robiť? O čom rozmýšľal Čľup, keď Kvak neprichádzal na Štedrú večeru? Ako sa cítil? c, Čo sa ešte Kvakovi mohlo stať? Ako by ho mohol Čľup zachrániť? Čo mohol ešte urobiť?	uvedenie komunikačnej témy – rozhovor, jednoduchá narácia motivačné čítanie učiteľa interpretačný rozhovor; otázky na porozumenie textu, identifikácia

UVEDO- MOVANIE SI VÝZNAMU	d, Keby si bol ty Čľup, ako by si Kvaka zachránil? Bál by si sa o svojho kamaráta? e, Môže naozajstná žabka variť a pozvať niekoho na večeru? Môže si so sebou naozaj zobrat' povraz, lampáš, panvicu? Čo sa vám na rozprávke páčilo, alebo zdalo zábavné/ strašidelné/ zaujímavé? 5, Na magnetickej tabuli máme obrázky z príbehu, nie sú však usporiadané. Pokúste sa ich poskladať za sebou podľa toho, ako sa príbeh odohrával. (Čľup ozdobuje stromček; Kvak v hlbkej jame; Kvak v tmavom lese; Kvaka naháňa veľké zviera; Čľup vyberá povraz; Čľup našiel lampáš; Čľup má panvicu). 6, a, Pouvažujte nad tým, ako by mohol príbeh pokračovať, keby sa Kvakovi stalo niečo nečakané. b, Rozdelíte sa do skupín po troch (zorganizuje učiteľka). Dohodnite sa, ako by podľa vás mal príbeh pokračovať. Nakreslite nečakanú situáciu na papier a nezabudnite na pozadie, aby ste potom mohli porozprávať, čo sa s Kvacom stalo a ako to tam vyzeralo. Môžete nakresliť aj viac obrázkov, najviac tri, teda každý z vás jeden obrázok. Koniec príbehu bude pre spolužiakov prekvapenie, preto ho ešte nekreslite.	dedukcia interpretácia hodnotenie obrázková osnova cvičenie na rozvoj predstavivosti výtvarná interpretácia

REFLEXIA	7, a, Každá skupina si vyberie hovorcu, ktorý popíše váš obrázok (alebo viaceré obrázky) na výkrese a porozpráva, ako by mohol príbeh pokračovať, keby sa Kvakovi stalo niečo nečakané. b, Opíšte, aké bolo prostredie, v ktorom sa ocitol Kvak. Pamätajte, že zatiaľ nebudete prezrádzať koniec príbehu. c, Prvá skupina pripne výkres na tabuľu na konci radu obrázkov. Ďalšie skupiny budú pripínať nakreslené výkresy nad seba, aby sme videli, ako všelijako môže príbeh pokračovať. 8, a, V trojiciach sa dohodnite, ako by sa mal váš príbeh skončiť. b, Teraz sa popozerajte po triede a vyberte si jednu vec, ktorou by ste mohli Kvakovi z nečakanej situácie pomôcť. Švihadlo by mohlo slúžiť namiesto povrázka, keby bolo treba Kvaka ťahať z hlbkej diery; pohárik môže poslúžiť ako baterka, aby ste Kvaka vyviedli z tmavého lesa, ... atď.. 9, a, Pozrite sa na tabuľu a pripomeňte si, ako príbeh začal, ako pokračoval a už ste si vymysleli, ako by sa mal skončiť aj vďaka použitiu vašej veci (švihadla, pohárika, ...), ktorú ste našli v triede. b, Teraz sa zahráme na divadlo. Každá skupina bude mať jedného rozprávača a dvoch hercov – Kvaka a Čľupa, ktorí nebudú hovoriť, ale skúsia znázorniť pohybom to, čo rozprávač rozpráva, váš vymyslený príbeh.	nácvik jednoduchej narácie rozhovor zrková stimulácia rozhovor

	c, Rozdeľte si úlohy a poraďte sa, ako by sa mali tváriť Kvak a Čľup, keď budú napríklad smutní, veselí, nahnevaní, keď budú mať strach a pod. Poraďte aj rozprávačovi, čo všetko by mal povedať, ako by mal váš príbeh vyrozprávať. d, Vyskúšajte si celý príbeh zahrať. Herci Kvak a Čľup budú bez slov hrať to, čo bude rozprávač rozprávať. (Učiteľka rozmiestni trojčlenné skupiny tak, aby sa navzájom nerušili.) e, Pokúste sa na začiatku príbeh predstaviť, napr.: Poviem vám príbeh o dvoch kamarátoch,... Na konci môžete povedať: Zazvonil zvonec a našej rozprávky je koniec. Vaše predstavenia zaznamenám na videokameru a potom si ich spoločne pozrieme. 10, Teraz nám predvediete, čo ste si nacvičili. Jednotlivé vystúpenia budem zaznamenávať na videokameru, aby sme si ich mohli o chvíľu pozrieť. 10, a, Spoločne si pozrieme vaše predstavenia a budeme si všímať, čo sa nám páčilo, alebo aj to, čo by sme v príbehu ešte vylepšili, alebo povedali ináč, správne. b, Videoprezentácia príbehov. c, (Po každej videoprezentácii nasleduje rozhovor.) Teraz porozmýšľajte a povedzte dve, alebo viac vecí, ktoré sa vám na príbehu páčili. Povedal niečo rozprávač nezvyčajne? Povedali by ste to ináč? Ako? (Učiteľka zhodnotí pozitíva každej videoprezentácie, príp. ponúkne inšpirácie na	nácvik mimo-jazykových prostriedkov improvizácia dramatickej etudy prezentácia dramatickej etudy, videozáznam videoprezentácia, rozhovor,

	vylepšenie dramatizácie; zaznamenáva nespisovné javy a potom tie slová, na ktoré neupozornia deti, povie v správnom tvare sama.) 11, Osvedčili ste sa ako dobrí herci a rozprávači, takže vaše príbehy môžete zahrať aj na Vianočnej besiedke. Každý rodič tam dostane CD disk s vašimi príbehmi, ktoré ste sami dotvorili a zahrali, aby ste si ich mohli pozrieť aj doma a mali peknú pamiatku. 12, Chcete vedieť, ako skončil príbeh Kvaka a Čľupa v knihe? Počúvajte.	pozitívne hodnotenie, korektúra hovoreného prejavu publikácia hlasné čítanie príbehu
Pozn.: 1, V projekte ide o integráciu jazykovej, komunikačnej a literárnej zložky. 2, Deti v predškolskom veku majú v rámci kategórií naratív zväčša tendenciu tvoriť reaktívnu sekvenciu (porov. kapitolu 2.1.5). V navrhnutom projekte sa preto snažíme prostredníctvom použitých fáz textotvorného procesu zdokonaľiť úroveň naratíva tak, aby už išlo o produkciu sekvencie s pointou. Keďže čítaná ukážka literárneho textu obsiahla orientáciu (úvod príbehu), zámerom projektu bolo, aby deti dokázali vytvoriť konflikt/zápletku príbehu (úloha č. 6); hodnotenie (úloha č. 7); rozuzlenie príbehu, riešenie zápletky (úloha č. 8), pasáže metatextového charakteru (úloha 9e). 3, Nie je možné použiť všetky zložky textotvorného procesu (napr. editovanie), keďže ide o hovorený prejav predškolákov. 4, Inštrukcie vo vzťahu k použitiu deskripcie obsahujú úlohy 6b a 7b. 5, Pieseň <i>Sniežik sa nám chumelí</i> bola zaradená ako motivácia, ale aj z dôvodu logopedickej prevencie sigmatizmu (nesprávne a chybné tvorenie sykaviek).		

Spoluhláska „ž“ sa vyskytuje vo viacerých pozíciách: sniežik, kožucho, kdeže si; spoluhlásku „ž“ pravdepodobne deti použijú aj v slove žabka.

6, Komunikačná zručnosť počúvanie sa cíbí pri počúvaní hudobného nástroja, CD prehrávača, spievaní, vnímaní dramatických improvizácií, ale samozrejme aj pri vnímaní všetkých ostatných prehovorov rečového okolia dieťaťa.

7, Našou snahou bolo „uchopiť“ tému prostredníctvom viacerých zmyslov: sluch – porov. poznámku č. 6, chuť – jedenie oblátok s medom, čuch – vôňa čaju so škoricou, zrak – použitie obrázkovej osnovy, výtvarná interpretácia detí, sledovanie dramatickej improvizácie.

Príloha

Štedrý deň

Na Štedrý deň chystal Čľup veľkú večeru. Ozdoboval stromček. „Kvak akosi mešká,“ povedal Čľup. Čľup sa pozrel na hodiny. Spomenul si, že sú pokazené. Ručičky na nich sa nehýbali. Čľup otvoril dvere na domčeku. Vyzrel von do noci. Kvak tam nebol. „Začínam sa báť,“ robil si starosti Čľup. „Čo ak sa mu prihodilo niečo strašné?“ rozmýšľal Čľup. „Čo ak Kvak spadol do hlbkej jamy a nemôže sa dostať von? Už ho nikdy neuvidím!“ Čľup ešte raz otvoril dvere. Kvak na chodníku nebol. „Čo ak sa Kvak v lese stratil?“ uvažoval Čľup ďalej. „Čo ak sa teraz chudák niekde hladný trasie od zimy?“ „Čo ak Kvaka naháňa veľké zviera s ostrými zubami? Čo ak ho to zviera zjedlo?“ lamentoval Čľup. „Už nikdy spolu neoslávime Vianoce!“ Čľup našiel v pivnici kúsok povrazu. „S týmto Kvaka z jamy vytiahnem,“ povedal Čľup. Na povale našiel lampáš. „Kvak svetlo zbadá. Ukážem mu cestu z lesa,“ povedal Čľup. Čľup v kuchyni našiel panvicu. „A týmto udriem to veľké zviera,“ povedal Čľup. „Vyletia mu všetky zuby. „Neboj sa Kvak!“ zvolal Čľup. „Už ti idem na pomoc!“ Čľup vybehol z domu.

úryvok z knihy A. LOBELA Veselý rok s Kvakom a Čľupom
(do slovenčiny preložili M. Gavurová a J. Gavura)

Literatúra

- HARČARÍKOVÁ, P. 2010. *Vývin naratívnych textových štruktúr v detskej reči*. Dizertačná práca. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2010, 260 s.
- HORŇÁKOVÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. - MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Knihy o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005, 160 s. ISBN 80-969074-3-3.

KARMILOFF, K. – KARMILOFF-SMITH, A. 2001. *Pathways to language*. London : Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2001. s. 257.

VUŽŇÁKOVÁ, K. 2008. Rečová (jazyková) výchova v materskej škole a vývin detskej reči. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PF PU*. Roč. 14, 2008, s. 150 – 158. ISBN 978-80-8068-752-6.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Petra Harčariková, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Kabinet výskumu detskej reči a kultúry

17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: petra.harcarikova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

HRA DĚTÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V OHROŽENÍ

Vladimíra Hornáčková

Abstrakt

Príspevek sa zaoberá výsledky výskumu nadstandartných aktivít a upozorňuje na ohroženie hry dieťaťa predškolsného veku v súčasných materských školách.

Kľúčové slová

Hra, materská škola, nadstandartní aktivity, výskum.

Abstract

The paper deals with research results deluxe activities - ring activities and draw attention to threats games preschool child in kindergarten today.

Key words

The game, kindergarten, deluxe activity – ring activities, research.

Hra dieťaťa v predškolsnom veku má deklarovaný význam s prednosťami a náležitosti, ktoré jej prísluší ako nezastupiteľnej činnosti v rozvoji dieťaťa. Jedná sa o najdôležitejšiu činnosť dieťaťa predškolsného veku, ktorá maximálne naplňuje a rozvíja jeho osobnosť. Na jej význam upozorňoval J. A. Komenský napríklad slovy: „Hra je prípravou k vážnym veciam.“

V súčasnosti sa na jednej strane ponúka široké spektrum informácií o hre, existujú vedomosti o hlbokom význame hry detí v predškolsnom období a na druhej strane musíme konštatovať, že hra v materských školách je ohrozená. Deti si málo v materskej škole hrajú! Nemajú dostatok času, hrať si podľa seba, nemajú vytvorenú základnú podmienku pre tzv. voľnú spontánnu a bezdôvodnú hru. Vzniká otázka: Prečo tomu tak je? Prečo si deti v súčasných materských školách málo hrajú? Čo im bráni vo hre ako takej? Čo sa zmenilo natoľko, že deti nemajú čas v materskej škole, hrať si? Klademe si tieto otázky v diskusii spoločne so študentkami bakalárskeho a navrhujúceho magisterskeho štúdia predškolskej pedagogiky na Pedagogickú fakultu Univerzity Hradec Králové, keďže sa zamýšľame nad priebehom a usporiadaním dňa v materských školách a nad organizáciou a ponukou nadstandartných aktivít.

V diskusích si uvědomujeme, že žijeme v zrychlené a hektické době, ve které se uplatňuje snaha o akceleraci celé společnosti ve všech směrech. Hnacím motorem se stává honba za „něčím“ a chtění po informovanosti, uplatnění, úspěchu a společenském uznání.

V mateřských školách se hlavně ze strany rodičů začalo projevovat zvýšené úsilí o úspěchy dítěte. Rozhodující pro rodiče se stala snaha dobře připravit dítě pro složitou dobu dospělosti a zajistit mu dobré postavení v jeho dospělosti. Předškolní výchova se ocitla v rychlém tempu života, konkurenčním prostředí a zvýšeném úsilí rodičů o úspěšnost svých dětí. Proto není divu, že některé mateřské školy podléhají zvýšené aktivizaci, specializaci a mnohdy i nátlaku na dítě. A zapomíná se na hru dětí! Na hru, kterou děti nejvíce potřebují jako základní prostředek a podmínku pro šťastné dětství.

Mateřské školy nastoupily na cestu realizace nadstandartních aktivit, které se nejčastěji uskutečňují na přání rodičů. Volba a zájem dětí je často jen záležitostí rodičů s případným souhlasem dítěte, často zmanipulovaného podle přání rodičů. Děti se tak vesměs stávají obětí rodičovských nenaplněných snů, přání, ambicí a v mateřských školách se může často jednat o nechtěný nátlak, do kterého se mateřské školy dostaly díky výše uvedeným skutečnostem. V dobrém úmyslu vyhovět rodičům, vytvořily mateřské školy pestrou škálu nadstandartních aktivit v podobě kroužků, například výuku jazyků, hru na hudební nástroje, plavání, kroužky keramiky atd.

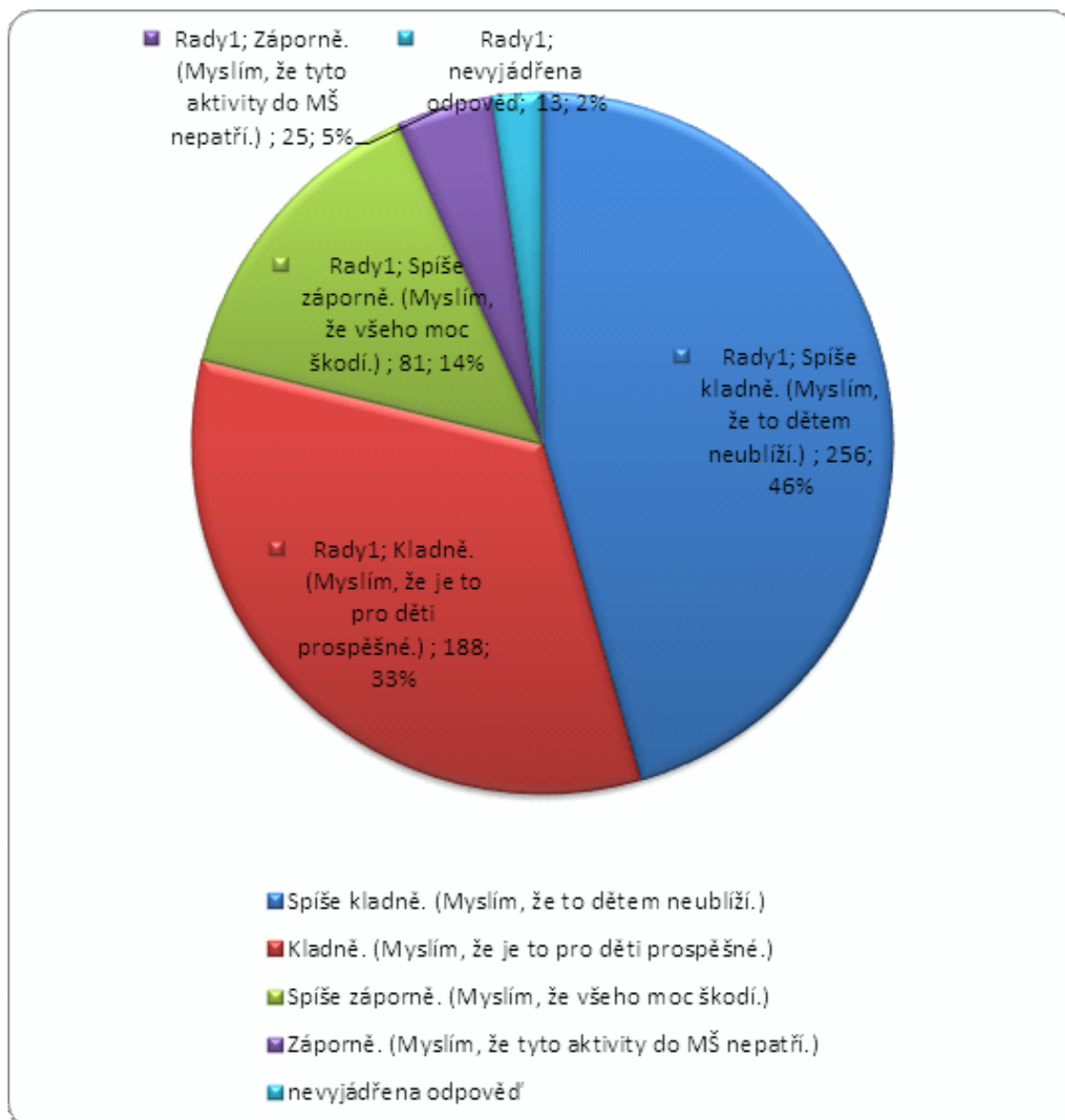
Společenský tlak na zvyšující se prestiž mateřských škol, tlak na konkurenci a nedostatečná sebedůvěra mateřských škol jako profesní instituce, i s možnou obavou nenaplnění profilu profesionality učitelky, přivádějí situace, kdy se za hlavní kritérium určování kvality mateřské školy považuje ze strany rodičů hlavně nabídka tzv. nadstandartních aktivit – kroužků a ne hra dítěte v mateřské škole.

Paradoxní situace je v současnosti hlavně v tom, že mateřské školy nemají dostatečný počet míst pro přijetí dětí - poptávka rodičů převyšuje nabídku a tím realizace nadstandardních aktivit v mateřských školách už nemusí podléhat tlaku rodičů a veřejnosti, tzv. soupeření v nabídce nadstandardních aktivit a přesto se tak děje.

Společně se studentkami PdF UHK se zrealizoval výzkum nadstandardních aktivit s cílem zjistit současný stav nabídky a organizaci nadstandardních aktivit v mateřských školách. Výzkum obsahoval celkem 27 otázek, které podrobně analyzovaly organizaci a zajištění nadstandardních aktivit v mateřských školách v ČR. Výzkumu se zúčastnilo 563 respondentů z celé České republiky. Vybrané výsledky jednotlivých položek uvádíme v grafech:

Otázka č. 5: K zavedení nadstandardných aktivít do materských škôl sa stavím

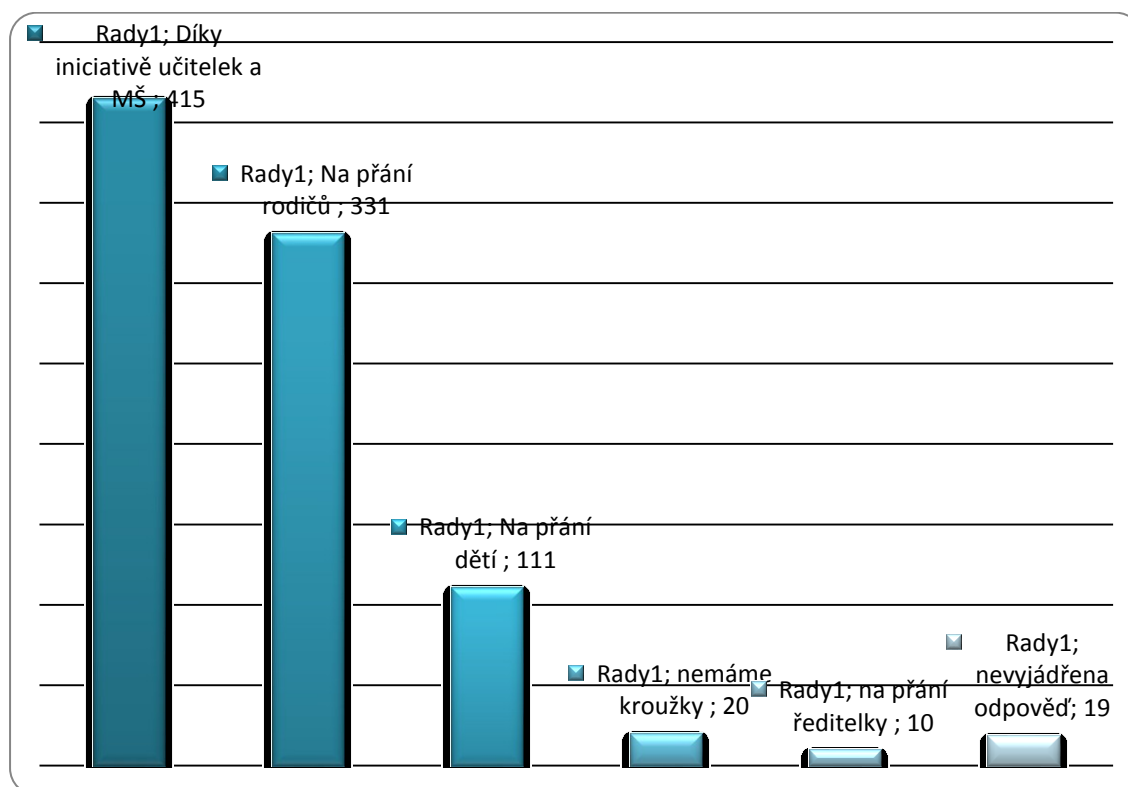
Graf č. 2 - K zavedení nadstandardných aktivít do materských škôl sa stavím



Komentár: Graf vypovída, že väčší počet respondentů (46% a 33%) sa staví kladně k zavedení nadstandardných aktivít do materské školy. Záporně se vyjádřilo 19% respondentů. U 2% respondentů byla nevyjádřená odpověď. Kladné názory a postoje k zavedení nadstandardných aktivít se předpokládaly, ale ne v takovém vysokém počtu (79%). Pro zajímavost uvádíme některé názory respondentů, které dokazují, že se o zavedení kroužků přemýšlí. Napsali: „kladně-pokud mají zájem děti a ne pouze rodiče, souhlasím za předpokladu, že nenarušují běžné aktivity, domnívám se, že kvalitní ŠVP zcela stačí., je to zastupování rodičů, kteří se dětem nevěnují.“

Zajímavý pohled přináší otázka č. 6: Nadstandardní aktivity (kroužky) fungují v naší MŠ

Graf č. 3 - Nadstandardní aktivity (kroužky) fungují v naší MŠ

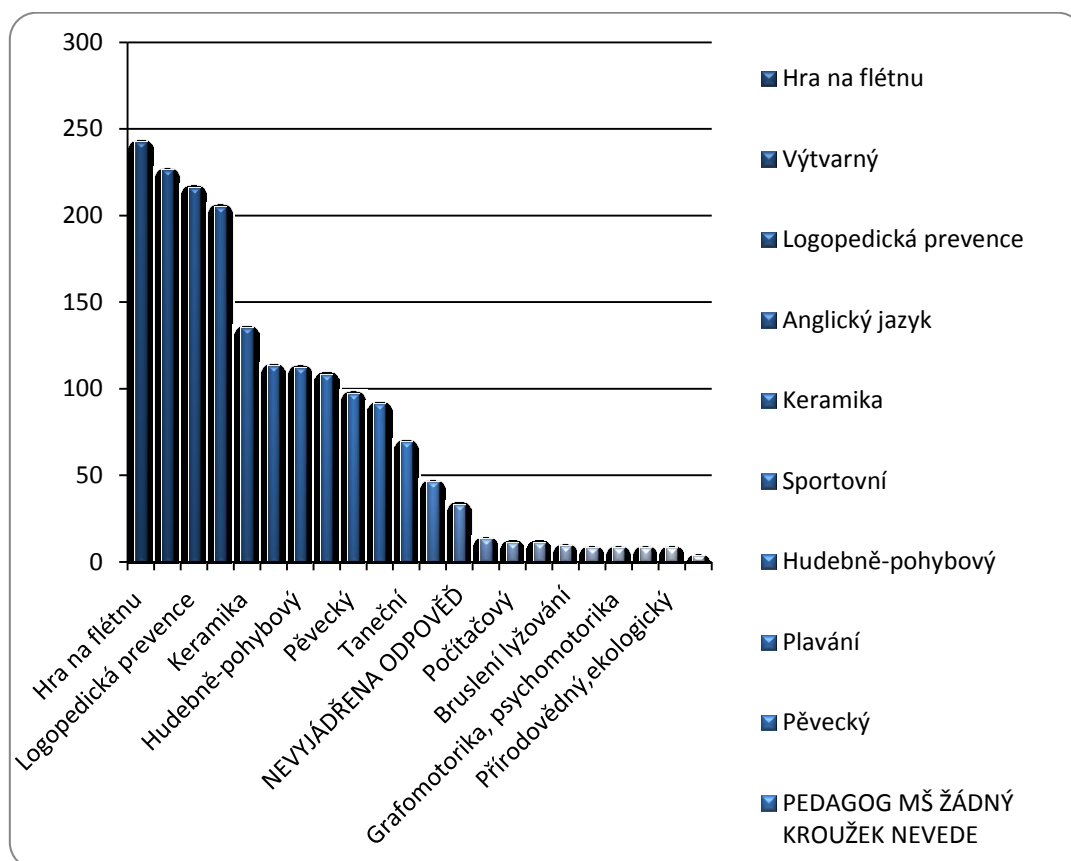


Komentář: Graf ukazuje, že nadstandardní aktivity (kroužky) v MŠ vznikly převážně z iniciativy učitelek a na přání rodičů. Výsledné názory respondentů zrcadlí nedávnou situaci v mateřských školách, kdy se nadstandardní aktivity nabízely především proto, aby mateřské školy vyhověly nárokům a požadavkům rodičů a aby si podle toho rodiče vybrali mateřskou školu pro své dítě.

Další vybranou problematikou bylo vedení nadstandardních aktivit – kroužků. Otázky směřovaly k problematice vedení kroužků, či zaměstnanec pedagog nebo externista, předškolní pedagog apod.

Otázka č. 7: Kroužek vede zaměstnanec pedagog MŠ

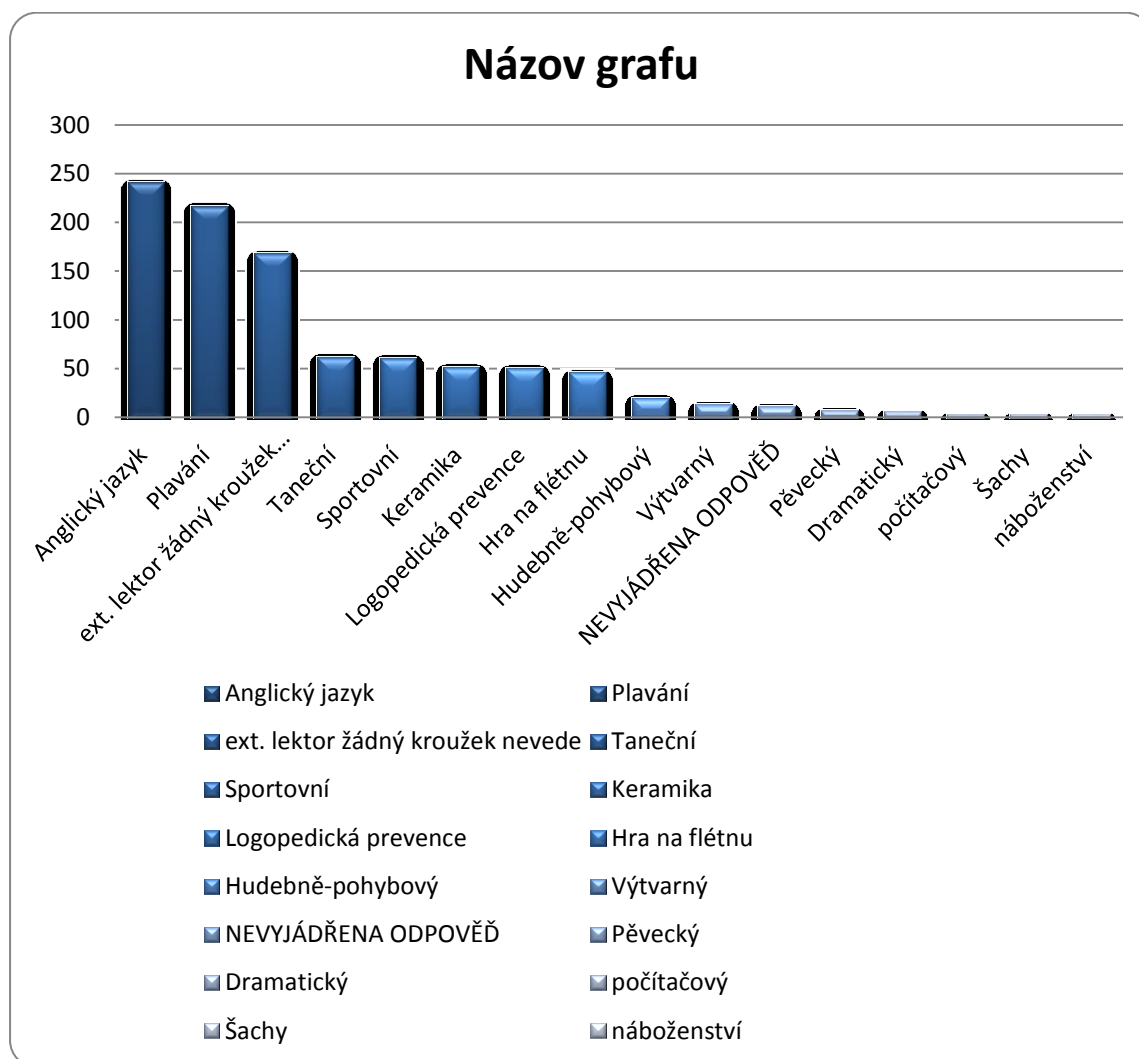
Graf č. 4 - Kroužek vede zaměstnanec pedagog MŠ



Komentář: Graf zobrazuje, že nejvíce učitelky MŠ vedou kroužky – hra na flétnu (242), výtvarný (226), logopedická prevence (216), anglický jazyk (205), keramika (135) atd. Překvapením je, že 205 respondentů uvedlo, že předškolní pedagog vede anglický kroužek.

Otázka č. 8: Který kroužek vede externí lektor

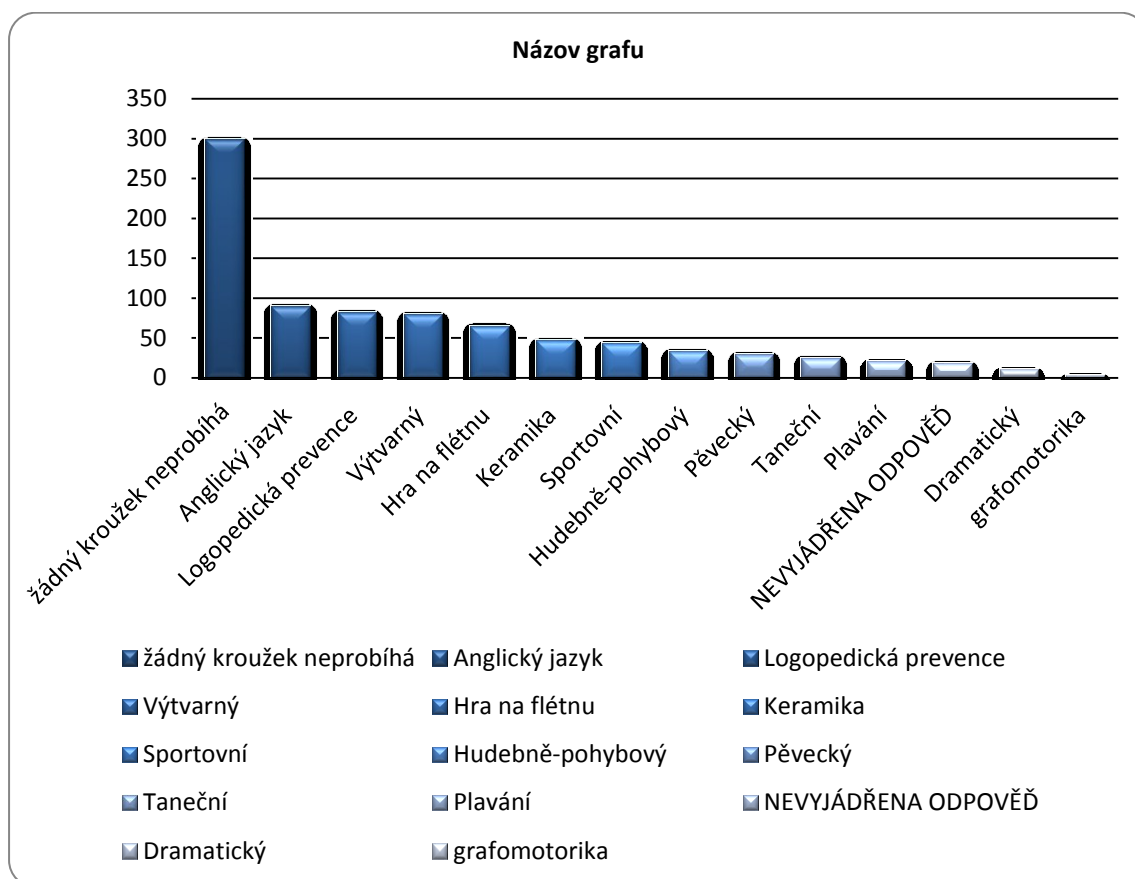
Graf č. 5 - Který kroužek vede externí lektor



Komentář: Graf ukazuje, že kroužky anglického jazyka vedou externí lektori v počtu 241 a kroužek plavání vede 217 lektorů. Další významnou skupinou tvoří 168 respondentů, kteří odpovídali, že v mateřské škole není žádný externí lektor. Graf dále zobrazuje vedení kroužků externím lektorem ve větší míře u tanečního (62), sportovního kroužku (61), keramiky (52), logopedické prevence (51), hry na flétnu (46). Potěšitelné je vedení logopedické prevence, protože je velmi potřebná právě v současné době u dětí v předškolním věku.

Otázka č. 13. Kroužek probíhá mimo rámec pracovní doby pedagoga

Graf č. 6 - Kroužek probíhá mimo rámec pracovní doby pedagoga



Komentář: Graf poukazuje na skutečnost, že v 299 případech neprobíhá žádný kroužek mimo rámec pracovní doby pedagoga a tím většina kroužků se koná v rámci pracovní doby pedagoga. Kroužek anglického jazyka, logopedické prevence a výtvarný se také vícekrát organizuje mimo rámec pracovní doby pedagoga.

Výsledky výzkumu nadstandardních aktivit potvrzují, že většina mateřských škol až příliš snadno podléhá současnému trendu a vyčleňuje kroužkům velký prostor, který je častokrát na úkor vlastní hry dětí.

Zjistila se skutečnost, že většina dotázaných mateřských škol v České republice nadstandardní aktivity – kroužky realizuje. Jen 2% z 563 respondentů dokáže odůvodnit, proč kroužky nerealizují. Tento malý počet respondentů - respektive jen 2% vedoucích pedagogických pracovníků ze zkoumaného vzorku se vyjádřil, že nadstandardní aktivity jsou součástí Školního vzdělávacího programu a realizují je v obsahu a průběhu dne dítěte v mateřské škole, a proto není potřebné zavedení samostatné kroužkové činnosti. Dále z výsledků vyplynulo, že většina kroužků probíhá v pracovní době pedagoga a stále se organizují pod vedením

externích lektorů. Pozornost by si zasloužila také skutečnost, že z 563 dotázaných uvedlo 467 respondentů, že žádný kroužek neprobíhá po provozní době MŠ. Tento výsledek poukazuje na skutečnost, že mateřské školy téměř žádné kroužky neorganizují pro společné hravé aktivity dětí a rodičů. Toto zjištění je třeba označit jako další problém současných mateřských škol a výzvu zároveň. Většina oslovených mateřských škol setrvává v zajetých kolejích kroužkové činnosti a bojí se změny z obavy, že ztratí zájem rodičů o mateřskou školu.

Prezentace výsledků výzkumu, s poukazováním na přílišné organizování dětí s nevhodnými jejich přesuny na kroužky a s nedostatkem času na hru dětí, by měly vést mateřské školy k většímu zamyšlení se nad flexibilnější organizací programu dne dítěte v mateřských školách. Nastal čas, kdy mohou učitelky mateřských škol prezentovat a obhájit svou erudovanost ve svém oboru a všestranné rozvinutí schopností. Jinými slovy je potřebné seznamovat rodiče s podrobným programem v souvislosti s plněním RVP PV, s ohrožením hry v mateřských školách a možností zakomponovat nadstandardní aktivity do programu dne dítěte v mateřské škole zcela přirozeně a vhodně učitelkou ve třídě.

Pokud se nabídka a organizace nadstandardních aktivit nezačne redukovat a měnit, mohou tyto aktivity výrazně negativně ovlivnit spontánně tvořivý a přirozený vývoj dítěte. Rodičům je potřebné na profesionální úrovni vysvětlovat správné včlenění nadstandardních aktivit do průběhu programu celého dne dítěte v mateřské škole. Důležité je zdůrazňovat význam hry dítěte předškolního věku a vysvětlovat, jak přílišná organizace neboli přeorganizovanost dne v mateřské škole může dítě negativně ovlivnit v jeho rozvoji.

Každá mateřská škola si musí uvědomit svůj potenciál v profesionalitě učitelky, která je schopna zařadit do každodenního pedagogického působení činnosti a aktivity z nadstandardní nabídky bez organizačních přesunů dětí. Důležité je, aby mateřská škola respektovala a uměla obhájit před rodiči své klima tříd MŠ v prospěch hry dětí jako nejdůležitější činnosti a dodržování psychohygieny dětí s přirozenou atmosférou a kulturou školy.

Literatura

- BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.
- EGER, L. 2002. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma, 2002. ISBN 80-903225-6-5.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. s. 232 . ISBN 80-7178-888-0.
- HORNÁČKOVÁ, V. – HRUBÁ, E. – MAŘÁČKOVÁ, J. – ROSOVÁ, P. 2010. Nadstandardní aktivity mateřských škol v návaznosti na kulturu školy. In *Media4u Magazine*, 2010, č. 4. ISSN 1214-9187.

Kontaktné údaje

Vladimíra Hornáčková, PaedDr., Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Rokitanského 62

500 03 Hradec Králové

E-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz

Česká republika

MATEMATICKÁ EDUKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM HIER A ZÁBAV

Ewa Jagiełło

Abstrakt

Matematici, rovnako ako každá iná skupina ľudí, potrebujú svoj vlastný jazyk na vymieňanie nápadov a informácií. Jazyk je nástroj, vďaka ktorému je možné vymieňať si názory a myšlienky. Kedy však vznikol matematický jazyk? Ak sa vrátíme v čase, aby sme zistili, kedy sa prvýkrát objavili matematické symboly, dostaneme sa až k Diofantovi z Alexandrie (nar. 220/214 pred Kr., zom. 284/298 pred Kr.). Rozkvet jazyka matematiky nastal v 15. storočí, keď bola vynájdená kníhtlač, čo umožnilo širší transfer vedomostí a informácií, ako predtým. Tento jazyk sa rozvíjal v priebehu celých storočí, až sa postupne stal nezrozumiteľný a nepochopiteľný pre väčšinu ľudí. Prvé zlyhanie učenia sa matematickému jazyku zväčša nastáva už u malých detí, ktoré sa musia učiť encyklopedickým spôsobom. Učitelia zabúdajú využívať ten najjednoduchší didaktický spôsob matematiky v edukačnom procese – hru. Deti sa tak môžu počas hry aj zabávať a zároveň učiť sa.

Kľúčové slová

Matematická edukácia, hra, matematický jazyk.

Abstract

Mathematicians, just like every community, needed to create their own language in order to communicate and exchange ideas. Language is the tool thanks to which the exchange of views and thoughts is possible. When did the language of mathematics come into being? Going back to the times when mathematical symbols came into existence we can reach Diophantus of Alexandria (born around 200/214 AD, died around 284/298 AD). The language of mathematics had its heyday in 15th century, when there was the invention of printing, which enabled much wider transfer of knowledge than it was possible until that time. It was being formed during the centuries and as a result it became a difficult and not understandable for most of the people language. First failures while learning it have young children who are usually taught in an encyclopedic way. Teachers

forget to use the easiest didactic means in the educational process – games. Children while playing can both have fun and learn.

Key words

Mathematical education, game, mathematical language.

V encyklopédii poľského jazyka sa dočítame: „Jazyk – systém znakov (primárne ide o prepísaný zvuk) slúžiaci na komunikáciu v rámci jazykovej skupiny. Je to sociálny produkt, to znamená, že je spoločným pre všetkých členov danej society (tzv. jazyk Spoločenstva), inak by dorozumievanie sa nebolo možné²⁵. Matematici tvoriaci spoločenstvo zároveň potrebujú spôsob komunikácie, teda matematický jazyk.

Matematický jazyk, rovnako ako poľský či anglický jazyk, má svoju vlastnú abecedu, ktorá je vytvorená množinou symbolov usporiadaných podľa určitého poriadku. Zároveň je tiež známe, že matematika je jazyk formálny, pričom anglický alebo poľský jazyk je prirodzený – nemožno ich medzi sebou zameniť. Matematické formulácie sú obvykle spojené s komplexnou kombináciou symbolov a znakov, ale čo sa naformuluje v matematike, musí nájsť nakoniec zdroj v prirodzenom jazyku. To tiež znamená, že nezrozumiteľné a abstraktné vety a ich odôvodnenia musia mať podložené argumenty v prirodzenom jazyku. To, čo odlišuje jazyk matematiky od prirodzených jazykov je, že používa čísla a symboly, čo je v podstate jeho abstraktný obsah. Manipuláciou týmito znakmi jednoznačne operacionalizujeme s matematickými pojmami. Na druhej strane, niektoré tvrdenia prezentované v prirodzenom jazyku, majú aj svoju deduktívnu podobu v matematickom jazyku:

Všetci ľudia sú smrtelní.

Sokrates je člověk.

Záver: Sokrates je smrtelný.

Samozrejme, tento vzorec má dočinenia s logikou. Aby som zhrnula svoje argumenty, dospela som k záveru, že matematický jazyk má mnoho spoločného s poľským, anglickým, či čínskym jazykom.

Jedným zo spoločných prvkov jazyka matematiky a iných jazykov, je fakt, že rovnako, ako iné jazyky, aj ten matematický má svoju vlastnú abecedu skladajúcu sa z číslíc: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Matematické symboly, podobne ako písmená a iné znaky, vo vhodnej kombinácii s inými symbolmi tvoria slová, ktoré nakoniec vytvárajú

²⁵ Urbańczyka S. (red.) 1991. *Encyklopedia języka polskiego*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991. ISBN 83-04-029-94-4, s. 133.

reťazce (napr. 3458, 23, 456). Zatiaľ čo zhluk týchto slov a podobných slov nie je nič iné než písaný jazyk matematiky. Zaujímavé v jazyku matematiky je používanie tej istej abecedy na tvorenie rôznych súborov slov, napr. množina párných čísel $\{2, 4, 6, 8 \text{ atď.}\}$, množina nepárnych čísel $\{3, 5, 7, 9, \text{atď.}\}$, množina prirodzených čísel $\{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, \text{atď.}\}$, množina celých čísel $\{\dots, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, \text{atď.}\}$ ²⁶ a iné. Rozšírená abeceda sa skladá z číslic 0 až 9, s rôznymi premennými X, Y, Z a znakmi +, -, x, /, = a rôznymi kombináciami týchto znakov vytvárame súbor správne zapísaných matematických rovníc, čiže nový matematický jazyk. Slová typu 23, 456 v kombinácii s týmito znakmi môžu mať rôzne významy, napr. $23 \times 456 =$. Rovinné a priestorové geometrické tvary tvoria ďalšie znaky matematického jazyka. Takže nie je možné povedať, že matematika má svoj vlastný jazyk, má jazyk zložený z mnohých iných jazykov. Ako a svoje vlastné spôsoby ako každá iná disciplína, aj matematika obohacuje svoju slovnú zásobu a svoje spôsoby komunikácie, ktoré sú pre ňu špecifické.

Siahajúc až k počiatkom vytváranie jazyka matematiky, dostaneme sa k Diofantovi z Alexandrie. Zaujímal sa hlavne o algebru a tvoril jej jazyk. Pravdepodobne ako prvý začal používať znak odčítania a slovný popis algebraických výrazov (rétorická algebra) nahradil skratkami (synkopatická algebra).

Príklad

4 ar 3 mo je 2 ar 9 mo

Ar - „arithmos“ číslo- indikuje neznámu

Mo – „monas“ – jednotka

Is – „isos“ – rovná sa

Matematický symbolizmus sa plne rozvinul v 15. storočí, keď bola vynájdená kníhtlač a tým sa umožnil širšie odovzdávanie vedomostí. Dnes je jazyk matematiky základom komunikácie v mnohých vedných odboroch a aj vo finančných záležitostiach na celom svete. Vzhľadom k tomu ich môžeme nájsť vo všetkých matematických novinách. Aj Muranowska Gazeta v septembri 2011 priniesla článok s názvom : „ TISE – firma ako misia“.

„Spoločnosť pre sociálno - ekonomické investovanie S.A. (TISE) pôsobí na poľskom trhu už od roku 1991. Spočiatku bol kapitál podniku určený len na investície do malých firiem. Od roku 2009 TISE podporuje aj mimovládne organizácie a sociálne

²⁶ Liczby zaprzyjaźnione – to para liczb naturalnych, takich że suma dzielników każdej z tych liczb równa się drugiej (nie uwzględniając tych dwóch liczb jako dzielników).

hospodárstvo, a okrem iného poskytuje aj úvery. Do dnešného dňa spoločnosť požičala viac ako 28 mil. zľ, z toho asi tretinu do sociálno - ekonomickej sféry.²⁷

Pri analýze tohto krátkeho textu môžeme spozorovať jazyk matematiky v takmer každej vete vo forme pochopiteľnej pre každého. Ak to takto nevidíme, znamená to, že jazyk matematiky je pre nás cudzí a nepochopiteľný. Problémy s porozumením matematického jazyka nie sú len v Poľsku, ako o tom svedčí štúdia z roku 1994, ale aj v Kanade, USA, Švédsku, Holandsku a Nemecku.²⁸ Prečo teda deti majú problém s porozumením matematických symbolov a ich významom? Náročnosť témy si vyžaduje pozrieť sa na problém z viacerých strán. Napriek tomu, významný vplyv na proces učenia majú vhodne vybrané metódy a ich atraktivita zo strany učiteľa. Je to ako čítať knihu, ktorá je tak pútavá, že sa od nej nemôžeme odrhnúť, pretože chceme spoznať osudy hrdinov. Ak kniha nie je pútavá, nemôžeme sa dočkať, kedy sa dostaneme na jej poslednú stranu, alebo ju rovno odložíme na policu a zabudneme na ňu.

Podobne je to s uvedením detí do sveta matematiky. Ak sa nám podarí vytvoriť zaujímavé a vzrušujúce matematické aktivity, deti budú chcieť prísť na výučbu matematiky a odhaliť jej tajomstvo. Dieťa v predškolskom veku získa potrebné vedomosti najlepšie formou hry, pretože mu to spôsobuje radosť a uspokojí tak potrebu pohybu. Fontána Dávid uvádza, že : „...mnohí vedci videli hru celé roky ako jednoduchú prezentáciu vyučovacích metód smerom k dieťaťu. Zistili niečo, čo možno nazvať impulzom do hry a pozerajú sa na tento impulz rovnako, ako na popud k uspokojeniu hladu a iné potreby, tiež zamerané na prežitie, ako sú vrodené mechanizmy, ktoré vedú deti k interakcii s prostredím (na rozdiel od pasívne ležiacich detí v kolíske) a tým sa deti učia, ako to funguje.“²⁹

Johan Huizinga nazval hru „zachovaním slobody, bežného života, bez konkrétnych záujmov, bez materiálnej motivácie, v rámci špeciálne vyčleneného času a vlastného vyčleneného priestoru v súlade so stanovenými pravidlami tvrdí, že žijú vlastné sociálne vzťahy.“³⁰ Vincent Okoň definuje hru ako: „...aktivity vykonávané pre vlastné potešenie, a vytváranie novej reality na základe predstavivosti. Aj keď táto aktivita sa riadi pravidlami, ktorých obsah je odvodený hlavne od spoločenského života, má tvorivý

²⁷ Wardzińska, J. 2011/04. *TISE – firma z misją*. In *Gazeta Morawska* ISSN , 2011/04 [09], s. 4.

²⁸ Legutko, M. 1996/17. *Matematyczny analfabetyzm funkcjonalny*. In *NiM* 1996/17.

²⁹ ²⁹ Fontana, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Żywicki M. (tłum.), Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998. ISBN 83-7150-421-7, s. 59.

³⁰ Huizinga, J. 1967. *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: „Czytelnik”, 1967. ISBN 83-07-01058-6, s. 28.

charakter a vedie k sebazpoznaniu a transformácii reality“. ³¹ Eduard Claparède veľmi vysoko oceňuje hru a verí, že pre dieťa nie je len radosťou, ale aj „prácou, dobrom, povinnosťou, ideálnym životom“. Podľa neho je v hre jedinečná atmosféra, pri ktorej môže dieťa fyzicky oddychovať a pritom aj pracovať. ³²

V analýze literatúry dotýkajúcej sa problematiky, hra zaujíma veľmi dôležité miesto. Na tejto úrovni vzniká konflikt vo vedeckých úvahách: Či je hra zábavou, ale či zábave je hra? Niektorí autori tvrdia, že hra je obmenou zábavy, iní tvrdia, že hra pochádza zo zábavy a ďalší, že je ťažké rozlíšiť tieto dve formy metódy výučby. ³³ Uvažujúc v tejto oblasti, popíšem, čo je hra podľa mňa. Herné aktivity vykonávajú dve alebo viaceré osoby, dodržiavajú stanovené pravidlá a snažia sa dosiahnuť istý cieľ. V čom sa teda odlišuje zábava od hry? Pri odpovedaní na túto otázku sa dostávame ku kritériám na rozlišovanie hry a zábavy stanoveným Vincentom Okoňom. Menovite:

- a) *Pri zábave je výsledok dôležitejší ako pri hre,*
- b) *V zábave sú pravidlá skryté a záleží na obsahu – pri hre sú zjavné,*
- c) *V zábave nie je priestor na boj, súťaženie, či hazardovanie, to je vlastnosťou hry,*
- d) *V zábave sa posilňuje predstavivosť, pri hre je ohraničená,*
- e) *Pri zábave je možné zvoliť si poradie, pri hre je určené vopred,*
- f) *V zábave môže pokračovať aj jedna osoba, čo pri hre nie je možné.* ³⁴

Tieto vlastnosti hovoria o rozdieloch medzi hrou a zábavou, a pri nich môžeme uvažovať o tom: Či možno v predškolskej praxi využívať zábavu alebo hru? Anna Klim – Klimaszewska zdôrazňuje úlohy zábavy a hry v predškolskej praxi, so zvláštnym zreteľom na atraktivitu a dômyselnosť hier a zábavy vytvorených deťmi samotnými. Deti tak môžu tak voľný priebeh svojej fantázie, vymýšľaniu príbehov, či prideleniu úloh. ³⁵ Jolanta Karbowniczek s odvolaním sa na obsah predškolského vzdelávania tvrdí, že: „Hry a zábava hrajú dôležitú rolu vo vývine dieťaťa v predprimárnej edukácii. V nich dieťa najlepšie prejaví svoju aktivitu zameranú na uspokojovanie intelektuálnych,

³¹ Okoń, W. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP, 1987. ISBN 83-02-03368-5, s. 44.

³² Claparède, E. 1927. *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1927, s. 372.

³³ Zob. Putkiewicz, E. – Ruszczyńska-Schiller, M. 1983. *Gry symulacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP, 1983. ISBN 83-02-01609-8.

³⁴ Por. Okoń, W. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP, 1987. ISBN 83-02-03368-5, s. 164.

³⁵ Por. Klim-Klimaszewska, A. 2010. *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: Inst. Wyd. ERICA, 2010. ISBN 978-83-89700-23-0, s. 190, s. 217.

sociálnych, estetických a pohybových potrieb. Vzhľadom k tomu, aktivizujúce metódy a techniky sú základom pedagogiky hry a zábavy.³⁶

Preto je zábava a didaktická hra konštitutívnou formou aktivity dieťaťa, pri ktorej sa zabáva, má z nej potešenie a zároveň ho vychováame a vzdelávame. Dieťa bez strachu a stresu vytvára pravidlá, učí sa novým obsahom, symbolom a napráva tak predošlé chyby.

Na základe analýzy literatúry sme vytvorili kritéria na ustálenie týchto dvoch pojmov. Čo spája zábavu s hrou? Na základe analýzy literatúry, sme vytvorili most medzi hrou a zábavou, ktorý je zložený z týchto vlastností:

- a) *Prispieva k rýchlejšiemu zapamätaniu si nových informácií,*
- b) *Rozvíja predstavivosť,*
- c) *Vyvoláva pozitívne emocionálne stavy,*
- d) *Urýchľuje a uľahčuje vývoj procesov v organizme (reč, myslenie, pohyb),*
- e) *Podporuje a rozvíja záujem,*
- f) *Spúšťa aktivitu účastníkov,*
- g) *Posilňuje priateľské stavy,*
- h) *Učí spolupráci a spolupráci v tíme,*
- i) *Realizuje kultúrne trávenie voľného času,*
- j) *Rozvíja procesy učenia, skúsenosti, diskutovania o nich,*
- k) *Motivuje k prekonávaniu ťažkostí,*
- l) *Doplňuje a prehľbuje znalosti,*
- m) *Umožňuje spokojný priebeh práce u dieťaťa,*
- n) *Umožňuje vlastné opravy chýb,*
- o) *Aktivizuje myslenie charakteristické pre problematické metódy vzdelávania,*
- p) *Umožňuje zníženie úzkosti počas výchovno-vzdelávacích aktivít,*
- q) *Podporuje osvojenie si empatického postoja,*
- r) *Pozbavuje stresu,*
- s) *Umožňuje konverzáciu medzi dieťaťom a dieťaťom.*

Táto cesta nás vedie priamo k preštudovaniu si a eventuálnemu čerpaniu z konceptu Wittgensteinových jazykových hier. Zo sociologického pohľadu je možné každú konverzáciu považovať za hru. To je v súlade s chápaním jazykovej hry v zmysle Wittgensteina vo výklade Márie Wołos. Wittgenstein napísal o jazykových hrách:

³⁶ Karbowniczek, J. 2007/2. *Gry i zabawy w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. In *Poliglota*. ISSN 1733-7127, 2007/2, s. 82.

“Komunikačné systémy (...) viac-menej súvisiace s tým, čo bežne nazývame hrou v bežnom jazyku“, ale definíciu „jazykových hier“ nikdy nesformuloval. Toto vyhýbanie sa definícii a opieranie sa o metafory a paradigmy bolo charakteristické pre druhé obdobie Wittgensteinovej práce. Na základe pôvodných textov filozofa sledujeme pokusy o vytvorenie definície jazykovej hry, no v literatúre sme však ustálenú definíciu nenašli. Ako príklad opisu jazykových hier môžeme použiť kategorizáciu M. Wołosovej:

„Jazyková hra“

- *Reťazec nekonečného množstva rôznych podobností, neustále sa vyvíjajúci a meniaci.*
- *Kompletné systémy ľudskej komunikácie.*
- *Komunikačná realizácia sa týka kultúrneho spoločenstva, alebo odborníkov patriacich do jedného odboru, títo konajú určitým spôsobom, sú vo vzájomnej interakcii.*
- *Opakovanie úkonov počas hry, znamená zabehnuté činnosti, vrátane niektorých jazykových udalostí, gestá, výrazy, pohyby, pózy, paralingvistické zvuky, dotyky, ticho a ďalšie aktivity.*
- *Vedie sa za vhodných podmienok, medzi ktoré patria: priestor, čas, objekty, správanie a zábery hráčov.*
- *Ukazuje, ako je v podstate jazyk integrovaný do života.*³⁷

„Jazyková hra“ je teda celou sekvenciou aktivít vykonávaných v určitom poradí, a na základe tohto konania získavajú slová a pojmy nové významy. Edukáciu možno chápať ako získavanie informácií z čoraz viac oblastí jazyka. V knihe "Poznámky o základoch matematiky,"³⁸ Ludwig Wittgenstein formuloval nutnosť opakovaného sa pozrieť na dialógy, ktoré sa vyskytujú v rozhovoroch o matematike z úplne inej perspektívy, než je obvyklé. Táto metóda je založená na koncepte "jazykové hry" je zaujímavá z hľadiska výučby matematiky. V tejto oblasti je badateľný dialóg medzi učiteľom a dieťaťom, dieťaťom a dieťaťom, kde zúčastnení komunikujú nielen verbálnou prezentáciou a vyjadrením matematických znakov, ale aj prostredníctvom iných médií.

³⁷ Wołos, M. 2002. *Koncepcja «gry językowej» Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków: TA i WPN Universitas, 2002. ISBN 83-7052-517-2, s. 72.

³⁸ Wittgenstein, L. 2000. *Uwagi o podstawach matematyki*, Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000. ISBN 83-86989-80-7.

Požadovanými prostriedkami na uľahčenie učenia prirodzeným spôsobom medzi aktívnymi účastníkmi konverzácie sú didaktická hra a zábava. Ako rozvíjať matematické predstavy pomocou nástrojov je znázornené v nasledujúcej situácii:

Téma³⁹: Stratená bodka

Všeobecné ciele:

- Rozvíjať tvorivosť a kreativitu u detí.
- Rozvoj detskej fantázie.

Špecifické ciele:

- Zlepšovanie schopnosti koncentrácie, pozornosti.
- Rozvíjanie matematických schopností.
- Zlepšovanie orientácie na schéme vlastného tela a priestorovej orientácie.
- Zlepšovanie schopnosti vyjadrovať emócie.
- Vytváranie schopností pracovať v skupine.
- Zlepšovanie manuálnych zručností.

Metódy: aktívna, slovná, aktivizujúca, informačná .

Formy: individuálna, skupinová ,kolektívna

Pomôcky: karty s bodkami, karty s matematickými operáciami, kufor, zrkadlá, model lúk, lesov a zvierat, siluety domov, noviny, farby, štetce, pastelky, plastelína, stuhy.

Priebeh:

1. Deti majú pred sebou karty na ktorých je nakreslený obrázok pomocou bodiek. Deti dotvoria obrázok spojením bodiek.
 - Kde v našom okolí môžeme nájsť takéto bodky?
 - Čo sa skrýva pod touto bodkou?
 - Ako sa volá zviera, ktoré má na sebe bodky?

Vypočujte si ukážku z rozprávky „Stratená bodka“.

Lienka bola veľmi hrdá na svoje bodky. Mala ich až štyri. Dve na ľavej a dve na pravej strane svojho chrbta.

2. Deti losujú z kufra farebné karty. Môžu si vybrať ľubovoľne podľa farby a na každej karte je číslo do 10. Každé dieťa si vytiahnutú kartu pripne na chrbát.

³⁹Scenariusz opracowały studentki Edukacji Wieku Dziecięcego, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, rok akademicki 2010/2011: Kudelska M., Niedziółka M., Ostapowicz M., Sasin A., Sawicka J., Strus M.

Každý deň, sa na seba pozrela v kvapke rosy a skontrolovala, či má svoje bodky v poriadku. Jedného rána, ako vždy obdivovala svoj odraz. Hľadala vpredu, zľava, sprava

...

3. Deti sa zmenia na lienky. Obzerajú sa v zrkadle. A obzerajú si svoje bodky na pleciach.

- Sledujte svoje pravé krídelko.
- Pozri sa na svoje ľavé krídelko.
- Skontroluj, či máš všetky svoje bodky.
- Koľko bodiek má tvoj sused?

Zrazu si všimla, že zmizla jedna bodka! Obáva sa, čo sa stalo ...

4. Pohybová zábava „Lienočka“

Deti na pokyn učiteľa vykonávajú pohyby a mimiku.

- Lienka obdivuje svoje bodky – napodobňovanie obzerania sa v zrkadle
- Lienka si všimne, že stratila jednu bodku
- Obáva sa a pustí sa do hľadania
- Letí a obzerá sa na všetky strany
- Unavená sadá na zem.

A konečne unavená dosadla na klobúk muchotrávky.

5. Rozhovor

- Ako vyzerá les? Ako vyzerá lúka? Aký je rozdiel?
- Aké zvieratá žijú v lese a aké na lúke?
- Aké sú tam rastliny?

Spomedzi obrázkov zvierat, ktoré ste si vybrali, vyberte tie, ktoré žijú v lese, na lúke a vytvorte maketu, ktorá popisuje život v lese, na lúke, na čistinke.

Prečo vzdycháš? – spýtala sa muchotrávka?

Lienka jej vyrozprávala svoj príbeh.

6. Deti hrajú rozhovor lienky s muchotrávkou.

Muchotrávka pokrčila klobúkom.

7. Deti si vytvoria klobúky z poskytnutých materiálov a vyzdobia ich podľa vlastných predstáv.

Nevidela som Tvoje bodky, ale ak chceš, môžeš si vziať jednu z mojich. Mám ich viac. – povedala muchotrávka.

8. Deti vytvoria zostavu rôznych bodiek v ľubovoľnom zložení.

- Odkiaľ/ od koho si ešte mohla lienka požičať bodky?

Sú biele, ale myslím si, že sa mi hodia. – Lienke zasvietili očka.

Naozaj si môžem jednu požičať? – spýtala sa lienka.

Mhm. – prikývla muchotrávka.

Lienka sa však nevedela rozhodnúť, ktorú si má vybrať. Nakoniec sa rozhodla pre dve. Každú na jedno krídlo. Rýchlo si ich pripevnila.

9. Umelecká práca

Deti dostanú karty s vyrezanými otvormi. Ich úlohou je prevliecť cez otvor stužku tak, aby sa karta podobala na muchotrávkin klobúk, alebo na lienku. Potom ich dozdobia pomocou vlny, alebo plastelíny.

...a šťastná odletela.

10. Pohybová zábava

Keď deti počujú hudbu, napodobňujú let lienky, jej šťastné pobehovanie a mávanie krídlami. Keď hudba doznie, deti si posadajú na lístky – čupnú si do podrepu.

Vyhodnotenie

Vyššie uvedené hrové aktivity sa u detí stretli s pozitívnym ohlasom. Použité hry a zábava vytvorili pre deti ešte atraktívnejšie aktivity a pomohli im uspokojiť potrebu pohyby, čo u nich vyvolalo pozitívne emócie. Vyvolali u detí pocit slobody, jednoduchosti a prirodzenosti, bez toho, aby si boli vedomí, že plnia príkazy a pokyny. Využili skúsenosti z každodenného života, čo im pomohlo prekonať ťažkosti pri aktivitách. Deti boli schopné nielen zrátať bodky, ale si ich aj pripevniť na chrbát, aby skutočne pripomínali sedembodkovú lienku. Vzťah k nárokom moderného sveta, sa odráža v hrách v rámci matematickej edukácie, ktoré sa včleňujú do edukačného procesu. Realizuje sa to nielen preto, že bol určený nový "obsah a smer vzdelávania a nové úlohy a priority vzdelávania, nový pohľad na proces učenia - učenie a výsledné dopady na vyučovacie metódy a stratégie, rovnako ako nové úlohy a zodpovednosti učiteľa"⁴⁰.

Literatúra

CLAPARÉDE, E. 1927. *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1927.

⁴⁰ Pawelec, L. 2011, *Osobowość nauczyciela w praktyce pedagogicznej*. In *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Leżańska W. (red.), Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2011. ISBN 978-83-7525-527-0, s. 207.

- FONTANA, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Żywicki M. (tłum.), Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998. ISBN 83-7150-421-7.
- FONTANA, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Żywicki M. (tłum.), Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998. ISBN 83-7150-421-7.
- LEGUTKO, M. 1996/17. Matematyczny analfabetyzm funkcjonalny. In NiM 1996/17.
- Huizinga, J. 1967. *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: „Czytelnik”, 1967. ISBN 83-07-01058-6.
- KARBOWNICZEK, J. 2007/2. Gry i zabawy w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym. In *Poliglota*. ISSN 1733-7127, 2007/2, s. 82.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: ERICA, 2010. ISBN 978-83-89700-23-0, s. 190.
- MOKRIŠ, M. 2006. Súťaž z matematiky a matematická edukácia. In *Matematika 2: matematika jako prostředí pro rozvoj osobnosti žáka primární školy: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1311-6.
- OKOŃ, W. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP, 1987. ISBN 83-02-03368-5.
- PAWELEC, L. 2011, *Osobowość nauczyciela w praktyce pedagogicznej*. In *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Leżańska W. (red.), Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2011. ISBN 978-83-7525-527-0.
- PODHÁJECKÁ, M. – GMTROVÁ, V. 2008. Pedagogický rozmer hry v edukačnom procese materskej školy. In *Język współczesnej pedagogiki*. Siedlce: Elpil, 2008., č. 2, ISBN 978-83-923928-3-5.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3 rozšírené, prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-8068-797-7.
- PRÍDAVKOVÁ, A. 2007. Matematické predstavy a ich rozvíjanie. In *Vyučování matematice z pohledu kompetencí žáka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – sborník z konference s mezinárodní účastí věnované počátečnímu vyučování matematiky*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007, s. 133.
- PUTKIEWICZ, E. – Ruszczyńska-Schiller, M. 1983. *Gry symulacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP, 1983. ISBN 83-02-01609-8.
- ŠIMČÍKOVÁ, E. 2006. Matematické kompetencie začínajúceho učiteľa – elementaristu [Teachers starting career and their educational strategies in mathematics]. In *Matematika*

2: matematika jako prostředí pro rozvoj osobnosti žáka primární školy: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí, Olomouc: Univerzita Palackého, 2006 s. 262 – 266. ISBN 80-244-1311-6.

TOMKOVÁ, B. 2006. Problémy učitel'ov preelementaristov pri rozvíjaní matematických predstáv, In *Matematika 2: matematika jako prostředí pro rozvoj osobnosti žáka primární školy: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 271. ISBN 80-244-1311-6.

TOMKOVÁ, B. 2007. Induktívna cesta v matematike. In: *Vyučování matematice z pohledu kompetencí žáka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – sborník z konference s mezinárodní účastí věnované počátečnímu vyučování matematiky*, Plzeň: Západočeská univerzita, 2007, s. 180.

URBAŃCZYKA, S. (red.) 1991. *Encyklopedia języka polskiego*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991 s. 133.. ISBN 83-04-029-94-4.

WITTGENSTEIN, L. 2000. *Uwagi o podstawach matematyki*, Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000. ISBN 83-86989-80-7.

WOŁOS, M. 2002. *Koncepcja «gry językowej» Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków: TA i WPN Universitas, 2002. ISBN 83-7052-517-2.

Kontaktne údaje

Ewa Jagiełło, Dr.

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Pedagogiki

ul. J. Popiełuszki 9

08-110 Siedlce

E - mail: ewa_jagiello@poczta.onet.pl

Polská republika

HRA A JEJ EDUKAČNÉ VYUŽITIE NA ROZVÍJANIE KOMPETENCIÍ Z PERSPEKTÍVY SOCIÁLNEHO KONŠTRUKTIVIZMU

Soňa Kikušová – Dušan Kostrub

Abstrakt

Príspevok prezentuje poňatie hry z perspektívy sociálneho konštruktivismu a jej využitie v edukácii a vo výučbe. Zameriava sa na analyzovanie procesu učenia sa a učenia sa kompetenciám v hre/hrou a vysvetľuje didaktické aspekty využívania hier vo výučbe.

Kľúčové slová

Hra, kompetencie, učenie sa, didaktika, hra v edukácii, hra v predprimárnej výučbe, didaktické postupy. Kontextualizácia, dekontextualizácia, rekontextualizácia.

Abstract

Paper presents a concept of the game from the perspective of social constructivism and its use in education and teaching. It focuses on analyzing the learning process and learning competencies in the game/game and explains the didactic aspects of the use of games in education.

Key words

Game, competencies, learning, didactics, education of the game, the game in pre-teaching, teaching practices, contextualizing, decontextualizing, recontextualization.

Úvod

Materská škola ako prvá inštitúcia, ktorá poskytuje organizovanú, systematickú, detailne cielenú edukáciu realizovanú na vysokej odbornej a profesionálnej úrovni, si vyberá také prostriedky a spôsoby, aby zachovala spontánnosť a prirodzenosť detského učenia sa. Preto základom procesu výučby v materskej škole je využívanie hry ako základnej činnosti, ktorá je zdrojom aktívneho učenia sa dieťaťa, poskytujúca v autonómnych aktivitách možnosť rozvíjať, revidovať a pretvárať významy, ktoré vyjadrujú detské chápanie sveta, chápanie iných ľudí a seba samého. Učiaci sa subjekt, v našom prípade dieťa od dvoch do šiestich rokov, má svoje psychické osobitosti, medzi ktoré patrí:

1. výrazná spontánnosť,
2. prirodzenosť prejavov bez prítomnosti výraznej kontroly svojho vonkajšieho konania,
3. potreba neustálej aktivity,
4. emocionálne prežívanie s výrazným prejavovaním citov,
5. neustála potreba hľadať a objavovať nové prostredníctvom pozorovania, bádania a experimentovania,
6. iné fungovanie psychických procesov a využívanie špecifických operácií myslenia pri učení sa.

Všetky tieto špecifiká dieťaťa vo svojej podstate rešpektuje hra a preto jej realizovanie je pre dieťa nesmierne dôležité. Takýto charakter výučby (za maximálneho využitia hry vo výučbe) nielenže rešpektuje záujmy a špecifiká učiacich sa, ale aj rešpektuje **práva dieťaťa** a to najmä: právo na hru, právo na slobodný výber kamarátov, právo na slobodu myslenia, právo na slobodné získavanie informácií, právo na vlastnú identitu a ďalšie.

Byť spôsobilým využívať hru v predprimárnej výučbe, vyžaduje od učiteľa profesionálne majstrovstvo a profesijné kompetencie, prostredníctvom ktorých nielenže rozumie vedeckému poznaniu o hre, ale najmä dokáže plánovať, projektovať, programovať, pripravovať a následne realizovať predprimárnu/primárnu výučbu tak, aby maximálne využíval hru a súčasne rešpektoval poňatie hry.

Poňatie hry

Hra z pohľadu teoretického poňatia je zaujímavý fenomén. Vyvoláva rôznorodé hodnotenia, a najmä laická verejnosť má tendenciu hru detí podceňovať. Tento jav sa vyskytuje aj u odborníkov, ktorí sa často mylne domnievajú, že deti sa „iba hrajú“ a teda nie je to žiadna vážna aktivita, ktorá by viedla k učeniu sa. Veľa dospelých sa domnievajú, že procesy učenia musia byť presné a také, že im dospelý rozumie, musia byť pod vedením dospelého, preto podceňujú učenie sa počas hrovej aktivity (Fromberg, 1992). Hra je však veľmi **efektívnym prostriedkom učenia**, pretože komplementárne v sebe spája všetky nutné podmienky aktívneho učenia sa, vychádzajúc pri jeho poňatí zo sociokonštruktivistických teórií, a to: **induktívnu skúsenosť, kognitívnu disonanciu, intelektuálnu výzvu, interpersonálnu a intrapersonálnu interakciu, podmienky pre decentráciu, fyzickú skúsenosť a využitie vlastnej kompetentnosti** pri sebauplatnení a seberealizácii. Hra ako základná ľudská činnosť, ktorá vytvára opozitum práci, prezentuje slobodnú, dobrovoľnú, vnútornú a vonkajšiu aktivitu jedinca zameranú na **uplatnenie**

vlastnej potenciality s cieľom štrukturovania sebaidentity a sebapotvrdzovania v nerizikovom prostredí (Piaget, Inhelderová, 1998). Hranie umožňuje permanentné zisťovanie vlastných schopností, kompetentnosti, záujmov, osobnostnej orientácie, úrovne aspirácií (jedinec zisťuje, čo dokážem/nedokážem, na čo mam predpoklady/na čo nie, o čo mám záujem/o čo nie, čo viem/neviem, čo chcem/nechcem, atď.) v podmienkach prežívania úspechu a neúspechu v konkrétnych hrových činnostiach bez rizika znášania dôsledkov za omyly a nedokonalosti konania. Skúšanie, experimentovanie a overovanie vlastnej potenciality je o to významnejšie, lebo sa realizuje v sociokultúrnych obsahoch obklopujúcej reality, pri čom dieťa **prezentuje obklopujúce sociokultúrne obsahy** (ako transfer sociokultúrneho prostredia), čím dochádza ku kultúrnej transmisii a dieťa sociokultúrne obsahy postupne chápe, činnosťne uchopuje a adaptuje sa na konkrétne sociokultúrne prostredie. Súčasne dieťa sociokultúrne obsahy **subjektívne interpretuje** (proces učenia sa je realizovaný prostredníctvom vytvárania prevažne asimilačných schém), hra sa stáva **osobnou reflexiou** jedinca na pôsobenie sociokultúrneho prostredia, prostriedkom sebavyjadrenia a jedným z prostriedkov komunikácie, metakomunikácie (Fromberg, 1992). Učenie sa sociokultúrnym obsahom v hre prebieha **v symbolickom** (na vyjadrovanie v hre jedinec využíva symboly znázorňujúce v rôznej podobe sociokultúrne artefakty) **a imaginárnom spracovaní** v situáciách, kde **dochádza k permanentným stretom „jednotlivých detských svetov“** a pod vplyvom **neustáleho vyjednávania významov**, ktoré je podporené detským chcením hrania sa a pokračovania v hre, dochádza k permanentnej **rekonštrukcii kognitívnych štruktúr**. Avšak kognitívne štruktúry nie sú izolované, ale tvoria súčasť kompetencií, vzájomne sa konglomerujú a vytvárajú štruktúry konkrétnych meta a mikro kompetencií. Tým dochádza k tomu, že dieťa takto naučené kompetencie aktuálne (okamžite) používa/využíva vo svojom bytí v danej aktuálnej podobe. Opakovateľnosťou hry **v repetitívnom** (opakujúcom) alebo **špirálovitom** (kvalitatívne vzostupnom) charaktere umožní dieťaťu svoje kompetencie a ich kognitívne štruktúry v permanentnej sociálnej interakcii rekonštruovať, skvalitňovať a flexibilne upravovať. Hra ako proces má svoj začiatok a koniec, prebieha v určitom časopriestore, má svoju štruktúru – dej, je vytváraná konkrétnymi situáciami, ktoré tvoria epizódu a je ovplyvňovaná dynamickými alebo statickými pravidlami (bližšie pozri Kikušová, Králiková, 2004) a tieto atribúty hry umožňujú rozvíjať jednotlivé metakompetencie a mikrokompetencie v rôznych zmenených situáciách, v rôznych herných stratégiách (nielen v tých, kde ich dieťa prvotne nadobudlo a nielen u seba, ale aj o ostatných účastníkov hry) a poskytovať

dieťaťu reflexiu o ich rôznorodom použití/využití. Základným vstupným predpokladom pre učenie sa kompetenciám v hre je **intelektuálna výzva**, ktorá je pohnútkou k učeniu sa a podmieňuje vnútornú motiváciu učenia sa jedinca, je nevyhnutnou podmienkou vstupu jedinca do hry a je prezentovaná v podobe zámeru hry a formulovaná ako cieľ hry. Intelektuálna výzva dieťaťu predostiera a zároveň vyvoláva istú konkrétnu **kognitívnu disonanciu**, nerovnováhu medzi aktuálnym stavom a potencionálne možným stavom, ktorý dieťa hrovou činnosťou môže dosiahnuť. Charakter kognitívnej disonancie, respektíve **rozsah kognitívneho rozporu** nesmie byť výrazný, musí zodpovedať aktuálnej vývinovej úrovni účastníkov hry (inak o hru nebudú mať deti záujem). Podľa Vygotského (1976) kognitívna disonancia musí vychádzať zo zóny aktuálneho rozvoja a smeruje do zóny najbližšieho (potencionálneho) rozvoja. Zdrojom kognitívneho rozporu okrem prezentácie hrového cieľa je stratégia iného hrového spoluhráča alebo priamo otázky spoluhráča k hre a procesu hrania. Kognitívna nerovnováha vytvára podmienky pre vznik **sociokognitívneho konfliktu** ako základného elementu konštrukcie a rekonštrukcie poznania dieťaťa (bližšie viď Kostrub, 2008). Procesy učenia sa kompetenciám v hre sú ďalej spojené s realizovaním procesu **decentrácie** (odosobnenia), ktorý môže jedinec realizovať v rovine kognitívnej a sociálnej. Proces decentrácie v rovine kognitívnej znamená odosobniť sa od vlastného poznania, vlastných schém a interpretácií (sveta), zaujať iný uhol pohľadu (preskúmať ponúkané poznanie akoby z iného zorného pohľadu, „pozrieť sa na to inými očami“) a toto vedie k zefektívneniu procesu učenia sa a k zmene poznania dieťaťa – svoje predchádzajúce schémy a interpretácie si upraví – nastanú kvalitatívne zmeny. Decentrácia sociálna je proces odosobnenia sa v rovine sociálnej interakcie a sociálnych vzťahov. Tento proces odosobnenia sa je vyjadrený schopnosťou jedinca zaujať - pochopiť inú sociálnu perspektívu a porozumieť tak inej osobe. Porozumieť tomu, ako druhá osoba chápe svet, aké má druhá osoba ciele, aké je jej smerovanie. Pochopenie druhej osoby, zaujatie perspektívy druhej osoby je veľmi dôležitou súčasťou interpersonálneho porozumenia medzi sociálnymi subjektmi a vytvára základný predpoklad pre vzájomné spolužitie jednotlivých sociálnych subjektov. Sociokognitívny konflikt je/môže byť v hre vytváraný zámerne učiteľom. Ak sa berie do úvahy, že učiteľ je osoba s kvalitnejšou sociokultúrnou skúsenosťou, potom je práve on tým, kto do hry/hrania sa vnáša tie praktiky, ktoré zodpovedajú životu v spoločnosti dospelých ľudí. Tým je pre hrajúce sa deti (žiakov) istým etalónom uvažujúceho, autonómneho a kompetentného subjektu, ktorý svojim konaním v prevzatej role vytvára “premostenie” medzi kultúrou hrajúcich sa detí a

kultúrou preferovanou spoločnosťou dospelých. Týmto sa umožňuje hrajúcim sa posúvať sa na kvalitatívne odlišnú úroveň, ako i rozvíjať hru do jej potenciálnych dimenzií.

Didaktické nazeranie na využitie hry

Didaktická perspektíva nazerania na hru (využívanú v procese výučby) je zásadne odlišná od pedagogickej, psychologickkej perspektívy tak, ako je zásadne odlišná v paradigmatickej rovine⁴¹ sociokonštruktivistických teórií učenia sa a učenia na rozdiel od behavioristických, akademických a ďalších. Didaktická perspektíva slúži najmä (z pohľadu sociokonštruktivistických teórií) na sociokonštruovanie a rekonštruovanie poznania v učiacej sa – hrovej skupine tak, aby sa nadobúdali čoraz viac premyslené a reflektované kultúrne a diskurzívne praktiky zodpovedajúce sociokultúrnym dimenziám.

Rozvinutie kultúrnych a diskurzívnych praktík je dôsledkom výučby zakladajúcej sa na hre/hraní sa najmä prostredníctvom prirodzených možností, keď si hrajúce sa deti/žiaci uvedomujú rozpor medzi tým, čo aktuálne dokážu a tým, čo potenciálne dokázať môžu. V tomto ohľade je to práve učiteľ, ktorý si tento rozpor má všímať (pozorovať jeho prítomnosť) a analyzovať ho tak, aby vedel čo je žiaduce do hry vniesť a najmä *prečo*. Otázkou *ako* sa zaoberá z metodického aspektu, ale keďže skupinu hrajúcich sa detí/žiacov možno považovať za istý relevantný metodický nástroj, touto otázkou sa zaoberá len hypoteticky, lebo skupina hrajúcich sa detí/žiacov ju uvažujúcemu učiteľovi konaním a pôsobením sama predostiera (z tohto aspektu má diagnostika hrania sa dôležitú úlohu). Z uvedeného vyplýva, že skupine hrajúcich sa detí/žiacov sa pripisuje nositeľstvo aktívnosti, autorstva, autonómnosti, kompetentnosti, uvedomelosti,

⁴¹ Využitie i explikácia konštruktú hru sú odlišné v zmysle jednotlivých vízií a paradigiem. Absolutistická vízia sveta s jej neutrálnym aseptickým objektivizmom, vďaka ktorej je zabezpečovaný prenos (transmisia a retransmisia) depersonalizovanej objektívnej pravdy, prostredníctvom behavioristických teórií zdôrazňuje význam hry vo forme utvrdzovania vedomostí, schopností, zručností a návykov. Takto poňatá hra, ktorá je vo výučbe využívaná, má označenie didaktická hra. Akademické teórie hovoria o hre ako metóde (na)učenia sa konkrétnych vybraných akademických (školských) obsahov/učiva, a to najčastejšie vo verbalizovanej podobe – látky, ktorú si majú deti/žiaci/študenti bez priesťahov a v istom rozsahu osvojiť. Pri skúmaní vysvetľovania konštruktú hru u detí/žiacov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní bolo zistené, že deti/žiaci veľmi explicitne rozlišujú zvonku navodenú a požadovanú činnosť (tú považujú deti/žiaci za „úlohovanú prácu“) od vnútorne aktívnej činnosti iniciovanej samotnými deťmi, ktorú považujú za skutočnú hru/hranie sa. Ak sa zmení pozícia učiteľa (dospelého) v činnosti samotných detí/žiacov (prechod do externého manipulátora typu „*deti robte to a to*“ do pozície „*môžem sa hrať spolu s vami?*“), učiteľ sa stáva spoluhráčom (tiež preberá a predstiera ním prevzatú rolu) subjektov v hernej skupine – stáva sa „jedným z nich“, čo v mnohom ovplyvňuje charakter, typ, obsah, predmet samotnej hry/hranie sa. Takto poňatá hra zodpovedá sociálnemu konštruktivismu. Učiteľ je kľúčový faktor v procese výučby, t. z., aj v procese hrania sa, pretože tak môže nepriamo, ale zámerne ovplyvniť nielen modalitu priameho vystavenia dieťaťu a detí/žiacu určitej didaktickej situácii na báze riešenia problémov, ale i konať a pôsobiť ako skutočný kultúrny mediátor (nie v „odovzdávaní poznatkov“), predovšetkým však ako vzor a aktívny činiteľ v rozvinutí sociálne prijateľných kultúrnych a diskurzívnych praktík.

zážitkovosti, originálnosti, zameranosti (vnútornej motivovanosti), autentickejši ap., ktorému učiteľ nebráni, ale naopak, podporuje ho.

Didaktickým aspektom hry/hrania sa je aktívne spoluutváranie poznania hernou skupinou detí/žiacov. Učiteľ, keďže sa vyhýba pozícii jediného nositeľa múdrosti, poznania, šikovnosti a prichádza do hrovej skupiny so zámerom abstrahovať didakticky prijateľnú tému (ktorá je odpozorovaná z konania, pôsobenia a komunikovania hrajúcich sa detí/žiacov), ktorá môže byť symbolicky zobrazovaná, ako i materializovaná na základe využívaných objektov hry/hrania sa. Napriek tomu, že hra iniciovaná deťmi/žiacmi má svoj zmysel pre samotné deti/žiacov, učiteľ ju didakticky podchytiť – obsiahne (z pohľadu učiteľa, nie z pohľadu detí/žiacov) z nej urobí štruktúrovanú hru, ktorej štruktúrovanie je rozvrstvené ako do témy, tak i do samotného procesu vďaka prevzatým a predstieraným rolám. Hrajúce sa deti/žiaci môžu, ale tiež nemusia obsiahnuť všetko to, čo téma obsiahnuť umožňuje. Práve **inventár rolí**, ktoré sú vzhľadom na identifikovanú tému disponibilné, predstavuje jeden z prínosov učiteľa do hry/hrania sa. Učiteľ môže rozšíriť inventár rolí a nepriamo tak poukázať na ďalší repertoár možných činností v hernej situácii⁴². Na základe osobných skúseností je známe, že inventár rolí a repertoár činností nezostávajú bez povšimnutia hrajúcich sa detí/žiacov. Naopak, stávajú sa ďalšou projekciou kontinuity hry/hrania sa a stávajú sa reálnou súčasťou hry/hrania sa. Stávajú sa tiež súčasťou plánovania hry. O hre/hraní sa vzájomne diskutujú a hľadajú tie varianty hry, ktoré skupine najviac vyhovujú.⁴³

Praktický - herný profil hry je istým kontextom – rámcom nadobúdania oblastí skúseností⁴⁴, o ktorý je potrebné sa didakticky zaujímať. Sociokonštruktivistické teórie učenia sa a učenia zvyčajne majú tri fázy poznávania – učenia sa a vyučovania, ktoré možno vzťahovať na hru/hranie sa.

⁴² Učiteľ to však nerobí mechanicky, priamo, ani vnucovaním. Ukazuje sa neprípustným, aby učiteľ predstúpil pred hrajúce sa deti/žiacov a jednoducho im oznámil (vyjadril svoj názor), že vidí ich hru/hranie sa, ako čosi neúplné a zároveň im hneď poskytol svoj nápad toho, čo treba doplniť a ako to urobiť. Uvažujúci učiteľ to môže urobiť zvnútra hernej skupiny (keď je spoluhráčom a opýta sa: *čo ešte potrebujeme?*), alebo pri spoločnom plánovaní, opätovne, kladením otázok (keď sa bude opytovať na to, čo budú potrebovať v súvislosti s jednotlivými rolami a činnosťami), pričom odpovede na položené otázky zapíše napr. na flipchart a vedie s nimi o nich deťmi/žiacmi diskusiu.

⁴³ Plánovanie hry nie je samoučelnou záležitosťou. Naopak, zapája deti/žiacov do vzájomnej interakcie myslí, podporuje mentálnu tvorivú aktivitu, slúži ako akési „projekčné plátno“, vďaka ktorému možno projektovať vopred a včas nevyhnutné súčasti hry/hrania sa, nepopierajúc tak skutočnosť, že ako sa hra rozvinie v mnohom závisí od jej samotných aktérov a ich rozhodovacích a rokovacích stratégií (dohadovania) počas nej. Mechanizmy vnútornej kontroly sú takto zabezpečené a výrazný odklon herného plánu nemusí (vôbec) nastať, lebo hrajúce sa deti/žiaci kontrolujú postup a kvalitu hry.

⁴⁴ Pod konštruktom skúsenosti sa nemyslí čistá empiria, ale mentálne spracované kultúrne obsahy v mysliach jednotlivcov na základe náročnej transformácie označovanej ako interiorizácia. Interiorizácia nie je osvojovanie, hoci viacero informačných zdrojov sa snaží odberateľov informácií presvedčiť o opakoch.

1. **Kontextové poznávanie** sa vzťahuje na spontánne nadobudnuté skúsenosti, predstavy (reprezentácie), ktoré dieťa/žiak nadobudol vo svojom každodennom živote. Napr. dieťa často krát navštevujúce lekára je presvedčené, že lekári sú tí, ktorí pomáhajú človeku zbaviť sa zdravotných ťažkostí. Naopak, dieťa, ktorého rodina v domácom prostredí a domácim liečiteľstvom zbavuje zdravotných ťažkostí si vysvetľuje význam profesie lekára inak. Tieto dva kontexty mali pre utváranie predstáv oboch detí odlišné východiská. V hre sú tieto dve predstavy výraznejšie konfrontované a práve v nej je vysoký predpoklad, že obe predstavy budú rekonštruované (pretvorené). V hre si obe deti prirodzenejšie vytvoria novú predstavu, ktorá bude čiastočne zahrňovať obe perspektívy pretože:
2. **Dekontextualizované poznávanie** (zahrnujúce formalizované učenie sa vo výučbe na podklade hry/hrania sa) zabezpečuje vyňatie poznatku z parciálneho kontextu a tento poznatok bude podrobený analýze, syntéze, modifikácii a transformácii. Je predpoklad, že obe deti si uvedomia na základe spracovania rozporu skutočnosť, že profesionálna liečba a domáca/laická liečba existujú vo vzájomnej kombinácii, ale nemôžu nahradiť jedna druhú. Toto uvedomenie (označované ako konceptuálna zmena) neprichádza samé od seba, ale práve prostredníctvom hry/hrania sa (s využitím rol), keď sú herným konaním a pôsobením obe perspektívy konfrontované a je spochybňovaná ich jednostrannosť. Tu je zrejmá (a pravdepodobne žiaduca) rola učiteľa, keď v roli pacienta sa obráti na subjekt v roli lekára s otázkou: či si môže svoje zdravotné ťažkosti liečiť doma sám a podľa seba, alebo či je nevyhnutné byť pod zdravotným dohľadom lekára. Týmto aktom do hry/hrania sa vnáša informáciu, ktorá narúša doterajšie mentálne schémy oboch detí a má výrazný vplyv na ďalší vývoj hry/hrania sa. Tak sa stane, že obe deti sú konfrontované s formálnymi pojmi, ktoré sú abstrahované z prezentovaného poznania oboch detí. Dôsledkom je, že mentálna sieť vzťahujúca sa na mapovanie vzťahu medzi jednou schémou a inými schémami sa štrukturuje na základe opustenia pôvodného kontextu. I napriek tomu, že dieťa pozmenilo svoj koncept, nezačne ho hneď uplatňovať v každej konkrétnej situácii. Nové kontexty umožňujú rekontextualizáciu.
3. **Rekontextualizácia** je, ako posledná fáza, umožňuje uplatňovať novo vzniknuté poznanie v nových kontextoch. Nové kontexty však nemožno chápať len ako praktické každodenné konanie poňaté ako „osobný život“, ale ako rozvinutú

spôsobilosť transferu v pojmovej sieti určitého komplexu poznania. Dieťa/žiak má byť spôsobilý konať a pôsobiť v kontextoch vymedzovania, vysvetľovania, argumentovania podľa určitých, pre spoločnosť a kultúru prijateľných formálnych noriem (formalizovanie, reprezentovanie a symbolizovanie skúsenosti). Rekontextualizácia, ako najvyššia kvalita sa vzťahuje nielen na generalizácie, ale aj na mentálne abstrakcie súvisiace globálnym kontextom. Dieťa/žiak v iných a ďalších kontextoch uplatňujú práve zdôvodnenia a prípadné alternatívy pochádzajúce z mentálnej transformácie (ktoré majú pôvod v prvotnom kontexte nadobudnutia a boli vo výučbe na podklade hry dekontextualizované a sú ďalej rekontextualizované) v rôznych situáciách, v ktorých môžu byť opätovne konfrontované s inými názormi (napr. sa môže dieťa/žiak stretnúť s názorom, že akákoľvek liečba patrí do rúk lekára, a že samoliečiteľstvom si môže človek privodiť príp. i smrť. Alebo, že lekári i tak nemôžu vyliečiť všetky choroby, a preto sú zbytoční a pod.). I tu nie je učiteľova pozícia zanedbateľná. Učiteľ zabezpečuje, aby mohli vzniknúť situácie rekontextualizácie, v ktorých by transfer nadobudnutého poznania reálne nastal. Na to je potrebné uvažovať o kontinuite herných situácií⁴⁵, v ktorých bude možné využiť poznanie v nových herných situáciách a na základe tohto využitia projektovať ďalšie herné situácie. Učiteľ v tejto fáze pomáha deťom/žiakom odhaľovať hodnoty, spracovávať princípy a vytvára generalizované závery toho, čo nadobudli. V diskusii sa učiteľ zameriava na odhaľovanie zmysluplnosti toho, čo deti/žiaci nadobudli a uvedomiť si dosah toho na ich každodenný život v spoločnosti. Učiteľ sa orientuje i na istú dávku náročnosti preto, aby deti/žiaci dokázali pozorovať detaily, nachádzať súvislosti a prichádzali s novými (inými, odlišnými) perspektívami, než boli tie, ktoré boli prítomné na začiatku (pri iniciovaní) hry/hrania sa. Neodmysliteľnou úlohou učiteľa je podporovať tvorbu dieťaťa ako takú a kreativitu, respektíve kreatívnu tvorbu (preukázateľnú v kreatívnom myslení a v kreatívnych kompetenciách) a rozmanitosť v hre/hrových situáciách – v aktivitách, v ktorých môže dieťa/žiak rozvinúť svoj potenciál.

⁴⁵ Herná situácia (hra/hranie sa) vo výučbe má predovšetkým tieto súčasti: námet (obsah) hry, využívanie symbolov, herná činnosť a modality sociálnej interakcie. Námet (téma) hry má byť v súlade s učebnou témou, resp. je učebnou témou. Učebnú tému v deťmi iniciovanej hre odhalí učiteľ, ktorého úlohu je podporiť deti v kontinuite hry/hrania sa, ako i vo vytváraní didaktických – herných - situácií v súlade s učebnou témou na báze kolaborácie s prevzatím a predstieraním jednotlivých rol; potom možno hovoriť o tzv. účastníckej didaktike. Z pozorovania didaktickej praxe sú známe tiež situácie, kedy učiteľ predostrie deťom/žiakom učebnú tému a potom vyzve deti/žakov, aby sa hrali; to už nie je deťmi iniciovaná hra.

Ako možno usúdiť, fázami kontextualizácie, dekontextualizácie, rekontextualizácie sa nenadobúda konštantné, trvácne a konečné poznanie, ale ide o fázy zodpovedajúce neustále špirálovito vzrastajúcemu procesu kvalitatívnych zmien. Proces výučby zakladajúci sa na hre/hraní sa umožňuje uskutočniť tzv. sociokultúrnu okľuku, ktorá slúži ako inscenácia, či simulácia fragmentov reality, v ktorých nie je konanie a pôsobenie detí/žiakov ohrozované skutočnými udalosťami (hoci sa z nich môže vychádzať) sveta, ani priamymi, neodmysliteľne poučnými zásahmi učiteľa. Hra/hranie sa je možnosť ako výrazovými prostriedkami možno realizovať zmeny v mentálnych i sociálnych reprezentáciách reality. Didaktika založená na hre/hraní sa predstavuje tú skutočnosť, v ktorej učiteľ nezasahuje priamo do poznania detí/žiakov, ale sú to deti/žiaci, ktorí si spoločne utvárajú a pretvárajú poznanie. Nerobia to však odťažito od sociokulturných systémov, ale práve v rámci nich.

Literatúra

- FROMBER, D. P. 1992. How can I be sure children are learning if all they do is play all day? In *Project Construct A Curriculum Guide*. s. 147 – 158, Missouri, Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 1992.
- KAMII, C. – DeVRIES, R. 1980. Group games in early education: Implications of Piaget's theory. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC 1980.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo-učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. 169 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
- VYGOTSKIJ, S. L. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 350 s.

Kontaktné údaje

Soňa Kikušová, PaedDr., CSc.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Račianska 59
813 34 Bratislava
E - mail: kikusova@fedu.uniba.sk
sona.kikusova@spokojnost.sk
Slovenská republika

Dušan Kostrub, doc., PaedDr., PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických štúdií
Račianska 59
813 34 Bratislava
E-mail: kostrub@fedu.uniba.sk
Slovenská republika

SOCIOLINGVISTICKÉ A RODOVÉ ASPEKTY HRY V PREDPRIMÁRNOM OBDOBÍ

Edita Kominarecová

Abstrakt

Správanie sa detí pri hre v predprimárnom období zo sociolingvistického a rodového hľadiska tvorí hlavnú líniu nášho príspevku. Zameriavame sa predovšetkým na niektoré spôsoby ako detí medzi sebou komunikujú prostredníctvom hier a aké sú ich preferencie rodových komunikačných štýlov. Opierame sa o niektoré výsledky výskumov vyplývajúce z pozorovania hier v tomto období.

Kľúčové slová

Hra. Predprimárna výchova. Kognitívne rodové procesy. Komunikácia a komunikačné štýly.

Abstract

The children's behavior in pre-school education from the sociolinguistic gender point of view is a key aspect of our paper. We mainly focus on some of the ways how children communicate with each other through games and what are their preferences as to their gender communication styles. It draws on some research findings resulting from the observation of games.

Key words

Game. Pre-primary education. Cognitive processes. Communication and communicative styles.

Pochopenie správania sa detí v predškolskom veku je v centre pozornosti mnohé desaťročia a s neustálym nárastom informácií sa nemôžeme vyhnúť interdisciplinarite danej témy. V dôsledku toho svojím príspevkom predstavujem istý záber z hľadiska sociolingvistického skúmania komunikačných procesov, nakoľko mojou odbornou profiláciou sú multikultúrne a rodové odlišnosti na rôznych stupňoch ich vývoja.

Už rané detstvo predstavuje vstup do odlišného komunikačného prostredia, čo je navyše umocnené rodovou príslušnosťou. Z tohto hľadiska deti v predprimárnom veku vyrastajú v odlišných svetoch slov a hier. Sú oslovovaní podľa rodu a aj očakávania sú týmto podmienené. Deti v tomto veku sa učia komunikovať od svojich rodičov

a rovesníkov. Z výskumu antropológov D. N. Maltza a R. A. Borkerovej (1982) vyplýva, že odlišne reagujú na svojich rovesníkov ako rodičov. Prispôsobujú svoju komunikáciu svojim priateľom, majú rovnaký komunikačný štýl. Napriek tomu, že sa často hrajú spolu, predsa je tu badať výraznú tendenciu inklinovať k rovnakej skupine (dievčatá s dievčatami a chlapci s chlapcami). Hoci hry, ktoré sa hrajú, sú dosť podobné, spôsob ich hry sa značne odlišuje, rovnako ako aj používanie jazyka a celkového komunikačného štýlu pri týchto hrách.

Chlapci majú výraznú tendenciu sa hrať vonku a vo väčších skupinách, ktoré sú hierarchicky usporiadané. Ich skupiny majú svojho vodcu, ktorý rozhoduje o tom, čo a ako sa budú hrať. Chlapčenské hry majú svojich výhercov a tých, ktorí prehrávajú, na rozdiel od dievčat. Navyše chlapci majú svoj systém pravidiel a vymedzený spôsob komunikácie. Ako uvádza D. Tannen (1990), pre chlapcov je príznačné, že radi potvrdzujú svoj status v zmysle, kto je v niečom najlepší, resp. najhorší a pod. Taktiež si často žartovne ťahujú jeden z druhého.

Pre dievčatá je skôr typická hra v pároch alebo menších skupinách a vždy majú svoju najlepšiu kamarátku. V socializačnom rámci je blízky vzťah medzi dievčatami takmer kľúčový. V hrách, nech je to skákanie na gume a pod. vždy si vymieňajú rolu a nepotrebnú potvrdzovať svoju dominanciu alebo hierarchiu, ani nemajú víťaza a porazeného, aj keď niektoré dievčatá sú zručnejšie a šikovnejšie ako druhé, ale nezdôrazňujú to tak ako chlapci. Ich spôsob komunikácie je značne odlišný aj čo sa týka rozdelenia úloh pri hre. Je to skôr v rovine návrhov a dohôd a nie nariadení, ako u chlapcov. Chlapci používajú *Ty urobíš to, ty zase ono a pod.* Dievčatá zase: *Pod'me robiť to alebo ono, atď.* Nepotrebnú niekoho na rozkazovanie a skôr je pre nich príznačná komunikácia dohodou. Ani robenie si žartov na úkor druhého nie je pre dievčatá typický. Ich viac zaujíma, či sú obľúbené alebo nie. Toto je pre nich oveľa dôležitejšie.

Komunikačné odlišnosti z hľadiska rodu nesú v sebe pečať nielen odlišných štýlov, ale aj dynamiky. Z výskumu A. Sheldon (1990) vyplýva, že dievčatá v mladšom predprimárnom veku si vybojujú svoje, napr. hračky, odlišným spôsobom, ako ich rovesníci – chlapci. Dievčatá spravidla hľadajú istý kreatívny kompromis a argumentujú a bojujú za svoje kamarátky, zatiaľ čo chlapci bojujú za seba a ich komunikačný štýl je priamy. Aj ich argumentačná dynamika je odlišná. Chlapčenská je jeden a pol krát dlhšia ako u dievčat. A. Sheldon (1990) poukazuje tiež na to, že dievčatá majú tendenciu upokojovať a zmierňovať argumentačné napätie, konflikt u chlapcov trvá dlhšie

a s väčšou dôraznosťou na dodržiavanie pravidiel s menšími kompromismi, ako dievčatá. Navyše, v oboch prípadoch súčasťou dynamiky boja za svoje práva, hračky, resp. dominanciu, je používanie tretej osoby, kamaráta/ kamarátky, pre ktorých zvädzajú boj. Dievčatá spravidla „bojujú“ za kamarátku, zatiaľ čo chlapci priamo za seba, aj keď v podstate ide o rovnaké ciele. Dokazujú tým odlišnosť komunikačných štýlov vo vzťahoch. Chlapci navyše používajú častejšie fyzickú silu ako dievčatá a zdôrazňujú tým aj svoju prevahu. Daný výskum potvrdzuje, že obe strany chcú dosiahnuť to isté, ale každý iným spôsobom. Uplatňovanie sociálnych noriem potvrdzuje odlišné komunikačné správanie. U chlapcov je otvorene súťaživé, u dievčat zase kooperatívne.

Podľa M. H. Goodwina (1987) pri riešení jednotlivých praktických aktivít, chlapčenská skupina vykazuje známky hierarchie s prirodzeným vodcom, zatiaľ čo dievčatá sú v pracovnej skupine rovnocenné a fungujú na princípe vzájomnej dohody a návrhov. Odlišnosť nastala v cieľovej role, kde obe skupiny fungovali na rovnakom princípe a to tak, že sa stotožnili so svojou rolou a prispôbili hierarchickému usporiadaniu v rámci hry. To potvrdzuje, že dievčatá rovnako vedia dávať pokyny a sa správať hierarchicky, ako je bežné a príznačné pre chlapcov a taktiež nezostávajú v návrhovej rovine, ani nepoužívajú nepriame komunikačné štruktúry na vyjadrenie preferencií v danej hre. Chlapci však neustále kopírujú status svojich otcov, napodobňujú vzory a svoje dominantnejšie postavenie, z čoho vyplýva častejšie používanie pokynov, rozhodovaní o druhých a deľba práce.

Dynamika komunikácie u dievčat je podmienená spriaznenosťou a osobnou blízkosťou s inými, z čoho vyplýva ich celkové komunikačné správanie. Napríklad monitorovanie priateľských väzieb a spolupatričnosť sú jeho hybnou silou.

Súčasťou výchovných procesov je aj imanentnosť kultúrnych noriem správania a komunikačných vzorov, ktoré sú rodovo podmienené (Tomaščíková, 2009). Výchovou sa vyvíjajú stereotypy, čo je vhodné pre správanie dievčat a chlapcov a tiež očakávania v závislosti na rode. Výskumy potvrdzujú, že nie všetky z týchto stereotypov sú správne a všeobecne platné.

Hoci každý komunikačný štýl je platný v istých obmedzeniach, príčinou hlavných nedorozumení sú práve odlišné komunikačné štýly. Keď sa k tomu pripojí interkultúrne, resp. multikultúrne komunikačné správanie, nedorozumenia a nepochopenia sa stávajú ich imanentnou súčasťou vyplývajúcou z nepochopenia a neznalosti odlišností. Z toho dôvodu, ako uvádza Germušková (2005), kategorickým imperatívom súčasnej doby je

neustále rozvoj kreativity a rozširovanie vedomostného zázemia týkajúceho sa komunikácie, bez ohľadu na vekové osobitosti a činnosti.

Záverom by sme chceli zdôrazniť a poukázať na nevyhnutnosť chápania hlbších súvislostí kognitívnych procesov a potrebu ich odbornej realizácie v predprimárnom vzdelávaní v materskej škole (Štátny vzdelávací program ISCED 0, 2008; Podhájecká, 2011). Javí sa to ako stále aktuálny problém v našom súčasnom vzdelávacom systéme. V príspevku sme sa snažili poukázať iba na niektoré aspekty zložitého mechanizmu komunikačných procesov v predprimárnom období a poskytnúť istý náčrt faktorov, ktoré ovplyvňujú komunikáciu a porozumenie prostredníctvom hry.

Literatúra

- GERMUŠKOVÁ, M. 2005. Tvorivosť vo vyučovaní literatúry. In *Multikulturalita a edukácia -súčasná teória prax*. Zborník príspevkov z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou, ktorý sa konal dňa 7. októbra 2005 v Prešove. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2005, s. 79. ISBN 80-8068-407-3.
- GOODWIN, M. H. and GOODWIN, CH. 1987. Children's Arguing. In *Language and Gender, and Sex in Comparative Perspective*. ed. S. U. Steele, Ch. Tanz, 200 – 248. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KOMINAREC, I. – KOMINARECOVÁ, E. 2009. *Multikulturalita a komunikácia*. Prešov: Grafotlač, 2009. ISBN 978-80-555-0061-4.
- MALTZ, D. N. – BORKER. R. A. 1982. A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication. In *Language and Social Identity*. Ed. By John Gumperz, 196 – 216. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.
- SHELDON, A. 1990. Pickle Fights. Gendered Talks in Pre-school Disputes. *Discourse Processes* 13: 1.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- TANNEN, D. 1991. *You Just Don't Understand*. Women and Men in Conversation. New York: Ballantine Books, 1991. ISBN 0-345-37205-0.

TOMAŠČÍKOVÁ, S. 2009. Aspects of culture and communication within foreign language learning. In *Cudzie jazyky v škole 6*. Recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie. Nitra: PF UKF v Nitre, 2009, s. 118. ISBN 978-80-8094-549-7.

Kontaktné údaje

Edita Kominarecová, Doc., PhDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút anglistiky a amerikanistiky

E-mail: editakominarecova@yahoo.com

Slovenská republika

ČO POČUJÚ NAŠE UŠKÁ

Monika Kormaníková

Abstrakt

Príspevok prezentuje hudobnú sluchovú hru ako jeden z prostriedkov rozvíjania sluchovo-percepčných a sluchovo-analytických schopností detí predškolského veku ako nevyhnutného predpokladu úspešnej hudobnej percepcie. Poukazuje na možnosti integrácie a prípadnej modifikácie uvedenej hudobnej hry do ktorejkoľvek organizačnej časti dňa, do rôznych foriem edukačných aktivít a možnosti jej včleňovania do rôznych tematických okruhov.

Kľúčové slová

Hra, hudobná a sluchová hra, percepčné činnosti, predškolský vek.

Abstract

The contribution presents music perceptual games as a means of developing perceptual-hearing and hearing - analytical skills of preschool children as a prerequisite for successful musical perception. Points to the possibility of integration and possible modifications of listed music game into any activity of the day, in various forms of educational activities and the possible incorporation of the various themes.

Key words

Game, music perceptual game, perceptual activity, preschool age.

Žijeme v dobe, kedy sa čoraz viac a čoraz s mladšími deťmi rozprávame ako s rovnocennými partnermi. Už i najmladší predškolák vie, že deti nenosí bocian, ale vyrastajú v mamičkinom bruchu a narodia sa v nemocnici. Dnešná doba si priam vyžaduje, aby sme deti pripravovali na realitu a život v nej, nevyhnutným a často aj jediným prostriedkom, ako k tomu viesť deti ostáva rozprávka a hra, že dnešok sa vyznačuje tvrdou realitou, nekompromisnosťou a nedostatkom času na zábavu a uvoľnenie sa.

Pozrúc sa do dávnej minulosti a doby celosvetovej industrializácie, kedy fakty boli povýšené nad všetko ostatné, ľudia mali zakázané hrať a zabávať sa, ale v konečnom dôsledku, spravidla tí, ktorí sa vedeli hrať a zabávať, vedeli prežívať, boli citliví, vnímaví,

rozumní a inteligentní. Často nepatrili k najvzdelanejšej vrstve vo vtedajšom ponímaní, ale práve spomínaná citlivosť, vnímavosť, hra im dala viac ako dril faktov a memorovanie definícií. Vedeli sa v živote uplatniť, čeliť problémom, prekonávať bariéry, vyrovnávať sa s nepríjemnou skúsenosťou či nežiaducim zážitkom. Spomenuté poznatky sú dôkazom toho, že hra je naozaj jedna z nezastupiteľných aktivít v živote človeka a neodmysliteľnou súčasťou učenia sa a získavania informácií. Predovšetkým u detí predškolského veku je hra najprirodzenejšou formou učenia sa.

Český detský psychológ Zdenek Matejček povedal, že „hra je vážna vec“. Možno na prvý pohľad táto krátka a jednoduchá veta pôsobí na nás detinsky, avšak tieto štyri slová ukrývajú naozaj vážny a dôležitý odkaz, že hru, či už spontánnu alebo riadenú, by sme nemali podceňovať, ale naopak vyzdvihovať jej výchovno-vzdelávací aspekt. Dieťa sa vyvíja a rodí s prirodzenou potrebou spoznávať svet, ktorá sa prehlbuje na snahu porozumieť okolitému svetu, uplatniť sa. Jedným z primárnych prostriedkov na dosiahnutie tohto cieľa, avšak v útlom veku aj jediným účinným prostriedkom napĺňania týchto potrieb je práve hra. „V materskej škole je hra jadrom edukačného procesu, od hry sa všetko odvíja, je východiskom pre kreovanie ďalších aktivít rozvíjajúcich dieťa vo všetkých edukačných oblastiach“ (Podhajecká, 2011, s.7). Hlavný zmysel hry je v samotnej činnosti, jej primárnym cieľom je priniesť dieťaťu uspokojenie, radosť a zážitok, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí. Jeden z cieľov predprimárneho vzdelávania je „podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou“ (ISCED 0). Naplnenie cieľov predprimárnej školy si vyžaduje vytvoriť priaznivú atmosféru, ktorá bude podporovať zážitkové učenie, rozvoj tvorivosti, emocionálne prežívanie dieťaťa pred mechanickým učením.

... a prečo práve hudobná hra?

Hudba je sama o sebe založená na emocionálnom prežívaní. Emócie, cit, zážitok sú jej neodmysliteľnou súčasťou. Psychológovia tvrdia, že deti s určitým hudobným vzdelaním sú inteligentnejšie a majú lepšiu pamäť v porovnaní s ostatnými.

Deti predškolského veku sa vyznačujú prirodzeným záujmom o hudbu, pospevujú (melodizujú) si rôzne slová, slabiky, vymyslené frázy, rytmizujú riekanky, opakujú reklamné zvuky, či rytmické a melodické frázy napočúvané z médií. Aj to nám ukazuje, že deti sa spontánne hrajú s hlasom, opakujú, hrajú sa so slabikami, rytmom, prirodzene si vytvárajú svoje vlastné „hudobné hry“. Je to stimul vychádzajúci s prirodzenej potreby detí predškolského veku, ktorý nás priam núti využívať a včleňovať hudobné hry do

edukačného procesu. Cieľom hudobných hier je „skvalitňovať hudobné vedomosti, zručnosti, návyky a celkový rozvoj hudobnosti detí“ (Šimčík, 2001, s.40). Hudobné hry sú v odbornej literatúre najčastejšie delené na rytmické, vokálne, sluchové, hudobno-pohybové (a pod.).

Hudobnú hru, ktorú budeme prezentovať v našom príspevku, zaradíme k sluchovo-percepčným hudobným hrám, ktorých cieľom je rozvíjať schopnosť vnímať hudbu, jednotlivé jej vyjadrovacie prostriedky. Spomínané hry patria z hľadiska činnostného k percepčným hudobno-výchovným činnostiam, ktorých cieľom v období predškolského veku je „vychovávať vnímavého a aktívneho poslucháča hudby, ktorý si získa vzťah k hudbe na celý život. Percepčné činnosti tak kladú základ plnohodnotnému vnímaniu hudby“ (Derevjaníková, 2009, s. 121). Pod hudobnými schopnosťami rozumieme také vlastnosti osobnosti, ktoré predpokladajú úspešné vykonávanie nejakej hudobnej činnosti. Umožňujú kontakty s hudbou, vnímanie hudby, prežívanie, podporujú akúkoľvek hudobnú aktivitu. Ich utváranie, prejav a skvalitňovanie spočíva v hudobnej činnosti.

Podľa českého didaktika hudobnej výchovy Františka Sedláka (1981) klasifikujeme hudobné schopnosti nasledujúco:

- Schopnosti sluchovo percepčné – sluchová orientácia v priestore tónov a citlivosť pre rozlišovanie jednotlivých vlastností tónov (výšky, sila, dĺžka a farba). Ďalej je to tiež schopnosť chápať hudobné vzťahy medzi výškou tónov (intervaly, rytmom, dynamikou a tempom).
- Schopnosti auditívno - motorické – koordinácia motorického orgánu so sluchovým...zaist'uje koordináciu motorického orgánu so sluchovým pri speve, hre na hudobnom nástroji a pri pohybových reakciách tela na rôznyi charakter hudby.
- Schopnosti analyticko - syntetické – základ hudobného vnímania, schopnosť vyčleniť z prvotného globálneho vnemu jednotlivé hudobne výstavbové prostriedky (melódiu a jej pohyb, rytmus, dynamiku, agogiku, harmóniu a inštrumentáciu), zachytiť vzťahy medzi jednotlivými časťami skladby, uskutočniť syntézu a pochopiť formu hudobného diela.

Sluchovo-percepčné schopnosti a ich rozvoj považujeme za veľmi dôležité vzhľadom na fakt, že hudba by bola bezvýznamná bez hudobnej percepcie, ale i naopak hudobná percepcia nemôže existovať bez hudby, alebo aspoň jej elementov- rytmu, melódie. Hudba je vytváraná na to, aby sme ju mohli počúvať. „Rozvoj hudobno-sluchových schopností však vedie k jej uvedomenému vnímaniu a prežívaniu, čo súvisí aj

s povahou hudobných činností, ktoré sú prostriedkom tohto rozvoja“ (Balcárová, 2004, s.250). Cieľom prezentovanej hudobnej hry v našom príspevku je rozvíjať hudobno-sluchové schopnosti, ktoré priamo v hre vedú deti i k uvedomenému vnímaniu hudby či zvukov, farieb, tónov, jednotlivých hudobných nástrojov

Vláčik nástrojačik

Vek: 5-6 ročné deti

Hudobná hra predpokladá, že deti poznajú názvy hudobných nástrojov, ktoré budú počuť, čiže už počuli a identifikovali zvuky týchto nástrojov.

Cieľ: Zdokonaľovať, špecifikovať sluchovo perцепčné schopnosti.

Predkladaná hudobná hra rozvíja nasledujúce kompetencie:

Psychomotorické- dieťa sa pohybuje v rytme riekanky, v skupinovej hudobno-pohybovej činnosti sa správa empaticky k ostatným.

Osobnostné- pri hre berie zodpovednosť sám na seba, rozhoduje na základe vlastného zváženia.

Sociálne- spolupracuje v hre, rešpektuje pravidlá hry.

Komunikatívne- používa obrázok- lístok a hudobnú ukážku ako komunikatívny prostriedok v hre.

Kognitívne- podľa zvuku, farby, výšky rozoznáva znejúci hudobný nástroj v krátkej skladbe.

Učebné kompetencie- aplikuje už získané poznatky o hudobných nástrojoch do konkrétnej hudobnej hry a prispôsobuje ich daným pravidlám.

Tematický okruh: Kultúra (aj keď je potrebné podotknúť, že tematické okruhy a vzdelávacie oblasti sa navzájom prelínajú a aj naša hra je príkladom tejto integrácie)

Oblasť: sociálno-emocionálna

Vzdelávacia podoblasť: umelecko-expresívna

Didaktické pomôcky: lístky s obrázkami hudobných nástrojov, ktoré budú deti počuť, zvukové hudobné ukážky.

Popis hudobnej hry a motivácia:

Dnes budeme cestovať vláčikom. Kto už cestoval vláčikom? Čo si potrebujeme kúpiť, aby sme mohli cestovať vlakom? (cestovné lístky). Naš vláčik sa volá Vláčik-nástrojačik, na tento vláčik dostanete lístky, na ktorých je obrázok nejakého hudobného nástroja. Ja vám teraz budem ukazovať obrázky, ktoré budú na lístkoch a vy skúste pomenovať hudobný nástroj (deti pomenúvajú nástroje). Teraz vám prehrám zvuky hudobných nástrojov, ktoré sme si pomenovali a vy mi poviete, ktorý ste počuli.

A teraz už môžeme cestovať. Každý si príde kúpiť cestovný lístok. Nastúpime do vláčika a aby nám bolo veselšie budeme si hovoriť riekanku Ide vláčik, nástrojačik, ide vláčik šu-šu-šu. A na každej stanici vláčik zazvoní, vystupovať budú iba tie deti, ktoré majú na lístkoch hudobný nástroj, ktorý budú počuť v skladbičke.

Učiteľka bude aj ako sprievodca. Kto už mal vystúpiť, ale nevystúpil, sprievodca mu dá pokutový lístok, čím u detí rozvíjame aj kritické myslenie.

Urobíme vláčik a recitujeme riekanku, ktorú si predtým niekoľkokrát zopakujeme, deti sa zoradia do vláčika a „cestujú“ po triede.

Využitie hudobnej hry a jej modifikácie:

Naším prvotným zámerom je využiť danú hudobnú hru ako hlavnú aktivitu perцепčných činností pri rozvíjaní perцепčného vnímania zameraného na zvuky hudobných nástrojov. Ak už deti hudobnú hru poznajú, použijeme ju na upevnenie v záverečnej fáze perceptionských činností. U mladších detí môžeme namiesto skladbičiek použiť iba samotné zvuky hudobných nástrojov. Deti môžu mať ako lístky obrázky zvierat: slimák, zajko a znieť budú známe pesničky o zajkovi, slimákovi, deti majú rozpoznať pieseň podľa melódie, alebo špecifikovať tempo piesne. Ďalšia možnosť aplikácie danej hudobnej hry je motivácia k tvorivej edukačnej aktivite inej vzdelávacej podoblasti, napríklad: prírodovednej - namiesto skladbičiek a hudobných nástrojov budú mať deti obrázky počasia- dážď, vietor, búrka, vystupujú na stanici, keď zaznie zvuk charakterizujúci toto počasie (vnímajú zvuky prírody);

Využiť ju môžeme aj ako hudobnú chvíľku v čase, keď potrebujeme nejako zaujať deti, resp. vzbudiť záujem.

Hudobná hra vytvára možnosť prirodzeného zadelenia detí do skupín.

Môžeme zvážiť jej využitie pri pobyte vonku, kedy úlohou detí bude vnímať okolité zvuky a rešpektovať pravidlá hudobnej hry (vtáčiky, autá, detský krik).

Týmto príspevkom a ponúkanou hudobnou hrou chceme poukázať na fakt, že hudobnú hru môžeme realizovať nielen v hudobno-výchovných činnostiach, ale rozvíjať hudobné kompetencie môžeme aj integrovaním hudobnej hry do iných edukačných aktivít, edukačných foriem a tematických oblastí, a tým prispievať ku komplexnému rozvoju kompetencií dieťaťa predškolského veku so zreteľom na jeho prirodzenú potrebu hrať sa.

Empirický význam hry:

Hra na vláčik je v predprimárnych zariadeniach veľmi častá a obľúbená. Aj napriek jej frekventovanému aplikovaniu v predškolskom prostredí, sa deti k téme vláčik a cestovanie veľmi radi vracajú. S cestovaním sa deti stretávajú, naučia sa, že musia mať cestovný lístok a sledovať, kde vystúpia. Vlakové stanice sú aj v skutočnosti označované zvukovým znamením, melódiou a hlášením. Ak zle vystúpia, respektíve nevystúpia, musia si uvedomiť svoju chybu a v tom prípade musia zaplatiť pokutu. Tu vidíme náznaky kritického myslenia, ktoré je súčasťou rozvoja kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku.

Literatúra

BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-00-1

DEREVJANÍKOVÁ, A. 2009. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0098-0

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5

SEDLÁK, F. 1981. *Úvod do psychológie hudby*. Praha: SPN, 1981.

ŠIMČÍK, D. 2001. *Hudba hrou*. Prešov: Rokos, 2001. ISBN 80-968452-3-3

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Monika Kormaníková, PaedDr.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: monika.kormanikova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

HRA V HUDOBNEJ TERAPII

Klaudia Košalová

Abstrakt

Príspevok interpretuje špecifické možnosti využitia aktívnej a receptívnej hudobnej terapie. Poukazuje na význam a využitie hry s hudbou prostredníctvom hudobno-terapeutických techník, ktoré dieťaťu otvárajú dimenziu pre seberealizáciu, sociálnu interakciu, komunikáciu a celkový osobnostný rast. Hra s hudbou a s jasne stanoveným terapeutickým cieľom ponúka priestor na stimuláciu, podporu či zlepšenie narušených funkcií a zdravia detí.

Kľúčové slová

Hudobná terapia, aktívna a receptívna realizácia, detská hudobná hra, hudobný zážitok, hudobno-terapeutický program.

Abstract

This paper interprets the specific possibilities of using active and receptive music therapy. Highlights the importance and use of musical play through music and music therapy techniques that open the dimensions for self-expression, social interaction, communication and overall personal growth to children. Playing with music and with clearly defined therapeutic target offers space to encourage, support and improvement of children's impairments and health.

Key words

Music therapy, active and receptive implementation, child musical play, musical experience, music-therapy program.

Každé dieťa je jedinečnou bytosťou, ktorá disponuje rôznou kombináciou prejavov správania, silných a slabých stránok, záujmov, vlôh schopností.

Dieťa je obrazom nekonečnej variability a to, že je iné ako ostatné, je na ňom to najkrajšie, nenahraditeľné. Ak sa však pozrieme na jeho individualitu, jedinečnosť, zistíme neopakovateľnosť každého dieťaťa, aj menej nadaného, nešikovného, chorého. Nie každé prichádza do materskej školy s nadšením a očakávaním, s prejavom ochoty a záujmom o všetko, čo sa bude diať, s pocitom istoty, vyrovnanosti. Do školy nastúpia aj

deti s adaptačnými, komunikačnými, či socializačnými problémami, s oneskoreným vývinom, s výkyvmi v správaní alebo s poruchami správania, ako napr.: deti utiahnuté, bojzlivé, nepozorné, hypoaktívne alebo hyperaktívne, impulzívne až agresívne. Väčšina detí sa s novým prostredím vyrovná bez väčších problémov. Niektoré však veľmi ťažko zvládajú záťažové situácie spojené so školou a zaostávajú. Všetky deti vyžadujú individuálny prístup a starostlivosť, avšak niektorým je potrebné zabezpečiť viac zvýšenej pozornosti, viac špeciálnej zdravotnej starostlivosti. Väčšinou je veľmi ťažké určiť v správaní dieťaťa hranice medzi normou a individuálnymi zvláštnosťami. Pokiaľ je zistené isté zaostávanie v porovnaní so správaním rovesníkov z vývojového hľadiska za neprimerané, vtedy je dôležité včasné určenie diagnózy a terapia, aby sa predišlo možnému zlyhaniu, frustrácii, či klesajúcemu sebavedomiu dieťaťa.

V súčasnosti sa čoraz častejšie aj u nás dostáva do povedomia terapia, ktorá využíva špecifickú silu a schopnosť hudby pôsobiť na človeka. Hudba ako významný prvok ľudskej skúsenosti, ako *„základná živina nutná pre telesnú pohodu, duševný rozvoj a citové vyjadrenie,“* môže sa stať *„popudom pre dynamické zmeny v atmosfére emocionálnej, fyzickej a mentálnej“* (Campbell, D., 2008, s. 12-13).

Koncipovanie **hudobnej terapie** je jeden obsiahly a mnohotvárnny proces, ktorý prináša so sebou množstvo zložitých a protirečivých problémov. Zjednocujúcim faktorom však zostáva zážitok z hudobného umenia a jeho vplyv na vnútorný svet dieťaťa.

Zeileiová, J. (2002, s. 52) uvádza tri základné koncepcie hudobnej terapie:

- pedagogická,
- medicínska,
- psychoterapeutická.

Vzhľadom na to, že všetky koncepcie sú v úzkej interakcii a navzájom sa prelínajú, zjednocujúcou líniou sa stáva závislosť od potrieb jednotlivca. Keďže naším predmetom záujmu sú deti v pedagogickom prostredí materskej školy, kľúčová orientácia celkom prirodzene smeruje **k pedagogickej hudobnej terapii**. Medzi hudobnou pedagogikou a hudobnou terapiou môžeme nájsť zvláštne prepojenie, pretože obidva odbory sa snažia špecifickým spôsobom pomáhať klientom rozvíjať ich plný potenciál a zlepšovať kvalitu ich života. Avšak v týchto odboroch môžeme nájsť veľa odlišností medzi edukáciou a terapiou. Najvýraznejší rozdiel pozostáva v stanovení a naplnení cieľov. Ciele v hudobnej pedagogike sa orientujú na rozvoj hudobných vedomostí, zručností, postojov a návykov, hudobná terapia je zameraná skôr na pomoc a celkové zlepšenie kvality života jednotlivcov (Brusicia, K. 1998. In. Lipský, M. – Kantor, J. –

Weber, J. 2009, s. 30-31). Úlohou hudobnej terapie aj naďalej zostáva poznávať a skúmať vplyv hudby na ľudský organizmus a zostavovať vhodné programy účinne pomáhajúce ako pri prevencii, tak aj pri ťažkostiach a problémoch každodenného života.

V procese hudobnej terapie rozlišujeme individuálnu a skupinovú formu. Individuálna hudobná terapia s deťmi je chápaná skôr ako dočasný spôsob práce, ktorý niektoré dieťa – výnimočne ťažko sa zaraďujúce do kolektívu – pripraví na prácu v skupine alebo túto prácu ešte doplní.

Skupinová forma vytvára vhodné podmienky pre realizáciu účinného liečebno-výchovného pôsobenia. Hudba v tejto forme privádza deti k spoločnému zážitku a vytvára najvhodnejšie podmienky pre nadviazanie sociálneho kontaktu v skupine. Terapeuticky adekvátne zostavenie skupiny sa viaže na jednotlivé vekové kategórie a vychádza z individuálnej analýzy celkovej osobnosti, telesného a duševného vývinu dieťaťa.

V materskej škole pre didaktické ale aj terapeutické účely má dominantné postavenie **hra**. Hudobná hra sa stáva v rukách tvorivého pedagóga mobilizačným prostriedkom s tvorivým potenciálom. Stáva sa významným zdrojom estetických a emocionálnych zážitkov. Tieto zanechávajú v deťoch výraznú stopu, ku ktorej sa neskôr môžu vracieť, čerpať z nej i opierať sa o ňu. Hudba v dieťati prebúdzá vnímanie, rozvíja hĺbku pocitov a nálad, ovplyvňuje vôľu, rozum i konanie. Kombinovanie hudby a hry tieto princípy ešte viac zvyrazňuje, umocňuje, čo „*pomáha hlbšie uplatňovať formovanie psychologicko-estetického profilu detí*“ (Schneiderová, M. 2001, s. 39). Hudba svojim rytmom, energiou, variabilitou a špecifickou schopnosťou vyvolať rôzne emócie, dokáže zároveň pôsobiť ako „ventil“, cez ktorý dieťa môže vypustiť prebytočnú energiu, zlosť, hnev, vzdor, a tak sa môže vyhnúť nekontrolovateľnému a nežiaducemu správaniu. K výberu hier s rôznym zameraním je potrebné pristupovať veľmi citlivo a dbať pritom na aktuálne emocionálne rozpoloženie, somatické schopnosti a iné dispozície každého dieťaťa. Aby terapia bola úspešná, je potrebné poskytnúť deťom také hry a aktivity, ktoré by pomáhali predchádzať problémovému správaniu a zároveň aby ich zaujali. V skupinovej forme (menšia skupina detí) pri vytvorení vhodných podmienok, hudba pri hre privádza deti k spoločným zážitkom, upevňuje sociálny kontakt a komunikáciu v skupine. Z ich pozorovania je možné získať cenné informácie o ich stave, vnútornom prežívaní, o sebaúcte, o seba prijatí, či o akceptácii iných detí v skupine. Podobne sa o tom zmieňuje Romanowska, B. A. (2005, s.74) „*hudba môže meniť aktivitu nervového systému, vyvolávať v činnostiach celého organizmu určité zmeny, môže meniť svalové*

napätie, zmeniť rýchlosť krvného obehu, ovplyvniť vnútornú sekréciu, silu a rýchlosť pulzu, modifikovať dýchanie a pod.“ Okrem toho, že dochádza k likvidácii únavy, tlmeniu negatívnych emócií, zlosti, agresivity, k zmierneniu psychických problémov, dochádza k vnútornej harmónii a zvýšenej odolnosti organizmu.

Podľa špecifického zamerania hudobnej terapie s možnosťou rôznych kombinácií a interakcií rozlišujeme aktívnu a receptívnu realizáciu.

Pri aktívnej realizácii má hra s hudbou a hrové činnosti veľmi účinný terapeutický efekt. Na základe slobody a dobrovoľnosti sa dieťa hrá, lebo mu to spôsobuje radosť a potešenie. Ide však o cielené využívanie hry, ktorá sa stáva účinným prostriedkom pri podpore prirodzeného vývinu dieťaťa, ale aj pri vytváraní priaznivých podmienok navodenia a dosiahnutia potrebných zmien v oblasti prežívania, správania, poznania. Je založená na skutočnosti, ale prežíva v imaginárnom svete. Dieťa sa hrá a súčasne samo tvorí, kreatívne „vytvára“ hudbu, a tak bezprostredne a aktívne sa zúčastňuje procesu hudobnej produkcie i terapie. Využíva rôzne pomôcky (hračky, rôzne predmety, hudobné nástroje), prostriedky (zvuk, hlas, rytmus, pohyb, tanec, tempo, melódia, harmónia), techniku (PC, DVD, interaktívna tabuľa).

Prednosti aktívneho zamerania hudobnej terapie spočívajú :

- v sociálno-komunikačnej stimulácii,
- v uvoľňovaní nadmernej energie,
- vo zvýšenej pozornosti,
- v oživovaní psychosomatických reakcií,
- vo vytváraní zážitkových a asociatívnych predstáv,
- v zaistení výchovnej pomoci,
- v rozvoji spontánnosti, kreativity a tvorivosti,
- v stimulácii fungovania psychického, emocionálneho a duchovného prežívania,
- v podpore sebadôvery a sebavyjadrovania,
- v umocňovaní umeleckého zážitku,
- v posilnení vnímavosti a koncentrácie.

V hudobno-terapeutickej praxi sa aj nám osvedčili detské hry s hudbou a so zameraním na prácu a improvizáciu :

- so zvukom,
- s rytmom,
- s hlasom a so spevom,

- s hudobnými nástrojmi,
- s pohybom a tancom,
- s hudobnou dramatizáciou,
- s kreslením a maľovaním,
- s verbálnou expresiou,
- s pantomímou a s bábkami.

Nevyhnutnou súčasťou v komplexe hudobných činností a hudobno-terapeutických aktivít v pedagogickej praxi je **receptívna realizácia**. Aby dieťa mohlo vnímať zvukový impulz, diferencovať ho, prípadne zaujať k nemu istý postoj, musí najprv počuť. Pri recepcii hudby tento podnet predstavuje hudobný zvuk. Podstatou hudobnej recepcie sa stávajú poznatky z neurofyziológie, ktoré objasňujú mechanizmus neurónových spojení, transferu informácie do sluchového mozgového centra – ľavého spánkového laloku. Ide o normálny fyziologický jav bezprostredného prijímania hudby prostredníctvom sluchového analyzátora percipienta. Receptívne vnímanie hudby je proces aktívneho prijímania hudby pomocou zmyslových orgánov. Spôsob, akým dieťa vníma, prežíva, chápe a hodnotí hudbu je podmienený existenciou rôznych psychických procesov a tiež existenciou osobných záujmov, postojov, skúseností na tej - ktorej úrovni ontogenetického vývoja (Balcárová, B. 2001, s.27).

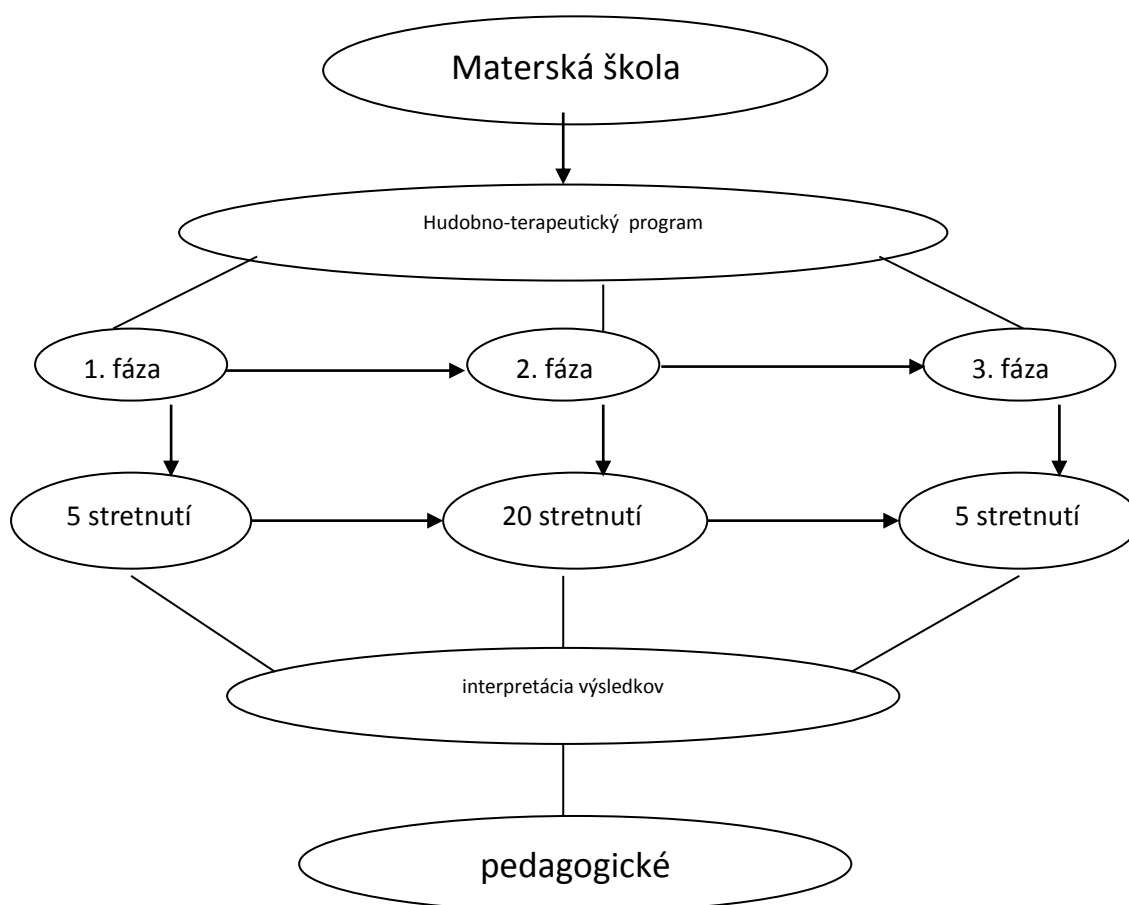
V procese receptívnej realizácie hudobnej terapie, kde dochádza k psychickej a somatickej aktivizácii, je veľmi dôležité poskytnúť dieťaťu vhodný spôsob sprostredkovania hudobného zážitku. Väčšinou v praxi sa aj nám osvedčili kombinácie priamo interpretovanej a technicky sprostredkovanej hudby. Výhodou priamej produkcie, pri ktorej pedagóg bezprostredne hrá na hudobnom nástroji, je auditívne, vizuálne aj taktilné vnímanie interpretovanej hudby, čo si samozrejme vyžaduje dokonalú prípravu, patričnú zručnosť a citlivý výraz interpreta. Na druhej strane, technický rozvoj prostriedkov masovej komunikácie umožňuje čoraz prístupnejšie sprostredkovanie akejkoľvek hudby najrôznejších štýlov a žánrov. Reprodukovaná hudba poskytuje dieťaťu kvalitnú digitálnu reprodukciu so širokou škálou zvukových, farebných, dynamických a harmonických odtieňov a možností. Vhodným využitím kombinácie týchto spôsobov reprodukcie, rôznym spôsobom zakomponovaných v hrových aktivitách, môže vyvolať u detí estetický zážitok a zároveň splniť terapeutický zámer a cieľ.

V tejto súvislosti pri aktívnom aj receptívnom zameraní sa môže využívať verbálna a neverbálna komunikácia. Ak u detí dominujú bloky, zábrany vyjadriť slovné svoje pocity, predstavy a zážitky, pedagóg pri hre zvolí neverbálnu komunikáciu.

Každá hra s hudbou v hudobnej terapii má svoje pravidlá, ale obsahuje aj prvky a možnosti spontaneity a experimentovania. Otvára deťom priestor pre sebarealizáciu, sociálnu interakciu, komunikáciu, emocionalitu a celkový osobnostný rast. V tomto procese nesmieme zabúdať na osobitú postavu pedagóga ako facilitátora pri výbere, motivácii, realizácii a záverečnej reflexii. Pri každej hre s hudbou má možnosť sledovať jednotlivca i celú skupinu, ich reakcie a interpersonálne vzťahy v kolektívnom hudobnom zážitku, sledovať jednotlivca a jeho integráciu so skupinou, jeho zážitok z pocitu spolupatričnosti, jeho jedinečnosť v sebarealizácii a v sebapoznávaní. Sila hudby v hudobnej hre môže vyvolať u detí voľné emócie, pocity, predstavy, osobné asociácie vo vzťahu k súčasným, ale aj minulým zážitkom a následne v diskusii ľahko vyprovokovať verbalizáciu – slovné vyjadrenie pocitov, alebo neverbálne vyjadrenie – pohybom, spevom, hudobným nástrojom, výtvarne, pantomímou.

Hudobno-terapeutická hra v pedagogickom prostredí je začlenená do špecifického programu, ktorý zvyčajne trvá niekoľko týždňov až mesiacov. Môže prebiehať v štruktúre:

Obr. č.1: Schéma realizácie hudobno-terapeutického programu.



Do každého stretnutia je zakomponovaných niekoľko hier. Hudobno-terapeutické stretnutie môže prebiehať v takejto podobe:

1. **Kratšia zahrievajúca časť** – pozdrav, náladomer, hudobno-pohybové hry
2. **Hlavná činnosť** – hry a aktivity zaradené podľa terapeutických cieľov
3. **Uvoľňujúca a relaxačná časť** – hry a techniky na uvoľnenie, podporujúce príjemné predstavy a asociácie
4. **Reflexia** – verbálne i neverbálne vyjadrenie sa o prežitých pocitoch a zážitkoch, náladomer (modifikované podľa Šimanovského, Z. 1998).

Pri hudobných hrách je niekedy potrebné dieťa upokojiť, uvoľniť, inokedy zase využiť jeho aktivitu a rozvíjať rytmické cítenie pohybom rúk, nôh, celého tela. Emocionálne reakcie a zážitky pri stretnutiach sú rozmanité a často postupujú rôznym smerom. Zo strany pedagóga je dôležité pohotovo reagovať, rýchlo sa prispôbiť zmeneným reakciám a empaticky poskytnúť deťom láskavosť, trpezlivosť, príjemnú atmosféru. Hra na hudobné nástroje môže deťom pomôcť pri usmernení ich pohybov v priestore. Samotná manipulácia s hudobnými nástrojmi pôsobí na dieťa veľmi terapeuticky. Uchopenie, udieranie na hudobné nástroje je proces, ktorý vyvoláva pocit striedavého napätia a uvoľnenia, zároveň očakávanie určitého zvuku je proces mentálny. V neposlednom rade treba spomenúť dávno známy priaznivý účinok spevu na ľudský organizmus. Spev modifikuje dýchanie, odzrkadľuje vnútorné cítenie, úzko súvisí so samotnou osobnosťou dieťaťa.

Pri eliminácii nežiaduceho správania detí v predškolskom veku za optimálne riešenie môžeme považovať vytváranie a realizáciu konkrétnych hudobno-pedagogicko-terapeutických situácií a hier so zámerom odhaliť s deťmi rôzne súvislosti v oblasti umenia, poskytovať im príležitosť k muzicírovaniu, vytvoriť podmienky a predpoklady pre opakované stretnutia s hudbou v smere rozvoja hudobného vnímania, myslenia, predstavivosti, detskej hudobnej kreativity, zvýšenia sebavedomia, pocitu istoty a sebadôvery.

Literatúra

- BALCAROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: SÚZVUK, 2004. ISBN 80-89188-00-1.
- CAMPBELL, D. 2008. *Mozartuv efekt*. Praha: Eminent, 2008. ISBN 978-80-7281-336-0
- LIPSKÝ, M. – KANTOR J. – WEBER J. a kol. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.

ROMANOWSKA, B. A. 2005. *Muzikoterapie. Ladičky a léčení zvukem*. Frýdek-Místek: ALPRESS, s.r.o., 2005. ISBN 80-73762-067-7.

SCHNEIDEROVÁ, M. 2001. *Hudba – hra – deti*. Prešov: SÚZVUK, 2001. ISBN 80-968600-4-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z. 1998. *Hry s hudbou a technikami muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1998. ISBN 80-7178-264-5.

ZELEIOVÁ, J. 2002. *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy, Slovenská akadémia vied, Bratislava, 2002. ISBN 80-968279-6-0.

Kontaktné údaje

Klaudia Košalová, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: klaudia.kosalova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

HRA AKO FORMATÍVNY PROSTRIEDOK ROZVOJA KREATIVITY DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Renáta Košalová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na možnosť rozvoja kreativity detí predškolského veku prostredníctvom inštinktívnej, spontánnej a pre detský vek najtypickejšej formy činnosti - hry.

Kľúčové slová

Kreativita, hra.

Abstract

This contribution points to the possibility of developing a creativity in preschool age children through the instinctive, spontaneous and the most common type of activity – play.

Key words

Creativity, play.

Aby jedinec mohol prežiť cenný život a plnohodnotne sa v ňom realizovať, musí sa vedieť primerane etablovať meniacim sa životným podmienkam. To však nie je vždy možné len na základe naučených, vrozených vzorcov správania. Niekedy je nutné nájsť nové, originálne, doposiaľ neobjavené zdroje. A práve tieto inšpirácie predstavuje kreativita.

Vo všeobecných cieľoch predprimárneho vzdelávania, ktoré stanovuje štátny vzdelávací program (ŠTVP), sa popri cieľavedomému rozvoju kľúčových kompetencií do popredia dostáva rozvoj tvorivej, kreatívnej stránky osobnosti dieťaťa. Tá tvorí neoddeliteľnú súčasť pri napĺňaní hlavných myšlienok ŠTVP (Hajdúková, 2008) a to:

- *podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa,*
- *aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability,*
- *rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách,*
- *pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť a životné kompetencie.*

Kreativita je v dnešnom svete jedna z najdôležitejších schopností pre lepšie presadenie sa v živote. Špecifické fakty a postupy sa často menia rýchlejšie, ako stihneme naučené vedomosti uplatniť. Kreatívne myslenie vytvára základ pre obratné adaptovanie sa novým podmienkam, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávenie času. Človek sa už od narodenia vyznačuje veľkou nápaditosťou a túto vlastnosť je treba podporovať a rozvíjať behom celého vývoja a vo všetkých činnostiach (Fichtová, Szobiová, 2007).

Odpoveď na otázku čo je kreativita a v čom spočíva jej podstata, nie je jednoduchá, ale mnoho odborníkov sa zhoduje v tom, že je to schopnosť vytvárať nové, neobvyklé, originálne spôsoby riešenia. V odbornej literatúre, z ktorej sme vychádzali pri spracovaní danej problematiky, sa stretávame so synonymným používaním pojmov tvorivosť a kreativita. V našej práci preferujeme pojem kreativita, pretože najlepšie zodpovedá východiskám tohto príspevku.

Z historického hľadiska by sa dejiny teórie kreativity dali zhrnúť do troch základných vývinových etáp:

1. V najranejšom období pretrvávali názory, že všetky pozitívne novinky prišli ako dar od bohov alebo od Boha.
2. Renesančné obdobie bolo charakteristické prienikom myšlienky, ktorej podstatou bolo, že kreativita je záležitosť zdedených génov.
3. Na začiatku 21. storočia prerástla diskusia v spor o to, do akej miery sa na kreativite podieľa povaha a do akej výchova.

V uplynulých rokoch sa k významu kreativity spája viera, že každý tvorivý čin sa zrodí zo zložitej interakcie medzi biologickými, psychologickými a sociálnymi silami. Tieto novodobé koncepcie kreativity však neprichádzali ľahko a bez nezhôd (Dacey, Lennon 2000).

Pojem kreativita pochádza z latinského slova creatio, čo v preklade znamená voľba, stvorenie. Kreativita je definovaná rozličnými spôsobmi. Hlavsa (1985), odborník v skúmaní tvorivosti, uvádza viac ako sto definícií kreativity. Rokmi sa vypracovali ďalšie, ktoré zhrnul Sternberg vo svojej knihe *Handbook of Creativity* (2000), kde podáva svoje definície z rôznych teoretických koncepcií: operacionálnych, behaviorálnych, psychoanalytických a iných, ktoré sú rôzne zacielené napr. na osobnosť, schopnosti, proces, produkt atď. (Fülöpová, 2006).

V spomínaných definíciách jednotlivých odborníkov a vedcov sa nachádzajú dva podstatné znaky, ktorými sa vymedzenie kreativity zhoduje. „*To čo chce mať prívlastok kreatívne, musí byť nové a nejakým spôsobom užitočné, akceptabilné, prijateľné,*

hodnotné. Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty“ (Zelinová, Zelina 1990).

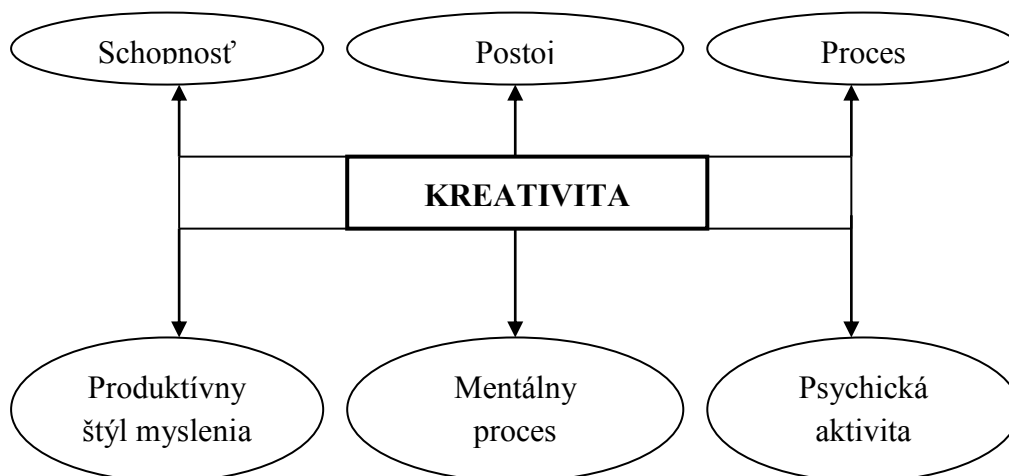
Najnovšie výskumy v oblasti spomínanej problematiky využil Žák (2004) a pomocou nich zostavil globálnejšie vymedzenie kreativity v rámci osobnosti a psychických procesov. Dané vymedzenie nás inšpirovalo k zostaveniu modifikovaného modelu kreativity (obr. č.1) ako produktívneho štýlu myslenia, mentálneho proces, psychickej aktivity. V tejto súvislosti tvrdíme, že kreativita je:

Schopnosť – základná schopnosť myslieť kreatívne a svoje predstavy zrealizovať v hmotný produkt, nápad, myšlienku, riešenie a podobne.

Proces – pojem, ktorý v sebe zhrňa tvrdú rozumovú prácu, vzdelávanie, získavanie informácií, ponúka priestor pre improvizáciu, riešenie, ale aj pre poriadok a disciplínu.

Postoj – charakterizuje ho ochota a odvaha prijímať zmeny, riskovať i hrať sa s myšlienkami a nápadmi, je to vytrvalosť, pracovitosť, flexibilita a najmä nepoddajnosť pred vzniknutými problémami a prekážkami.

Obr. č.1



Chalupa (2005) uvádza tri podmienky MacKinnona (1966), ktoré je potrebné zohľadňovať pri posudzovaní kreativity:

1. kreativita sa spája s originálnymi, novými myšlienkami a nápadmi,
2. tieto myšlienky musia byť zapojené v kreatívnom procese, kde pomáhajú pri riešení problémov, pri dosahovaní cieľov a sú zároveň prispôsobené realite,
3. správna kreatívna schopnosť vyžaduje pojmy ako je originalita, jedinečnosť, elaborácia a úplný vývoj.

Kreatívneho človeka charakterizuje túžba po objavovaní, odhaľovaní, nachádzaní a tvorení niečoho nového, originálneho, celospoločensky uznávaného a užitočného. Kreatívnou vyspelosťou sa osobnosť človeka dostáva na vyššiu úroveň a tým zefektívňuje svoj život. V didaktickej rovine predškolského vzdelávania môžeme za optimálne riešenie považovať vytváranie konkrétnych tvorivo-pedagogických situácií so zámerom odhaliť s deťmi problémové situácie, tým im poskytovať príležitosť k stále novému poznaniu, vytvárať podmienky a predpoklady pre opakované stretnutia s tvorivo-podnetnými aktivitami a stále na vyššej a vyššej úrovni rozvíjať kľúčové kompetencie detí.

Súčasný psychologický výskumy a ich výsledky odkrývajú základné poznanie, že kreativita je ovplyvňovaná prostredím sociálnym, kultúrnym či pedagogickým a podlieha predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom. Výsledkom tohto poznania je fakt, že kreativita je schopnosť, ktorá sa dá trénovať a rozvíjať.

Vo vedeckých publikáciách je rozpracovaných mnoho metód možností rozvoja kreativity, ktoré sa rozlišujú podľa určitých hľadísk a podmienok. Jedno z delení, ktoré si našlo uznanie u mnohých autorov pre jej komplexné rozvíjanie tvorivého myslenia a ostatných osobnostných charakteristík, ktoré sú dôležité pri pôsobení kreatívnej osobnosti v živote, podáva vo svojej práci Fülöpová (2006, s.41):

1. rozvíjanie tvorivého myslenia: s ktorým sú spojené rôzne cvičenia, metódy, programy, prostriedky na rozvoj kreatívneho myslenia, pamäti, fluencie, flexibility, originality a pod.

2. rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti: cvičenia a programy zamerané na rozvíjanie mimointelektových charakteristík kreatívnej osobnosti, napr. sebavedomie, emocionálna oblasť a pod.

3. utváranie sociálnych vzťahov, klímy a riadenia, ktoré stimulujú kreativnosť: cvičenia a programy na zlepšenie vzťahov v skupine, vytváranie pozitívnej kreatívnej atmosféry, zefektívnenie riadenia podporujúceho kreativitu.

Originalita je sféra myslenia, o ktorú sa kreativita opiera, a z ktorej pramení. Kreatívny jedinec je prirodzene zvedavý, chce hľadať nové odpovede, riešenia a práve metódy zamerané na rozvoj týchto schopností, zároveň rozvíjajú aj kreatívnu stránku osobnosti. Imaginácia a myšlienkové postupy tvoria základ rozvojových techník (Tuma, 1991).

Z pohľadu metodiky výchovno-vzdelávacieho procesu materskej školy efektívnou metódou, stratégiou, výchovným prostriedkom ako i možnosťou rozvoja všetkých spomínaných kreatívnych schopností, je **hra**. Hry sú hlavnou formatívnou činnosťou

diet'at'a v predškolskom veku, ktoré podporujú aktivitu, samostatnosť a angažovanosť a sú príležitosťou ku kreatívnemu prejavu diet'at'a. Vo vzdelávacom procese má vysoko motivujúci potenciál, eliminuje strach a obavy z neúspechu a prirodzenosťou hrovej činnosti podstatne znižuje náročnosť prebiehajúceho učenia sa.

Hry majú popri vzdelávacom efekte i významný výchovný účinok, pretože dieťa je nútené rešpektovať platné pravidlá. V kontexte tohto významu Šikulová, Rytířová (2006) ďalej vyzdvihujú podporu socializácie, zmiernenie negatívneho efektu pri neúspechu, vedenie k sebakontrolu a ku kreatívnemu procesu. Pri kolektívnych didaktických hrách poukazujú na tvorbu pozitívnych vzťahov medzi deťmi.

Nie však každú činnosť, v edukačnom procese, môžeme považovať za hru. Znak, ktoré odkrývajú podstatu hry, a ktoré sa v nej výrazne prejavujú sú: spontánnosť, zaujatosť, radosť, tvorivosť, fantázia, opakovanie a prijatie rolí (Koťátková, 2005).

Nepopierateľnú prepojenosť hry a tvorivého procesu, výsledkom ktorého sú kreatívne produkty, ponúka aj Fichnová a Sobiová (2007). Vo svojej práci popisujú 7 základných zásad (nehodnotiť, dobrovoľnosť, bezpečie, humor, potešenie z hry, pochvala, hra) tvorivého myslenia, ktorých vyústením je hra - nenásilná, zábavná forma, podnecujúca u detí záujem, ktorá v týchto intenciách vystupuje ako spúšťač kreatívnych procesov.

Problematika hry a hrovej činnosti je veľmi diferencovaná a ponúka mnoho interpretácií z oblasti pedagogickej, psychologickej, umeleckej a pod. Podhájecká (2011) ponúka definíciu hry vyselektovanú z mnohých odborných publikácií a od mnohých autorov. Z nej môžeme súhlasne tvrdiť, že hra je:

- **najprirodzenejšia činnosť diet'at'a,**
- **ponúka množstvo poznatkov, vedomostí a skúseností,**
- **pôsobí ako informačný stimul,**
- **aktivizuje psychické i psychosomatické funkcie diet'at'a,**
- **vystupuje ako prostriedok sebavyjadrenia,**
- **je socializačný činiteľ,**
- **je primárnou formou rozvoja v procese kreatívnej činnosti.**

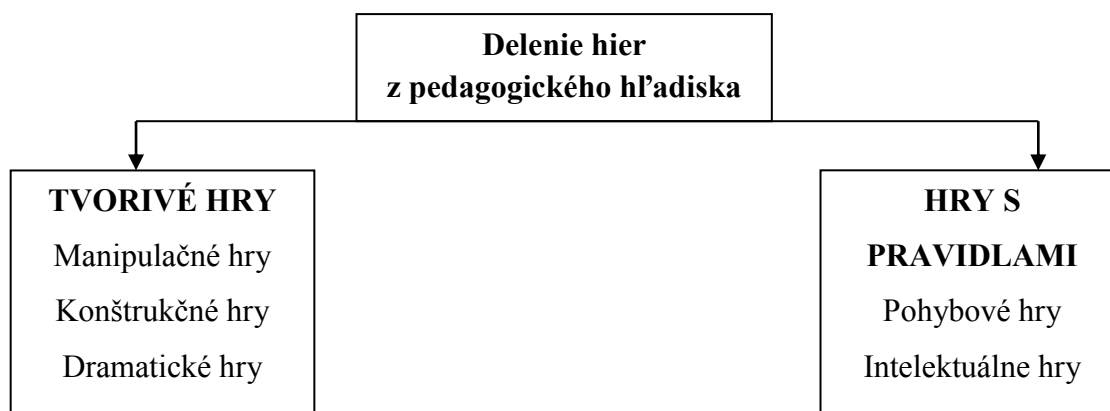
Ako na hru samotnú, aj na jej delenie, pozerajú súčasní autori z odlišných hľadísk. Klasifikácia hry na jednotlivé druhy je zložitá, pretože prvky jednej hry sa môžu stať súčasťou hier rozličných druhov. Z psychologického hľadiska sa často stretávame s delением hier na intuitívne, senzomotorické, nepodmienené, intelektuálne či kolektívne. Pre potreby nášho príspevku, kde hra vystupuje ako prostriedok rozvoja kreativity v

predškolskom prostredí, sa sústreďíme na rozdelenie hry z pedagogického hľadiska. Z tohto pohľadu do popredia vystupujú dve veľké skupiny hier:

- tvorivé hry,
- hry s pravidlami.

Obe tieto skupiny obsahujú vnútorne členenie (Cejpeková, 1996), ktoré však nesie charakteristické črty základných typov hier (obr. č.2). Obsahovú náplň **tvorivých hier** prezrádza už samotný názov. Organizácia hry nie je presne daná, a tým sa dieťa stáva významným činiteľom v jej vytváraní. Prenáša do hry svoje nápady, svoju fantáziu, je aktívnou súčasťou kreatívneho procesu. **Hry s pravidlami** sú charakteristické vplyvom reálneho sveta, ktorý výrazne zasahuje do deja hry. Odrazom vplyvu sú striktne stanovené pravidlá, ktorým sa hráči prispôbujú a zároveň tieto pravidlá prinášajú cieľ hry, pri dosiahnutí, ktorého deti naplňa pocit radosti a uspokojenia.

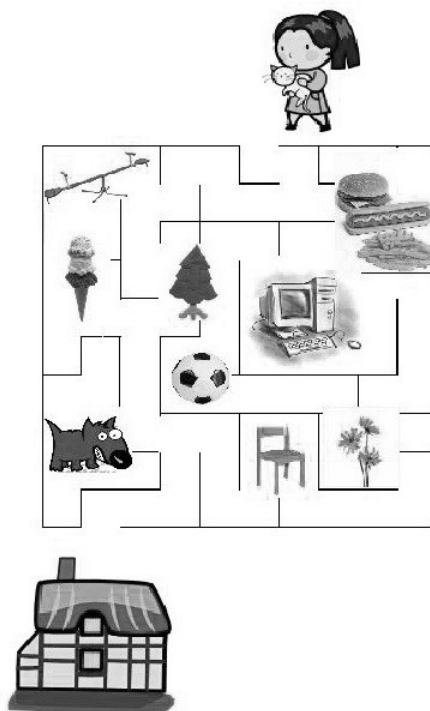
Obr. č. 2



Pre rozvoj a podporu kreatívnych schopností sú vhodné hry, ktoré podnecujú fantáziu a predstavivosť. To môžeme docieľiť výberom adekvátnych problémových situácií, ktoré neposkytujú bezprostredné riešenia, a tiež vhodne sformulovanými otázkami a úlohami (Vymysli..., Popíš..., Predstav si..., Prečo...?, Ako to súvisí...?, Ako by to mohlo byť keby...? a pod.), ktoré zaktivizujú kreatívny proces u detí. Pri každej hre je veľmi dôležité deti povzbudzovať, aby neostali len pri jednom nápadе, ale hľadali odpovede aj v iných oblastiach riešenia. V zásade kreatívne nápady detí neposudzujeme a nekritizujeme. V prípade neprimeraných výrazov a prejavov, odpoveď pochválime a až potom veľmi taktne, ale jasne naznačíme nevhodnosť reakcie na zadanie hry. Ďalšou pozitívnou vlastnosťou kreatívnych hier je možnosť obmieňania, pretvárania. Počet vzniknutých alternácií hrových činností je neobmedzený.

Na základe preštudovanej problematiky a získaných vedomostí, ponúkame pre lepšiu názornosť modifikovanú kreatívnu hru (obr. č. 3) uplatniteľnú v predškolskom veku, ktorá spĺňa spomínané základné zásady a znaky.

Obr. č.3



Hra: Dopravné a informačné značky

Edukačný úloha: rozvíjať u detí fantáziu, predstavivosť. Aktivizovať ich ku spontánnemu kreatívnemu prejavu. Podnecovať ich k pohotovým reakciám na súvisiace otázky.

Edukačný materiál: farbičky, obrázok labyrintu

Motivačná časť: deti si vypočujú príbeh o zatúlanej Nele, ktorá cestou domov, navštívi vždy mnohé zaujímavé miesta a potom nevie nájsť správny smer.

- 1. Edukačná činnosť:** učiteľka na základne vhodne kladených problémových otázok (*Čo si myslíte, prečo sa Nela stále niekde zatúla?, Ako by sa dala Nele pomôcť?*) vedie s deťmi rozhovor.
- 2. Edukačná činnosť:** deti budú mať za úlohu vymyslieť a domal'ovať dopravné a informačné značky do labyrintu, ktoré by pomohli Nele nájsť správnu cestu domov. Zároveň však nesmú zabudnúť, že je potrebné označiť značkou aj miesta, ktoré by mohli zatúlanú Nelu opäť zlákať.

Edukačné kompetencie (podľa ISCED 0, 2008), ktoré sa prehlbujú v rámci ponúknutej hry :

- 1. Psychomotorické kompetencie-** dieťa rozvíja grafomotorické schopnosti,

2. Osobnostné kompetencie- dieťa odhaľuje svoje možnosti a spôsobilosti, vyjadruje vlastný názor a postoj.
3. Sociálne kompetencie- dieťa sa učí prosociálnemu správaniu v skupine, preberá zodpovednosť za svoju činnosť, prehlbuje sociálne interakcie medzi deťmi navzájom a medzi učiteľkou a deťmi.
4. Komunikatívne kompetencie- dieťa rozvíja komunikačné schopnosti v kreatívnom rozhovore, do ktorého sa aktívne zapája, primeraným spôsobom reaguje na vzniknuté komunikačné situácie.
5. Kognitívne kompetencie- dieťa hľadá a objavuje spojenia medzi jednotlivými informáciami, objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému, odôvodňuje svoje názory, uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov.
6. Učebné kompetencie- dieťa sa učí využívať primerané znaky a symboly, na kladené otázky hľadá vhodné odpovede a prepája ich s vlastnými skúsenosťami a poznatkami.
7. Informačné kompetencie- dieťa nadobúda nové informácie.

Integráciou kreatívnych hier do prostredia materských škôl, môžeme pozorovať efektívnu stimuláciu jednotlivých faktorov tvorivého procesu: fluencie, flexibility, originality, senzitivity, redefinovania a elaborácie. Bezodná studňa kreatívneho myslenia ponúka hravou formou rozvoj kľúčových kompetencií dieťaťa. Vytvorením príjemného prostredia, podnetnej atmosféry a ponúknutím vhodných kreatívnych činností, deti môžu zažiť pocit úspechu a uspokojenia pri iniciatívnom zapájaní sa do hrových aktivít .

Literatúra

- CEJPEKOVÁ, J. 1996. *Hra vo vyučovaní na I. Stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 978-80-8882-539-5.
- DACEY, J. S. – LENNON K. H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- FICHTOVÁ, K. – SZOBIOVÁ, E. 2007. *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FÜLÖPOVÁ, E. 2006. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: Nová práca, 2006. ISBN 80-88929-82-2.

- HAJDUKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- CHALUPA, B. 2005. *Tvorivé myšlení*. Brno: Barrister Principal, 2005. ISBN 80-7364-007-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Košice: Manacon, 1996. ISBN 80-85668-32-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.
- ŠIKULOVÁ, R. – RYTÍŘOVÁ, V. 2006. *Pohátkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1361-6.
- TUMA, M. 1991. *Tvorivý člověk*. Bratislava: Obzor, 1991. ISBN 80-215-0177-4.
- ZELI, J. – ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. 315s. ISBN 80-251-0457-5.
- ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0457-5.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Renáta Košalová, Mgr.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Ul. 17.novembra 15

080 01 Prešov

E - mail: renata.kosalova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

ROZVÍJANIE GRAMOTNOSTI HROU S VYUŽITÍM DIGITÁLNYCH TECHNOLOGÍÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Dušan Kostrub – Dana Lacková – Miriam Valášková

Abstrakt

Ide o teoreticko-aplikačnú štúdiu, ktorej súčasťou sú aj príklady aktivít realizovaných formou hry zameraných na stimuláciu (kultúrnej) gramotnosti v MŠ. Vychádzajúc zo (socio)konštruktivistických prístupov v predprimárnej edukácii prezentujeme možnosti využitia digitálnych technológií v hrách zameraných primárne na rozvíjanie komunikačných kompetencií, ktorých výsledným produktom by mala byť prediktabilná kniha konštruovaná deťmi.

Kľúčové slová

Hra, prediktabilná kniha, digitálne technológie, gramotnosť, predprimárne vzdelávanie.

Abstract

It is a desk application study and examples of activities – games for children, to stimulate culture literacy at pre-school. We present also utilization of digital technologies in games, which stimulate communication powers and the resultant product is a predictable book.

Key words

Game, predictable book, digital technologies, literacy, pre-primary education.

Úvod

O tom, že hry boli (a sú) prirodzenou súčasťou života ľudí, svedčia mnohé archeologické nálezy, nástenné maľby, kresby, rôzne herné plány, ktoré sa zachovali v etruských, egyptských a iných hrobkách. Pravidlá hier sa veľakrát podávali len ústnou formou z generácie na generáciu. A hoci sa zdá, že sú primárne určené deťom, sú rovnako dôležité i pre dospelých ako forma zábavy, relaxu, uvoľnenia napätia, či možnosti prežiť s priateľmi príjemné chvíle.

Hra má pre deti mimoriadny význam. Baví ich, teší, zaujíma a uspokojuje - je hlavnou zložkou ich činností, resp. samotného života. Forma hier môže byť rôzna, dieťa sa môže hrať samo, alebo vo dvojici, či skupine. Hra poskytuje sociálnu spätnú väzbu,

ktorá pomôže pri sebautváraní, sebaponímaní i sebaidentite. Podľa *S. Kikušovej a M. Králikovej* (2004) hra dieťaťu pomáha prekonať konflikt nielen medzi svetom dospelých a jeho detským svetom, ale i medzi tým, čo reálne zvládne, a čo by chcelo zvládnuť. Pre dieťa má vždy zmysel, pretože pri nej komunikuje, rieši problémy a vzájomne kooperuje s inými deťmi, pričom sa navzájom ovplyvňujú. Hra má svoj cieľ, ale i pravidlá, buď dynamické, ktoré sa v jej priebehu menia, alebo statické – vopred dohodnuté. V protiklade s prácou dospelých je hra nenútená (resp. sa dieťa slobodne rozhoduje hrať sa) a nejde v nej primárne o výsledok, ale o samotný proces. Dôležitá je tiež rola, s ktorou sa dieťa počas hry identifikuje. Jej *symbolickosť a imaginárnosť umožňuje dieťaťu vyskúšať si rôzne sociálne roly, experimentovať, overiť si vlastné spôsobilosti bez následkov a bez reálnej ujmy pri neadekvátnom zvládnutí, pričom využíva štruktúrované, pološtruktúrované i imaginárne herné symboly* (Kikušová, Králiková, tamtiež, str. 19).

Hra sa zdokonaľuje v súlade s rozvíjajúcimi sa vývinovými predpokladmi dieťaťa a je súčasne i prostriedkom na čoraz lepšie rozvíjanie rozmanitých schopností a vlastností dieťaťa. Je efektívnym prostriedkom učenia sa. Podľa *S. Kikušovej a M. Králikovej* (tamtiež) je v hre proces učenia veľmi intenzívny najmä preto, že dieťa do hry vstúpilo dobrovoľne a výrazne emocionálne všetko prežíva. Takýmto spôsobom môže následne (v podstate okamžite) aplikovať a interpretovať svoje poznanie a priamou skúsenosťou pretvárať svoje doterajšie kognitívne/mentálne schémy.

Vo všeobecnosti vymedzujeme tieto **základné aspekty hry/hrania sa**:

- Hra/hranie sa vplýva na rozvoj a psychické dozrievanie ľudskej bytosti.
- Konštituuje mimoriadny spôsob interakcie dieťaťa so svojim prostredím.
- Orientuje subjekt na vlastné konanie (správanie).
- Podstata detskej hry spočíva na interpretovaní nejakej roly.
- Najzaujímavejší rys/ráz hry je konštituovaný prostredníctvom transformácie nesignifikantných objektov na pravdivé živé existencie.
- Najzákladnejšie aspekty hry sú imaginácia (predstieranie) a imitácia.
- Hra/hranie sa je ústredným problémom/zdrojom pre porozumenie psychickému vývinu v období detstva.⁴⁶

⁴⁶ a ² Bližšie pozri: waece.org/juegos/index.htm (stiahnuté dňa 7.2.2002).

1 Hra v MŠ

Z vyššie uvedených dôvodov nepochybne vyplýva, že v MŠ treba venovať pozornosť plánovaniu a príprave hry, ale i dodržiavať základné kritériá hier (bližšie pozri Kikušová, Králiková, tamtiež, s.37).

Do pripravovaných, didakticky plánovaných hier však učiteľ nevstupuje ako jediný nositeľ poznania, ale vytvára deťom také podmienky, aby pri hre objavovali, experimentovali, vymieňali si skúsenosti, pomáhali si a navzájom hodnotili nielen svoju aktivitu ale i správanie a konanie spoluhráčov. To ale vyžaduje zmeny v jeho didaktickom uvažovaní. Didaktické uvažovanie je podľa D. Kostruba et.al. (2011, s.125) *učiteľom transponované do didaktického organizovania, ktoré spočíva vo fázach pozorovania, transformovania, interaktívnej výučby, evalvovania, reflektovania, až vyústi do nového porozumenia*. I keď učiteľ svojou intervenciou zámerne ovplyvňuje a nepriamo riadi dieťa, a tým aj jeho proces učenia sa, práve hra je vhodná na vytváranie prostredia, v ktorom môže byť pri adekvátnom didaktickom uvažovaní učiteľa vedené k vlastnej iniciatíve pri aktívnom učení sa. Charakter hry, či už receptívny alebo špirálovitý totiž vychádza z prekonceptov dieťaťa, ktoré na základe manipulácie s prostredím (čo mu hra umožňuje bez rizika) získava nové informácie. Tieto následne integruje, transformuje do svojich kognitívnych schém alebo prekonáva kognitívny a sociálny konflikt a tým si (re)konštruje svoje poznanie – učí sa.

Didaktická hodnota hry/hrania sa závisí najmä od:⁴⁷

- predchádzajúcej systematickej analýzy (pedagogickej diagnostiky), ktorú má učiteľ uskutočňovať vo všeobecnosti v procese, v adekvátnej hre a skupine hrajúcich sa detí;
- imitácie učiteľa, keď sleduje to, čo má byť hrou/hraním sa dosiahnuté;
- možností aktivít, ktoré sa ponúkajú;
- záujmu detí;
- adekvátnosti rozvojových ťažkostí dieťaťa;
- toho, ako je adaptovaná na rytmy detí;
- toho, ako uľahčuje voľnú/slobodnú aktivnosť;
- toho, ako slúži na orientovanie a nie na ovládanie detí;
- toho, ako podporuje a rozširuje interakciu, kooperáciu a kolaboráciu.

Ešte raz zdôrazňujeme, že využívanie hry/hrania sa ako výučbovej metódy vyžaduje plánovanie vo vnútri hernej klímy, ktoré nebráni základnému aspektu, ktorým je sloboda/volnosť v činnosti, v aktivite.

Pred samotnými praktickými ukážkami hry je namieste spomenúť didaktické využitie hry/hrania sa z pohľadu **(socio)konštruktivistických teórií učenia sa a učenia**. Základnou tézou je, že konštruovanie navrhovaných poznatkov sa môže uľahčovať prostredníctvom učebného prostredia ktoré :

- Navrhuje viaceré reprezentácie reality – umožňuje vyhnúť sa zjednodušovaniu inštrukcií cez reprezentácie prirodzenej komplexnosti sveta.
- Realizuje reálne autentické aktivity – ktoré musia byť kontextualizované.
- Ponúka reálny svet, učebné prostredia založené na prípadoch (prípadových štúdií) namiesto predurčených (vopred stanovených) inštruktážnych sekvencií.
- Podporuje reflexívnu prax.
- Zvýrazňuje kontexty – a obsahy – poznatky závislé od vzájomného konštruovania.
- Podporuje kolaboratívne konštruovanie poznania cez sociálne dohadovanie/vydiskutovávanie, nepodporuje súťaživosť o uznanie medzi rovesníkmi.

Hoci sme presvedčení, že konštruktivizmus nie je normatívna teória učenia sa a vyučovania, bolo by možné poskytnúť explicitnejšiu metodiku ako dizajnovat' učebné prostredie, ktoré zlepšuje konštruktivistické učenie sa.⁴⁸

Podľa názoru J. Piageta (In *Saunders., Bingham-Newman*, 1989, s. 15), deti konštruujú systémy poznania. Ako predpokladá slovo konštruovať, deti využívajú disponibilné materiály a organizujú ich istou formou. Napríklad nadané dieťa, ktorému sa nik nevenuje, má zlú školu a nie je pracovité, ktoré cíti, že nemá dôvod namáhať sa, môže vo viacerých aspektoch dosahovať horšie výsledky, než menej nadané dieťa, ale vybavené opačnými vlastnosťami a možnosťami. Na druhej strane, obzvlášť v oblastiach, kde nerozhoduje kultúrne pozadie a reč, dosahujú nadaní, neškolení jedinci lepšie výsledky než (ne)nadaní jedinci, akokoľvek školení (*Drtílová, Koukolík*, 1994, s. 30 -31.).

V súvislosti s vyššie uvedeným považujeme vytváranie podnetného prostredia v MŠ, za obzvlášť dôležité. V procese výučby v predprimárnom (i primárnom) vzdelávaní je v popredí štruktúrovaná (z pohľadu učiteľa, ale z pohľadu dieťaťa ostáva poňatá

⁴⁸ *Mergel*, 1998, s. 23-24.

globálna) detská hra, čo znamená, že prostredníctvom hry sa naskytajú príležitosti na úmyselné poskytovanie a aktívne nadobúdanie žiaducej (konkrétnej, didakticky explicitne zrejmej) detskej skúsenosti, ktorá je zo strany učiteľa vopred zvažovaná. Učiteľ sa zamýšľa nad konkrétnou skúsenosťou a nad možnosťami, ako ju za splnení didaktických zákonitostí a zodpovedajúcich podmienok môžu nadobudnúť deti. Uvažuje nad širokým spektrom možností s uvedomením si skutočnosti, že skúsenosť (ako mentálne spracované kultúrne obsahy) majú deti nadobudnúť aktívnym, autentickým, uvedomelým (vlastnou tvorivou mentálnou aktivitou), kompetentným, autonómnym, kolaboratívnym (na báze spolupráce so zastávaním rol), činnosť-skúsenostným učením sa v učiacej sa skupine. Učenie sa formou hry predstavuje živú a komplexnú aktivitu (vo výučbových aktivitách), v ktorej učiteľ je spoluhráčom v hre – v konaní, preberá a predstiera rolu a koná v zmysle jej projekcie. Všetky – v hre angažované subjekty – svojim konaním koproduktujú (spoluvytvárajú) manuálny, mentálny a expresívny text (čitateľný najmä pre uvažujúceho učiteľa; on v nej identifikuje vznikajúcu skúsenosť) ako médium spracúvania učiva, ktorý tvorí podstatu procesu výučby (učenia sa a učenia).

1 Prediktabilná kniha ako prostriedok rozvoja gramotnosti detí

Je nepochybné, že proces **akulturácie** resp. kultúrneho zgramotňovania možno efektívne podporovať už v prostredí MŠ, a to formou hry - teda v činnostiach deťom predškolského veku najprirodzenejších. Spôsobov ako stimulovať (kultúrnu) gramotnosť tzn. *proces celoživotného, aktívneho, všestranného a zmysluplného používania jazyka človekom* (Zápotočná, Pupala, 2001, s.264) je veľa. Naším zámerom je poukázať na tie, ktoré podporujú rozvoj jazykovej a literárnej (či komunikačnej) gramotnosti a súčasne digitálnej gramotnosti v rámci stimulácie komplexnej – kultúrnej gramotnosti. V tomto kontexte za jednu z ideálnych didaktických možností považujeme prediktabilnú knihu.

Termín **prediktabilná kniha**, resp. kniha s prediktabilným textom je v komunite pedagógov v ostatných rokoch už aj na Slovensku pomerne známy. Primárne sa týmto termínom definuje špecifická didaktická pomôcka vo forme knihy, v ktorej prevažuje obrázková zložka nad textovou. To znamená, že obrázky jednoznačne podporujú, prípadne aj dopĺňajú text, ktorý je jednoduchý, opakujúci sa (opakujú sa slová, frázy, vety a refrény, scény, či známe kultúrne sekvencie vzájomne do seba zapadajúcich štruktúr a opakujúcich sa námetov). Už dieťa predškolského veku si bez problémov môže takýto text nielen zapamätať, ale mu aj porozumieť, „prečítať“ ho. Porozumenie mu uľahčuje

nielen samotná výstavba textu, či výrazná podpora obrázkového materiálu, ktorou je text doplnený, ale aj distribúcia tohto textu vo forme knihy.

To, že je prediktabilný text implementovaný v knižnej podobe, nie je samoúčelné. Naopak, je to didaktický zámer - dieťa sa manipuláciou a „čítaním“ takto konštruovanej knihy priamo oboznamuje s knižným konvenciami ako aj konvenciami tlače. Je dokázané, že knižné konvencie a konvencie tlače (van Kleeck, 1998; Valášková, Petrová, 2007) patria medzi komponenty gramotnosti, ktoré ovplyvňujú nielen následné konvenčné učenie sa čítať v ZŠ (Snow, Burns, Griffin, 1998), ale samozrejme podporujú rozvoj, či „spolupodieľajú“ sa na rozvoji kultúrnej gramotnosti.

Pri konvenciách tlače ide o súbor poznatkov dieťaťa o konvenciách štruktúrovania knihy/textu (napr. znalosť smerovej orientácie narábania s knihou/textom; znalosť konvencií segmentácie textu; znalosť metalingvistických termínov; schopnosť odlíšiť text od obrázkov v knihe, a pod). Pri knižných konvenciách ide o konvencie viažuce sa na obsahový/významový aspekt knihy/textu. Sú to znalosti dieťaťa o tom, ako sú knihy tvorené, akú majú funkciu (napr. vedomosť o tom, že príbeh, ktorý sa odvíja v knihe, nie je možné ovplyvniť zvonka; ilustrácie v knihe sa vzťahujú k textu; príbeh v knihe sa odohráva nezávisle od reálneho času a priestoru; knihy/texty reprezentujú fiktívny svet; znalosť špecifickej terminológie viažucej sa s knihou a procesom jej tvorby, a pod).

Napriek tomu, že je prediktabilná kniha v mnohých krajinách (napr. vo Veľkej Británii, vo Francúzsku, na Novom Zélande, v USA) využívaná pri učení sa materinskému i cudziemu jazyku, podľa nášho prieskumu⁴⁹ sa v pedagogickej praxi na Slovensku aplikuje skôr ojedinelo v materských školách, ktorých vzdelávací program korešpondoval s inovačnými trendmi v poznávaní jazyka.

Vychádzajúc zo (socio)konštruktivistických prístupov vo vzdelávaní má prediktabilná kniha ešte širšie možnosti uplatnenia než sme doposiaľ spomínali. V kontexte takto chápaných prístupov ku vzdelávaniu nie je iba pomôckou vytvorenou (či zakúpenou) a demonštrovanou zásadne učiteľom. Stáva sa detským produktom, pričom dôležitý nie je len výsledný produkt- prediktabilná kniha. Dôraz sa kladie na samotný proces jeho tvorby.

⁴⁹ Keďže v rámci externého štúdia študenti študijného odboru Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo pre školské kluby realizujú prax na mnohých MŠ v rámci celého Slovenska, požiadali sme ich o distribúciu ankety do MŠ, kde vykonávali prax. Zo 120 respondentov- pedagógov bol termín prediktabilná kniha známy 47 z nich, no iba 6 uviedlo, že aplikujú tento typ knihy vo vzdelávacom procese v MŠ (viď. bližšie Valášková, 2010).

2 Využívanie digitálnych technológií pri tvorbe prediktabilnej knihy

Procesy viažuce sa na konštruovanie prediktabilnej knihy možno deťom uľahčiť aplikáciou **digitálnych technológií** (ďalej DT). Považujeme za efektívne a žiaduce využiť možnosti, ktoré nám ponúkajú digitálne prostriedky, práve aj v takých hrách, v rámci ktorých by deti vytvárali vlastné knihy.

Hoci potreba transferu nových DT do vzdelávania v MŠ je deklarovaná (napr. Gašparová, 2010), ich využívanie by sa nemalo obmedziť len na ten účel, aby deti získali základné zručnosti pri mechanickom používaní PC (napr. tréning pohybu s myšou). Podstatnejšie je vytvoriť deťom priestor na rozvíjanie (stimulovanie) kognitívnych kompetencií a kreativity, pričom sa zároveň učia efektívne ovládať DT s cieľom zmysluplne ich aplikovať. Z pedagogickej praxe máme skúsenosť, že deti sú čoraz flexibilnejšie, kreatívnejšie a majú potenciál objavovať a bádať, preto im treba vytvoriť priestor, aby sa aktívne podieľali na vytváraní produktov aj prostredníctvom počítača a iných digitálnych prostriedkov. Konkrétne pri vytváraní vlastnej knihy by ich mohlo byť aplikovaných hneď niekoľko: 1. PC – do priečinka v ňom vytvorenom majú deti možnosť ukladať svoje komponenty, z ktorých budú vytvárať knihu (tzn. fotografie, obrázky, slová, krátke texty, príp. video a audio-nahrávky) a súčasne si v PC môžu vkladať tieto komponenty do vopred pripravenej „muštry“ (šablóny) pre knihu (obálky knihy, jednotlivé strany knihy). 2. Skener- deti sa učia skenovať „knižné“ komponenty do PC. 3. Digitálny fotoaparát - deťom umožňuje a) nafotiť si svoje vlastné výtvory (napr. obrázky), ktoré by mali byť súčasťou knihy; b) pretransformovať tieto obrázky do PC. 4. Kresliaci program Revelation Natural Art (RNA) – prostredníctvom neho deti môžu svoje obrázky nakresliť, alebo naskenované obrázky a fotografie upraviť, dokresliť. 5. mikrofón Easy-Speak - môžu si archivovať vo forme nahrávky slová, resp. príbeh, ktorý by mal byť súčasťou tvorenej knihy. 6. Tlačiareň- deti sa naučia kopírovať a tlačiť jednotlivé strany knihy, pochopia, že originál knihy možno viackrát vytlačiť (napr. pre každé dieťa samostatne), aby mohla byť opätovne používaná – „čítaná“. 7. Digitálna kamera Tuff-Cam 2 - deti sa môžu naučiť navzájom si svoje aktivity – napr. hry na spisovateľov, ilustrátorov, vydavateľov nahrávať a opäť aj archivovať v PC.

Máme skúsenosť, že pri častom využívaní DT v rôznych témach frekventovane počas celej dochádzky do MŠ, môžu už deti najstaršej vekovej skupiny dosiahnuť takú úroveň komunikačných a digitálnych kompetencií, že sa dokážu (samozrejme za participácie pedagóga) spolupodieľať na vytváraní „multimediálnych kníh“ vo forme PowerPointových prezentácií kombinovaním viacerých vyššie uvedených DT.

S využitím rôznych kresliacich prostredí/nástrojov v počítači, odfotoграфovaním predmetov, ktoré by deti nevedeli nakresliť, skenovaním obrázkov, ale i možnosťou „rozmnožiť“ jednu spoločne vyrobenú knihu pre viac detí je reálne „vyrábať“ prediktabilné knihy rýchlejšie, obsahovo bohatšie a zároveň farebnejšie, so zložitejším výtvarným spracovaním, s istou možnosťou mať hneď viac kusov v triede na ďalšie „čítanie“.

Význam tvorby prediktabilných kníh za aplikácie DT je teda v tom, že dieťa nadobúda:

- **komunikačné kompetencie**, tzn. je spôsobilé: 1. „čítať“- predvídať text, dotvárať text, interpretovať informácie prítomné v texte; 2. aplikovať konvencie tlače (napr. určiť smer čítania); 3. narábať s knižným konvenciami (vrátane konštruovania jednoduchého príbehu); 4. diferencovať zvuky – začína si uvedomovať grafémo-fonémický transfer; 4. používať písomnú podobu jazyka (vlastné pokusy „písania“, konštruovania či vhodného výberu slov, resp. viet z ponúkanej databázy); 5. používať knihu ako zdroj zábavy a informácií; 6. Viest dialóg o knihe a aplikovať v ňom príslušné termíny (napr. spisovateľ, ilustrátor, obálka, strana, apod.).
- **digitálne kompetencie**, tzn. spôsobilosť narábať s PC a inými vyššie uvedenými DT (za minimálnej intervencie pedagóga), konkrétne používať: 1. fotoaparát (spúšť a objektív; tlačidlo, ktorým sa dá fotografovaný objekt priblížiť a vzdialiť; nastaviť v „obrazovke“ fotoaparátu fotografovaný objekt tak, aby bol umiestnený v jej strede); 2. PC (nielen vypnúť a zapnúť, resp. manipulovať s myšou; orientovať sa na klávesnici; ale aj preniesť obrázok z jedného otvoreného súboru do iného súboru, nadstaviť kurzor na požadované miesto; vyhľadať príslušné ikony v PC, prostredníctvom ktorých si samostatne spustí požadovaný jemu určený program napr. aj kresliaci program RNA, ktorého nástroje vie ďalej aktívne využívať; uložiť súbor do vopred nadstaveného priečinku; 3.skener a tlačiareň (zapnúť a vypnúť; skenovať, resp. urobiť kópiu vytlačením obrázkov; listov); 4. digitálny mikrofón (opäť nielen zapnúť a vypnúť; ale ovládať tlačidlo na nahrávanie a prehrávanie; kopírovať nahrávky do PC, apod.).

3 Projekt Ako príde na svet kniha

Príklady hier realizovaných v MŠ, v rámci ktorých deti konštruujú prediktabilnú knihu, uvádzame v samostatnej subkapitole 3.1. Predtým považujeme za potrebné zdôrazniť, že tieto hry je možné (či žiaduce) realizovať v rámci týždenného projektu napr. s názvom *Ako príde na svet kniha*. Pri jeho štrukturácii sme vychádzali z dizajnovania

procesu výučby podľa D. Kostruba (2005)⁵⁰. Hlavným zámerom projektu bolo napomôcť deťom pri tom, aby aj samostatne zisťovali informácie o knižnej kultúre (o tom, čo je to kniha, kto sa podieľa na jej realizácii, ale i o tom, ako sa knihy v našej kultúre „čítajú“ a podľa čoho si vyberáme potrebný typ knihy, vzhľadom na informácie, ktoré hľadáme).

Zameranie a východiská (čo chceme, aby deti hrou zistili?):

- Čo je kniha.
- Z akých materiálov môže byť vyrobená.
- Kto pracuje na zhotovení knihy – ako sa nazývajú profesie (spisovateľ, ilustrátor, vydavateľ, a pod.)
- Kto pracuje na distribúcii knihy- ako sa nazývajú profesie (napr. kníhkupec, knihovník a pod.)
- Ako prebieha výroba knihy.
- Kde prebieha distribúcia knihy.
- Aké typy kníh poznáme.
- Kde sa dajú zohnať alebo požičať knihy – návšteva knižnice, kníhkupectva.
- Spoznávanie vybraných autorov a ich diel.
- Oboznámenie sa s digitálnymi technológiami a príslušnou terminológiou (počítač, skener, fotoaparát, kresiaci program RNA, Word, Microsoft Office PowerPoint atď.) a ich obsluhou.
- Poznanie, že digitálne technológie sú vhodným nástrojom na realizáciu kreatívnych nápadov, že deti nimi dokážu zachytiť aj to, čo napríklad nevedia nakresliť atď.
- Poznanie možností skombinovať rôzne technológie na vytvorenie zaujímavého celku.
- Tvorba vlastného príbehu a zhotovenie vlastných kníh.

Stanovenie problému:

- Prečo je potrebné vedieť čítať?
- Kto všetko pracuje na zhotovení knihy?
- Kto sa podieľa na distribúcii kníh?
- Kde možno knihy nájsť a zakúpiť alebo požičať?
- Čo všetko nájdeme v knihách ?
- Aké typy kníh poznáme?

⁵⁰ Pre potreby tohto typu textu uvádzame jeho skrátenú verziu.

- Ako sa v nich číta?
- Môžeme vytvoriť knihu aj v materskej škole? Ak áno, ako?
- Či a ako môžeme použiť fotoaparát, skener, tlačiareň pri ich výrobe?
- Ako môžeme knihy v MŠ využiť?

Deskripcia:

Vzhľadom na prirodzený záujem o objavovanie a bádanie u detí v predškolskom veku, je potrebné nielen sprostredkovať im čo najzaujímavejšie informácie o knihách, ale im aj ponúknuť možnosti knihy používať a spolupodieľať sa na ich vytváraní. Tým ich motivujeme k záujmu o ne a k snahe naučiť sa čítať a porozumieť ich obsahu. Zároveň to vedie k rozvíjaniu celkovej kultúrnej gramotnosti, ktorého súčasťou je aj príprava na čítanie s porozumením a aplikácia digitálnych technológií pri práci s textami.

Preskripcia:

Všeobecné ciele:

- Rozvíjať interpersonálne kompetencie pri vytváraní sociálnych vzťahov medzi deťmi, viesť ich k schopnosti kooperovať a prispôbiť svoje požiadavky skupine kamarátov, s ktorými sa dieťa hrá .
- Reprezentovať osobne prežitú realitu a vyjadriť ju prostredníctvom rôznych symbolických možností.
- Stimulovať komunikačné kompetencie pri využívaní verbálnej reči v ustálenej forme so zámerom vyjadrovať vlastné myšlienky a skúsenosti v súvislosti s poznatkami o knihe.
- Rozvíjať digitálne kompetencie pri využívaní digitálnych technológií na výrobu kníh s rôznymi témami.

Špecifické ciele:

- Stimulovanie komunikačných kompetencií pri rozširovaní si aktívnej slovnej zásoby súvisiacej s informáciami o knihách.
- Aktivizovanie kognitívnych a komunikačných kompetencií pri vytváraní mentálnej mapy na tému Čo všetko vieme o knihe, kde deti využívajú svoju aktívnu slovnú zásobu.
- Stimulovanie kognitívnych a komunikačných kompetencií pri jasnom, zrozumiteľnom formulovaní svojich myšlienok prostredníctvom vymýšľania príbehu na vopred dohodnutú tému.
- Stimulácia porozumenia pri prerozprávaní deťmi zostaveného príbehu podľa výtvarných prác detí.

- Rozvíjanie digitálnych kompetencií pri vyhľadávaní a fotení vhodných objektov k dohodnutej téme knihy.
- Skvalitňovanie digitálnych kompetencií pri kopírovaní nakreslených obrázkov, za účelom ich rozmnoženia pre vznik viacerých exemplárov knihy s jednou témou.
- Stimulovanie kognitívnych a psychomotorických kompetencií pri vyjadrovaní svojich kreatívnych nápadov prostredníctvom rôznych kresliacich programov v počítači.
- Rozvíjanie kognitívnych kompetencií pri vyslovovaní hodnotiacich názorov na zhotovenú knihu (napr. s prediktabilným textom) i na priebeh aktivít.

Časové rozpätie realizácie:

Opísaný projekt je možné v MŠ realizovať počas celého týždňa. Pri príprave sa samozrejme zohľadňuje téma i cieľ, ktorý budeme plniť. Naším zámerom je, aby vyrábanie rôznych typov kníh deťmi s využívaním digitálnych technológií im bolo ponúknuté formou hry v záverečných fázach riešenia projektu. Samozrejme, takéto zameranie hier sa môže aplikovať aj pri realizácii ďalších projektov počas celého obdobia dochádzky detí do MŠ.

Projekt má obsahovať aj **hodnotiace kritériá** (pre potreby tohto textu sme uviedli niektoré z nich v kap.2).

3.1 Príklady činností realizovaných formou hry v rámci projektu Ako príde na svet kniha

Ako je zrejmé z načrtnutej štruktúry projektu, deti sa v praktických činnostiach, vlastným bádaním a objavovaním dozvedajú o knihe ako o kultúrnom artefakte. Priam sa ponúka, aby súčasťou projektu boli aj rôzne hry. Prostredníctvom nich sa deti nielen aktívne (výberom a realizáciou rolí) oboznamujú so základnými profesiami, ktoré sa podieľajú jednak na vzniku knihy v našej kultúre, ale majú možnosť ich aj zažiť. Ak však chceme aby porozumeli celkovej tvorbe knihy, treba im v činnostiach realizovaných formou hry ponúknuť aj také, ktoré sú v kompetenciách profesií vo vydavateľstvách. Komplexne je to súbor hier - *Na spisovateľov*, *Na ilustrátorov*, *Na fotografov*, *Na vydavateľstvo*, ktoré sme nazvali *Urobme knihy!* Môžu prebiehať paralelne a deti sa v nich smú (vy)striedať. Podľa nás práve v takýchto typoch hier deti môžu porozumieť knižným konvenciám a konvenciám tlače v celej komplexnosti, tzn. pochopiť, že pri

tvorbe knihy a jej viazaní sa dodržiavajú isté konvenčné postupy, ktoré majú istý kultúrny zámer. Súčasne je našim zámerom naučiť deti používať digitálne technológie.

V týchto hrách sú zhotovované knihy buď na vopred dohodnutú tému, alebo téma nie je stanovená a deťom ponecháme priestor vymyslieť si názov/tému knihy. Samozrejme, vychádzame z kognitívnych interindividuálnych dispozícií a vývinových možností detí v skupine, s ktorou činnosť realizujeme. V nami prezentovanom príklade hier *Urobme knihu!* sme sa s deťmi dohodli na téme *Čo má škôlkar v skrinke* (viď prílohy-obr.č.1,2), kde vychádzame z motívu deťom známej piesne (Lysáková, Kopinová, Podhorná, 1989, str.282). Jedným zo základných cieľov tejto hry je to, aby dieťa bolo spôsobilé spolupodieľať sa na tvorbe prediktabilnej knihy, resp. na súbore prediktabilných kníh, pretože reálne je vytvoriť aj celý súbor kníh – *Čo má škôlkar v skrinke*, *Čo má škôlkar v spálni*, *Čo má škôlkar v triede* apod.

Vytvoríme herné centrá, v ktorých deti realizujú:

- hru na ilustrátorov,
- hru na fotografov,
- hru na spisovateľov,
- hru na redaktorov vo vydavateľstve,
- hru na tlačiarov a kníhviazačov,
- hru na konštruktérov vydavateľstva.

Deti si slobodne volia, ktorú z ponúkaných hier zrealizujú, podľa toho sa potom rozdelia do jednotlivých herných centier. Na začiatku si určia základné pravidlá hry. Dôležité je, že najmä v iníciačných štádiách hry pedagóg len sleduje jej priebeh a stratégie, ktoré dieťa(i) volia(i) pri jej realizácii s cieľom zistiť, ako sa vysporiadajú s ponúkanou hrou. Až keď je pedagóg vyzvaný, alebo eviduje neefektívne, či dokonca nefunkčné stratégie u dieťaťa, môže vstúpiť do hry v roli spoluhráča.

Paralelne by mohli prebiehať hry na spisovateľov, ilustrátorov, príp. fotografov, kde deti zhotovujú „rukopisy“ vlastných kníh a k nim príslušné ilustrácie.

Hra na ilustrátorov: v tomto centre majú deti na výber, či budú maľovať farbami, kresliť farebnými ceruzkami, alebo v programe RNA obrázkov súvisiaci s témou, ktorý potom ukladajú, resp. rukou nakreslený obrázok naskenujú do pripraveného priečinku v PC. Slobodne sa rozhodujú, či budú realizovať túto hru samostatne, alebo v skupine vytvárať jednotlivé obrázky, ilustrácie, ktoré sú doplnením opakujúcej sa vety *Škôlkar má v skrinke...(papučky, rukavice, apod.)*.

Na fotografov: deti si vyberú obrázok priestoru, ktorý chcú fotografovať (spálňa, trieda, skrinka). Očakávame, že potom deti v skupine(ách) budú chodiť po interiéri a fotografovať objekty vo zvolenom priestore (napr. jednotlivé predmety v skrinke). Vytvorené fotografie (prípadne za asistencie učiteľky) distribuujú do vytvoreného priečinku v PC a vytlačia.

Na spisovateľov: je vhodná aspoň pre dve skupiny detí. Pri tejto hre deti ďalej využívajú materiál, ktorý si pripravili v predchádzajúcich hrách na fotografov a ilustrátorov, preto ju odporúčame zaradiť na ďalší deň. Prvá skupina detí vyberá (buď v PC, alebo vo vytlačenej podobe) fotografie, resp. obrázky predmetov súvisiacich s témou (textom piesne). Dohodnú sa na tom, ktoré z nich umiestnia do vopred pripraveného PowerPointového pozadia a dopisujú tam text – názov predmetu, ktorý je na obrázku (fotografii) buď vpísaním vlastného textu alebo napodobnením učiteľom predpísaného textu. Po vytlačení zoradia listy do knihy podľa vlastného uváženia.

Druhá skupina detí pripravuje podobným spôsobom text knihy. V našom uvádzanom prípade išlo o opakujúci sa text *Škôlkar má v skrinke* (resp. *v spálni, s triede*)..., ktorý mal byť ideálne umiestňovaný deťmi na každú dvojstranu pripravovanej knihy. Vetu mohli buď odpisovať, alebo tieto rovnaké vety (pripravené pedagógom) lepíť na jednotlivé stránky knihy.

Hra na vydavateľov (na redaktorov vo vydavateľstve, tlačiarov či kníhviazačov) sa deťom ponúka až po realizácii ostatných vyššie uvedených hier, v ktorých si pripravili materiál na vytvorenie knihy. Najlepšie nasledujúci deň možno triedu „pretransformovať“ na vydavateľstvo.

Na redaktorov: hra je vhodná minimálne pre dve skupiny detí. Jedna skupina detí pripravuje potrebné údaje na obálku knihy - minimálne názov knihy. Najskôr si názov dohodnú a potom rozhodujú, kde ho na obálke umiestnia. Môžu ho napísať buď svojou vlastnou stratégiou, kde sa akceptujú aj nedokončené slová, aplikácia pseudoslov, či písmen; alebo ho môžu prepísať podľa predlohy napísanej pedagógom, resp. podľa tejto predlohy „vyskladať“ slovo z pripravených (či vystrihovaných) tlačených písmen. Napísaný názov naskenujú do PC, príp. priamo napíšu (vyhľadávaním grafém na klávesnici) do pripravenej virtuálnej „mustry“ (šablóny) v PC.

Druhá skupina detí navrhuje obal knihy – má k dispozícii materiál, ktorý bol pripravený v hre na ilustrátorov, spisovateľov a fotografov. Vyberá z fotografií, alebo z nakreslených obrázkov, či ich vystrihuje. Následne vybrané vkladá (lepí) do pripravenej reálnej makety-„mustry“(šablóny) obalu knihy, alebo do „virtuálnej mustry“ v PC, kde

vložené obrázky môže ešte prípadne dokresliť, upraviť v RNA programe. Obal knihy deti doplnia jej názvom – vystrihnutím a nalepením potrebných grafém z časopisov, ktoré zoradia v správnom poradí napríklad podľa vytlačenej podoby názvu, alebo vystrihnutím a vklepením celého predtlačeného názvu knihy. Samozrejme, môže vzniknúť aj viac obalov a tým aj viac kníh.

Na tlačiarov a kníhviazačov: deti navrhujú, akým spôsobom sa dá vytvorený obal knihy a jej jednotlivé listy viazať do spoločnej knihy. Optimálne je, keď pre ne máme pripravených niekoľko alternatív. „Rukopis“ knihy (niekedy aj spolu s jej obalom) sa tlačí prostredníctvom tlačiarne a potom viaže. Najlepšie, ak si môžu samotné viazanie aj vyskúšať (aspoň za pomoci spinkovača alebo dierkovača a následným zviazaním stuhou alebo motúzikom, apod.). Ak MŠ vlastní zariadenie na vytváranie hrebeňovej väzby, tak sa priamo, za účasti detí môže vytvoriť finálny produkt- kniha.

Na konštruktérov vydavateľstva: skupina detí (ktoré by nemali záujem zapojiť sa ani do jednej z vyššie ponúknutých hier), môže navrhovať a stavať z rôznych druhov stavebníc (napr. z lega) budovu vydavateľstva, pričom sa radia (vyjednávajú, argumentujú), čo všetko by v nej malo byť. Po zaznení dohovoreného signálu deti ukončia svoju hru a stretnú sa v diskusnom kruhu, kde zhodnotia jej priebeh. Spoločne tiež rozhodujú, ako budú knihy(-u), ďalej používať. Majú vytvorený priestor prezentovať a „čítať“ skonštruované knihu(-y).

Vo všetkých načrtnutých hrách je možné nájsť ich základné atribúty odporúčané *S. Kikušovou a M. Králikovou* (2004). Vyberáme niektoré⁵¹:

Typ pravidiel: dynamický – v každej hernej skupine si deti stanovujú vlastné pravidlá hry.

Počet účastníkov hry: počet detí nie je striktne stanovený, je na voľbe detí, môžu sa striedať v paralelných herných centrách.

Hrací čas: maximálny čas 40 minút – nestanovuje sa striktne koľko času sa deti musia zdržať v jednom hernom centre.

Spôsob ukončenia hry: na ukončenie hry je odporúčaný stanovený zvukový signál, ktorý zazvoní dvakrát približne v deväťminútovom intervale. Prvým zvončením sa upozorní na blížiaci sa koniec hry, druhé zvonenie je signálom na samotné ukončenie hry.

Herné symboly: deti majú k dispozícii rôzne symboly: štruktúrované – reálie nachádzajúce sa v triede (skrinke, šatni i zmenšeniny bežných predmetov – napr. nábytok

⁵¹ Kompetencie, ktoré budú deti v hrách rozvíjať sú uvedené v kap.č.2

pre báby atď.), knihy; pološtruktúrované – farbičky, PC s kresliacim prostredím RNA, apod.

Druh pedagogickej intervencie: do hry pedagóg vstupuje ako spoluhráč so súhlasom detí, pôsobí ako pozorovateľ, ale i flexibilne reaguje na ich otázky a podnety. Pri činnosti na počítači deti experimentujú s nástrojmi RNA⁵². V prípade vkladania fotografií z priečinku pedagóg vstupuje do hry ako aktívny spoluhráč.

Hodnotenie: najskôr zhodnotia hru deti, až následne učiteľ, ktorý má vopred pripravené aj otázky. Uvádzame príklady: 1. deskriptívne: napr. *Ako by si urobil obal knihy ty, porozprávaj nám?* 2.komparatívne: napr. *Čo je podľa teba ťažšie: kresliť obrázok farbičkami? Kresliť ho v počítači? Alebo vytvoriť fotografiu namiesto obrázka?* 3. hodnotiace: *Ktorá fotografia sa ti najviac páči? Ktorý list knihy, alebo ktorá časť knihy sa ti najviac páči? Prečo? Ktorá obálka knihy sa ti najviac páči?* 4. vysvetľujúce: *Čo znamená, keď sa povie ilustrátor? Čo podľa teba ešte môže okrem rozprávky napísať spisovateľ? Čo všetko by malo byť vo vydavateľstve kníh ? Čo sa ešte môže vo vydavateľstve vydávať?*

5.Inferenčné: *Myslíš, že by sa niečo stalo vo vydavateľstve, keby vypli elektrinu?*

Vytvorenie herného prostredia – herné centrá: vymedzíme hranice herného priestoru a označíme vstup do herného priestoru (napr. nápis vydavateľstvo). Vytvoríme štruktúrované priestory na hru tak, aby bola dodržaná bezpečnosť pri hre, ale súčasne, aby deti mohli byť pri hre samostatné – napr. mali prístup k pomôckam a materiálu.

Záver

Ak vychádzame najmä z tvrdenia, že hra je odrazom reality, potom sa nám ukazuje prirodzeným s realitou (realitami) narábať tak, ako sú sociokultúrne konštruované. Deti spolu s učiteľom sa vo výučbe podieľajú na sociálnom konštruovaní reality v aktivitách pomocou kultúrnych a diskurzívnych praktík. Výučbové aktivity sú „nesené hrou“, sú založené na hraní sa angažovaných subjektov. Hra je hlavná formatívna aktivita detstva, preto hra je súčasťou výučby v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. V tu opisovanej didaktickej skúsenosti sa hra/hranie sa spája a umožňuje rozvoj predovšetkým informačnej gramotnosti, kognitívnej gramotnosti, digitálnej gramotnosti i komunikatívnej gramotnosti (nevynímajúc interpersonálnu gramotnosť a ďalšie). Keď

⁵² Predpokladá sa, že ak sa hry na spisovateľov, fotografov a vydavateľstvo budú opakovať v rôznych témach viackrát v priebehu roka, činnosť s nástrojmi RNA, ako aj iné vyššie uvádzané činnosti, pri ktorých využívajú digitálne technológie zvládnu deti v podstate samostatne.

sa deti (a dospelí s nimi) hrajú, je prirodzené, že v samotnej hre využívajú kultúrne (kognitívne) nástroje a kultúrne (kognitívne) protézy. V nich sa prenáša to, čo tvorí náplň skutočného života dospelých ľudí. Táto tranzícia môže byť však z pohľadu dospelého (učiteľa/pedagóga) neúplná, preto úloha dospelého v podpore a rozvoji hry sa zameriava na to, čím deti (ešte) nedisponujú, avšak je predpoklad, že v dohľadnej dobe disponovať budú; tzn. na absenciu kultúrnych nástrojov a protéz, ako i na možnosti ich uplatnenia. V nami opisovanej didaktickej skúsenosti sa tento priestor rozporu medzi tým, čo je a tým, čo má byť prirodzene napĺňal angažovanosťou (preukázanou v konaní a pôsobení) samotných detí. Deti uplatnili rozvíjaný potenciál v podobe nadobúdaného poznania, kompetencií, hodnôt i postojov. Inak povedané, hrali sa, robili to, o čom sa domnievajú, že robia dospelí ľudia, spojili to produkciou nového, ako i so zábavou robiť s radosťou to, čo ich zaujíma a čomu prikladajú osobný význam. Myšlienka sa stala slovom a slovo sa stalo činom.

DT, ktoré boli aplikované v hre detí im pritom poskytli možnosť využiť množstvo rôznych spôsobov a stratégií pri konštruovaní prediktabilnej knihy. Deti predškolského veku už dokážu vytvoriť niekoľko úrovní obtiažnosti prediktabilnej knihy, a to nielen z hľadiska aplikácie DT, ale aj v závislosti od aplikácie textovej časti do knihy – od najjednoduchšej, kde sa používajú len obrázky, cez aplikáciu jednoduchých slovných označení obrázkov, opakujúce sa vetné konštrukcie, až po zložité „multimediálne“ konštrukcie (vytváranie samostatného textu knihy deťmi). Integrovanie DT pri konštruovaní prediktabilných kníh rôznej obtiažnosti deťom nielen uľahčuje proces učenia sa, ale môže slúžiť aj na exaktnejšie diagnostikovanie úrovne digitálnej a komunikačnej gramotnosti analýzou činností realizovaných formou hry ako aj analýzou výsledného produktu (prediktabilnej knihy). Súčasne je pozorovanie hry detí výpoveďou o jeho schopnostiach, ale aj o vzťahu dieťaťa k sebe samému, k svojmu okoliu, k svetu, ako o jeho osobných skúsenostiach a ponímaní sociokultúry v ktorej žije. Plánujeme preto exaktne formou výskumu sledovať, popísať, kategorizovať a zhodnotiť činnosti, či stratégie, ktoré deti využívajú vo vyššie uvádzaných hrách za účelom ďalšieho pedagogického využitia.

Literatúra

DRTILOVÁ, J. – KOUKOLÍK, F. 1994. *Odlišné dítě*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN. 80-7021-097-4.

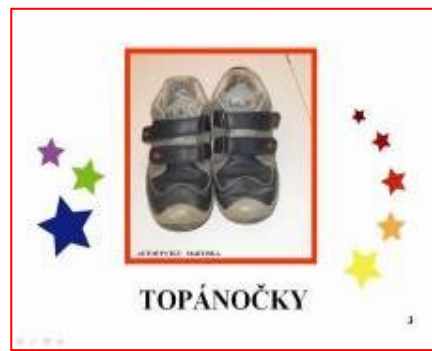
- GAŠPAROVÁ, E. 2010. *Dieťa a digitálny svet*. Bratislava: Stiefel Eurocard, 2010.
- KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: Sofa, 2004.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN. 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. – KOŽOVÁ, J. – GUŽÍKOVÁ, Ž. – PETRÍKOVÁ, R. – CSÁDEROVÁ, I. – STOJKOVIČOVÁ, J. – MIHALIČKOVÁ, E. – ŠMIDOVIČOVÁ, D. 2011. Paradigmy, koncepcie v didaktike a organizovaní procesu výučby. In *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času*. Prešov: PedF PU, 2011, s.125-154.
- LISÁKOVÁ, M. – KOPINOVÁ, Ľ. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 368 s. ISBN 067-006-89 PHA
- MERGEL, B. 1998. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Saskatchewan, Canadá. Mayo, 1998.
- PETROVÁ, Z. – VALÁŠKOVÁ, M. 2007. *Rozvíjanie jazykovej a literárnej gramotnosti v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans, 2007. s.152. ISBN. 80-969777-5-8.
- SAUNDERS, R. – BINGHAM-NEWMAN, M, A. 1989. *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. 1. vyd. Madrid: Morata,1989. ISBN. 84-7112-330-4.
- waece.org/juegos/index.htm: *El juego y Las Inteligencias múltiples-fundamentación*.
- SIMPSON, M. J. 1996. Reading Resource Book. In: *Children's Dept. Head*. Monroe County Public Library. 1996. s.1. <http://www.monroe.lib.in.us/childrens/predict.html>. [cit. 4. 3. 2011].
- SNOW, C. E. – BURNS, M. S. – GRIFFIN, P. 1998. Instructional Strategies for Kindergarten and the Primary Grades In: *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. The National Academies Press, 1998. s. 172 – 225 .
- http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=6023&page=172 [cit. 4. 3. 2011].
- VALÁŠKOVÁ, M. 2010. *Aplikácia prediktabilnej knihy v praxi MŠ*. Výskumná správa (nepublikovaná). Bratislava: PedF UK, 2010.
- VAN KLEECK, A. 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Childhood Communication Development*,1998, 20 (1), s. 33 – 51.

ZÁPOTOČNÁ, O. – PUPALA, B. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.ISBN. 80-7178 585-7.

Prílohy:



Obrázok č. 1: *List knihy s.1*



Obrázok č. 2: *List knihy s.2*

Kontaktné údaje

Dušan Kostrub, doc., PaedDr., PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických štúdií
Račianska 59
813 34 Bratislava
E - mail: kostrub@fedu.uniba.sk
Slovenská republika

Dana Lacková, PaedDr.,
Materská škola
Kolískova 14
841 05 Bratislava
E - mail: dana.lackova@gmail.com
Slovenská republika

Miriám Valášková, PaedDr.PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Račianska 59
813 34 Bratislava
E - mail: valaskova@fedu.uniba.sk
Slovenská republika

HRA AKO PROSTRIEDOK POZNÁVANIA DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Milena Lipnická

Abstrakt

Cieľom príspevku je poskytnúť niektoré teoretické zdôvodnenia významu, podôb, foriem a priebehu diagnostikovania dieťaťa prostredníctvom hry. Jednotlivé druhy hier majú diagnostické dispozície v poznávaní rozvoja osobnosti dieťaťa, ktoré sú prezentované vo vzťahu k špecifickým cieľom Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008).

Kľúčové slová

Hra, predprimárne vzdelávanie, pedagogické diagnostikovanie.

Abstract

The aim of the contribution is to provide the theoretical reasoning of the importance, forms and process of diagnosis of the child through playing. The different types of plays have diagnostic disposals in the knowing of child's development that are presented in the relation to the specific objectives of the National Educational program ISCED 0 – pre-primary education.

Key words

Playing, pre-primary education, pedagogical diagnosis.

Hra a hračky sú významnou súčasťou života dieťaťa, sebarealizačnou potrebou, zrkadlom jeho záujmov, schopností, myslenia aj prežívania. Dospelí tak stáročia poznávajú hru dieťaťa aj dieťa v procese jeho hrania sa a zamerania na hračky. Poznávanie dieťaťa a jeho hry, možno v súčasnosti prirovnať k myšlienkam Smolíkovej (2007, s. 7) ktorá píše „nechtějme dítě pouze pozorovat, sledovat, nezávisle posuzovat a věcně popisovat jeho činnost, ale snažme se citlivě a s porozuměním vnímat jeho osobitý způsob myšlení, chápat charakteristické rysy a strategie jeho chování, a tím také podmínky, které potřebuje k tomu, aby se mohlo přirozeně a volně projevovat a cítilo se přitom dobře.“

Hra je zdrojom bezprostredných reakcií správania, prežívania aj prejavov schopností, skúseností a vlastností dieťaťa. Variabilita a dynamika hier a hrových činností dieťaťa dospelým poskytuje priestor na odhaľovanie osobitostí dieťaťa v intraindividuálnej aj interindividuálnej spojitosti. Proces poznávania dieťaťa v obsahu jeho hry, priebehu a spôsoboch jeho hrania sa, v pedagogickom význame znamená **diagnostikovanie hrou** a to zvyčajne v dvoch základných podobách:

1. **nezámerné** – všímanie si všetkého, čo sa navonok u dieťaťa prejavuje,
2. **zámerné** – sústredenie sa len na niektoré, vopred vymedzené vedomosti, schopnosti, postoje a osobnostné vlastnosti dieťaťa.

V prvom prípade Varholová, Maliňáková, Miňová, (2003) odporúčajú v hrách a hrových činnostiach dieťaťa pozorovať a zaznamenávať všetko tak, ako to prebieha, teda aj to, čo sa zdá ako nevýznamné. Nielen výber hračky, charakter, priebeh a obsah hry, ale aj všetky prejavy dieťaťa. Jeho pohybové schopnosti a výrazy, mimiku, gestá, komunikačné schopnosti, celkové správanie, sociálne kontakty, citové zaujatie pri hre, vôľové a povahové vlastnosti, záujmy, schopnosti, vlohy, skúsenosti, ale i tiky, grimasy, neobvyklé pohyby. Ide o poznávanie charakteristických znakov hry dieťaťa v súlade s poznávaním jeho osobnostných charakteristík, ktoré sú v hre evidentné.

Zámerné a systematické diagnostikovanie obsahu hry a spôsobov hrania sa dieťaťa na druhej strane umožňuje sústredenie sa len na určité prejavy a charakteristiky dieťaťa. Vtedy je potrebné zachovať **postupnosť diagnostikovania dieťaťa v hre** vo fáze prípravnej, realizačnej a hodnotiacej a určiť si:

- ciele diagnostikovania dieťaťa,
- spôsob zaznamenávania informácií,
- výber diagnosticky vhodných hier a organizovanie diagnostikovania,
- kritériá spracovávania a vyhodnocovania získaných údajov,
- návrhy na optimalizáciu edukácie dieťaťa.

V organizácii diagnostikovania si učiteľka vzhľadom k diagnostickým dispozíciám hry zvolí vhodnú formu poznávania dieťaťa:

- dieťa sa hrá, učiteľka pozoruje bez účasti v jeho hre,
- dieťa sa hrá, učiteľka vstupuje do hry dieťaťa rozhovorom,
- učiteľka sa hrá s dieťaťom a hru spoločne rozvíjajú,

- dieťa sa hrá v skupine detí a učiteľka pozoruje bez účasti v hre,
- dieťa sa hrá v skupine detí s aktívnou účasťou učiteľky v hre,
- dieťa sa hrá s inou učiteľkou, rodičom a učiteľka hru nestranne pozoruje.

Diagnostikovanie hrou je spôsob poznávania dieťaťa, ktorý kombinuje nezúčastnené pozorovanie dieťaťa, s možnosťou priamej účasti učiteľky v jeho hre. Do interaktívnych foriem nežámerného alebo zámerného diagnostikovania dieťaťa patria i kooperatívne formy hier s rodičmi a odbornými zamestnancami. Ide o výber tých najvhodnejších, ktoré poskytnú potrebné množstvo objektívnych informácií.

Objektivitu (pravdivosť, spoľahlivosť) diagnostikovania dieťaťa hrou ďalej podporujú:

- **zmysluplné diagnostické ciele**, aby bolo dieťa poznávané v tých oblastiach, v ktorých je v edukačnom procese rozvíjané, t.j. v zmysle cieľov školského vzdelávacieho programu, plánov výchovno-vzdelávacích činností,
- **podnetné prostredie** k výberu a rozvíjaniu hry dieťaťa s dostatkom hračiek, potrebných materiálov, pomôcok, vhodne pripravených interiérov alebo exteriérov na hranie sa,
- **doplňanie diagnostických informácií z hry** ďalšími poznatkami o dieťati, získanými použitím iných metód diagnostikovania napr.:
 - rozhovorom s dieťaťom a jeho zákonnými zástupcami,
 - analýzou dostupnej dokumentácie,
 - testami a diagnostickými skúškami,
 - analýzou výsledkov činnosti dieťaťa,
 - porovnaním výsledkov pozorovania so závermi pozorovania iných učiteľov,
 - konzultáciami s odbornými zamestnancami participujúcimi v diagnostikovaní dieťaťa,
- **zohľadňovanie viacerých determinantov**, ktoré ovplyvňujú hru dieťaťa a objektivitu jeho poznávania v čase diagnostikovania napr. emocionálna rozladenosť, nepriaznivá socioatmosféra, nezáujem dieťaťa o hru, vyrušovanie dieťaťa pri hre a iné,
- **posúdenie diagnostických dispozícií hry**, vzhľadom k dosiahnutiu cieľov diagnostikovania v súlade s cieľmi rozvoja osobnosti dieťaťa v edukácii.

Diagnostické dispozície niektorých hier v predprimárnom vzdelávaní
Prirodzeným prostriedkom poznávania dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní sú **edukačné hry**, ktoré umožňujú poznávať úroveň rozvoja dieťaťa v sociálno-

emocionálnej, kognitívnej a perceptuálno-motorickej oblasti. Podhájecká (2006, s. 14) o edukačnej hre napísala, že je to „cieľavedomá, organizovaná, vedená a spätne vyhodnocovaná edukačná aktivita pedagóga, ktorý ju realizuje s jednotlivcom, skupinou alebo kolektívom detí, pričom ich ku hre aktivizuje, motivuje, v hre usmerňuje, splnenie edukačných úloh vyhodnocuje a deti oceňuje.“ V zmysle Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (2008) je možné edukačnými hrami u detí poznávať, na akej úrovni dosiahli špecifické ciele v určitom obsahu vzdelávania. K tomu je dôležité vytvoriť vhodné edukačné hry alebo ich vybrať z recenzovaných a overených metodických príručiek. Edukačné hry zároveň umožňujú, overovať účinnosť učebných postupov učiteľky, diagnostikovaním rozvoja čiastkových vedomostí, schopností, postojov alebo osobnostných vlastností dieťaťa po realizácii integrovaného tematického projektu alebo konkrétnej edukačnej aktivity napr: ako dieťa reagovalo na pokyny a ako dodržiavalo pravidlá, či začatú činnosť dokončilo, aké nápady prinieslo, či počúvalo s porozumením, používalo synonymá, vytváralo jednoduché rýmy atď.

Ďalej sú uvedené **príklady diagnostických dispozícií niektorých druhov hier v poznávaní dieťaťa** v súlade s cieľmi Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008).

Oblasť sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa (Aké dieťa je?)

Rolové hry - učiteľka poznáva, či je dieťa schopné komunikovať prijateľným spôsobom, vyjadrovať svoje pocity, riešiť vzniknutý konflikt, regulovať svoje správanie, brať ohľad na iných a pomáhať im, uplatňovať isté kultúrne a spoločenské návyky, napodobňovať činnosti blízkych ľudí ap.

Sociodramatické hry – učiteľka poznáva, či je dieťa schopné slovne opísať a stvárniť bežné ľudské činnosti, rozlišovať pozitívne a negatívne emócie, charakterové vlastnosti iných osôb, prejavovať emócie a uplatňovať vlastné nápady, komunikačne riešiť reálne aj fiktívne situácie, sociálne vzťahy ap.

Oblasť kognitívneho rozvoja dieťaťa (Čo dieťa vie?)

Vedomostné hry – učiteľka poznáva, či dieťa vie určiť časti tela a niektoré životne dôležité orgány, pomenovať, priradiť a triediť základné druhy predmetov bežnej potreby, dopravných prostriedkov, zdravých potravín, zvierat, kvetov, stromov a kríkov ap.

Matematicko-logické hry – učiteľka poznáva, či dieťa vie priradiť, triediť, porovnávať a usporiadať predmety podľa farby, tvaru, veľkosti, určiť rovnaké

a rozdielne množstvo prvkov v skupine, počítať od 1 do 10, vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 v spojitosti s manipuláciou s predmetmi a hračkami, zostaviť jednoduché obrazce z častí, riešiť jednoduché problémové úlohy ap.

Rečovo-jazykové hry – učiteľka poznáva, či dieťa vie počúvať s porozumením, reagovať slovne aj neslovne na otázky a inštrukcie, rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach, rozlišovať hlásky na začiatku a konci slova, deliť slová na slabiky rytmizáciou, vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny, na elementárnej úrovni a v spojení s vlastnými skúsenosťami používať synonymá, antonymá a homonymá, používať slová v gramaticky správnych tvaroch ap.

Výtvarné hry – učiteľka poznáva, či dieťa vie experimentovať s vlastnosťami farieb, kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie a predstáv, zobrazovať ľudskú a zvieraciu postavu ap.

Hudobno-pohybové hry – učiteľka poznáva, či dieťa vie rytmizovať ľudové riekanky, detské piesne hrou na telo alebo pomocou rytmického nástroja z Orffovho inštrumentára, spievať v rozsahu kvinty – sexty, stvárať detskú pieseň dramatizáciou, počúvať detské hudobné skladby, dodržiavať pravidlá, zladať pohybovú a hudobnú stránku hry, spolupracovať v hre, ap.

Oblasť perceptuálno-motorického rozvoja dieťaťa (Aké má schopnosti? Čo ovláda?)

Technické hry – učiteľka poznáva, či je dieťa schopné zhotoviť výtvary z prírodného alebo odpadového materiálu (strihaním, lepením, tvarovaním), z rôznych skladačiek a stavebníc podľa vlastnej fantázie alebo podľa predlohy, na elementárnej úrovni ovládať funkcie počítača v rámci používania detských edukačných programov.

Pohybovo-športové hry – učiteľka u dieťaťa poznáva, či je schopné manipulovať pri cvičení s rôznymi predmetmi a náčiním podľa ukážky a inštrukcií, dodržiavať jednoduché pravidlá hry, spolupracovať so spoluhráčmi v hre, zaujať postoje k športovým aktivitám, zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia ap.

Diagnostikovanie hrou zasahuje subjektivita hodnotenia učiteľky. Z nej môžu vyplývať chyby proti objektívnosti diagnostických informácií o dieťati a to napríklad:

- Golemov efekt, keď učiteľka nie je schopná vidieť dieťa v pozitívnom obraze, čo dieťa cíti a tak sa aj správa (Zelinková, 2001),
- haló efekt, keď učiteľka podriaďuje diagnostické informácie z hry prvému dojmu či predsudkom,
- bleskový efekt alebo diagnóza na prvý pohľad, keď učiteľka robí unáhlené diagnostické závery, diagnostikovaniu nevenuje dostatočný čas,
- efekt dobroty, keď učiteľka dieťa hodnotí mierne, vidí ho lepšie, než je v skutočnosti (Ďurič, Bratská, 2002),
- a iné.

Objektivitu diagnostikovania ohrozuje, ak učiteľka nekriticky preberá subjektívne názory na dieťa od svojich kolegyň a v ich zmysle potom dieťa posudzuje.

Hlavným zmyslom pedagogického diagnostikovania hrou v predprimárnom vzdelávaní je rozpoznanie aktuálnych vzdelávacích možností a potrieb dieťaťa a podľa nich plánovanie pedagogickej práce učiteľky s dieťaťom.

Základný význam pedagogického diagnostikovania dieťaťa metódou hry v predprimárnom vzdelávaní je tak dvojzjedíný:

- získané poznatky o dieťati bude učiteľka využívať v individuálnom prístupe k dieťaťu (bližšie Lipnická, 2011),
- získané poznatky o dieťati učiteľke poslúžia k reflexii kvality vlastnej pedagogickej práce.

Z toho vyplýva, že **diagnostikovanie dieťaťa metódou hry musí byť:**

- **objektívne**, že diagnostikovanie dieťaťa hrou učiteľke skutočne umožní získať pravdivé informácie o úrovni vedomostí, schopností, postojov a osobnostných vlastností dieťaťa, teda najvhodnejším spôsobom dosiahne ciele diagnostikovania,
- **účelné**, že učiteľka získa o dieťati skutočne len tie informácie, ktoré jej umožnia dieťa lepšie poznať a pochopiť, aby mu vedela pomáhať,
- **zmysluplné**, že každý zúčastnený v diagnostikovaní hrou bude mať iné vedomie a pocit, t.j. že dieťa nebude vedieť a ani cítiť, že je pozorované, bude prejavovať radosť a spokojnosť v hre a učiteľka bude zodpovedne a erudovane uskutočňovať diagnostickú činnosť,
- **efektívne**, aby diagnostikovanie dieťaťa metódou hry učiteľke šetrilo čas aj sily, aby za čo najkratší čas, s čo najmenším úsilím získala objektívne informácie o dieťati a jeho hre.

Diagnostikovanie hrou učiteľke umožňuje rozpoznať individuálne dispozície a rozvojový potenciál dieťaťa teda najmä to, čo ho robí jedinečným, čím sa odlišuje od iných. Diagnostikovanie hrou je povrchné, ak učiteľka zistí približne zhodnú úroveň vedomostí, schopností, postojov, hodnôt aj osobnostných vlastností u všetkých detí v triede.

Literatúra

- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. 2002. *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN. 80-02498-04.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN. 80-247-0852-3.
- LIPNICKÁ, M. 2006/2007. Pedagogická diagnostika vývinu dieťaťa predškolského veku. In *Predškolská výchova*, ISSN. 0032-7220, 2006/2007, roč. 61, č.2, s. 15-19.
- LIPNICKÁ, M. 2011. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 2011. ISBN. 978-80-89510-01-6.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PF Prešovskej univerzity, 2006. ISBN. 80-8068-514-2.
- SMOLÍKOVÁ, K. 2007. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný pedagogický ústav, 2007. ISBN. 978-80-87000-10-6.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN. 978-80-969407-5-2.
- VARCHOLOVÁ, M. – MALIŇÁKOVÁ, M. – MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN. 80-89055-34-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdelávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN. 80-7178-544-X .

Zoznam príloh**ZÁZNAMOVÝ DIAGNOSTICKÝ HÁROK pre vekovú kategóriu 5-6-ročných detí**

Meno dieťaťa:.....Rok narodenia.....

Vek dieťaťa.....Dátum pozorovania.....Pozoroval.....

Vek dieťaťa.....Dátum pozorovania.....Pozoroval.....

Vek dieťaťa.....Dátum pozorovania.....Pozoroval.....

1. Dieťa dokáže prostredníctvom mimiky a gestikulácie neverbálne komunikovať
A. vie v rôznych situáciách hry neverbálne komunikovať B. vie v rôznych situáciách hry neverbálne komunikovať s pomocou učiteľky C. nedokáže neverbálne komunikovať
2. Dieťa dokáže spolupracovať a byť inému dieťaťu partnerom v hre
A. spolupracuje s deťmi počas hry B. spolupracuje s deťmi na výzvu iného dieťaťa alebo učiteľky C. nespupracuje s deťmi, odmieta hru
3. Dieťa sa dokáže v hre podriadiť pravidlám:
A. dodržiava pravidlá hry B. dodržiava pravidlá hry až na základe pripomienok učiteľky C. nedodržiava pravidlá hry
4. Dieťa sa dokáže empaticky vcítiť, adekvátne reagovať v situáciách so zdravotne postihnutým dieťaťom:
A. toleruje postihnuté dieťa bez problémov B. toleruje postihnuté dieťa s menšími problémami C. nedokáže tolerovať postihnuté dieťa
5. Dieťa dokáže vystúpiť a primerane komunikovať s inými deťmi:

A. samostatne, bez pomoci učiteľky B. vyžaduje občas pomoc učiteľky C. nedokáže vystúpiť a komunikovať, ani s pomocou učiteľky	
6. Dieťa sa dokáže spontánne zapojiť do hry a realizovať sa v nej:	
A. spontánne sa zapája do hry, prejavuje radosť pri jej realizácii B. zapája sa do hry až na podnet učiteľky, primerane sa v nej realizuje C. odmieta sa zapojiť do hry	
7. Dieťa vie správne rozpoznať svoje pocity, vie čo je veselé a čo smutné:	
A. dokáže rozpoznať svoje pocity, rozprávať o nich B. dokáže rozpoznať svoje pocity, rozprávať o nich, s pomocou učiteľky C. nedokáže rozpoznať svoje pocity, rozprávať o nich	
8. Dieťa dokáže v hre vyjadriť pohybom aktuálny citový stav:	
A. presvedčivo a zodpovedajúco, bez pomoci učiteľky B. prejav je málo presvedčivý, potrebuje pomoc učiteľky C. nedokáže vyjadriť pohybom požadovaný citový stav	
9. Dieťa dokáže v hre poprosiť a poďakovať:	
A. poprosí a poďakuje bezprostredne, z vlastnej iniciatívy B. poprosí a poďakuje až na výzvu učiteľky C. nepoprosí a nepoďakuje ani po výzve učiteľky	
10. Dieťa dokáže ponúknuť v hre rovnocenné presadenie aj iným deťom:	

A. dieťa dovoľí pri hre presadiť sa inému dieťaťu samo, bez podnetu učiteľky B. dieťa dovoľí pri hre presadiť sa inému až na podnet učiteľky C. dieťa nedovoľí pri hre presadiť sa inému dieťaťu, ani na podnet učiteľky
11. Dieťa dokáže viesť dialóg:
A. dieťa dokáže položiť a odpovedať na otázky B. dieťa dokáže položiť a odpovedať na otázky s pomocou učiteľky C. dieťa nedokáže položiť a odpovedať na otázky
12. Dieťa primeraným spôsobom prijať prehru:
A. pokojne, bez problémov, neobviňuje druhé dieťa z prehry B. prijme prehru s určitými výhradami C. nedokáže prijať prehru, kričí, plače
13. Dieťa sa dokáže primeraným spôsobom zapájať do riešenia problému:
A. pri riešení úlohy je aktívne, je iniciátorom, rieši ju pokojne, dokáže sa dohodnúť a prijať kompromis B. pri riešení úlohy je pasívne, správa sa ústupčivo, vyhýba sa riešeniu úlohy C. pri riešení úlohy sa nedokáže dohodnúť a prijať kompromis, je agresívne, prejavuje deštruktívne sklony voči produktom hrovej aktivity (zbúra stavbu)

Kontaktné údaje

Milena Lipnická, PaedDr., PhD.

Univerzita Mateja Bella

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

E - mail: milena.lipnicka@umb.sk

Slovenská republika

Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0802/11 s názvom Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania, vedúci riešiteľ Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

HRA A JEJ VÝZNAM V ROZVOJI JAZYKOVEJ GRAMOTNOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Máčajová – Jana Trníková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá hrou a hrovými aktivitami detí, ktoré sú zamerané na rozvoj gramotnostných zručností v predškolskom veku. Autorky sa špecificky zameriavajú na oblasť jazykovej gramotnosti, ktorú považujú v systéme predprimárnej edukácie za kľúčovú. V kontexte významu hry, vyplývajúceho z ontogenetických osobitostí dieťaťa predškolského veku, predstavuje vybrané metódy, ktoré hravou formou stimulujú jazykovú gramotnosť dieťaťa vo fáze jej elementárnych začiatkov.

Kľúčové slová

Hra, L. S. Vygotský, ISCED 0, teória mozgovokompatibilného učenia, jazyková gramotnosť, predprimárne vzdelávanie, rozhovor, beseda, dramatizácia, reprodukcia, rozprávanie, hádanky, opis predmetu, anagram.

Abstract

The paper discusses the game and playing activities of children that are intended to develop literacy competences of pre-school learners. The author specifically pays attention to language literacy which she uses as the crucial in the system of pre-school education. She explains the meaning of the game in relation to ontogenetic characteristic of pre-school learners and introduces some techniques that stimulate, though games, language literacy of children in the phase of their elementary foundations.

Key words

Game, play, L. S. Vygotsky, ISCED 0, brain-based learning, language literacy, pre-school education, dialogue, discussion, dramatization, reproduction, narrative, riddle, description, anagram.

*„Posláním naší didaktiky od začátku do konce bude hledat a nalézt způsob,
jak by učitelé méně učili, ale žáci se více naučili, aby ve školách neměl místo křik,
pocit ošklivosti a vědomí marné práce,
ale aby tam vládl klid, potěšení a spolehlivý prospěch...“
J. A. Komenský*

Pedagogická veda neúnavne hľadá nové a inovatívne metódy a eviduje výrazné snahy prinášať do teórie a praxe vzdelávania na Slovensku doposiaľ neznáme témy, ktoré sa snažia inovovať vzdelávanie. V tomto čase sa objavuje konferencia s názvom „Hra v predprimárnej edukácii“. Téma, ktorá je stará ako samo ľudstvo. Téma, ktorá je známa každému človeku bez ohľadu na vek, vzdelanie, zamestnanie, región a pod. Téma, ktorá je spracovaná v odbornej literatúre tak dokonale, ako možno žiadna z didaktických tém. Vyjadrujeme spokojnosť nad skutočnosťou, že táto téma je nedeliteľnou súčasťou problematiky inovácií edukačného procesu, najmä edukácie detí predškolského veku. Je evidentné, že jedna z najstarších metód vyučovania má svoje pevné miesto v súčasnej edukácii a jej využívanie sa javí ako jeden z kľúčových pilierov predprimárnej edukácie.

Vo svojom príspevku sa zameriavame na objasnenie hry vo vzťahu k rozvoju jazykovej gramotnosti detí predškolského veku. Aj napriek zúženiu témy ide o nesmierne širokú problematiku, preto sa budeme orientovať iba na vybrané problémy.

Ak hovoríme o spojení hry s predškolským vekom existuje množstvo teoretických východísk, ktoré slúžia pedagogickej praxi. Pre vzťah hry a rozvoj jazykovej pregramotnosti uvedieme tri kľúčové: vývinovú teóriu L. S. Vygotského, Štátny vzdelávací program ISCED 0 a teóriu mozgovokompatibilného učenia.

Jedným z významných východísk a inšpirujúcim zdrojom predškolskej edukácie je vývinová teória L. S. Vygotského.

Podľa neho sú v učení sa a vzdelávaní detí relevantné vývinové medzníky odlišujúce dve kategórie učenia sa:

- spontánne,
- a reaktívne.

Spontánne učenie sa prebieha do troch rokov dieťaťa. Označuje sa i ako učenie sa podľa vlastného programu, čo znamená, že je určované potrebou získať vedomosti, návyky a i., v procese interakcie dieťaťa s obklopujúcim prostredím.

Reaktívne učenie sa je učenie sa v škole. Pri tomto type je podiel vlastného programu nevýznamný v porovnaní so zadaným programom (učebnými osnovami).

Priebeh učenia sa v predškolskom veku je charakterizovaný prechodom od spontánneho typu k reaktívnemu typu učenia. L. S. Vygotský uvádza, že približne vo veku troch rokov nastáva u každého dieťaťa prelom. Počnúc týmto vekom možno u dieťaťa realizovať určitý program výchovy a vzdelávania, ale do značnej miery to musí byť program samotného dieťaťa. Znamená to, že dieťa predškolského veku je schopné učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľov program stáva jeho vlastným programom. V tomto

kontexte sa hra javí ako najefektívnejší prostriedok učenia sa dieťaťa, pretože vzniká z vnútornej potreby a významne pôsobí na život dieťaťa ako v oblasti kognitívnej, tak aj v oblasti sociálnej. Silným spúšťacím mechanizmom pre hru je radosť z činnosti v tom rozsahu a forme, v ktorej sa svojou úrovňou zrelosti dieťa nachádza. Dieťa hru nerealizuje vedome preto, aby sa niečo naučilo, aby si skúsilo určité role, ale robí to preto, lebo ho to zaujíma, teší a chce niečo konkrétne preskúmať a až následne sa prostredníctvom hry niečo naučí alebo získa skúsenosti (Koťátková, S., 2005, s. 19).

Reč a jej využívanie má v živote človeka enormný význam. Zjednodušene ju môžeme vymedziť ako prostriedok kognitívneho rozvoja jedinca i nástroj jeho socializácie. Jej stimulácia v predškolskom veku je jedným zo základných cieľov, lebo sa stáva predpokladom rozvoja komunikačných schopností ako nevyhnutných predpokladov pre vyučovanie čítania a písania v 1. ročníku ZŠ. Dlhodobý význam jej stimulácie však smeruje k rozvoju kultúrnej gramotnosti ako novoformulovanému dlhodobému cieľu vzdelávania na všetkých stupňoch škôl (Kolláriková, Z. – Pupala, B., 2001). Táto skutočnosť sa nepochybne podpísala na tom, že rozvíjanie reči má v systéme predškolského vzdelávania na Slovensku dlhú históriu. Všeobecne je známy základný pedagogický dokument pre materské školy s názvom **Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách**, ktorý bol schválený MŠ SR v r. 1999 a obsahoval jazykovú výchovu (ako súčasť rozumovej výchovy). Obsah jazykovej výchovy bol členený do nasledovných tematických celkov:

- rozvíjanie slovnej zásoby;
- spisovná výslovnosť a zreteľnosť reči;
- gramatická správnosť hovorených prejavov;
- rozvíjanie komunikatívnych schopností.

Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách v súčasnej dobe definuje **Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie s názvom DIEŤA A SVET**, ktorý bol schválený dňa 19. júna 2008. Ide o najvyšší kurikulárny dokument, ktorý definuje hlavné princípy a ciele kurikulárnej politiky štátu, podstatné demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je výchova a vzdelávanie založené. Obsahuje všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie (spôsobilosti) ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti detí. Štátny vzdelávací program podporuje celostný prístup pri rozvíjaní kognitívnych (poznávacích) a nonkognitívnych (mimopoznávacích) spôsobilostí detí na danej úrovni vzdelávania. Predstavuje východisko a záväzný dokument pre vytvorenie školských

vzdelávacích programov – kurikulárnych dokumentov špecifických pre obsah výchovy a vzdelávania v jednotlivých materských školách s ohľadom na ich lokálne podmienky. V kontexte rozvoja jazykovej a literárnej gramotnosti detí v materskej škole je potrebné uviesť, že v súčasnom programe je doterajšia jazyková príprava zo slovenského jazyka integrovaná do jednotlivých tematických okruhov, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Plnia sa integrované v globálnom a nepretržitom pedagogickom procese. Z uvedeného je zrejmé, že súčasný štátny vzdelávací program poňal edukačné aktivity predprimárneho stupňa (v porovnaní s predchádzaním) v širšom integratívnom prepojení komplexného rozvoja osobnosti.

Hra významne podnecuje **vývin a stimuláciu reči**. Vzhľadom k jej historickým, súčasným a edukačným súvislostiam, i významu sa i v tomto kontexte javí ako optimálna metóda na rozvoj jazykovej gramotnosti detí predškolského veku.

Posledným východiskom, ktoré poukazuje na hru vo vzťahu k predprimárnej edukácii je teória mozgovokompatibilného učenia. Toto učenie sa objavilo už pred viac ako dvadsiatimi rokmi. Jeho cieľom je „využívať výsledky neurovedy pre zefektívňovanie procesu učenia a vyučovania v súčasnej edukačnej praxi“ (Tóthová, M., 2010b, s. 7).

Niekoľko práv o mozgu, o tom, čo má rád a o tom, čo stimuluje jeho činnosť:

- ✓ H. Beck (2003) píše: *„Dôležitý je začiatok. Ako a na čo dieťa využíva svoj mozog, je rozhodujúcim impulzom pre milióny buniek na to, ktoré prepojenia medzi miliardami nervových buniek sa zvlášť dobre upevnia a ustália a ktoré sa budú vyvíjať len nedostatočne. Do dvoch rokov života rastie mozog najrýchlejším tempom.*
- ✓ *Jednou z vlastností mozgu je, že sa stále podľa potreby prispôsobuje novým podmienkam svojho prostredia (je neuroplastický). Ľudská neuronálna sieť je plastická, čo znamená, že sa môže po celý život – až do vysokého veku – vyvíjať a meniť. Každý človek sa tak môže po celý život neprestajne učiť. Rozdiel medzi deťmi a dospelými je ten, že u detí je rýchlosť učenia sa veľmi vysoká. Naopak starší ľudia majú tú devízu, že sa dokážu učiť cez analogické myslenie, ktoré u detí ešte nie je vyvinuté (Tóthová, M., 2010b, 55).*
- ✓ *Mozgu prospieva vytváranie a vyhľadávanie vzorcov. Ľudský mozog nie je usporiadaný pre lineárne, jednosmerné myslenie, ale pre myslenie, ktoré beží mnohými rôznymi cestami súčasne. Neustále zbiera informácie z mnohých zdrojov a v procese utvárania významu zo zmyslových dát sa mozog nachádza v zmätku.*

Akonáhle sa zmysel a význam ustáli, mozog je pripravený na ďalšie úlohy (Schiller, P., 2004).

- ✓ *Mozog je vytvorený na prežitie, ale je slabo prispôsobený na prijímanie formálnych inštrukcií. Je napriek tejto skutočnosti možné, aby sa mozog naučil tieto formálne inštrukcie? Samozrejme, že áno a naučí sa ich v optimálnych podmienkach.*

V tomto kontexte je potrebné sa sústrediť vo vyučovaní na to, čo nezodpovedá zavedeným vzorcom, na veci, ktoré sú nové a iné. To, na čo sme zvyknutí, sa stáva rutinou a mozog časom reaguje na rutinné záležitosti zníženou mierou aktivácie. Akákoľvek nová vec vyvoláva uvoľňovanie adrenalínu, ktorý spevňuje pamäť. Neznáme aktivity sú najlepším priateľom mozgu. Riešenie problémov je ďalšou z obľúbených aktivít mozgu. Vede k vytváraniu synapsií, aktivácii chemických látok a k zvýšenému prísunu krvi.

- Žiadne zbavovanie odvahy pri pokuse niečo zdolať, resp. riešiť problém. Je potrebné, aby bol každý pocit sprevádzaný pozitívnymi pocitmi. Neúspech je v akejkoľvek snažení prirodzený a takto ho treba i interpretovať. Pretože chyby sú šancou na učenie.
- Praktická výzva, ktorá je zdolatelná (realizovateľná) a má pre jedinca subjektívny zmysel (význam).
- Nepresycovať deti množstvom faktov, ale umožniť im vlastné bádanie a riešenie problémov (Beck, H., 2003).
- Riešeniu problémov napomáhajú hry, hádanky, hlavolamy a pod. Riešenie týchto typov úloh nám pomáha zachovať duševnú pružnosť (Tóthová, M., 2010b, s. 61)

Ak chcem hovoriť o využívaní hry s cieľom rozvíjať jazykovú gramotnosť detí predškolského veku je nevyhnutné si uvedomiť hlavný cieľ predprimárneho vzdelávania, ktorým je „dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu (ISCED 0). Následne sa javia ako kľúčové obsahové a výkonové štandardy jednotlivých tematických okruhov v jednotlivých jazykových rovinách (foneticko-fonologickej, morfo-syntaktickej, pragmatickej a lexikálno-sémantickej). Podrobné ciele i zameranie jednotlivých rovín jazyka uvádza M. Tóthová, 2010a, s.86-107). Vzhľadom k šírke a rôznorodosti týchto cieľov sa následne sústredíme na metódy rečového cvičenia, ktoré hravou formou podporujú a usmerňujú rečový prejav detí prostredníctvom

upevňovania rečových zručností a návykov. Tvorivosťou a erudíou učiteľky materskej školy je možné ich modifikovať do hrovej formy so všetkými požadovanými náležitosťami, ktoré sú kladené na hru, ako didaktickú aktivitu (názov, cieľ, metodický postup, variácie, pomôcky a pod.).

V spojitosti s voľnou spontánnou hrou a didaktickou hrou (o ktorej budeme následne hovoriť) S. Kotátková (2005, s. 20) uvádza nasledovné: „voľná spontánná hra býva s pribúdajúcim vekom dieťaťa často považovaná za akési zbytočné strácanie času. Hlavne vo výchovných zariadeniach môže byť učiteľ stále odhodlaný naplňovať svoje didaktické ciele. V našej spoločnosti je zakorenený názor, že činnosť má viesť jasne a zreteľne k nejakému výsledku, ktorý hodnotíme z hľadiska užitočnosti. Práca má teda svoju dôležitosť a opodstatnenie. Zábava a hra nemá takú hodnotu. Umožniť dieťaťu sa hrať, to je ale nevyhnutná podmienka pre aktívnu seberealizáciu, ktorú si dieťa volí na základe úrovne svojho rozvoja, tempa, záujmu, svojich skúseností a schopností začleňovať do nich okolitý svet, predmety, javy a osoby“.

V materskej škole sa používajú nasledujúce metódy: rozhovor učiteľky s deťmi, beseda, dramatizácia, reprodukcia, rozprávanie podľa obrázkov, hádanky, opis predmetu, vymýšľanie príbehov a rozprávok, rozprávanie detí o zážitkoch a príbehoch a zostavovanie listov.

- *Metóda rozhovoru.* U dieťaťa môžeme rozvíjať schopnosť prispôbiť sa komunikačným podmienkam dialógu, správne a spontánne reagovať na podmienky komunikačnej situácie, vyjadrovať svoje dojmy, vlastné hodnotenia a citové vzťahy.
- *Beseda* aktivizuje už osvojené poznatky a získané skúsenosti dieťaťa do hĺbky a šírky.
- *Dramatizácia* je metóda rozvíjajúca dialogický prejav dieťaťa, ktorý môže mať tvorivý alebo reprodukčný charakter. Dieťa si upevňuje a zdokonaľuje intonačnú stránku rečového prejavu. Zdokonaľuje sa v používaní oznamovacích, opytovacích a rozkazovacích viet. Dramatizácia je súčasťou tvorivej dramatiky, ktorú D. Kollárová (2011) charakterizuje ako metódu učenia sa prostredníctvom zážitku, ktorý dosiahneme uplatňovaním jej metód. Zmyslom týchto metód sú dramatické situácie (ľudské, reálne alebo vyplývajúce z literárnej predlohy). Ich médiom je dramatická hra a improvizácia, prostriedkom vyjadrovania slovo a pohyb.

- *Reprodukcia* je metóda rozvíjania monologického prejavu prerozprávaním počutého alebo videného príbehu alebo rozprávky. Rozvíjaním reprodukčných schopností dieťaťa smerujeme k tomu, aby dieťa príbeh zreprodukovalo čo najvýstižnejšími výrazmi a so zreteľnou stavbou celého príbehu.
- *Rozprávanie podľa obrázkov* je rozvíjaním monologického prejavu s logicky spájanými myšlienkami, ktorým zodpovedá usporiadaný sled gramaticky správne vytvorených viet.
- *Hádanky* sú založené na opise osôb alebo predmetov tak, aby dieťa mohlo logicky vyvodit' zamýšľaný záver. Pri lúštení hádaniek sa prejavuje to, ako dieťa chápe slovné jazykové výrazy. Pri tvorbe hádaniek sa prejavuje a rozvíja aktívny rečový prejav dieťaťa.

Hádanka je krátka literárna forma, ktorá inotajne, vyjadrujúc myšlienku obrazne, hovorí o predmete, jave alebo procese, pomocou iných predmetov, javov alebo procesov, kde sa využíva podobnosť či analógia, relácie či vnútorné vzťahy a súvislosti, pričom úlohou hádajúcej osoby (osôb) je určiť, o ktorý predmet, jav alebo proces ide.

Hádanky sú často súčasťou iných literárnych žánrov, ako sú rozprávky alebo aj detské hry. Úlohou a cieľom hádaniek je poznávacia činnosť metódou analógie. Sú to cvičenia postrehu a úsudku, kde cielene nejasné určenie istého predmetu, javu alebo procesu núti bádajúceho rýchlo uvažovať (Olejár, M., dostupné na <http://www.ys.sk/heslo/hadanka.php>).

- Metóda *opisu predmetu* je zacielená na súvislé vyjadrovanie dieťaťa, pričom pozornosť dieťaťa sa upriamuje na rozlišovanie základných a vedľajších vlastností opísovaného javu, osoby alebo predmetu.
- Metóda *vymýšľania príbehu a rozprávok* u dieťaťa upevňuje štýl detského rozprávania. Dieťa maximálne využíva osvojené jazykové prostriedky.

Ďalšou vhodnou metódou rečového cvičenia sú:

- Metóda *anagram (prešmyčka)* z gréckeho slova anagrafein – prepísať. Je to vlastne hádanka, pri ktorej vhodným premiestňovaním hlások daného slova (zmenou poradia hlások) vznikne nové slovo. Z existujúceho slova sa vytvorí iné, ktoré obsahuje rovnaké hlásky ako to predošlé, napr. lampa – palma.
- Metóda *riekanka* je krátka rytmizovaná forma detského folklóru. Je svojráznym príhovorom detí k zvieratkám, rastlinám a javom v prírode. Sú určené na

individuálny, ale aj hromadný prednes, resp. zvláštne skandovanie. Rozlišujeme dva typy riekaniek.

Prvý typ sú tie, v ktorých je prvoradá pragmatická funkcia. Patrí sem:

- *vyčítanka* - sleduje rozpočítavanie pred hrou: Ty, ty, ty, ty aj ty, čuší ako zabitý! A kto stratil reč, nech si ide vo svet preč!,
- *vysmievanka* - humorným spôsobom odhaľuje nedostatky: Ďuro, truľo, nechcem ja teba, mne múdrych treba!,
- *prekáranka* - Eva spadla z chlieva, zabila kohúta, utiekla do kúta,
- *prekrúcanka* - je hra so slovami: Išiel vŕšok dolu psíčkom a krútiom chvostil.

Druhý typ sú riekanky s dominujúcou zábavnou (činnostnou, pohybovou) funkciou.

Patrí sem:

- *rýmovačka* - je založená na využití artikulačno-zvukovej roviny: Aha, mhm, čo mi dáš? Aha, mhm, trnku. Aha, mhm, kde ju máš? Aha, mhm, v hrnku.
- *skákanke* - Dobré sa nám poskakuje, keď nás to nič nekoštuje, ani krpec, ani hábka, kúpi otec, kúpi mamka.
- *vyvolávanka* - nadväzuje kontakt s prírodou: Slimák, slimák, vystrč rožky...
- *rapotanka* - napodobňovanie zvieracích zvukov v jednoduchom dejovom rámci.

Jazyková edukácia v materskej škole sa prelína všetkými činnosťami detí, čo nám umožňuje využívať individuálny prístup počas celého dňa. Metódy sú zacielené na zväčšovanie rozsahu a skvalitňovanie jazykových reakcií dieťaťa a na základe upevňovania jeho rečových zručností na rozvíjanie bezchybných rečových návykov ako základu komunikačne plnohodnotných rečových prejavov.

Literatúra

BECK, H. 2003. Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? Veröffentlicht In „Erziehungswissenschaft und Beruf“, Heft 3/2003. Dostupné na internete: http://www.erasmus.hsnr.de/lernen/m11_Neurodidaktik_Beck.pdf

DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008 *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-28-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (Eds.). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KOLLÁROVÁ, D. 2011. Tvorivá dramatika vo vyučovaní alebo cesta ku komunikácii, samostatnému mysleniu a sociálnemu vnímaniu. In Petlák, E., et. al. 2011 *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89256-62-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-247-0852-3.

OLEJÁR, M. Dostupné na: <http://www.ys.sk/heslo/hadanka.php>

POKRIVČÁKOVÁ, S. 2008. Zvyšovanie motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka prostredníctvom integrovaného vyučovania. In Pokrivčáková, S. (ed): *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008. s. 55-66. ISBN 978-80-8094-417-9.

SCHILLER, P. 2004 *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-905-5
Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

TÓTHOVÁ, M. 2010a. Jazyk a reč v obsahu preprimárnej edukácie. In Pokrivčáková, S. et al. *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 86-107. ISBN 978-80-210-5294-9.

TÓTHOVÁ, M. 2010b. *Mozog – reč – učenie. Východiská a podstata mozgovokompatibilného učenia v neurodidaktickom kontexte*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-8094-794-1.

TÓTHOVÁ, M. 2008. *Hra a jej význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku u detí predškolského veku*. In POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 2008. s. 103-114. ISBN 978-80-8094-417-9.

VYGOTSKIJ, L. S. 2004 *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

WILDOVÁ, R. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

Kontaktné údaje

Monika Máčajová, PaedDr., PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
E - mail: mmacajova@ukf.sk
Slovenská republika

Jana Trníková, PaedDr., PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
E - mail: jtrnikova@ukf.sk
Slovenská republika

*Príspevok je výstupom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA č. 3/7007/09
Neuropedagogika a neurodidaktika ako nové prístupy k vyučovaniu.*

RODZAJE ZABAW – GIER I ICH ZNACZENIE DLA WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Małgorzata Mysza

Abstrakt

Podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, która jest dominująca w wychowaniu przedszkolnym. Zabawa i gra w edukacji przedszkolnej wpływa na wszechstronny rozwój dziecka. Integruje proces dydaktyczny z wychowawczym wpływając tym samym na korzystny rozwój dziecka. Nauczyciel musi dostarczyć dzieciom niezapomnianych przeżyć związanych z uczestnictwem w zabawach i grach. Kluczem do sukcesu w wychowaniu przedszkolnym jest stosowanie jak największej ilości metod, jakimi są zabawy i gry. Zdaniem J. Cieślukowskiego, za fenomen zabawy uznać należy jej działanie kulturotwórcze, jak i aktywność budującą bogatą osobowość we wszystkich możliwych płaszczyznach: intelektualnej, emocjonalnej, estetycznej i społecznej. Bez zabawy prawidłowy rozwój dziecka nie był by możliwy. Cytując za A. Sawicką „ Dziecko, które się bawi nie traci czasu, ale buduje i tworzy siebie poprzez różne formy działalności zabawowej.”

Kluczowe słowa

Zabawa, gra, edukacja, rozwój, dziecko, przedszkole, funkcje.

Abstract

Fun is basic form of activity of child, which is dominating in pre-school education . Fun and game effects comprehensive development of child in pre-school education. Integrates didactic process with educational improving development of child. Teacher must supply pupils with memorable survivals related with games. There is key to success as biggest amount of method in pre-school education application , fun and games. J. Cieślukowskiego opinion - Operation belongs to recognize the wonder of fun culture making, as well as activity in all possible surfaces building rich intellectual personality, emotive, esthetic and social. Correct development of child would not possible without fun . Citing A. Sawicką, child who play doesn't lose time, but builds and create itself through different forms of entertainment activities. ”

Key words

Play, game, education, development , child, nursery school, function.

„Zabawa to praca dziecka, to jego zawód i jego życie”

P. Kergomard

Podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, która jest dominująca w wychowaniu przedszkolnym. Stąd wypływa powszechnie znana prawda, że dziecko powinno uczyć się- bawiąc i bawić się ucząc.⁵³

J. Korczak wybitny pedagog i znawca umysłu dziecka w poetycki sposób wypowiedział się o zabawach: „Czym są zabawy dzieci jeśli nie rozmową, wymianą myśli, snuciem marzenia na obrany temat, udratyzowanym snem o potędze. Bawiąc się wygłaszają istotne poglądy, jak autor w akcji powieści, rozwijają myśl zasadniczą (...) Nie mogąc iść bodaj do ogrodu, dziecko tym chętniej odbywa podróże po oceanach i bezludnych wyspach; nie mając nawet psa, który by słuchał, butnie dowodzi pułkiem, nie będąc niczym, pragnie być wszystkim.”⁵⁴ Według J. Froebela zabawa jest przejawem potrzeby samo wyrażania się dziecka.⁵⁵ S. Szuman zaś uważa, że dziecko podejmując czynności zabawowe realizuje potrzebę bycia czynnym. Pragnie też poznać otoczenie, nawiązać kontakt z przedmiotami i osobami. Bawiąc się gromadzi doświadczenia w sposób czynny, uczy się i doskonali własne działania w otaczającej rzeczywistości.⁵⁶

W encyklopedii pedagogicznej XXI wieku termin zabawa określana jest jako doświadczenie dziecięce, które przebiega zawsze „po raz pierwszy”, nawet gdy dziecko powtarza temat czy treść. Takie jej rozumienie wyznacza spontaniczność, (która jest niepowtarzalna), samorzutność. Jeśli zabawa to stan duszy, każdorazowo jest to nowy, inny, pojedynczy stan.⁵⁷ M.Kwintylian pokazał, że zabawa jest nie tylko fizycznym wyżywaniem się. Jest duszą dziecka i traktować ją należy jako doskonałą metodę jej urabiania. Owidiusz przyrównał zabawę do świętego natchnienia, wolności, swobody, afektu poety, a Arystoteles, podobnie jak Platon, w swoich późniejszych rozważaniach utożsamiał zabawę z poezją i przydawał jej takich cech, jak: rytm, harmonia, tajemniczość, emocje, piękno. Bliski naszym czasom J.Dewey, próbując pogodzić teorie biologiczne i psychologiczne, sądził, że zabawa to wewnętrzny przejaw wrodzonej

⁵³ Łada-Grodzicka, A. 2000. *ABC- Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: WSiP, 2000, s.11.

⁵⁴ Korczak, J. 1978. *Pisma wybrane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, tom I, 1978, s.175.

⁵⁵ Okoń, W. 1998. *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Żak ,1998, s. 456-457.

⁵⁶ Szuman, S. 1995. *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1995.

⁵⁷ Waloszek, D. 2008. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Żak, Tom XVII, 2008, s.643.

potrzeby zabawy, jest więc stanem umysłu, a nie tylko stanem fizycznym, przejawem biologiczności dziecka.⁵⁸ Zabawa stanowi uniwersum życia biologicznego, psychicznego społecznego dziecka – człowiek. Jeżeli natura wyposażyla ludzi w taki właśnie szczególny rodzaj aktywności początkowej, to określiła jednocześnie stan istnienia dziecka- człowieka w pierwszych latach życia. Stan ten jest ze swej natury jego wolnością- swobodą i brakiem skrzepowania – i daje jedyne podstawy do skutecznego uczenia się: siebie, świata poza sobą i związków z tym, co wewnątrz i co na zewnątrz człowieka, w tym demokracji przede wszystkim. (...)Podczas zabawy dziecko podejmuje próby radzenia sobie z doświadczeniami przez wytwarzanie sytuacji modelowych, a także próbuje opanować rzeczywistość przez eksperymentowanie i planowanie zagospodarowania przestrzeni i czasu, uchwycenie przyczyn i skutków, zależności liczbowych.⁵⁹

W literaturze istnieje bardzo wiele klasyfikacji zabaw. Wymienię niektóre z nich. W Słowniku psychologicznym pod redakcją W. Szewczuka zamieszczona jest następująca klasyfikacja zabaw:

- a) zabawy manipulacyjne,
- b) zabawy konstrukcyjne,
- c) zabawy ruchowe,
- d) zabawy tematyczne,
- e) zabawy recepcyjne,
- f) zabawy umysłowe (dydaktyczne)

Natomiast M. Przetacznik- Gierowska w *Psychologii rozwojowej i wychowawczej wieku dziecięcego* wyróżniła następujące zabawy:

- a) manipulacyjno- eksploracyjne,
- b) ruchowo- manipulacyjne,
- c) tematyczne,
- d) recepcyjne,
- e) gry i zabawy z regułami,
- f) gry i zabawy sportowe

W. Okoń dokonał następującego podziału zabaw:

- a) dydaktyczne,
- b) konstrukcyjne,

⁵⁸ Tamże, s. 644

⁵⁹ Tamże, s.645

- c) ruchowe,
- d) tematyczne⁶⁰

Dziecko przedszkolne przejawia najczęściej swą aktywność zabawową w zabawach manipulacyjnych, konstrukcyjnych, tematycznych, dydaktycznych i ruchowych.⁶¹

Zabawa tematyczna, tj. zabawa w granie roli, umożliwia dzieciom fikcyjne spełnianie społecznych funkcji, wykonywanych przez przedstawicieli różnych zawodów; zrealizowanie przyjętej roli lekarza, kierowcy, nauczyciela, górnika staje się dla dzieci osiągnięciem celu i przyczyną wywołanego przez to zadowolenia.⁶² Dzieci w wieku przedszkolnym często eksperymentują z różnymi rolami. Odkrywają przy tym swoje osobiste zainteresowania. W pewnym stopniu są one również w stanie przejąć odpowiedzialność- za siebie czy też w ramach grupy.⁶³

Zabawy konstrukcyjne polegają na wytwarzaniu przedmiotów, obiektów z różnych materiałów, rzeczy bądź gotowych elementów. Rozwijają zdolności manualne, twórcze myślenie, wytrwałość, przygotowują do świadomego przekształcania rzeczywistości.⁶⁴ Zabawy konstrukcyjne uczą dzieci projektowania i planowania, kształtują więc te czynności umysłowe, które będą im potrzebne w nauce i pracy przy rozmaitego rodzaju zadaniach. Budowanie i konstruowanie według modelu lub wyobrażonego wzorca rozwija umiejętność dokonywania analizy i syntezy zarówno materiału, jaki dziecko ma do dyspozycji, jak i własnego wytworu przez porównywanie go z wyimaginowanym lub rzeczywistym wzorem. Czynności tego typu kształtują również estetyczny zmysł dziecka, poczucie ładu i celowości konstrukcji, zdolności sensoryczno - motoryczne.⁶⁵

Usprawnienie motoryki ogólnej, a zwłaszcza wzrastająca umiejętność utrzymywania równowagi ciała i samodzielnego chodzenia otwiera przed dzieckiem nowe możliwości poznawcze i przyczynia się do urozmaicenia jego zabawy. Do ulubionych zabaw małych dzieci należy więc nie tylko wsypywanie i wysypywanie

⁶⁰ Duraj-Nowakowska, K. - Muchacka, B.(eds.) 1998. *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: WSiP, 1998, s.191.

⁶¹ Łada Grodziska, A. 2000. *ABC ...dz. cyt.*, s.11.

⁶² Okoń, W. 1998. *Nowy Słownik...dz. cyt.*, s. 457

⁶³ Vopel, K. 1999. *Od stóp do głów. Gry i zabawy dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*. Kielce: Jedność, część 5, 1999, s.10.

⁶⁴ Kapica, G. 1993. *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s.933.

⁶⁵ Przetacznik, M. - Jarża, G. (eds.) 1992. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP, 1992, s.218.

drobnych przedmiotów z różnych pojemników: koszyczków, wiader, czy pudełek, ale też przewożenie ich z miejsca na miejsce w rozmaitych wózkach i samochodach, ciągnięcie na sznurku zabawek wydających różne odgłosy, popychanie przed sobą drewnianego motyla, poruszającego skrzydłami, puszczanie nakręconego bąka itp. Takie zabawy ruchowe zaspokajają potrzebę ruchu, a zarazem chęć poznawania najbliższego otoczenia.⁶⁶ W zabawach ruchowych dziecko kształtuje zręczność, szybkość, zwinność. Ruch pozwala dziecku pozbycia się napięcia nerwowego. Poprzez zabawy ruchowe wzmacnia się organizm małego człowieka.

Zabawy dydaktyczne rządzą się innymi regułami niż pozostałe omówione przeze mnie zabawy. Reguły ustalają dorośli dla osiągnięcia celów kształcących. Nie znaczy to jednak, że dorosły uczestniczy w zabawie od początku do końca. Dziecku należy pozostawić odrobinę samodzielności, by mogło indywidualnie wykorzystać własne sprawności i umiejętności. Zabawy dzieci wpływają na kształtowanie się ich osobowości. Psychologowie i pedagodzy podkreślają znaczenie zabaw wieku dziecięcego na rozwój emocjonalny i psychologiczny.

Odrębnym typem zabaw są zabawy twórcze, które ściśle łączą się z edukacją teatralną. W zabawach twórczych dziecko naśladuje życie i pracę dorosłych. W zabawie odzwierciedla zachowania innych ludzi, ujmując je w określone normy i reguły. W toku zabaw twórczych dziecko czynności i sytuacje łączy w cykle tematyczne, korzystając z bezpośrednich spostrzeżeń świata dorosłych- świata pełnego wartości kulturowych. Dokonuje analizy i syntezy cech przedmiotów, co prowadzi do określenia ich funkcji. Coraz bardziej poznaje życie rodziny- dorosłych uczestników kultury, pomaga im w pracach domowych, bywa z matką w sklepie, instytucjach usługowych, odwiedza znajomych. W trakcie wizyt gromadzi doświadczenia, przeżywa emocje, które stają się tworzywem zabaw twórczych-naśladowczych.⁶⁷ Twórcza zabawa dziecka, podobnie jak sztuka teatralna, oglądana na scenie, działa poprzez tekst, sytuację i akcję, jest konkretna, żywa i dlatego tak silnie może oddziaływać. Dziecko, naśladując różne sytuacje życiowe i podejmując się grać różne role, poznaje głębiej życie i złożoność napotykaną sytuacji. Stwarza to warunki wyobraźni i fantazji. Podejmowanie zabaw twórczych wprowadza

⁶⁶ Tamże, s. 211- 212

⁶⁷ Horbowski, A. 2000. *Edukacja kulturalna*. Rzeszów: Fosze, 2000, s. 101.

dziecko w takie strony życia, których dotąd być może nie dostrzegło, które nie odbiły się w pełni w jego świadomości.⁶⁸

Zabawa jest podstawową metodą wykorzystywaną w edukacji teatralnej dzieci w wieku przedszkolnym. Zabawa w edukacji teatralnej dostarcza dzieciom zadowolenia, wielu przeżyć, emocji i doświadczeń. Do pracy należy wybierać początkowo bajki krótkie, na których dziecko potrafi skupić uwagę. Pobudzamy wyobraźnię baśnią stosując np. pacynkę, ilustrację itp. Z czasem można przejść do dłuższych utworów.⁶⁹ Autorzy programu edukacji teatralnej wymieniają następujące etapy zabawy w teatr:

1. Zapoznanie się z treścią wybranego utworu.
2. Charakterystyka głównych postaci (ocena zachowania, wyodrębnienie cech wyglądu i postępowania).
3. Opracowanie scenariusza baśni (utworu).
4. Tworzenie scen utworu (dziecko może grać każdego bohatera. Może się „sprawdzić”, w jakiej roli najlepiej się czuje i w niej ewentualnie pozostać).
5. Wybór głównych ról przez dzieci.
6. Praca ze scenariuszem. Można pozwolić dziecku na własną werbalizację tekstu, co sprawi, że nie trzeba zmuszać się do uczenia się tekstu na pamięć. Wyjście poza ścisłe ramy scenariusza powoduje lepsze zrozumienie przedstawianych sytuacji, umożliwia posługiwanie się własnymi słowami w razie zapomnienia tekstu, a ponadto ułatwia nagłe zastępstwo, gdyż wszystkie dzieci znają dokładnie tekst scenariusza przez tzw. „osłuchanie”. Taka forma powoduje, że dziecko pozbywa się stresu.
7. Można zrezygnować z tradycyjnych kostiumów teatralnych na rzecz zwykłych, długich podkoszulek bawełnianych. Za pomocą papieru samoprzylepnego można nakleić elementy symbolizujące bohaterów (mogą to robić dzieci, rodzice). Innym sposobem jest zgromadzenie rekwizytów do przedstawienia

⁶⁸ Stankiewicz, B. 1979. *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, 1979, s.40.

⁶⁹ Kubus, M. - Kubat, M. – Trzebińska, J.- Wendland, E. – Wypuść, G. (eds.) 2008. *Program edukacji teatralnej*. Płock: Iwanowski, 2008, s.8.

i udostępnienie ich dzieciom, które same dokonują wyboru. Opisują przy tym, jak powinny wyglądać postaci i co jest im potrzebne do odegrania roli, wspólnie ustalają sposób ich wzbogacania.

8. Oprawę muzyczną można przygotować we współpracy z rytmiczną.
9. Reżyseria spektaklu to: czuwanie nad kolejnością wypowiedzianych kwestii, dbałość o ich zgodność merytoryczną i poprawność językową.
10. Podczas tak przygotowanego spektaklu, dzieci są spontaniczne, radośnie prezentują swoje umiejętności aktorskie.⁷⁰

Omawiając poszczególne rodzaje zabaw i ich znaczenie dla wszechstronnego rozwoju dziecka, należy pamiętać, że ruch towarzyszy dziecku przy podejmowaniu każdej jego działalności, jest on, więc w każdej zabawie podstawowym czynnikiem jego rozwoju. Wymieniając rodzaje zabaw podejmowanych przez dzieci trzeba podkreślić, że przedstawiony podział jest w zasadzie podziałem formalnym. Wszystkie wymienione grupy zabaw są ze sobą ściśle powiązane i najczęściej nie występują w izolacji, lecz łączą się ze sobą i w zintegrowany sposób oddziałują na rozwój dziecka.⁷¹

Zdaniem J. Cieślikowskiego, za fenomen zabawy uznać należy jej działanie kulturotwórcze, jak i aktywność budującą bogatą osobowość we wszystkich możliwych płaszczyznach: intelektualnej, emocjonalnej, estetycznej i społecznej.⁷² W zabawie pobudzane są ważne procesy nauczania; mimo to zabawa nie jest „poważną” sytuacją. W jej trakcie wiele rzeczy jest dozwolonych i może sprawiać przyjemność, podczas gdy w życiu codziennym są one zwykle drażliwe i ewentualnie podlegają określonym sankcjom. Należą do nich na przykład:

- dynamika napięcia i odprężenia;
- rozwijanie fantazji aż do bezsensu, np. w grach słownych;
- ruch i kontakt fizyczny;
- możliwość „agresywnego” zachowania;
- radość z ponownego rozpoznawania, pewność, bezpieczeństwo i przyjemność, wynikające z powtórzeń.⁷³

Zabawa pełni wiele funkcji. Bez niej prawidłowy rozwój dziecka nie był by możliwy.

⁷⁰ Tamże, s. 8-9.

⁷¹ Stankiewicz, B. 1979. *Zabawy ...* dz. cyt., s. 26.

⁷² Cieślikowski, J. 1985. *Wielka zabawa, Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław- Warszawa- Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985, s. 214.

⁷³ Portmann, R. 1999. *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność, 1999, s. 8-9.

W encyklopedii pedagogicznej pod redakcją T. Pilcha znajdziemy trzy podstawowe funkcje, jakie spełnia zabawa. Oto one:

- Profilaktyczna- zapobiega deformacjom, ograniczeniom, wykluczeniom; dzieci same podejmują czynności trudne, rozwijająco- usprawniające; powinien je podejmować także nauczyciel, przyjmując role czy podsuwając zadania/oferty do wykonania, np. jeśli dziecko ma wyraźne blokady w kontaktach z rówieśnikami, jego zadaniem jest podjąć taką zabawę, która może pokazać wartość dziecka;
- Kompensacyjna- pozwala wyrównać niepowodzenia w jednych zakresach przez podejmowanie/przenoszenie działania na inny temat, inne treści; pozwala także wyrównywać niedobory emocjonalne wynikające z nieprawidłowych relacji w rodzinie, czy społeczne powstające z powodu nieumiejętności nawiązywania kontaktów;
- Terapeutyczna- przede wszystkim rozładowuje napięcie powstałe w różnych sytuacjach i kontekstach, ale także umożliwia sprawdzanie swojej mocy, korygowanie zachowań niepopularnych, niepoprawnych.

Najważniejszą jednak funkcją zabawy pozostaje jej bezpośredni związek z kulturą i z rozwojem człowieka we wszystkich jego aspektach i zakresach. To właśnie zabawa pozwala na łączność przeszłości, czyli doświadczeń pokoleń, z teraźniejszością i pomaga przenosić te doświadczenia w przyszłość.⁷⁴

Analiza wartości wychowawczych zabaw pozwala stwierdzić, że kształtują one osobowość dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko poprzez aktywny udział w zabawach lepiej poznaje otaczającą rzeczywistość, rozwija się fizycznie i psychicznie oraz wzbogaca swoje życie emocjonalne. Cytując za A. Sawicką „Dziecko, które się bawi nie traci czasu, ale buduje i tworzy siebie poprzez różne formy działalności zabawowej”.⁷⁵ W kontaktach zabawowych dziecko przeżywa radość i zadowolenie, cieszy je pokonywanie trudności, rozwiązywanie problemów, satysfakcjonuje się sukcesem. W prawdziwej zabawie dziecko doznaje wiele różnorodnych emocji, nie tylko wyzwalających pozytywne uczucia, ale również związanych z niepokojem, strachem i niebezpieczeństwem. Zdaniem A. Brzezińskiej dziecko samo stwarza sytuacje stwarzające te emocje, aby znaleźć swoje miejsce. Między bezpieczeństwem, odnaleźć

⁷⁴ Waloszek, D. 2008. *Encyklopedia ...dz. cyt.*, s. 649-650.

⁷⁵ Sawicka, A. 1985. *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa: WSiP, 1985, s. 93.

równowagę, spokój i zapanować nad sytuacją.⁷⁶ Małe dziecko bawiąc się różnego rodzaju zabawkami uczy się poznawać i odróżniać kształty, barwy, wielkości przedmiotów, materiał, z którego są zrobione oraz ich znaczenie. Czynności zabawowe jednocześnie tworzą i ćwiczą zdolność dziecka do przekształcenia rzeczywistości w wyobraźni, do jej zmienienia. Zabawa toruje drogę od uczucia do zorganizowanego działania i od działania do uczucia. Słowem w zabawie jak w ognisku soczewki, zbiegają się, przejawiają i kształtują wszystkie strony życia psychicznego jednostki.⁷⁷ Między zabawą a grą istnieje niewielka różnica. Do dziś w wielu kulturach, społeczeństwach gra jest utożsamiana z zabawą. Wielu badaczy podjęło się próby zdefiniowania gry i wyróżnienia jej cech dystynktywnych. D. Waloszek zajęła się opracowaniem hasła gra. W hasle swym zamieściła następujące informacje: Gra - wywodząca się z kultury ludycznej to forma aktywności oparta na regułach, o powtarzalnej organizacji; gra lokowana jest na pograniczu sfery bezinteresownej przyjemności, która jest cechą zabawy, i sfery powagi życia.(...) O grze mówimy wówczas, gdy:

- 1) Wynik prowadzi do przyjemności funkcjonalnej;
- 2) Występują jasne reguły, a nie zamaskowane, w postaci wyobrażenia czy naśladowanego obrazu;
- 3) Występuje partner, gra bowiem ma zazwyczaj charakter społeczny;
- 4) Widoczna jest walka o coś, uczucie, obawy i zagrożenia;
- 5) Sfera iluzji jest ograniczona przez reguły;
- 6) Ze sfery pozoru pozostaje jedynie postawa umysłowa jako świadomość bawienia się, czyli „nie-pracy”, „nie-nauki”

Gra przebiega w ściśle określonej przestrzeni i czasie, jest powtarzalna. Wyjściem do gry jest doświadczenie społeczne i umysłowe uczestnika. Dla osiągnięcia stanu zadowolenia uczestnicy manipulują różnymi jej elementami i w ten sposób tworzą ogólną atmosferę.⁷⁸

Odrębnym rodzajem gier są gry dramatyczne. B.Dyduch definiuje je jako naśladowanie rzeczywistości, która stanowi pewien rodzaj społecznej sytuacji komunikacyjnej.⁷⁹ Zdaniem

⁷⁶ Brzezińska, A. 1987. *Zabawa a postawa twórcza dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1987, nr 6, s. 324.

⁷⁷ Duraj-Nowakowska, K. - Muchacka, B.(eds.) 1998. *Funkcje ...* dz.cyt., s.192.

⁷⁸ Waloszek, D. 2008. *Encyklopedia ...* dz. cyt. , Warszawa: Żak, 2008, Tom II, s. 88-89.

⁷⁹ Tyczkova, M. – Żurakowska, B. 1986. *Gra dramatyczna i jej miejsce w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*, (w:) *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Katowice: PWN, 1986, s.209-210.

P. Guiranda gry dramatyczne są „mniej lub bardziej skomercjalizowanymi systemami znaków, podobnie jak nauka i sztuka, charakteryzujących się jednak głównie tym, że nadawca, a więc gracz, sam stanowi znak: grać to być kimś innym- lalka jest dzieckiem, a bawiąca się jest matką, pionki szachowe są dwiema armiami, zaś gracze rywalizującymi ze sobą strategiami. Każda czynność dąży do przeistaczania się w grze w tej mierze, w jakiej traci swoją bezpośrednią funkcję (...).⁸⁰ Gry dramatyczne są formą teatru dzieci i młodzieży. Odwołują się do spontanicznej, właściwej wiekowi, ekspresji dramatycznej i rozwijają ją. Sprawiają, iż człowiek staje się otwartym, aktywnym, a co za tym idzie twórczym(...). Grami dramatycznymi są zarówno proste ćwiczenia ruchowe, jak i całe przedstawienie, w którym znajdzie się ruch, słowo, muzyka, a nawet realizacja gotowego tekstu literackiego dostosowanego do potrzeb dzieci i młodzieży. Gry dramatyczne należy zacząć od gier przygotowujących ciało, wyrabiających równowagę, zwinność, szybki refleks, zręczność i poczucie rytmu, co z kolei pozwala osiągnąć uczestnikom świadomość własnych ruchów, umiejętność wypowiadania się ruchem i gestem, a przy tym wywołuje dobre samopoczucie i odprężenie. Gry służą do wyrobienia i uświadomienia sobie sprawności głosu i wrażliwości na dźwięki. Są one środkiem ekspresji.

Jeszcze inny rodzaj gier polega na obserwacji i odtwarzaniu- naśladownictwie zjawisk zachodzących w przyrodzie, np. wiatr, burza, wzrost drzewa, ogień. Prostsze są ćwiczenia polegające na odtwarzaniu odgłosów wsi, ulicy w mieście, itp. Są też zabawy wyrażające uczucia i nastroje, np. chodzenie w deszczu i przygodzie, radość powrotu mamy, smutek po stracie zabawki czy zwierzątka itp.⁸¹

Gry tworzone podczas zajęć warsztatowych, dają każdemu możliwość wykazania się zdolnościami twórczymi, dokładnością i uwagą: dla nauczyciela przygotowanie gry jest okazją do wprowadzenia ćwiczeń na spostrzegawczość lub graficznych(...) Okazuje się, że gry, w których przygotowanie każde z dzieci włożyło część siebie, będą cieszyć się większym szacunkiem niż gry przyniesione ze sklepu. Zachowają szczególny urok, w dużej mierze oparty na przywiązaniu do własnej pracy.⁸²

Gry spełniają wiele funkcji:

- powodują swobodniejszy przepływ emocji,
- wyzwalają energię fizyczną,

⁸⁰ Guirand, P. 1974. *Semiologia*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974, s. 114.

⁸¹ Hlubek, I. 2007. *W kręgu teatru niewielkiego*, Kraków: Rubikon, 2007, s.15-16.

⁸² Chauvel, D.- Michel, V. (eds.) 1999. *Gry i zabawy w przedszkolu*, Warszawa: Cyklady, 1999, s.18.

- skłaniają do ruchliwości,
- polepszają koordynację i równowagę,
- przełamują zahamowania,
- zwiększają samoświadomość,
- odkrywają przed nami nieznane dotąd obszary naszego wnętrza,
- budują więzi międzyludzkie,
- rozwijają grupę jako całość,
- przyczyniając się do powstawania wspólnej terminologii⁸³

Gry mają wpływ na uczenie się efektywnej komunikacji. Jest to uzyskiwane bez wywierania nacisku. Dzięki daniu możliwości zrelaksowania się w grupie, gry pozwalają na osiągnięcie porozumienia między osobami kompletnie różnymi, obcymi- jest to szczególnie ważne dla ludzi nieśmiałych, którzy potrzebują dodatkowych wzmocnień.⁸⁴

W literaturze psychologicznej bardzo często twierdzi się, iż sukces jest jednym z najważniejszych czynników wspierających motywację do nauki. Ze względu na działanie czynników emocjonalnych uczenie się jest na ogół bardziej skuteczne, a dzieci aktywne i twórcze. Zdaniem pani Danuty Czelakowskiej wiele ciekawych gier i zabaw opiera się na ekspresji i pomysłowości, co przyczynia się do rozwoju całej osobowości, a szczególnie wyobraźni twórczej. Tego typu formy nauczania, jako bardziej swobodne, stwarzają na ogół więcej okazji do wzajemnych kontaktów i interakcji, co jest szczególnie korzystne dla dzieci nieśmiałych i tych ze środowisk zaniedbanych.

Zabawa i gra w edukacji przedszkolnej wpływa na wszechstronny rozwój dziecka. Integruje proces dydaktyczny z wychowawczym wpływając tym samym na korzystny rozwój dziecka. Zabawa i gra jest podstawową działalnością dziecka, dlatego nauczyciel musi dostarczyć dzieciom niezapomnianych przeżyć związanych z uczestniczeniem w zabawach i grach. Kluczem do sukcesu w wychowaniu przedszkolnym jest stosowanie jak największej ilości metod, jakimi są zabawy i gry.

Literatura

Brzezińska, A. 1987. *Zabawa a postawa twórcza dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1987, nr 6, s. 324.

⁸³ Clifford, S. – Herrmann, A. (eds.) 1994. *Teatr przebudzenia*, Łódź - Warszawa: Cyklady i mała litera, 2003, s. 42-43.

⁸⁴ Tokarczuk, O. 1994. *Grupa bawi się i pracuje*. Wrocław: UZUS, 1994, s. 8.

- Brzezińska, A. 1987. *Zabawa a postawa twórcza dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1987, nr 6, s. 324.
- Chauvel, D.- Michel, V. (eds.) 1999. *Gry i zabawy w przedszkolu*, Warszawa: Cyklady, 1999, s. 18.
- Cieślowski, J. 1985. *Wielka zabawa, Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław- Warszawa- Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985, s. 214.
- Cliford, S. – Herrmann, A. (eds.) 1994. *Teatr przebudzenia*, Łódź - Warszawa: Cyklady i mała litera, 2003, s. 42 - 43.
- Duraj-Nowakowska, K. - Muchacka, B.(eds.) 1998. *Funkcje ... dz.cyt.*, s. 192.
- Guirand, P. 1974. *Semiologia*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974, s. 114.
- Hlubek, I. 2007. *W kręgu teatru niewielkiego*, Kraków: Rubikon, 2007, s. 15 - 16.
- Horbowski, A. 2000. *Edukacja kulturalna*. Rzeszów: Fosze, 2000, s. 101.
- Jagiello, E. 2000/34. *Gra SUPER FARMER i jej zastosowanie dydaktyczne*. In NiM. 2000/34, s. 11.
- Jagiello, E. 2001/39. *Gra SUPER FARMER Borsuka, strategie postępowania uczniów*. In Nim. 2001/39, s. 25.
- Jagiello, E. 2003/46. *Gry i problemy ewaluacji dydaktycznej*. In NiM 2003/46, s. 11
- Jagiello, E. 2011. *Mathematics as early as at nursery school*. In Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. Том 1, Габрово: Издателство “ЕКС-ПРЕС”, 2011. ISBN 978-954-490-244-5, s. 120.
- Korczak, J. 1978. *Pisma wybrane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, tom I, 1978, s. 175.
- Kubus, M. - Kubat, M. – Trzebińska, J. - Wendland, E. – Wypuść, G. (eds.) 2008. *Program edukacji teatralnej*. Płock: Iwanowski, 2008, s. 8.
- Łada-Grodzicka, A. 2000. *ABC- Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: WSiP, 2000, s. 11.
- Okoń, W. 1998. *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Żak ,1998, s. 456-457.
- Portmann, R. 1999. *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność, 1999, s. 8 - 9.
- Sawicka, A. 1985. *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa: WSiP, 1985, s. 93.
- Sawicka, A. 1985. *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa: WSiP, 1985, s. 93.
- Stankiewicz, B. 1979. *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, 1979, s. 40.

Szuman, S. 1995. *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1995.

Tokarczuk, O. 1994. *Grupa bawi się i pracuje*. Wrocław: UZUS, 1994, s. 8.

Tyczkova, M. – Żurakowska, B. 1986. *Gra dramatyczna i jej miejsce w obrębie metody przekładu intersemiotycznego,(w:) Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Katowice: PWN, 1986, s. 209-210.

Waloszek, D. 2008. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Żak, Tom XVII, 2008, s. 643.

Kontaktne údaje:

Małgorzata Myszka, Mgr.

Uniwersytet Przyrodniczo – Humanistyczny w Siedlcach

E - mail: mysia20@vp.pl

Polská republika

HRA V MATERSKEJ ŠKOLE

Monika Miňová

Abstrakt

Autorka príspevku prezentuje teoretické aj prieskumné zistenia o hre v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová

Hra, predprimárne vzdelávanie, dieťa predškolského veku.

Abstrakt

The author presents the theoretical and exploratory findings on the game in pre-primary education.

Key words

Game, pre - primary education, preschool age child.

Dieťa sa prichádza do materskej školy hrať. Z jeho pohľadu je to výlučne hra, ktorou si vyplňa scénu a scenár svojho detstva. Hra je hlavná a formatívna aktivita detstva. Hra je tou aktivitou, ktorou možno veľa dosiahnuť. Potvrďuje to aj jeden z princípov Všeobecnej deklarácie práv: Dieťa má plne využívať hru a rekreáciu a obe musia byť orientované na sledované ciele edukácie (Kostrub, 2003, s. 25). Podľa Kikušovej – Králikovej (2004, s. 14) hra je činnosť prezentujúcu vnútornú (psychickú) a vonkajšiu (motorickú) aktivitu jedinca. Podhájecká (2008, s.7) charakterizuje hru nasledovne: „*Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na cestu dnu a von.*“ Terézia Brunšviková, zakladateľka prvých detských opatrovní, proces výučby charakterizovala nasledovne: „*Tieto malé deti tak vyučujú, že ani nevedia, že sa učili, a celý čas trávajú tak, že si myslia, že sa len hrali.*“

Ak chceme naplniť charakteristiku procesu výučby podľa Brunšvikovej, budúci učitelia a učiteľia v materských školách musia disponovať určitými kompetenciami, ktoré im uľahčia plánovanie, organizovanie a realizáciu výchovno – vzdelávacieho procesu v materskej škole. Kompetencie budúceho učiteľa Helus (1995) rozdeľuje nasledovne: *odborno – predmetové, psychologické, pedagogicko – didakticko – psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko – manažérske), poradensko – konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi*. Tieto kompetencie budúci učitelia, t.j. súčasní študenti na pedagogických fakultách, si osvojujú počas štúdia v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokov a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi vo fakultných materských školách a evalvujú, do akej miery ich majú osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať. Budúci učitelia materských škôl sú nútení prejsť celou náročnou fyzickou aj psychickou prípravou, ktorá v sebe zahŕňa celý rad poznatkov, zručností, schopností, spôsobilostí, kompetencií, ktoré budú môcť/musieť využiť vo všetkých rolách, ktoré im pedagogická prax ponúka a prinesie. Znalosť všetkých zákonitostí predprimárneho obdobia, do ktorého určite patria aj základné dokumenty, ktoré tvoria bezprostrednú súčasť prípravy a poznania budúcich učiteľov, je znakom profesionality učiteľa. Už niekoľko rokov realizujeme prieskum zameraný na zistenie názorov absolventov Pedagogickej fakulty PU v Prešove ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých kompetenciách. Za základ sme si zobrali delenie kompetencií podľa Helusa. Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v *odborno – predmetových kompetenciách* (65,7%) a nedostatočne v *riadiacich* (24,5%) a *poradensko – konzultatívnych* (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené *komunikatívne kompetencie* (36%) a najmenej *riadiace* (34,5%) a *poradensko – konzultatívne* (25,4%). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik (2002, s. 184), kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. Pre budúcich učiteľov má mimoriadny význam osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi (Belášová, 2001, s. 97). Novotná (2005, s. 43) sa zmýšľa nad tým, že pokiaľ študenti nie sú vedení ku kritickému mysleniu, žiadny z iných cieľov vzdelania nemôže byť naplnený. Najvyššou úrovňou v taxonómiách je tvorivosť. Viacerí autori podporujú rozvoj tvorivosti u študentov pripravujúcich sa na učiteľské povolanie. Podľa Krajčovičovej (2009, s.100) to znamená, že profesijná príprava učiteľa by sa mala orientovať na rozvoj všetkého, čo tvorivosť

podmieňuje a rozvíja, nakoľko niektoré deti potrebujú pomoc už v začiatkoch rozvoja tvorivosti.

Na porovnanie uvádzame súbor profesijných kompetencií učiteľa podľa Frabboniho (In Kostrub, 2009, s. 28): *Heuristické* (objavné) – učiteľ vždy objavuje iné/rozmanité didaktické možnosti a umožňuje učiacim sa objavovať iné/rozmanité učebné možnosti. *Hermeneutické* (vysvetľujúce) – učiteľ vysvetľuje učivo, ale len v základných/rámcových bodoch kvôli lepšej orientácii učiacich sa v ňom a umožňuje učiacim sa nimi vysvetľovať učivo. *Investigatívne* (bádateľské) – učiteľ báda/skúma experimentuje s učivom a jeho témami a umožňuje to tiež učiacim sa.

Prienikom všetkých spomínaných kompetencií učiteľa chápeme hrovú kompetenciu. Hrová kompetencia je včlenená do širokej palety kompetencií učiteľa a tvorí ich neodmysliteľnú súčasť. Podľa Podhájeckej (2010/2011, s. 8) hrová kompetencia predstavuje súbor poznatkov, schopností, návykov a hodnotových relácií. Hrová kompetencia učiteľa sa zakladá na znalosti a funkčnom využívaní súboru hier v kontexte prípravy absolventa predprimárnej edukácie.

Prieskum

Prieskum bol realizovaný online dotazníkom, ktorý bol distribuovaný cez emailové adresy členiek SV OMEP. Cieľom dotazníka bolo zistiť názor učiteliek materských škôl na miesto a realizáciu hier v podmienkach materských škôl. Do prieskumu bolo zapojených 50 respondentov. 41 respondentiek pochádzalo z mesta a 9 z vidieka. Kvalifikácia respondentiek bola rôznorodá – 11 stredoškolsky vzdelaných, 21 z bakalárskym a 18 z magisterským titulom. V tabuľke 1 uvádzam prehľad počtu respondentov podľa veľkosti materskej školy, v ktorej pracujú.

Tabuľka 1 Počet respondentov

Počet tried v MŠ	Počet respondentov	Počet tried v MŠ	Počet respondentov
1	4	6	10
2	4	7	2
3	3	8	1
4	16	9	3
5	6	13	1

V prieskume bolo zapojených 32% respondentiek, ktoré pracujú v 4 – triednej materskej škole a 20% respondentiek pracuje v 6 – triednej materskej škole. Jedna respondentka, ktorá sa zapojila do prieskumu pracuje v 13 – triednej materskej škole.

Graf 1 U detí prevláda hra

individuálna	1		2%
vo dvojici	12		24%
skupinová	37		74%
Súhrn odpovedí	50		

Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "skupinová". Najmenej častá odpoveď je "individuálna".

Graf 2 Najobľúbenejšia hra u dievčat

námetová	42		84%
dramatizujúca	2		4%
konštruktívna	0		0%
pohybová	4		8%
didaktická	1		2%
Iné	1		2%
Súhrn odpovedí	50		

Iné odpovede:

- kresba princezien

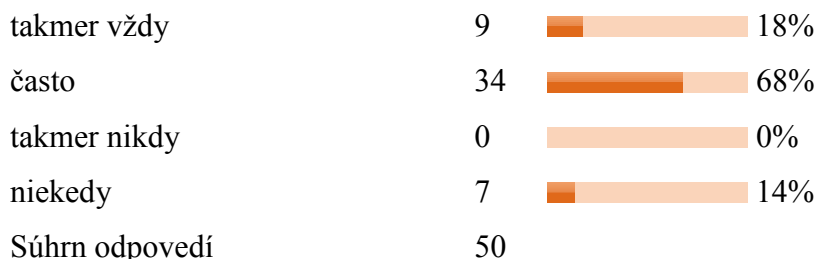
Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "námetová". Najmenej častá odpoveď je "konštruktívna".

Graf 3 Najobľúbenejšia hra u chlapcov

námetová	5		10%
dramatizujúca	0		0%
konštruktívna	42		84%
pohybová	2		4%
didaktická	1		2%
Iné	0		0%
Súhrn odpovedí	50		

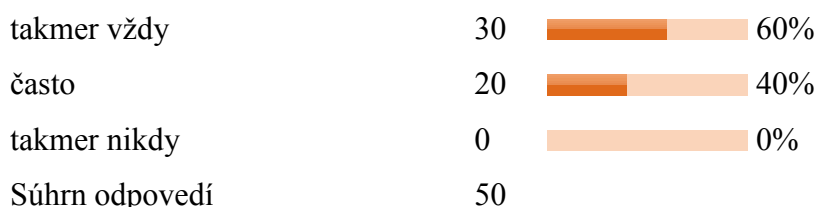
Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "konštruktívna". Najmenej častá odpovede sú "dramatizujúca"; "Iné".

Graf 4 Návrat detí k námetu hry aj viackrát počas dňa



Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "často". Najmenej častá odpoveď je "takmer nikdy".

Graf 5 Sústredenost' detí pri hre počas jej trvania



Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "takmer vždy". Najmenej častá odpoveď je "takmer nikdy".

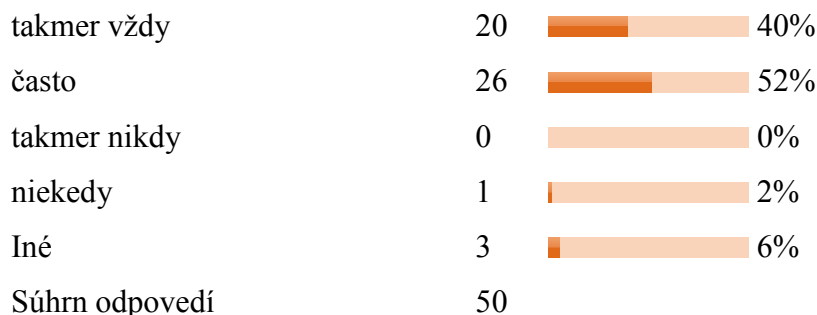
Pripravujete sa na hry, ktoré sa hráte s deťmi? Ak áno, ako?

100% respondentiek uviedlo, že sa pripravujú na hry s deťmi. Najčastejšie sa pripravujú:

- Príprava pomôcok, kútikov, exteriéru, hračiek, rekvizít, doplnkov.
- Vymýšľanie nových, pútavých a nekaždodenných pomôcok, zmena daného prostredia a nových námetov na hru.
- Vopred si pripravím pomôcky, ak sa v hre vyskytujú. Navrhmem si aj iné alternatívy, ak by ich hra nebavila, alebo teda obmeny.
- Štúdiom rôznych odborných kníh, kníh s námetmi na hry, zhotovením didaktických pomôcok, prípravou hračiek,
- Pripravujem hru, keď sú už deti v triede... nastáva vzbudenie záujmu, vnútorná motivácia, lebo sa spontánne pridám k deťom a spoločne zámerne rozvíjame hru...ponúkam im nápady, varianty, niekedy dám do triedy neznáme predmety - napr. dlhé kartónové valce - rúrky a čakám, čo deti vymyslia: potrubia - opravujú,

d'alekohľad, šikmá plocha rúrky -púšťanie auta, hranica domu, hra na ozvenu...úžasné veci!

Graf 6 Zapájanie sa do hry s deťmi



Iné odpovede:

- podľa potreby, záujmu detí, kvôli diagnostike, chuti detí ma prijať - ich otvorenosti
- ak to situácia vyžaduje a dieťa ma potrebuje kvôli usmerneniu, alebo vyriešeniu konfliktu.
- v prípade, ak chcem niečo zistiť, napr. či pozná farby, do koľko vie narátat' a pod

Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "často". Najmenej častá odpoveď je "takmer nikdy".

Aké sú najobľúbenejšie hračky u detí? Ukladajú si deti hračky po hre bez vyzvania?

Hračky, ktoré sú najobľúbenejšie u dievčat: bábiky, kočiare, knihy, korálky, sady hračiek do námetových kútikov, plastelína, farbičky, spoločenské hry.

Hračky, ktoré sú najobľúbenejšie u chlapcov: stavebnice, skladačky, duplo, autíčka, vláčik, počítač, puzzle, pexeso, penové kocky, zvieratká,

Možnosti ukladania hračiek podľa respondentov:

- Hračky si ukladajú podľa okolnosti, ale zriedka bez vyzvania.
- Deti musím na odkladanie hračiek vyzvať.
- Ukladanie hračiek je po dohodnutom signáli.
- S deťmi máme dohodu, kedy si upratujú hračky.
- Ukladanie hračiek je na známu pieseň bez vyzvania.
- Ukladanie hračiek je individuálne.
- Ukladajú priebežne ak menia hru, alebo na vyzvanie pedagóga, ak končíme hry a prechádzame na ďalšiu činnosť.
- Staršie deti odkladajú samé, menšie nie, ukladanie sprevádza pieseň, kedy vedia že je čas na ukladanie hračiek.

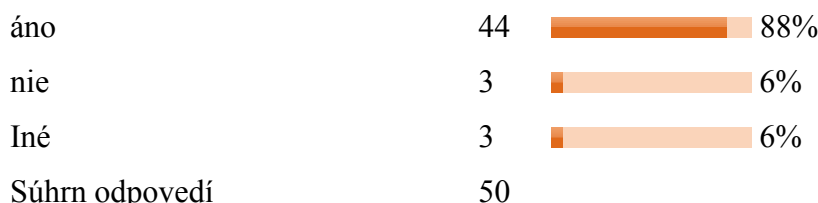
- Niektoré deti po hre hračku odložia tam, odkiaľ ju zobrali aj bez vyzvania, skôr chlapci sú tí, ktorým to treba aj dvakrát hudobným signálom zopakovať. Je to však len na začiatku roka, po dvoch - troch mesiacoch už na signál reagujú.
- Ukladanie - je to individuálne, niektoré spontánne, iné po výzve. Máme dohovorený signál - tamburína...a už vedia, čo to znamená. Viediem ich k tomu, že každá hračka má svoje miesto a ak si prosia inú hračku, tú pôvodnú treba odložiť pre kamaráta. Keď boli mladšie, tak sme si spievali: kto nám pomôže hračky upratať, pomôžte deti, hračky upratať. teraz sme už prešli na dohovorený signál.

Graf 8 Výber odbornej literatúry zameranej na hru



Spomedzi 50 respondentov je priemerná odpoveď 2.16 (na stupnici od 1 do 5). Najnižšia odpoveď je 1, najvyššia je 4.

Graf 9 Školenia zamerané na hru



Iné odpovede:

- Áno, orientované smerom k facilitácii hier, k zásahom, nie teoretické, ale obrátené do praktickej roviny v materskej škole.
- Nakoľko študujem predškolskú pedagogiku, odovzdam nadobudnuté informácie kolegyniam, buď cez referáty, alebo krátkymi prednáškami v rámci porady.
- Momentálne mám možnosť na VŠ.

Spomedzi 50 respondentov najčastejšia odpoveď je "áno". Najmenej častá odpovede sú "nie"; "Iné".

Hra v materskej škole, podľa teoretických východísk a prieskumných našich zistení, má nezastupiteľné miesto v procese predprimárnej edukácie. Je veľmi dôležité, aby učiteľka materskej školy disponovala diagnostickými kompetenciami. Na základe diagnostikovania by mala dokázať premyslieť, naplánovať, zrealizovať a zhodnotiť úroveň, spôsob a kvantitu hry dieťaťa, výber hračiek, dostatok a primeranosť podmienok a prostriedkov na hru a k hre. V procese diagnostikovania je veľmi zaujímavé použiť

SWOT analýzu a jej výsledky aplikovať v plánovaní výchovno – vzdelávacieho procesu. Tieto výsledky nám pomôžu skvalitniť realizáciu edukačného procesu prostredníctvom hier a zamerať sa na jeho silné stránky a eliminovať jeho slabé stránky.

Literatúra

BELÁSOVÁ, E. 2001. Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. 427 s. ISBN 80-8068-037-X.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelů. In *Pedagogika*. ISSN 3330-3815. roč. 45, č. 2. 1995.

KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA, 2004. ISBN 80-89033-42.

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80 – 89055-35-4.

KOSTRUB, D. 2009. Didaktika materskej školy a didaktické kompetencie učiteľa ako jeden z predpokladov úspešnej realizácie Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu. In *Pedagogická tvorivosť učiteľiek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia. Celoslovenský seminár*. Žilina: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. ISBN. 978-80-89415-02-1.

KRAJČOVIČOVÁ, M. 2009. Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In *Zborník príspevkov z odborno – vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: SV OMEP, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009. ISBN 978-80-970266-0-8.

NOVOTNÁ, E. 2005. Témy konstruktivismu a štýl učenie sa študentov v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov. In *Tradice a perspektivy výchovy a vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, Pedagogická fakulta Prešov, 2005. ISBN 80-7182-196-9.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2010/2011. Hrová kompetencia v kontexte kompetencií učiteľa. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220. 2010/2011. roč. 65, č. 6, s. 1-9.

PORTIK, M. 2002. Reflexie začínajúcich učiteľov na úroveň praktickej prípravy počas štúdia. In *Spolupráca univerzity a školy*. Banská Bystrica: 2002, Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-6.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-238-5.

Kontaktné údaje

Monika Miňová, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: monika.minova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

ROZVOJ HUDOBNOSTI PROSTREDNÍCTVOM HROVÝCH ČINNOSTÍ V HUDOBNO-VÝCHOVNÝCH PROGRAMOCH V RANOM DETSTVE A PREDŠKOLSKOM VEKU

Erika Novotná

Abstrakt

Príspevok je zameraný na rozvoj hudobnosti u detí v rannom detstve a predškolskom veku prostredníctvom hudobno-výchovných programov Hudobnej školy YAMAHA. Autorka poukazuje na význam, cieľ a obsahové zameranie predškolských hudobných programov v koherencii so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0.

Kľúčové slová

Hudobnosť, hudobná skúsenosť, inštitucionálna hudobná výchova, osobnosť dieťaťa, predškolské hudobno-výchovné programy.

Abstract

The article deals with the issue of developing music skills in early childhood and preschool age and it studies educational music activities performed in Yamaha, the music school, as its means. The author points out the significance, goals and contents of preschool music schemes in compliance with ISCED 0, the National Educational Program.

Key words

Music skills, experience with music, formal music instruction, personality of a child, educational preschool music schemes.

„Každé dieťa má právo,

aby mu bola daná príležitosť k hudobným zážitkom

formou počúvania a vlastného reprodukovania hudby,

aby sa zvyšovalo jeho vlastné potešenie z hudby

a aby bolo vedené k väčšiemu porozumeniu pre city a túžby iných ľudí.“

(Vyhlásenie o hudobnej výchove v duchu zásad deklarácie ľudských práv,

čl. II, Michigan, USA, 1996. In: Balcárová, 2004)

Hudba má veľmi špecifický vplyv na rozvoj mozgu. Hudobné pôsobenie v rannom veku má za následok nielen rozvoj muzikálnosti. Prostredníctvom spevu sa rozvíjajú i rečové predpoklady dieťaťa. To je veľmi dôležité pre všetky ďalšie učebné procesy a pre možnosti celkového rozvoja tvorivej osobnosti dieťaťa.

V predškolskom období dieťa silne ovplyvňuje pôsobenie hudby, obrazu a slova. Pociťuje potrebu realizovať svoju prirodzenú túžbu po činnosti, ktorá mu umožňuje aktívne prejsť vlastné pocity, poznatky, skúsenosti a postoje. Cieľom hudobných činností v predškolskom veku je rozvíjať elementárne hudobné schopnosti, rozvoj hudobnosti a prebúdzanie trvalého pozitívneho vzťahu k hudbe. Vďaka intenzívnemu hudobnému pôsobeniu dochádza u dieťaťa k rozvoju špeciálnych schopností, nevyhnutných pre život – vedieť načúvať, byť ohľaduplný, tolerantný a schopný koncentrácie.

Každé dieťa je od narodenia muzikálne. Neexistujú nemuzikálne deti, sú len neodkryté talenty. Podľa Sedláka (1985, s. 37) **hudobnosť** predstavuje „*integráciu hudobných schopností, umožňujúcich hudobné činnosti a základné vzťahy človeka k hudbe. Je to úhrn anatomicko-fyziologických kvalít človeka, ktoré sú výsledkom dedičných dispozícií, vplyvov prostredia, prostredníctvom ktorých sa jedinec prejavuje v hudobných činnostiach*“. Ide teda o vlastnosť, ktorá sa predpokladá u každého zdravého jedinca.

Realitou však je, že stále menej detí spieva a muzicíruje, napriek tomu, že nás hudba obklopuje takmer vždy a všade. Generácia dnešných detí pozná menej piesní ako ich rodičia alebo starí rodičia. Čo alebo kto podmieňuje a ovplyvňuje rozvoj hudobnosti u detí v predškolskom veku?

Vonkajšími determinantami hudobnosti sú javy spoločensko-psychologickej povahy. Ide o pôsobenie širšieho sociálneho prostredia v podobe rodiny, školy, kultúrnych inštitúcií, mediálneho prostredia, ktoré kladne alebo záporne pôsobia na rozvoj hudobnosti, hudobných schopností, záujmov a potrieb. Najväčší vplyv na rozvoj uvedených schopností u dieťaťa predškolského veku má rodina (Derevjaníková, 2009). Je najdôležitejším vonkajším determinantom, pretože tá okrem iného môže predpokladať mieru dedičných dispozícií, ktoré sa u dieťaťa prejavujú alebo môžu prejsť. V rodine sa dieťa stretáva s prvými hudobnými podnetmi. Tu sa strácajú zábrany pri prvých hudobných prezentáciách. Rodina trávi najviac času s dieťaťom od narodenia až po nástup do základnej školy. Rodičia, ktorí si uvedomujú dôležitosť hudobných činností pre

duševný rozvoj ich detí, by mali hľadať účinné podnety motivujúce ich deti k spevu a muzicírovaniu.

Školské prostredie je prostredím inštitucionálnym, ktoré sa riadi zákonmi vzťahujúcimi sa na školy určitého zamerania. V prípade rozvíjania hudobného nadania ide o školy, ktoré realizujú hudobnú výchovu v rozličnej miere, podľa im prislúchajúceho školského vzdelávacieho alebo výchovného programu. Medzi na patrí aj materská škola, kde sa podľa Štátneho vzdelávacieho programu – ISCED 0 má u dieťaťa (okrem iného) rozvíjať vnímanie a uplatňovanie hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).

Patria tu i školy zabezpečujúce špecifickú hudobnú prípravu v podobe základných umeleckých škôl (ale až od šiesteho roku dieťaťa) a hudobných škôl (napr.: Hudobná škola YAMAHA – od 4 mesiacov do šiestich rokov).

Úlohou hudobnej pedagogiky, edukácie prostredníctvom hudby - je výchova hudbou k hudbe, to znamená „*dať hudbu do služieb osobnostného a charakterového formovania osobnosti*“ (Burlas, 1997, s. 24. In: Derevjaniková, 2009). Ide o syntézu praxe a teórie, o prezentáciu praktických postupov využitia hudby v školskej i mimoškolskej praxi.

Hudobné vzdelávanie v ranom veku získava na význame čoraz viac. Pribúdajú poznatky o vývoji detského mozgu a je známe, že schopnosti, ako sú sluch a reč sa vytvárajú v období od narodenia do šiesteho roku života dieťaťa. Preto je veľmi vhodné umožniť dieťaťu v tejto fáze „*tvorby sluchu*“ tiež základnú hudobnú skúsenosť. Tu je na mieste otázka kedy a kde? S inštitucionálnou hudobnou výchovou sa dieťa stretáva až pri vstupe do materskej školy. Dovtedy je rozvoj jeho hudobného cítenia ponechaný na svojvoľné a nie cieľavedomé pôsobenie zo strany rodičov a prostredia. Myslíme si, že ideálnou symbiózou (z pozície rodinného a inštitucionálneho pôsobenia) pre rozvoj hudobnosti dieťaťa sú predškolské hudobno-výchovné programy ponúkané hudobnou školou YAMAHA. Jedným zo špecifik týchto programov je prítomnosť rodiča, ktorý aktívne participuje na všetkých hrových činnostiach vo výučbe. Spoločnosť rodiča pri hre, či akejkoľvek aktivite má pre dieťa nesmierny význam. Pocit istoty a radosti zo spoločne prežitých zážitkov, hier a zmysluplného využitia času nie je ničím nahraditeľný.

Yamaha Music Education sa od roku 1954 špecializuje na rozvoj hudobného cítenia v ranom detskom veku. Koncepcia hudobného vzdelávania už štvormesačných bábätiak je výsledkom dlhodobej výskumnej a pedagogickej činnosti, na základe ktorej sa dospelo k nasledujúcim faktom a záverom:

- Každé dieťa sa rodí s vlohami pre hudobné cítenie, ktoré mu umožňuje naučiť sa akýkoľvek jazyk na svete.
- Rodičia môžu svojím správaním výrazne ovplyvniť hudobné vzdelanie svojich detí. Hudobné vzdelanie je „rodinná záležitosť“.
- Hudobný sluch je možné do šiesteho roku cielene formovať v kvalite, ktorá už potom nie je možná. Pri tom sú veľmi dôležité primerané metódy.
- Rozvoj hudobného cítenia v ranom veku podporuje jazykovú kompetenciu, ktorá predstavuje dôležitý faktor vo vzdelávacom procese, osvojovaní kľúčových kompetencií a možnostiach profesijného rozvoja.
- Hranie a spievanie jedinečným spôsobom prispieva k tvorbe tímového ducha. Na rozdiel od športu, kde vždy ide o súťaž a zvyšovanie výkonnosti (vyššie, rýchlejšie, silnejšie, vytrvalejšie) sú v hudobnej oblasti v strede pozornosti popri sústreďení a disciplíne tiež schopnosti ako napríklad načúvanie, ohľaduplnosť, empatia atď.

So vstupom do predškolského veku deti získavajú nevyhnutné duševné a telesné predpoklady pre hru na hudobné nástroje. Na druhej strane sa však v mladšom školskom veku rozhodujúcim spôsobom znižuje otvorenosť detí voči všetkým hudobným smerom. Paleta žánrov sa zväčša zužuje smerom k popovej a rockovej hudbe. Deti, ktoré do tohto veku neprídu na chuť klasike, ľudovej hudbe a džezu, budú možno tieto žánre vnímať po celý život ako cudzie, čím sa pripravia o „farebné spektrum“ zážitkov. Preto je dôležité, aby sa deti už veľmi skoro začali zoznamovať s bohatým hudobným spektrom.

Hudobné skúsenosti v detstve môžu mať zásadný vplyv na postoj k hudbe od mladosti do dospelosti. „Časové okná“ sú otvorené určité krátke obdobie v živote dieťaťa a iba vtedy je možný vysoko kvalitný špecifický rozvoj. Deti môžeme skutočne „hudobne“ obdarovať, ak im včas ponúkneme to pravé. Rozvoj hudobného cítenia bude pokračovať samovoľne, aj keď rodičia a vychovávatelia budú počúvať svoju intuíciu iba mimovoľne – budú sa s dieťaťom veľa hrať, komunikovať s ním, viesť ho, dodávať mu odvalu a povzbudzovať ho v jeho prirodzenom muzikálnom správaní. Pre duchovné obohatenie spoločnosti a vytváranie humannejšieho prostredia prispieva už ten, kto svoje dieťa vychováva k hudbe najjednoduchšími prostriedkami a na najjednoduchšej úrovni: piesňami, melódiami a tancom.

Hudobná škola YAMAHA ponúka všetky programy pre ciele rozvoj hudobného cítenia detí od štyroch mesiacov do šiestich rokov. Pedagógovia sú pre prácu v tejto

oblasti odborne kvalifikovaní. Na začiatku výučby sú stanovené merateľné vzdelávacie ciele, ktoré sa potom dosahujú na základe prepracovanej a neustále sa vyvíjajúcej metodiky práce. Metódy využívané v procese výučby sú primerané a adekvátne úrovni vnímania dieťaťa v danom veku. Tým umožňujú optimálne využitie príslušného „otvoreného vývojového okna“.

Koncepcia vyučovania v hudobnej škole YAMAHA

Pedagogické zásady v Hudobných školách YAMAHA sú určované nasledujúcimi faktormi:

- 1. Inšpirácia rozvojom reči** rozhodujúcim spôsobom určuje koncepciu výučby v Hudobných školách YAMAHA. Dieťa sa učí materinskú reč prirodzenou nápodobou. Vo vývoji a diferenciacii detského sluchu dochádza medzi štvrtým a šiestym rokom k obrovskému kvalitatívnemu posunu, ktorý má veľký význam ako pre rozvoj rečových predpokladov, tak i pre hudobný rozvoj. Preto Hudobné školy YAMAHA kladú veľký dôraz na hudobný vývoj detí predškolského veku. Význam tejto životnej fázy pre ďalší rozvoj hudobných a intelektuálnych schopností je výnimočný.
- 2. Otvorená skupinová výučba** tvorí dôležitý fundament vyučovacej koncepcie. Žiaci sa na hodine v skupinách učia spoločne a súčasne jeden od druhého. Spoločné hranie hudby je dôležitou súčasťou výučby, komunikatívna vyučovacia atmosféra a prostredie znižujú nátlak na výkon a stres. Výraznejšie schopnosti talentovaných žiakov tvorivo obohacujú učebný proces.
- 3. Podpora kreativity** má pre pedagogiku Hudobných škôl YAMAHA mimoriadny význam. Pochopenie a zvládnutie pravidiel hudobného systému je predpokladom pre tvorivé hudobné činnosti a kreatívne vyjadrenie vlastných hudobných myšlienok. Špeciálne vyškolení pedagógovia dávajú žiakom dostatočný priestor pre ich priania a podnety. Obsah vyučovania dopĺňajú improvizácie, aranžovanie a ďalšie kreatívne techniky. To všetko prebieha za predpokladu rešpektovania špecifik rôznych hudobných štýlov a žánrov. Samozrejmosťou je využívanie moderného učebného softwaru, ktorý predstavujú CD nosiče s doprovodnými a multimediálnymi programami. Tento moderný učebný software napomáha žiakom zvládnuť nácvik nových zručností hravou formou.

Predškolské hudobné programy

Programy „Robík“, „Prvé krôčiky k hudbe“ a „Rytmické krôčiky“ umožňujú deťom formou hry a hrových činností získať pod vedením špeciálne vyškolených

pedagógov základy hudobného vzdelania, z ktorého budú perspektívne čerpať po celý život.

Program ROBÍK je najnovším programom Hudobnej školy YAMAHA pre **deti od 4 do 18 mesiacov**. Na jeho vývoji sa podieľala celá rada fundovaných odborníkov z oblasti hudobnej pedagogiky, pediatrie a detskej neuropsychológie. Detom sú ponúkané najrôznejšie možnosti zapojenia do tvorivého procesu (so zreteľom k úrovni ich zmyslových a senzomotorických skúseností). Získavajú tak prvé elementárne povedomie o hudbe.

Podstatou je proces "voľného objavovania". Dieťaťu dáva možnosť pozorovať a objavovať ponúkané predmety s prihliadnutím k individuálnej úrovni zmyslového vnímania. Ďalšími aktivizačnými prvkami sú spoločný spev, počúvanie hudby a hudobno-pohybové hry. Úloha rodičov spočíva v zaistení a zaopatrení detí. *Obsahom učiva* je poznávanie sveta hudby prostredníctvom senzomotorických skúseností.

Figúrkou, ktorá deti sprevádza, rastie rovnako ako ony a prežíva s nimi témy vychádzajúce z ich života - kúpanie, uspávanie, jedlo, pohyb, choroby... je Robbie. Jednoduché tematicky usporiadané príbehy s piesňami a básňami sú obsiahnuté v príručke pre rodičov, doplnené hudbou na CD nosiči.

Program **PRVÉ KRÔČIKY K HUDBE pre deti od 18 mesiacov do štyroch rokov** vychádza z predpokladu, že všetky deti spontánne reagujú na zvuky, tóny a rytmus. Obsahom *Prvých krôčikov* sú jednoduché piesne, rozprávanie, hudobno-pohybové a rytmické hry, počúvanie skladieb, hra na rytmické hudobné nástroje (vrátane doplňujúcich výtvarných a pracovných činností). Deti si zvykajú na pobyt v kolektíve a učia sa sociálnym vzťahom. Hravá forma všetkých činností a rozvoj prirodzenej zvedavosti sú predpokladom pre úspešné zvládnutie procesu učenia v neskoršom veku.

Každá hodina rozvíja určitú tému zo života detí, ktoré zodpovedajú ich veku a skúsenostiam. Ku každej téme je pripravená zodpovedajúca pieseň, báseň a posluchová ukážka, takže spoločne s príbehom a rytmickou alebo pohybovou hrou tvorí hodina organický jednotný celok. *Obsahom učiva* sú tematické piesne, rytmické hry, elementárna hra na hudobné nástroje, pohybové hry spojené s počúvaním hudby, výtvarné a pracovné činnosti.

Vďaka aktívnej účasti jedného z rodičov (starých rodičov), využívaním zaujímavých učebných materiálov (CD s nahrávkami piesní a sluchových skladieb, leporiel a ďalších progresívnych pomôcok) je pôsobenie cieľavedomé a intenzívne.

Program **RYTMICKÉ KRÔČIKY** voľne nadväzuje na *Prvé krôčiky k hudbe*. Ide však už o cieľenú hudobnú prípravu pre deti od štyroch do šiestich rokov. Deti zvládajú hrovou formou základy hudobnej náuky v spojení s praktickými činnosťami a dôraz je kladený predovšetkým na rozvoj hudobnej predstavivosti.

K tomu slúži najmä:

- vnímanie metra, rytmu a interpretácie na detské hudobné nástroje,
- rytmizácia, melodizácia a scénické vyjadrenie riekaniek,
- intonácia pomocou solmizačných slabík,
- orchestrálna hra s využitím klasických a detských hudobných nástrojov,
- cieľené počúvanie spojené s intenzívnym vnímaním hudby.

Obsah učiva tvoria tematické piesne, rytmické hry, elementárna hra na hudobné nástroje, pohybové hry spojené s počúvaním hudby, výtvarné a pracovné činnosti. Elementárna hra na hudobné nástroje (zobcová flauta, keyboard, melodické, rytmické nástroje...) môže uľahčiť rozhodnutie o type prípadného ďalšieho inštrumentálneho vzdelávania.

Hudobné školy YAMAHA pôsobia po celom svete a patria so svojimi 700.000 žiakmi a 20.000 učiteľmi k najväčším organizáciám svojho druhu. Vznikli v Japonsku v roku 1954, od roku 1967 fungujú v Nemecku a od roku 1994 pôsobia v Českej a Slovenskej republike. V súčasnosti na Slovensku pôsobí okolo päťdesiat pobočiek hudobnej školy YAMAHA v týchto okresoch: Bánovce nad Bebravou, Babská Bystrica, Bratislava, Brezno, Bytča, Dolný Kubín, Komárno, Košice, Levice, Martin, Nitra, Prešov, Námestovo, Nové Mesto nad Váhom, Partizánske, Považská Bystrica, Prievidza, Púchov, Ružomberok, Senec, Šaľa, Topoľčany, Trenčín, Trnava, Zlaté Moravce, Zvolen, Žiar nad Hronom, Žilina. Priestor pre výučbu predškolských hudobných programov YAMAHA, zabezpečovaných vyškolenými lektormi môžu ponúkať aj *materské školy* (v rámci popoludňajších záujmových aktivít), *centrá voľného času* (v rámci záujmových útvarov) *materské centrá* (v rámci ponúkaných aktivít pre mamičky na materskej dovolenke) po dohode s riaditeľmi jednotlivých pobočiek.

Obsah výučby v jednotlivých predškolských hudobných programoch Hudobnej školy YAMAHA predstavuje vzájomné integrované prepájanie jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa v súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0. Procesuálna stránka výučby korešponduje s činnostným a hrovým charakterom pedagogického procesu. Metodika a formy práce v predškolských hudobných programoch YAMAHA garantujú, že osobnosť dieťaťa je

rozvíjaná vo všetkých vzdelávacích oblastiach: perceptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej.

Výučba predškolských hudobných programov hudobnej školy YAMAHA koheruje s cieľovými požiadavkami (vzdelávacími štandardami), ktoré má dieťa dosiahnuť na konci predškolského obdobia. Obsah a ciele výučby predškolských hudobných programov YAMAHA sú v súlade s obsahovými štandardami tematického okruhu *Kultúra* v rámci *perceptuálno-motorickej oblasti* (rytmizácia hrou na telo pri postojoch, chôdzi, behu, reakcie na zmenu tempa hudby, pohybové stvárnenie charakteru hudby, tanec a pohybová improvizácia) a v rámci *sociálno-emocionálnej oblasti* (rytmizácia riekaniek a piesní, spev piesní; vyjadrenie charakteru piesne na detských hudobných nástrojoch a dramatickými výrazovými prostriedkami; hudobná tvorivosť, počúvanie piesní a hudby, autentické stvárnenie pocitov z počúvania hudby).

Mementom a motiváciou pre všetkých zainteresovaných, ktorí sa akýmkoľvek spôsobom môžu podieľať a podieľajú na rozvoji hudobnosti detí, by mohlo byť i nasledujúce konštatovanie: „*Hudobné vzdelávanie zvyšuje schopnosť prežívania a vyjadrovania pomocou hudby ako média. Stmeluje ľudí k spoločnému konaniu i prežívaniu. Zmierňuje sklony k agresivite. Napomáha zvládaniu konfliktov. Rozvíja základné predpoklady pre úspešný rozvoj osobnosti a sociálneho začlenenia. Podporuje kreativitu a schopnosť pracovať v tíme. Otvára cestu k zmysluplnému životu a vnímaniu jeho krás*“ (Rozvoj hudobného cítenia...,2010).

Literatúra

- BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2009. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2009.
- HÁBOVÁ, H. 2009. Co Čech to muzikant. *Family Star*, č. 5, 2009.
- SEDLÁK, F. 1985. *Didaktika hudobnej výchovy I*. Praha: SPN, 1985.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Rozvoj hudobného cítenia v rannom detském veku – jedinečná šanca*. 2010. Yamaha Music Education. Brožúra, 2010.
- <http://www.yamahaskola.cz/sk>
- <http://yamaha.hudobnaskola.sk/vyucovacie-programy/>
- <http://www.yamahaskola.cz/files/programs/document/robatka.pdf>

<http://www.yamahaskola.cz/files/programs/document/prvni-krucky-k-hudbe.pdf>

<http://www.yamahaskola.cz/files/programs/document/rytmicke-krucky.pdf>

Kontaktné údaje

Erika Novotná, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej

pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: erika.novotna@pf.unipo.sk

Slovenská republika

HRA AKO PODSTATNÁ METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY

Ján Pochanič

Abstrakt

Predkladaný príspevok prináša podrobný pohľad na hru z viacerých pohľadov. Autorov zámer však bol, poskytnúť a poodhaliť pohľad na hru i z iného, ako doposiaľ zaužívaného hľadiska a to z pohľadu tvorivej dramatiky.

Kľúčové slová

Hra, tvorivá dramatika, dramatická hra.

Abstract

The contribution brings detailed view on game from more points of view. However, author's intention was to give and uncover the Creative drama's point of view on game.

Key words

Game, creative drama, dramatic game.

Jedným z vhodných spôsobov akým môže dieťa postupne zvládať predpoklady na rozvoj všetkého, čo bude v živote neskôr potrebovať je hra. Prostredníctvom hry dieťa preberá na seba rôzne role, v akých sa v hre nachádza a následne podľa toho sa pripravuje na životnú realitu.

Hoci hra je najbežnejším prejavom detstva, je veľmi náročné ju bližšie opísať, zdefinovať, resp. ohraničiť. Už v minulosti sa o vymedzenie pojmu hra snažilo viacero autorov Mišurcová, Fišer, Fixl (1980), Severová (1982), El'konin (1989). V súčasnosti v tom pokračujú Machková (1992, 1999), Kovalčíková et. al. (1999), Podhájecká (2006) a i.

No i napriek toľkým tvrdeniam sa väčšina autorov, teoretikov snaží vyhnúť typickým definíciám, ako nám ich podáva, napr. Huizinga (In Benešová, Kollárová, 2002), ktorý definujú hru ako dobrovoľnú činnosť, ktorá sa vykonáva vo vnútri pevne stanovených časových a priestorových hraníc, podľa dobrovoľne prijatých, ale bezpodmienečne záväzných pravidiel, má svoj cieľ v sebe samej a sprevádza ju pocit napätia a radosti s vedomím iného bytia, než je všedný život.

Resp. ako Šimová, Dargová (2001, s. 15), ktoré o hre tvrdia, že „dieťa sa ňou dobrovoľne učí, skúša, hľadá, premýšľa a tvorí. Dieťa sa jej oddáva celé, verí svojim citom, prianiam, uplatňuje svoju fantáziu.“ A snažia sa nám ponúknuť určité charakteristické znaky hry, ktoré by sa výrazne odlišovali od ostatných činností, ako Podhájecká (2006, s. 14) podľa ktorej „má každá hra mať v sebe obsiahnutý edukačný náboj, rozdiel je v jeho veľkosti a účinku.“ Iné tri základné charakteristiky hry uvádza trojica autorov Mišurcová, Fišer, Fixl (1980, s. 24) „hra zahŕňa v sebe vzťah ku skutočnosti, má svoj poriadok, riadi sa istými pravidlami a dáva možnosť sebauplatnenia, ktoré prináša radosť a uspokojenie. Ku ktorým sa pridáva ešte nezávislosť, sloboda a samostatnosť človeka. Čím zistíme, že hra nám dáva príležitosť k osobnému prežívaniu, uplatneniu záujmu a skúsenosti, vyjadreniu vlastnej predstavy o svete a osobitom vzťahu k nemu.

Ak sme hovorili o hre ako o prirodzenej aktivite dieťaťa, rovnakú úlohu v jeho živote zohráva aj rozprávka, či iné literárne dielo. Prostredníctvom nich (hry, rozprávky) sa dieťa dostáva do sveta fantázie, magickosti, kúzelnosti, spôsobujú mu radosť a potešenie.

Hra ako činnosť a aktivita je prirodzenou súčasťou ľudského života. Mlejnek (2004) toto tvrdenie dopĺňa v tomto veku je hrová aktivita hlavnou činnosťou. Hra pripravuje dieťa na životnú realitu. Počas ktorej prejde rozmanitými štádiami od hry spontánnej, samostatnej, pohybovej, až po hry, ktoré vyžadujú účasť rovesníkov, či hry didaktické, s ktorými sa stretáva v každodennom edukačnom procese.

Podobne, ako pri vymedzovaní pojmu hra i pri definovaní a delení hier dochádza k rozmanitosti delenia hier. Od hier rozvíjajúcich schopnosti a možnosti dieťaťa - Kotátková (2005), Podhájecká (2008), cez hry podľa počtu účastníkov - Rovný, Zdeněk (1979), Kovalčíková et. al. (1999), Šimová, Dargová (2001), až po hry relaxačné - Valenta (1997), Majzlánová et.al. (2004) a i..

V súvislosti s tvorivou dramatikou je potrebné medzi jednotlivými druhmi hier diferencovať také hry, ktoré poskytujú deťom priestor pre tvorivosť, fantáziu, objavovanie a poznávanie seba, svojho okolia, hry s konfliktom, teda dramatické hry, ktoré sú pre túto metódu dôležitejšie a vhodnejšie, ako napr. hry spontánne, resp. didaktické. I napriek tomu sa Svetlíková (2000) a i. domnievajú, že v štádiu správnych odpovedí dôjde k určitému poklesu tvorivej aktivity u detí, ktoré môže trvať niekoľko rokov.

Podľa Koťátkovej (2005, s. 17) „tento fakt nič nemení na skutočnosti, že dieťa akúkoľvek svoju činnosť podriaďuje i naďalej hre, ktorá musí obsahovať isté znaky:

- spontánnosť (prirodzené, bezprostredné konanie z vnútorného popudu),
- radosť (vyvolávaná samotnou hrou),
- zaujatie (ktoré je pri hre také silné, že dieťa nevníma vonkajšie skutočnosti),
- tvorivosť (ktorá sa prejavuje tvorivým a originálnym skladaním poznanej reality do nových súvislostí, ku ktorým sa dieťa s pocitom uspokojenia vracia
- opakovanie (námetu s väčšou sebaistotou a sebavedomím).

S týmto delením sa stotožňuje i my a k spomínaným znakom ešte pridávame bezprostrednosť.

Nazdávame sa, že ak dieťa bude i naďalej vo svojej činnosti v edukačnom procese využívať hru s už spomínanými znakmi, nemusí dôjsť k výraznému poklesu tvorivej aktivity, resp. k poklesu vôbec.

Huizinga (In Benešová, Kollárová 2002) vypracoval taxonómiu hier podľa úlohy v živote človeka, z ktorej vychádzajú ďalší autori: Provazník (1998), Benešová, Kollárová (2002). Je zaujímavé porovnať ich názory o vzťahu týchto hier k tvorivej dramatike, pretože sa navzájom rozchádzajú.

1. alea (z lat. alea – kocka, hra v kocky). Tieto hry fungujú na princípe náhody a šťastia. Provazník (1998) o týchto hrách hovorí, že v tvorivej dramatike vystupujú ako náhoda pri rozpočítavaní skupín, pri voľbe rolí a pod. Benešová a Kollárová (2002), Callois (In Svetlíková, 2000) pre zmenu, že úloha hráča v nich je pasívna, okolnosti sa zahrávajú s dieťaťom, hráčska vôľa pri nich rezignuje a človek sa spolieha na všetko okrem seba samého. Azda i preto ich nepovažujeme za vhodné pre tvorivú dramatiku.

2. agon (z lat. agón – zápas, závod). Sú to hry súťaživého charakteru, založené na rýchlosti, vytrvalosti, sile, pamäti, obratnosti, ale i princípe boja. Čo zrejme ovplyvnilo názor Benešovej a Kollárovej (2002) nezaradovať ich do tvorivej dramatiky, pretože vedú k súpereniu a nie ku spolupráci, ku ktorej tvorivá dramatika vedie. Provazník (1998) ale tvrdí, že ak tieto hry v tvorivej dramatike nie sú dominantné, môžu hrať významnú úlohu z rôznych dôvodov, napr.: potreba fyzického či psychického uvoľnenia, rozohriatia, motivovania a pod. Veď Svetlíková (2000) k nim zaraďuje i detské vyčítanky, ktoré majú obdobu a využitie v dramatickej výchove.

Hry alea a agon sú často označované ako hry s pravidlami, ktoré v edukačnom procese bývajú využívané ako hry didaktické.

3. mimikry (z gréc. *mimésis* – napodobenie, zobrazenie) tvoria základ hier pre tvorivú dramatiku, pretože v nich nachádzame jej postupy, základ. Fungujú na princípe napodobeniny, premeny, či zobrazenia. Pri mimikrách dieťa opúšťa realitu a vstupuje do fiktívneho sveta. Do tejto skupiny patria hry v role a hry v situácii, ale i imitačné, iluzívne hry, hry s bábkami, ktoré už v útlom veku spresňujú a rozširujú okruh vnemov a vedomostí. Provazník (1998) ich zahŕňa pod spoločný názov: dramatické hry, pre ktoré je dôležitý vnútorný zážitok hráčov.

Svetlíková (2000) dopĺňa ďalší typ hier:

4. vertigo (z lat. *vertigo* – závrat), ktorých princípom je vírenie, závrat. Tieto hry však pre potreby tvorivej dramatiky nie sú veľmi dôležité, pretože neslúžia na rozvoj jednotlivých zložiek osobnosti. Tvorivá dramatika ich využíva najmä ako cvičenia na začiatku aktivity, cvičenia rozohrievacie. (Rovný, Zdeněk 1979, Benešová, Kollárová 2002)

Podľa troch spôsobov ľudskej činnosti, ktoré sa v hre realizujú, Koťátková (2005, s. 40) diferencuje hry na:

1. hry s niečím: čo je známe, kladie určité prekážky, či vytvára nové situácie. Patria sem bežné hračky, pomôcky, ľudské telo, objavovanie nových možností, pohybových schopností, sem môžeme zaradiť i hry tvorivé – predmetové. Predstavitelia : Sedž (1985), Zapletal (1987), a iní.
2. hry na niečo: podnecuje fantáziu, objavovanie premien rolí so stotožnením sa s niečím v bežnom živote nedostupným, týmto hram venuje veľkú pozornosť Kalábová (2003). Felix (1996) upozorňuje, že sa z hier detí vytráca spev.
3. hry o niečo: podnecuje meranie síl, túžbu po víťazstve. Sama hra poskytuje zrušenie, ale nové je vzrušenie a zážitok z príslušnosti k druhým. Účinným nástrojom pre obnovu, alebo zachovanie stavu harmonickej rovnováhy je relaxácia“, ktorá je podľa nášho názoru vhodná pre všetkých účastníkov.

Okrem už spomínanej osobnostnej oblasti je hra rovnako dôležitá aj v oblasti sociálnej, vtedy hovoríme o sociálnej hre. V jednotlivých vývinových etapách je táto hra dokonca nenahraditeľná, pretože „prítomnosť sociálnych znakov sa v hre mení, vyvíja, čím sa deti stále viac začínajú zaujímať o druhé deti a vyhľadávajú ich ku hre.“ (Koťátková, 2005, s. 22). Veľkú úlohu tu zohrávajú aj inštitúcie, ktoré umožňujú deťom realizovať hru v jej sociálnej podobe. Následkom čoho dieťa predškolského a mladšieho

školského veku je spokojnejšie v skupine, v ktorej sa dokáže hrať, „dokáže chápať druhých, sám seba a dokáže rozvíjať sociálnu interakciu.“ (Podhájecká, 2006, s. 19)

Každé dieťa prechádza istým vývojom sociálnej hry. Na základe charakteristiky Millarovej (In Koťátková, 2005, s. 40) sme mohli jednotlivé etapy vývoja sociálnej hry vyjadriť následným vzťahom:

**SAMOSTATNÁ HRA → PARALELNÁ HRA → ZDRUŽUJÚCA HRA →
KOOPERATÍVNA HRA**

1. samostatná hra, ktorá sa vyskytuje u detí v období batolaťa. Dieťa v tomto veku sa hrá najčastejšie samo. Hre venuje najviac času, pretože je jeho pracovnou záležitosťou, alebo pozoruje hru druhých, pretože sa zaujíma o všetko nové.

2. paralelná hra sa realizuje v období okolo tretieho roku života, má obdobnú podobu ako predchádzajúca hra, vyžaduje si ale viac priestoru pre rozvoj svojich hlavne pohybových schopností. (Zapletal 1987), avšak dieťa si rozvíja aj predstavivosť, fantáziu a začína si vyhľadávať vrstovníka vo svojom okolí, ku ktorému je veľmi zhovievavý.

3. združujúca hra pri ktorej dominuje téma, ale realizácia má čisto individuálny charakter. Deti sú spokojné s tým, že sa hrajú spoločne. Väčšinou sa stáva, že deti sa počas hry nepočúvajú, nedohovárajú, ale s plným nasadením hrajú vlastnú verziu hlavnej role, čím vznikajú konflikty a hádky, ako aj náhle emócie v kladnom, resp. zápornom prejave.

4. kooperatívna hra, ktorá je vrcholom detskej hry. Počas hrania sa ešte výmeny názorov a vyskytujú konflikty, ale na druhej strane sú deti schopné počúvať pripomienky a názory druhých a zakomponovať ich do vlastnej hry čím sa rozvíja ich spôsob myslenia a stáva sa tak logickejšie a objektívnejšie, čo umožňuje učiteľovi sledovať stupeň rozvoja osobnosti dieťaťa.

Pre tvorivú dramatikú je najdôležitejším typom hier dramatická hra. Dramatická hra ponúka spôsob, ako možno porozumieť sebe samému, okoliu, ako sa naučiť rešpektovať seba a ľudí vo svojom okolí.

Dieťa vo svojom vývine prechádza rôznymi obdobiami, počas ktorých prichádza do kontaktu s rôznymi druhmi hier. Prostredníctvom ktorých sa učí hľadať cestu k rovesníkom, poznávať a rešpektovať seba a iných, vyrovnávať sa s ťažkosťami a nachádzať aktuálne riešenia. A poháňať dieťa vo vývoji stále vyššie a vyššie.

Záverom dodávame, že mnoho pedagógov sa na hru pozerá nekriticky a všetky spontánne činnosti dieťaťa skrýva pod názov hra. Dokonca jej častokrát pripisujú nadnesený význam. V edukačnom procese má význam iba taká hra, ktoré je presne

cielená, má určité pravidlá a je zameraná na rozvoj niektorej stránky osobnosti dieťaťa. V tvorivej dramatike je dôležité mať pri všetkých hrách a cvičeniach stanovené určité pravidlá. Musia byť jednoduché a zrozumiteľné, majú zodpovedať veku dieťaťa. Potrebne je ich rešpektovať a dôsledne dodržiavať. Tieto pravidlá sa nevzťahujú len na hry a cvičenie, ale tiež na spoločnú činnosť. Ich dodržovaním sa totiž vytvorí určitý ráz skupiny.

Literatúra

- BELÁSOVÁ, Ľ. 2001/2002. Hravé čítanie pomocou textilnej abecedy. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2001/2002. roč. 5, č. 7, s. 20-25.
- BENEŠOVÁ, M. — KOLLÁROVÁ, D. 2002. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. Bratislava: Media trade, 2002. ISBN 80-08-03307-X.
- ELKONIN, D. B. 1989. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1989.
- FELIX, B. 1996. *Druhá múza detského divadla*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1996. ISBN 80-7121-101-X.
- KALABOVÁ, N. 2003. *Pohádkové hry: hrajeme si celý rok*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0498-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. et. al. 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et. al. 1999. *Humanizácia vzdelávania na 1.stupni základnej školy*. Prešov: ManaCon, 1999. ISBN 80-85668-88-2.
- MACHKOVÁ, E. 1992. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5
- MACHKOVÁ, E. 1999. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1999. ISBN 80-7068-105-5.
- MAJZLANOVÁ, K. et. al. 2004. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004. ISBN 80-968053-9-8.
- MIŠURCOVÁ, V. — FIŠER, J. — FIXL, V. 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.
- MLEJNEK, J. 2004. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2.

- NADEAU, M. 2003. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-712-4.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PROVAZNÍK, J. 1998. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- ROVNÝ, Z. – ZDENĚK, D. 1979. *Pohybové hry*. Bratislava: SPN, 1979.
- SEDŽ, N. V. 1985. *Hry a cvičenia v obučení šestiletok*. Minsk: Národní osveta, 1985.
- SEVEROVÁ, M. 1982. *Hry v raném dětství: Studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 2000. ISBN 80-968053-2-0.
- ŠIMOVÁ, G. – DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8045-249-0.
- VALENTA, J. 1997. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-06-4.
- ZAPLETAL, M. 1987. *Hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha: Olympia, 1987.

Kontaktné údaje

Ján Pochanič, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: jan.pochanic@pf.unipo.sk

Slovenská republika

VÝTVARNÉ HRY PRE DETI V PREDŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Alena Sedláková

Abstrakt

Príspevok predkladá náhľad do teórie hier. Hry sú teraz prepojené s výtvarnou činnosťou. Prvoradá je myšlienka, že hry sú konštruované s cieľom prepojenia vybraných výtvarných činností, ktoré zvládajú deti v predškolskom prostredí. V rámci tejto problematiky prinášame aj vybrané výtvarné hry, ktoré je možné realizovať v predškolskom prostredí. Príspevok je doplnený o vizuálnu dokumentáciu. Podstatou príspevku je objasnenie významu výtvarnej hry, ktorá obsahuje v sebe vždy výtvarné činnosti a prepája ich s určitým štruktúrovaným systémom – spojenie komunikácie medzi deťmi v predškolskom prostredí a výtvarnej reflexie detí na určitú – poznanú a vybranú hru, ktorá podporuje rozvoj výtvarných schopností a zručností detí v predškolskom prostredí.

Kľúčové slová

Výtvarné hry, výtvarné činnosti, výtvarné zručnosti, výtvarné schopnosti, výtvarná výchova, hry a systémy.

Abstract

The contribution is about an insight into to the theory of games. Games are now linked to artistic activity. We think, that is important, that is the idea about, that games for child are designed to link the selected art activities too what to be that can handle children in preschool environments. In our contribution we bring the selected art games that can be implemented in the preschool environment. My contribution is accompanied by visual documentation. Substantial is, that we want clarify in our paper the a meaning art game - game art, which always contains within itself the art work and connecting them with some structured system – The combination of communications between children in the preschool environment and artistic reflection on a particular child - identified and selected a game that supports the development of visual art skills and skills of children pre-school environment.

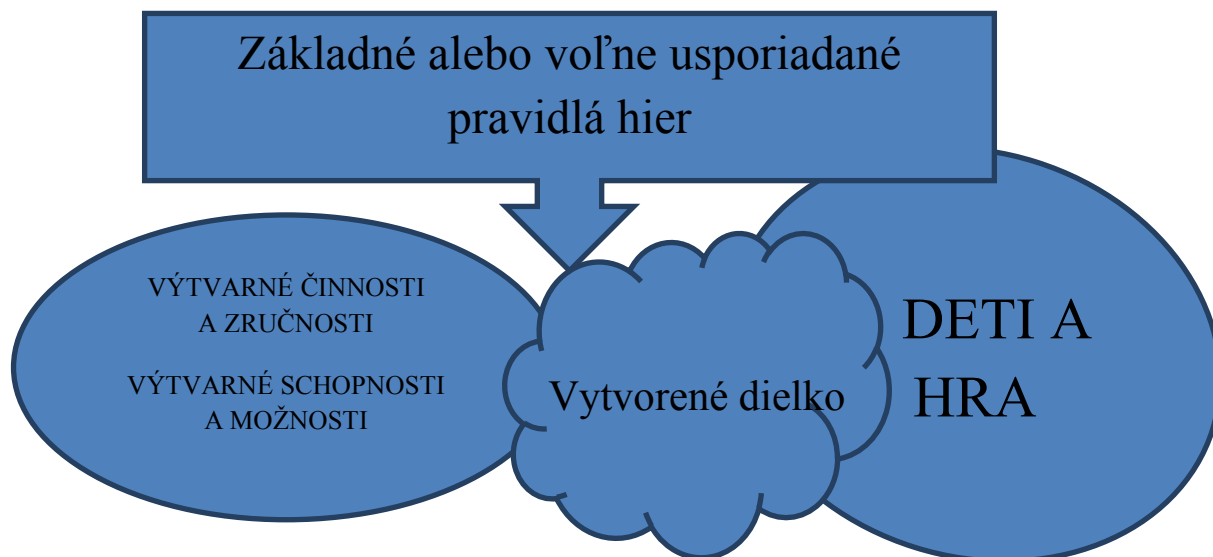
Key words

Art games, art possibilities, art activities, art skills, art education, games of art and system communication with an art.

V jednom zo starších dokumentov, ktoré predkladajú program pre výchovu detí v predškolskom veku sa uvádza, že deti sa príchodom do materskej školy dostávajú do nového sociálneho prostredia s rozmanitými sociálnymi vzťahmi a menia svoj spôsob života. Mení sa aj denný poriadok detí a ich doterajší život sa obohacuje o nové zmyslovo-pohybové, poznávacie a citové podnety ako aj sociálne kontakty s rovesníkmi a dospelými osobami. Deti nadobúdajú nové príležitosti na sebazdokonaľovanie v rôznych, doposiaľ neznámych oblastiach. Materská škola sa preto usiluje usporiadať denné činnosti tak, aby sa stal život detí v nej radostný, zaujímavý a prítiažlivý. V organizačnom a obsahovom usporiadaní denného poriadku sa zohľadňujú vnútorné a vonkajšie podmienky materskej školy. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa uplatňuje princíp aktivity dieťaťa, v ktorej dominuje hra ako dominantný prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. Deti majú dostatok príležitostí na *individuálne, skupinové a frontálne hry* a výchovnovzdelávacie činnosti, ktoré sa realizujú v rôznych organizačných formách. Tieto organizačné formy sa realizujú samostatne, alebo môžu tvoriť homogénny organizačný celok ako sled plynule nadväzujúcich činností so spoločným tematickým zameraním. Vyvážené sa v nich striedajú pohybové, intelektové, pracovné a estetické činnosti, v ktorých sa osvojujú návyky, vedomosti, zručnosti, schopnosti a rovnocenne rozvíjajú všetky stránky osobnosti dieťaťa. Tieto činnosti plnia súbežne výchovno-vzdelávaciu, motivačnú, relaxačnú a rekreačnú funkciu. (Guziová (eds.) 1999. Dostupné z:http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf[Online, Cit. 2011-10-27]).

Aby sme sa pokúsili definovať význam slovného spojenia **výtvarná hra**, je potrebné uvedomiť si, že v takom prípade spolu berieme do úvahy súčasne postavený vedľa seba význam hry ako spôsobu činnosti detí s cieľom: výchovným, vzdelávacím, motivačným, relaxačným a rekreačným a spôsob aktívnej výtvarnej realizácie, ktorá v sebe obsahuje minimálne tie isté ciele. Okrem nich ešte také zámery, ktoré podporujú rozvinuté, súčasne aj dosiahnuté alebo získané výtvarné zručnosti a schopnosti detí (v predškolskom veku). Napokon, po skončení celého priebehu zvoleného spôsobu hry nám vznikne výtvarné *dielko* detí – tentoraz v predškolskom prostredí. Samozrejme, že ide o súčasť výtvarného prejavu v detskom veku. Konkrétny výtvarný výtvor nemá všetky atribúty

výtvarného diela. Má však znaky, ktoré sú súčasťou výtvarného prejavu, a to v zmysle a súvislostiach s vývinom detskej výtvarnej činnosti a samostatných výtvarných záujmov. Na to dielko, ktoré vzniklo ako výsledok jednej formy hry, ktorá bola spojená s výtvarnou činnosťou, potom nazierame ako na súbor výtvarného prejavu detí v predškolskom veku – približne od troch rokov do šiestich.



Obr. 1: Na obrázku ilustrujeme jednoduchú schému prepojenia všetkých článkov, ktoré sa podieľajú na obsahovom význame slovného spojenia: **výtvarná hra**.

Ak si uvedomíme, čo pre deti hra (akákoľvek), s pravidlami aj bez pravidiel znamená, potom musíme vnímať aj jej **prepojenie s výtvarnými činnosťami ako výtvarnú hru**. V prípade, že do priebehu hry s výtvarnými činnosťami sú zapojené viaceré deti, potom ide o skupinovú výtvarnú hru. Ak ide o hru s jedným dieťaťom, potom výtvarnú hru chápeme ako individuálnu výtvarnú hru.

Každá hra, ktorú s deťmi realizujeme je hraná aj pre svoju zásadu estetickéj výchovy. E. Mistrík (In B. Pupala – Z. Kolláriková, 2001, s. 441) uvádza, že estetická výchova prebieha v dvoch základných formách, a to ako receptívna a aktívna. Tieto základné a podstatné rozlišovacie termíny uviedol do procesu M. Jůzla, 1976 (In E. Mistrík, In B. Pupala – Z. Kolláriková, 2001, s. 441). Prostredníctvom hier sa usilujeme vniesť do života detí predovšetkým pozitívne hodnoty z diela, z tvorby, pracovných činností, význam konania dobra a iné ľudské priority. Týmto hodnotám, resp. ich systémovému uvedomovaniu a zapamätaniu si ich deťmi, pomáhajú práve receptívne a aktívne realizované rôzne formy hier. Či už sú to hry s pravidlami, bez pravidiel, alebo nami

charakterizované výtvarné hry – keď k nim pripojíme výtvarné činnosti. Veľmi významné sú aj pre vizuálnu podobu a vizuálne podnety detské knihy s obrázkovým materiálom. Všetky umelecké ilustrácie vychovávateľom a učiteľom môžu byť pomerne užitočným médiom k tvorbe výtvarných hier a navrhovaniu výtvarných činností. Aj jednoduché odkresľovanie obrázkov pomáha k zdokonaľovaniu praktických a výtvarných zručností detí od útleho veku. Výtvarné hry sú priamo zameriavané na ciele k výtvarnej realizácii a prostredníctvom nej aj zdokonaľovaniu výtvarných zručností a schopností detí. Umelecké diela, ako sú obrazy, umelecké ilustrácie sú využívané aj pre svoju špecifickú komunikatívnosť. Systémy komunikácie, ktoré oni samé obsahujú tak ponúkajú stálu i meniacu sa škálu potrebných námetov, a tým aj vyzdvihnutie hodnôt prostredníctvom stanovených výtvarných cieľov. Potrebné je už len zváženie, ktoré úlohy budeme kombinovať s výtvarnými hrami a pre aký vek detí v predškolskom prostredí.



Obr. 2: Umelecká ilustrácia, ktorá nám poslúži pre návrh výtvarných hier pre deti v predškolskom veku. Vybrali sme ukážku z tvorby Beatrix Potterovej, anglickej spisovateľky a ilustrátorky. Názov diela: Beatrix Potter – The Rabbit' Christmas Party. Dostupné z <http://www.signatureillustration.org/illustration-blog/wp-content/42258-large.jpg> [Online, Cit. 2011-10-28]. Ilustrácia vznikla v roku 1890, výtvarná technika – akvarel (akvarelová maľba, resp. maľba vodovými farbami).



Obr. 3: Schéma postupu pre realizáciu výtvarnej hry s umeleckou ilustráciou.

NÁVRH VÝTVARNEJ HRY S OBRÁZKOM: VIANOČNÝ VEČIEROK ZAJAČIKA PETRA OD BEATRIX POTTEROVEJ

Forma výtvarnej hry – realizácia výtvarného dielka dotváranie umeleckej ilustrácie – projekcia tvarov a farieb, dotváranie vybranej šablóny vytvorenej z motívov umeleckej ilustrácie

Ciele aktívnej hry: výchovný, vzdelávací, motivačný, relaxačný a rekreačný.

Ciele aktívnych výtvarných realizácií: pozorovanie tvarových rozdielov, nácvik maľby akvarelovými farbami, poznávanie farieb, porozumenie priestorovej výtvarnej činnosti,

Spôsoby aktívnej výtvarnej realizácie nami predkladanej hry: strihanie pásikov, lepenie xerografickej reprodukcie na rolku, maľba akvarelovými farbami vytvorenej lineárnej verzie pôvodnej formy umeleckej ilustrácie, kreslenie šablónky – makety tvarov z umeleckej ilustrácie, jej maľovanie a kreslenie farbičkami – pastelkami v tvrdom obale, fixkami, projekcia lineárnej xerografickej podoby umeleckej ilustrácie na veľkoformátový papier pomocou prenosu obrazu dataprojektorom, hra na farebné číslice.

Formy výtvarnej hry: **Výtvarné hry** môžeme realizovať **v skupinkách** (pripravíme si veľkoformátové podklady a materiály k tvorbe v spoločných nádobách; **individuálne** – ak tieto úlohy zvolíme vzhľadom k špecifickým podmienkam v predškolskom prostredí, resp. nami navrhovaná výtvarná hra môže existovať za určitých podmienok aj ako relaxačná podoba arteterapeutickej formy výtvarnej hry.

Našu hru uvádzame ako určitú obmenu k hre na ilustrátorov. (Poznámka autorky).

Na nasledujúcich ukážkach predkladáme podoby výtvarných hier. Všetky pomôcky a potreby si každý pedagóg môže upraviť podľa svojich možností a špecifik detí vybraných pre realizácie výtvarných činností.

Motiváciu otvárame básničkou o zvieratkách. Úlohou je i poznávanie zvieratiek. V našom prípade sme si zvolili zajačika a jeho rodinku.

Motivácia:

„Zajko, zajko, Smieško – Peťko, odkiaľ si?

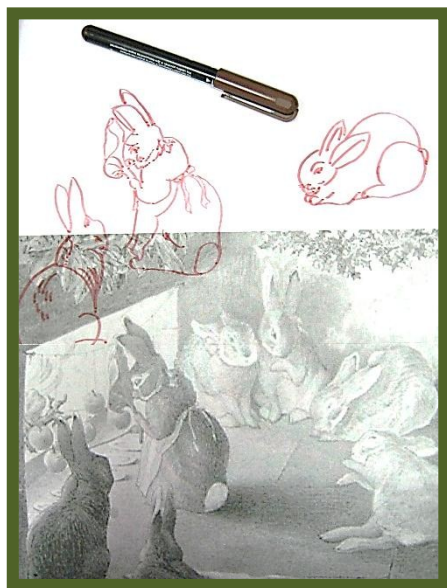
Máš aj darček pre nás, či sa nám len chceš smiať?

Prečo svoju mamičku dnes nepočúvaš? Ved' už budú Vianoce!

Pod sa teda ku nám hrať, budeme si spolu pekne maľovať!

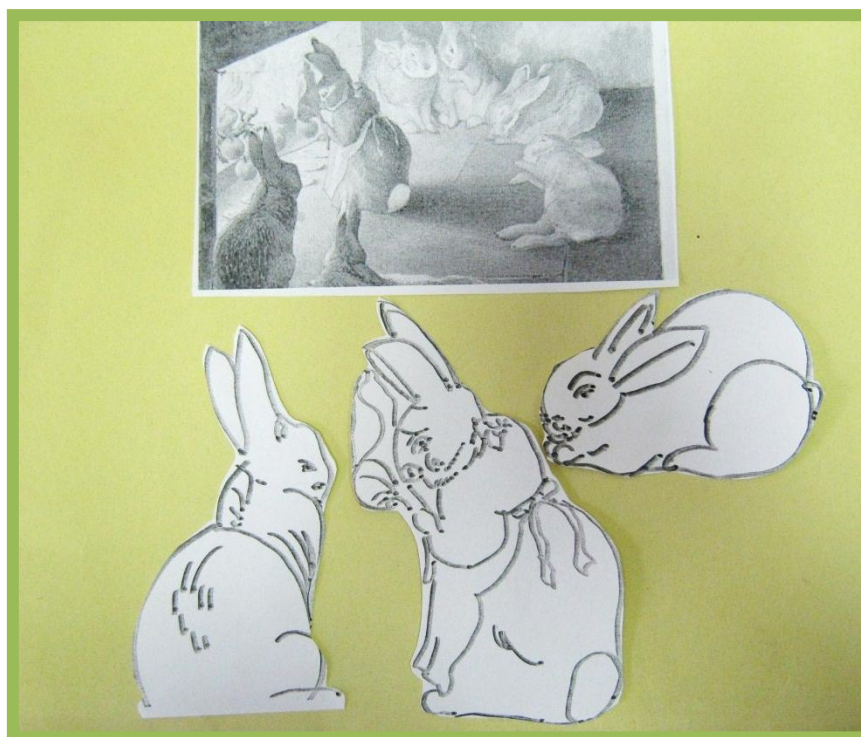
A nakoniec spolu všetci vytvoríme darček pekný!“ (vlastná autorská básnička, 2011)

Výtvarné hry a ich priebeh



Obr. 4: Xerografickú reprodukciu prekreslíme na umelohmotnú priehľadnú fóliu – prekresľujeme len vybraný motív. Ako pomôcku použijeme fólie a euroobaly, na kresbu používame nezmazateľné fixy – tzv. centrofíxy.

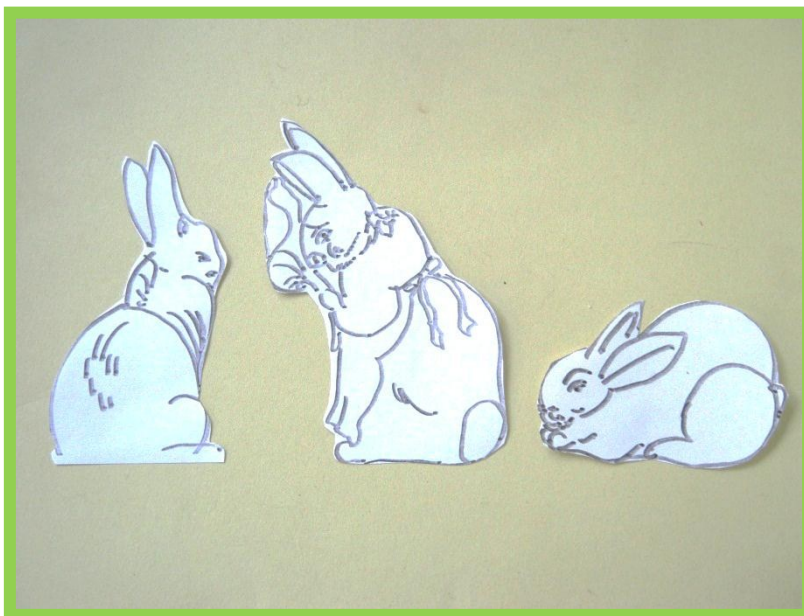
Upozornenie: Táto úloha je určená pre prípravu vychovávateľov a pedagógov.



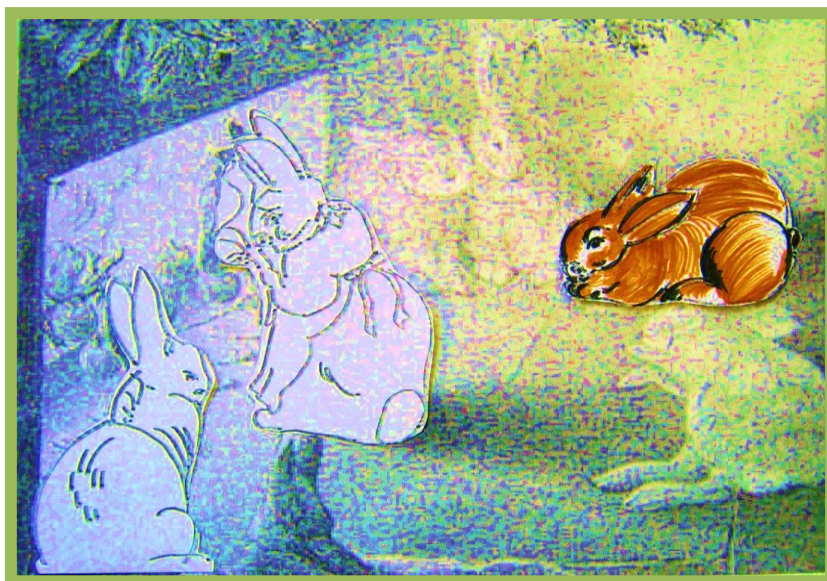
Obr. 5: Predkreslených zajačikov si vystrihneme z výkresov. Výtvarnú hru realizujeme s deťmi tak, že si ich najprv rozdelíme na tri skupiny. Pre každú skupinu detí pripravíme toľko šablón alebo makiet, koľko detí v skupinách máme. Každú šablónu deti maľujú podľa hodenej kocky – na ktorej je farebná plocha. Opakovanie hodu farebnou kockou urobíme vtedy, ak padne za sebou po vhození rovnaká farba.

Akú farbu si každé dieťa samo pomocou kocky vhodí, takou farbou svoju maketu maľuje alebo kreslí farbičkami.

Upozornenie: Spoločná výtvarná činnosť je realizovaná s pomocou vychovávateľa alebo pedagóga, ktorý vopred pripraví potrebné farby podľa farieb na stranách farebnej kocky. Platí pravidlo pozornosti vo voľbe farby – neopakovanie jednej farby ihneď v poradí za sebou.



Obr. 6: Makety si zväčšíme, aby si deti mohli vytvoriť vlastnú podobu maľbou, kresbou alebo aj kolážou – farebný papier, natrhané alebo nastrihané kúsky lepíme po celej ploche makety.



Obr. 7: Namaľované makety umiestnime na jeden spoločný formát papiera. Tvoríme spoločný obrázok – samostatné výtvarné dielo. Techniky: domaľovaná koláž, koláž a montáž.



Obr. 8: Výtvarnú hru ozvláštnime tak, že xerografickú reprodukciu našej umeleckej ilustrácie si opäť prekreslíme na nový výkres a ten si rozdelíme na plochy, kde umiestnime číslicu, ktorú priradíme vo farebnej škále zvoleným farbám nasledovne:

1. Tmavá hnedá
2. Svetlá hnedá
3. Žltá
4. Zelená
5. Červená
6. Biela

Hráme sa na farby: skupinky detí farebne odlíšime tak, ako si zvolíme kombinácie farieb a čísel. Každú zvolenú farbu – označíme aj číslicou na vymedzenom políčku na pôvodnom obrázku, alebo xerografickej reprodukcii.

Obrázok si môžeme celý preniesť na väčší formát pomocou dataprojektora. Postupne deti vymaľujú vyhradené políčka farbami, ktoré sme si určili.

Nakoniec vytvoríme jedno spoločné výtvarné dielo.



Obr. 9: Modifikácia farebnej podoby umeleckej ilustrácie autorky Beatrix Potter.

Technika: akvarel (autorská ukážka).



Obr. 10: Výtvarná hra s vymaľovávaním – alternatíva k omaľovánkam. Tu je úloha náročnejšia na vytlačenie xerografických reprodukcí farebne, aby deti mali pred sebou farebnú časť zreteľne. Obrázok v hornej polovici môže a nemusí zodpovedať obrázku

v dolnej časti ukážky. Maľujeme farebnými pastelkami alebo akvarelovými – vodovými farbami. Ide o individuálnu tvorbu.



Obr. 11: Výtvarný objekt – trojrozmerné. Reprodukciu umeleckej ilustrácie využijeme k tvorbe balíčka – darčekovej škatuľky, ktorú vytvárame z rolky od papiera, kolážou farebného papiera a strihaním farebných prúžkov na jeden časti objektu.

Upozornenie: Spoločná práca, ktorá si vyžaduje pozornosť pri strihaní a práci s papierom.



Obr. 12 a 13: Na rolku nalepíme farebný papier a v hornej časti presahujúci formát papiera nastrihneme do tvarov prúžkov. Tie mierne zvlníme, napokon nalepíme reprodukciu ilustrácie a úkryt pre drobný darček je hotový.

Upozornenie: Úloha si vyžaduje vzájomnú pomoc a spoluprácu, ide o prípravu obalov pre darčeky na Vianoce.



Obr. 14: Všetky vytvorené diela vystavíme a potom nimi obdarujeme blízkych.

Záver hry: Každé dieťa vždy pochválime. Výtvarné práce si vezmú domov a obdarujú nimi svojich najbližších.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. (eds.) 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav v Bratislave, 1999. ISBN 80- 967721-1-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MISTRÍK, E. Umenie a deti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.s. 425-445. ISBN 80-7178-585-7.

POTTER, B. 1989 *The Rabbit' Christmas Party*. [online]. [citované 28.10.2011]. Dostupné na: <http://www.signatureillustration.org/illustration-blog/wp-content/42258-large.jpg>

Kontaktné údaje

Alena Sedláková, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy,

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: alena.sedlakova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 3/7083/09 Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov . Koordinátorka projektu je doc. PaedDr. Iveta Šebeňová, PhD.

DIAGNOSTICKÉ MOŽNOSTI HRY DETÍ S POSTIHNUTÍM V PREDŠKOLSKOM VEKU

Iveta Sokáčová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na špecifiká hry a špecifiká hry ako diagnostického nástroja v predškolskom veku u detí s postihnutím. Pozorovanie a analýzu individuálnych alebo skupinových hrových prejavov dieťaťa predškolského veku je možné zamerať na určité diagnostické okruhy, ktoré sú v príspevku identifikované. Konkretizácia diagnostiky je zameraná na hru detí s autizmom a hru detí s mentálnym postihnutím v špeciálnej triede materskej školy.

Kľúčové slová

Hra, deti s postihnutím, predškolský vek, diagnostika hrou.

Abstract

The contribution is oriented on specific games and specific games as a diagnostic tool in preschool children with disabilities. Observation and analysis of individual or group preschool child's speech may focus on specific diagnostic areas that are identified in this contribution. Specification of Diagnostics is oriented on children with autism and play game for children with mental disabilities in a special kindergarten class.

Key words

Game, children with disabilities, preschool age, diagnosis game.

Hra je všeobecne chápaná ako jedna zo základných foriem ľudskej aktivity, ktorá sprevádza človeka od útleho detstva po dospelosť a pretrváva v rôznych záujmových činnostiach počas celého ľudského života. Hra je úzko spätá s vývinom osobnosti a preto má zvláštny význam najmä v období jej najintenzívnejšieho vývinu, v detstve. Hra je hlavná aktivita detstva, vyskytujúca sa v každom čase a na všetkých miestach. Deti nie je potrebné učiť ako sa majú hrať, ani ich k hre nútiť. Hra je spontánna, radostná, dobrovoľná a necielená, ale súčasne má svoj poriadok a prebieha vo vymedzenom čase a priestore. Detská hra je vnútorne úplná, nezávisí na vonkajšej odmene a nevyžaduje, aby skutočnosť zodpovedala predstavám hrajúceho sa. Hra je prostriedkom vyjadrenia sa

dieťaťa, aktivizuje fyzickú, intelektuálnu, sociálnu a emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa v kreatívnom vyjadrovaní a môže obsahovať aj sociálnu interakciu (možnosť nadviazať a upevňovať sociálne kontakty). Môžeme povedať, v hre je prítomné „celé“ dieťa (Tichá, 2008).

V pedagogickom procese plní hra funkciu prostriedku pre rozvoj intelektuálnych schopností, formovania zručností a návykov, formovanie vzťahu k sebe samému, k ostatným deťom a ľuďom, ale aj k umeniu, prírode, k práci a pod. Prostredníctvom hry učiteľka účinnejšie ovplyvňuje socioemocionálnu, kognitívnu a konatívnu sféru, rozvíja akceptovateľné návyky a zvyky a pozvoľna potláča nežiadúce stránky osobnosti dieťaťa.

K základným znakom hry ako výchovného prostriedku patria:

- hra je aktivita, pri ktorej dieťa uplatňuje svoju osobnosť a riadi svoju činnosť podľa vlastných schopností a možností,
- hra naplňuje dieťa radosťou,
- hra aktivizuje kladné city,
- zmyslom hry nie je nejaký cieľ, výsledok, ale zážitok,
- hra je vývinovou potrebou, ale zároveň prejavom úrovne rozvoja osobnosti dieťaťa,
- hra podporuje učenie sa dieťaťa,
- prostredníctvom hry poznáva dieťa život a vytvára si k nemu vzťah,
- vytvára podmienky pre humanizáciu vo vzťahu k ostatným deťom i dospelým,
- vytvára vhodný priestor pre formovanie prosociálneho správania a empatie,
- prináša uspokojenie a vyrovnanosť,
- upevňuje dosiahnutú úroveň všetkých štruktúr osobnosti dieťaťa a rozvíja jeho zdravé sebavedomie (Cejpeková, 2001).

Hra je prirodzeným komunikačným médiom dieťaťa. Je to médium na vyjadrenie vlastných pocitov, skúmanie vzťahov a realizácie vlastného „ja“. Ak je to dieťaťu umožnené, transformuje do hry svoje pocity a potreby podobným spôsobom alebo postupnosťou výrazov ako dospelí. Dynamika výrazu a spôsob prenosu informácie v komunikácii je rozdielny, ale prežívané emócie (strach, spokojnosť, hnev, šťastie), sú podobné ako u dospelých. Pre dieťa je preto hra tým, čím je pre dospelých verbalizácia. Hra ako prostriedok komunikácie vychádza z poznania, že slová sú vytvorené zo symbolov a symboly sú abstrakcie. Detský svet je konkrétny a hra je teda konkrétnym vyjadrením dieťaťa a súčasne spôsobom vyrovnávania sa s jeho ponímaním sveta (Tichá, 2008).

Hra najlepšie odráža kognitívny vývin dieťaťa, hoci sa na jej úrovni podieľajú aj motorické, rečové a sociálne schopnosti. Pozorovaním hry dieťaťa odhalíme jeho úroveň myslenia a riešenia problémov. Na druhej strane facilitáciou vyšších úrovní hrových aktivít dieťaťa podporujeme efektívnejšie stratégie riešenia problémov, abstraktného myslenia, kreativity a sebakontroly. Potreba facilitácie hry u detí vyplýva z poznatkov niektorých autorov, že deti s ťažkosťami v oblasti komunikácie zaostávajú vo vývine hrových schopností za svojimi rovesníkmi, pričom toto zaostávanie sa najvýraznejšie prejavuje v symbolických a kombinačných hrách. Symbolické a kombinačné vyjadrovanie v hre sa prenáša do reči a podporuje rečový vývin (Hornáková, Mikulajová, 1999).

Obdobie predškolského veku je vrcholným obdobím hier. V tomto období je možné v hre dieťaťa pozorovať niekoľko podstatných kvalitatívnych a kvantitatívnych zmien. Dieťa do obdobia mladšieho školského veku prechádza niekoľkými etapami vývinu hrových aktivít:

- Prechod od málopočetných skupín, k stále početnejším hrovým skupinám.
- Prechod od nestálych skupín, k stále trvalejším hrovým skupinám.
- Prechod od beznámetových hier, k hrám námetovým.
- Prechod od mnohých vzájomne nesúvisiacich epizód, k plánovite sa vyvíjajúcemu hrovému námetu.
- Prechod od odrážania vlastného života a najbližšieho okolia do procesu hry, k transformácií udalostí spoločenského života do hry (El'konin, 1983).

Pre pedagóga je hra dieťaťa zrkadlom, v ktorom sa odráža to, čo dieťa zo sveta okolo seba pochopilo, ale i odrazom jeho vlastnej práce. Existuje viacero možností na overovanie štádia v akom sa nachádza edukačný vývoj dieťaťa. Skúmanie dosiahnutej úrovne edukácie by sa malo realizovať v známom prostredí pre dieťa. Malo by mať predovšetkým podobu herných, zábavných úloh, ktoré cvičia postreh, pozornosť, predstavivosť a tvorivosť (Podhájecká, 2011).

Diagnostika v predškolskom veku má svoje špecifiká, ktoré je potrebné akceptovať. Aplikácia diagnostických metód u dieťaťa v tomto období predpokladá vytvoriť také prostredie, aby sa dieťa necítilo byť vytrhnuté zo svojho prirodzeného prostredia. Cieľom je vytvoriť prostredie, v ktorom sa dieťa cíti príjemne, nemá zábrany a trému a súčasne je potrebné vytvoriť také diagnostické situácie, ktoré sú blízke hrám. Keďže najprirodzenejším prejavom aktivity dieťaťa v predškolskom veku je hra, možno tvrdiť, že je základným a najdôležitejším predpokladom umožňujúcim diagnostiku

dieťaťa. Metódy diagnostiky hry sú založené na predpoklade, že hra vyjadruje mnoho z vnútorného života jednotlivca. Pri diagnostikovaní pomocou hry je dôležité určiť úroveň vývinu dieťaťa, vytvoriť priaznivé podmienky pre jeho pozorovanie v hre a zaznamenávať pozorovania (Majzlanová, 1997).

V súvislosti s možnosťami hry v diagnostike dieťaťa v predškolskom veku rozlišujeme diagnostiku prostredníctvom hry alebo hrovej metódy a diagnostiku hry ako takej. Špecifiká hry je možné nájsť v mnohých psychologických a pedagogických diagnostických metódach (riešenie labyrintov, hlavolamov, skladanie obrázkov z kociek a podobne), pričom hra je pomocnou metódou, ktorá tvorí rámec diagnostickej situácie, motivuje dieťa a uľahčuje kontakt s ním. Diagnostika hry ako takej predstavuje pozorovanie dieťaťa vo voľnej riadenej alebo štruktúrovanej hre (Svetlíková, 1998).

Hra ako diagnostická situácia môže vzniknúť:

- Spontánne, kedy špeciálny pedagóg nezasahuje do jej vzniku a priebehu, ale dieťa sa voľne hrá podľa svojich predstáv a želaní.
- Zámerne, kedy špeciálny pedagóg ovplyvňuje vznik, priebeh a obsah hry stimulom, námetom, pravidlami alebo spôsobom realizácie v súlade so svojimi zámermi. Špeciálny pedagóg zasahuje zvyčajne vtedy, keď mu dieťa k tomu poskytne príležitosť zvolením svojej činnosti alebo zjavným stretom s problémom, ktorý dieťa vedie k zastaveniu, k zmenám, prípadne i k obráteniu pozornosti k okoliu alebo špeciálnemu pedagógovi (Vašek, 2004).

V priebehu hry je vhodný praktický vstup do hry zaujatím určitej úlohy a prostredníctvom zvolenej hračky alebo slovným komentárom. Narušenie plynulosti hry nevhodným a neželaným vstupom špeciálneho pedagóga v podobe zasahovania do deja alebo produkciou výrokov, ktoré dieťa vyrušujú, negatívne vplýva na vzájomnú interakciu s dieťaťom (Balcár, 1997).

Hru ako diagnostickú situáciu je možné využívať:

- Pri posudzovaní a hodnotení jednotlivých vybraných premenných, akým je napríklad sociabilita.
- Pri posudzovaní a určovaní úrovne schopnosti dieťaťa hrať sa, najmä z hľadiska nárokov na realizáciu hry (na myslenie, tvorivosť, obrazotvornosť a podobne) (Vašek, 2004).

Pozorovanie a analýzu individuálnych alebo skupinových hrových prejavov dieťaťa predškolského veku je možné zamerať na nasledujúce diagnostické okruhy:

- **Adaptácia na nové podmienky** hrovej situácie zahŕňa pozorovanie špecifických reakcií dieťaťa na hrový priestor, miestnosť a ponúknutý hrový materiál. Rovnako pozorujeme adaptáciu dieťaťa na prítomnosť špeciálneho pedagóga alebo vrstovníckej skupiny spoluhráčov.
- **Príprava na hru** zastrešuje priestorové rozloženie hry v rámci herne, využitie priestoru, rozdelenie rolí medzi rovesníckou skupinou.
- **Obsahové zameranie hry** poukazuje na tematické zameranie hrovej aktivity. Identifikujeme striedanie témy, neustále zotrvávanie na jednej téme, alebo rozvíjanie témy.
- **Používanie hrového materiálu** je okruh, ktorý zahŕňa výber hrového materiálu, vzťah k hračkám, spôsob manipulácie a úroveň hry s hrovým materiálom (jednoduchá manipulácia, používanie hrového materiálu, ale bez rozvíjania deja v hre, tvorivé používanie hrového materiálu).
- **Schopnosť kontaktovania sa a iniciácie vzájomných interakcií** je okruh zameraný na oblasť vzťahov dieťaťa k hrovému materiálu, detskému spoluhráčovi, prípadne dospelaj osobe v priebehu hry, pričom odpovedáme na nasledujúce otázky: Aký je kontakt medzi rôznymi osobami, zvieratami, predmetmi v hre – dorozumievajú sa, navštevujú sa, vybavujú si spolu svoje záležitosti? Je dieťa pri hre v kontakte s dospelou osobou? Je dieťa schopné ponoriť sa do svojej hry tak, že pre neho okolitý svet prestáva existovať?
- **Celkové správanie** zastrešuje aktivitu, motorické prejavy, priebeh činností, konkrétne formy správania, nepokoj a instabilitu.
- **Sociálne zručnosti v priebehu hry** zastrešujú oblasť schopnosti dieťaťa zapojiť sa do skupinovej hry, prijímanie dieťaťa skupinou, mieru aktivity, schopnosť navrhnúť hru, presadiť vlastný nápad, ale aj vedieť sa vzdať vlastného nápadu v prospech lepšieho nápadu iného člena skupiny.
- **Komunikácia v priebehu hry** obsahuje špecifiká verbálnej komunikácie a neverbálnej komunikácie, prípadne prejavy agresívneho správania sa voči veciam, sebe, dospelým, rovesníkom v hre (verbálna a brachiálna agresivita).
- **Prežívanie hry a celková dynamika hrovej aktivity** zastrešuje oblasť sústredenia na hru, emocionálneho ladenia v priebehu hry (citové prejavy, nálada), a celkového ladenia hrovej situácie.
- **Reakcie na stanovenie obmedzení a limitov** je okruh poskytujúci informácie o spôsoboch reagovania na dieťa na hranice hry, ktoré mu ukladá terapeutická realita,

na časové obmedzenia a na zákazy stanovené diagnostikom (poškodzovanie a odnášanie hračiek, ubližovanie iným účastníkom hry). Reakcia na hranice v priebehu hry obsahuje špecifiká spôsobu reagovania dieťaťa na napomenutie a upozornenie. Súčasne zastrešuje aj oblasť dodržiavania stanovených pravidiel hry a špecifik riešenia vzniknutých konfliktných situácií.

- **Kreativita v hre** zastrešuje oblasť fantázie a prítomnosti nových, tvorivých nápadov v priebehu hry (Tichá, 2008).

Z mojej pedagogickej praxe učiteľky (špeciálneho pedagóga) v špeciálnej triede materskej školy uvádzam niektoré záznamy z diagnostikovania detí s postihnutím.

Hra detí s autizmom.

Dieťa s autizmom je málokedy pochopené ako hrajúce sa dieťa. Dieťaťu s autizmom chýba zvedavosť, typická pre hru dieťaťa, pričom jeho hrové správanie je často obmedzené na jednoduchú manipuláciu s predmetmi a kvalita hry nezodpovedá vývinovej úrovni intaktných detí v tom istom veku. V oblasti symbolickej hry deti s autizmom často nepoužívajú náznaky, ako prejav záujmu o hru s niekým iným, naopak uprednostňujú izolovanú hru, rovnako majú ťažkosti s iniciáciou vzájomných interakcií s inými deťmi pri hre, alebo u nich absentuje schopnosť vyzývať ku hre spoluhráča. Hra u dieťaťa s autizmom môže byť repetitívna. Nezamestnávajú sa premyslenou funkčnou hrou, využívajú jednoduchú funkčnú hru. Hra pôsobí ochudobnene. Problémy, ktoré pri hre vznikajú z problémov, súvisia s komunikovaním myšlienok smerom k druhým osobám. Aby sa dieťa naučilo hrať, musí prejsť cez skoršie fázy vývinu hry, od jednoduchej manipulácie smerom k poznávacej hre. Deti s autizmom majú limitované skúsenosti v týchto dvoch kategóriách hier z dôvodu nedostatku zvedavosti a potreby objavovať. Namiesto toho sa často zamestnávajú stereotypmi a dlhotrvajúcimi vzorcami správania a autostimuláciou. Tiež je u nich znížená schopnosť vytvárať symboly v zmysle symbolickej hry..

Ako už bolo spomenuté deti s autizmom uprednostňujú individuálnu hru. Stiahnutie sa do vlastného sveta a hranie sa špecifickým spôsobom, pre nich tak charakteristickým im umožňuje nájsť pokoj, harmóniu, nemennosť a predvídateľnosť.

Ako dieťa s autizmom reaguje na hrového partnera?

Prežívanie hry dieťaťa s autizmom a jeho reakcie na hrového partnera možno vymedziť nasledovne:

- Fyzické prejavy sa prejavujú ako všetky druhy fyzických prejavov zo strany dieťaťa voči špeciálnemu pedagógovi, ktoré sú vzájomného alebo spontánneho charakteru. Patria sem recipročné a spontánne fyzické prejavy.
- Prejavy emócií v hre obsahujú radosť, nadšenie, spokojnosť, hnev ktorým dieťa prezentuje svoje prežívanie danej situácie. Dieťa s autizmom v hre vyjadruje emócie prostredníctvom gesta, pohybu, slova a zvukov.
- Manipulačné tendencie iniciované dieťaťom zastrešujú všetky snahy iniciované dieťaťom zo zámerom dosiahnuť svoj cieľ. Toto úsilie má manipulačný charakter, kedy dieťa na ovládnutie špeciálneho pedagóga a jeho riadenie využíva fyzické a verbálne nástroje.
- Kooperatívne prejavy a aktivity v interakcii so špeciálnym pedagógom je možné rozdeliť podľa miery zapojenia dieťaťa do danej činnosti na aktívne a pasívne. Aktívne kooperatívne stratégie reprezentujú taktiky dieťaťa, v ktorých sa priamo aktívne zapája do hry a ide o interakciu v plnej miere.
- Pasívne tendencie kooperovania reprezentujú pasívne kooperatívne taktiky ako všetky náznaky záujmu zo strany dieťaťa o danú situáciu kedy dieťa zostáva pasívne mimo hry, ale jeho účasť je manifestovaná tým, že prejavilo záujem o hru pohľadom, prípadne iným neverbálnym prejavom.

Hra detí s mentálnym postihnutím

U detí s mentálnym postihnutím, v dôsledku ich postihnutia spravidla dochádza k trvalým narušeniam informačného kolobehu komunikácie, k zníženým možnostiam, alebo nemožnosti využívať štandardné komunikačné formy. Avšak pre edukáciu a rozvíjanie osobnosti jednotlivcov s mentálnym postihnutím je nevyhnutnosťou identifikovať efektívne komunikačné stratégie. Jednou z možností poznávania jednotlivca, jeho postojov, interakcií, ako aj možnosťou rozvíjania komunikácie je práve hra a hrová aktivita. U detí s mentálnym postihnutím je možné identifikovať niekoľko špecifických prejavov v správaní medzi ktoré patria napríklad:

1. *Tendencie adaptácie na podmienky hrovej situácie, ktoré sa vo väčšine prípadov prejavujú ako:*
 - **Tendencia zámerného odmietania pravidiel hry** a náležitého prispôsobenia sa hrovej situácii.
 - **Prejavy pozitívnej adaptácie na podmienky hry** sú snahou detí zapojiť sa do hry ale aj nasledovaním požiadaviek, inštrukcií a pravidiel zadaných pedagógom.

- **Nedostatočná schopnosť prispôbiť sa hrovej situácii** sa prejavuje neporozumením pravidiel, nepochopením a neschopnosťou uskutočniť požadované úkony bez cielenej pomoci pedagóga.
- **Negatívne interakčné prejavy voči hrovému partnerovi pri hrách** sú situácie, v ktorých majú deti problémy prispôbiť sa jeden druhému. V snahe dosiahnuť svoj zámer, často používajú rôzne formy vynútenia si pozornosti zo strany svojho okolia.
- **Pozitívne interakčné prejavy k hrovému partnerovi pri hrách**, prijatie hrového partnera medzi seba, dotyky ako znak záujmu o spoločné hry.
- **Tendencie efektívnych spôsobov nadväzovania interakcie s hrovým partnerom**, pritláčanie sa k hrovému partnerovi, fyzické približovanie sa, zámerný výber hrového partnera.
- **Negatívne spôsoby reagovania vo vzťahu k hrovému materiálu** predstavujú agresívne až deštruktívne reakcie detí na neopakujúcu sa neúspešnosť v manipulácii s hrovým materiálom.
- **Ťažkosti a problémy v iniciácii interakcií s hrovým partnerom.** Je to v situácii neistoty dieťaťa, nedôvery v seba samého a neschopnosť nadviazať akýkoľvek sociálny kontakt s okolím.
- **Snaha upozorniť na seba** je situácia, v ktorej sa deti snažia prekonať stavy úzkosti, obavy zo zlyhania a pocity nedôvery rôznymi kompenzačnými mechanizmami. Upozorňujú na seba neprimeraným spôsobom, výkrikmi, grimasami, hlučnosťou, hraním sa s vlastným telom, oblečením v snahe upozorniť na seba.
- **Neadekvátne, nedostatočné a úzkostné pohybové prejavy** sú situácie, v ktorých sa deti obávajú pohybovo prejaviť, lebo ich prejav je nedostatočný. Deti používajú zvládacie a obranné mechanizmy, ktoré sú sprievodnými prejavmi nervozity, neistoty a strachu zo zlyhania, nedostatočná koordinácia pohybov, rýchle zmeny polohy tela, strnulosť pohybov, nehybný sed, chybné napodobňovanie úkonov, schúlená poloha ako odmietanie.

2. Neadekvátne komunikačné stratégie

- **Nedostatočné komunikačné stratégie** sú situácie, v ktorých deti nie sú schopné adekvátnym spôsobom komunikovať alebo slovne sa vyjadriť. Majú ťažkosti v pomenovaní menej známych predmetov, nevedia sa vyjadrovať v situáciách, kedy majú pomenovať pocity; ťažkosti vo verbálnom vyjadrovaní sa, rýchla a nezrozumiteľná reč, prerušenie verbálnej komunikácie ako reakcia na dotyk.

- **Iné spôsoby vyjadrovania sa** zoskupujú sprievodné prejavy pri komunikácii, ktorými sa snažia moment prežívania pri hrových aktivitách: výkrik ako komunikácia, zvyšovanie intenzity hlasu, zmeny v hlase, prekrikovanie sa.

3. Emocionálne prežívanie vyjadrené v priebehu hrových aktivít

- **Tendencie vyjadriť negatívne prežívanie emócie** sú situácie v ktorých deti vyjadrujú nespokojnosť s podmienkami hry, s hrovými partnermi alebo so situáciou. Negatívne prežívané situácie sú manifestované následovnými spôsobmi: smútok, nespokojnosť, únava, hnev, zamračená tvár, nervozita, zmätok v reakciách, motorický nepokoj, pohyby pier – tiché hovorenie ako náznak nespokojností.

Záver

Každé dieťa – či už zdravé, choré alebo postihnuté – je jedinečnou osobnosťou. Od iných detí sa dieťa s postihnutím líši jednotlivými charakteristikami podmienenými genotypom alebo inými zložkami a štruktúrami, ktoré tvoria jeho osobnosť. Najdôležitejšie je poznať a poznávať celý život dušu jednotlivcov s postihnutím i napriek všetkému trápeniu a beznádeji. Ich život však vôbec nepripadá nezmyselný, ale prináša možnosť pomáhať rodičom a samotným deťom.

„Motýl, ktorý prežije celý život na jednom kvete, nie je príkladom vernosti, treba sa spýtať či nemá niečo s krídlami. Podobne je to s človekom, ktorý sa prestane zdokonaľovať. Žije v suteréne svojich možností. Človek, ktorý zvláda medzihviezdne priestory, mal by sa pokúsiť zvládnuť aj seba v priestore, ktorý je medzi nim a druhým človekom.“

Miron Zelina

Literatúra

BALCAR, K. 1997. Psychoterapie u dětí a dospívajících. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-8055-491-9.

ELKONIN, D., B. 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN, 1983. ISBN 67-004-83.

HORŇÁKOVÁ, K. – MIKULAJOVÁ, M. 1999. *Intervencia u detí s narušeným vývinom reči*. Bratislava, 1999. Interný študijný materiál.

MAJZLANOVÁ, K. 1997. Diagnostické možnosti hry. In *Liečebná pedagogika: Liečebnopedagogické dni II. a III.*, 1997. Zdp.red. Katarína Majzlanová. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta; Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu SR, 1997.

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.

SVETLÍKOVÁ, J. 1998. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 1998. ISBN 80-968053-2-0.

TICHÁ, E. 2008. *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky*. Bratislava: MABAG spol. s.r.o., 2008. ISBN 978-80-89113-60-6.

VAŠEK, Š. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiencia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.

Kontaktné údaje

Iveta Sokáčová, Mgr.

Súkromná pedagogická a sociálna akadémia EBG

Laborecká 66

066 01 Humenné

E - mail: iveta.sokacova@gmail.com

Slovenská republika

JAK MŮŽE PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG OVLIVNIT HRU DÍTĚTE

Zora Syslová

Abstrakt

Príspevek se zaměřuje na vymezení hry v podmínkách mateřské školy a roli, jakou ve hře zaujímá předškolní pedagog. Seznamuje s výsledky výzkumného šetření zaměřeného na monitorování prostoru, který je v mateřských školách dáván hře a zjištění, zda se daří předškolním pedagogům zasahovat do hry tak, aby netlumili spontánnost a jedinečnost každého dítěte. Z výsledků vyplývá, že pozitivním trendem je zkvalitňování spontánních aktivit v mateřských školách díky vytváření lepších podmínek a přirozenější organizaci vzdělávacích činností. Naznačují však také přetrvávající způsob autoritativního řízení předškolního vzdělávání, tedy i vstupů do hry dětí.

Klíčová slova

Hra, spontaneita, předškolní pedagog.

Abstract

The contribution is focused on definition of games in terms of the nursery school and a role which a pre-school teacher has in the game. Introduces results of the research focused on monitoring of area, which is given in the nursery for play and findings whether the pre-school teachers are successful in how they intervene in the game, so they don't suppress the spontaneity and uniqueness of each child. The results indicate that the positive trend is improvement of spontaneous activities in kindergartens thanks to creating better conditions and more natural organization of educational activities. It, however, also suggests outlasting way of an authoritative control of early education, including inputs into the children's games.

Key words

Play, spontaneity, preschool teacher.

1 Úvod

Dětská hra je v současnosti všeobecně uznávaná jako hlavní činnost dítěte. Dítěti je přiznáváno právo „na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku“ (Sdělení č.104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte čl. 31). Lidé ve vyspělých

společnostech se snaží dětem zajistit co nejlepší podmínky pro hru. Tento pozitivní postoj ke hře je výsledkem poměrně dlouhodobého vývoje hodnocení her.

Hra není spjata pouze s životem člověka, ale provází lidskou společnost od jejího vzniku, odráží kulturu jednotlivých národů a je od nepaměti využívána jako výchovný a vzdělávací prostředek. Hrou se zabývala a zabývá řada odborníků různých vědních oborů. Najdeme její definice v pedagogických, ale i psychologických slovnících. Je definována z hlediska sociálního, kulturního i matematického. Všechny definice vycházejí z toho, že hra je jednou z lidských činností, k nimž patří také učení a práce, která má nějaká pravidla a při níž jde především o její průběh, nikoli o výsledek. V předškolním věku je to činnost dominantní se specifickým významem.

Následující příspěvek si klade za cíl přispět k poznání, jaké místo zaujímá hra v mateřské škole a jak tuto specifickou činnost dítěte předškolního věku ovlivňuje předškolní pedagog. V předškolním věku probíhá intenzivní rozvoj osobnosti jedince. Každá osobnost je individualitou, která podléhá individuálním zákonitostem vývoje. Ty souvisí nejen s genetickými předpoklady, ale také s podněty z okolního prostředí, které na dítě působí. V mateřské škole jde především o působení učitelky tak, aby rozvoj osobnosti probíhal v rámci možností každého dítěte.

Dítě předškolního věku přicházející do mateřské školy se nachází ve fázi tzv. symbolických a názorných myšlenkových operací. Tyto fáze se nedají ani přeskočit ani urychlit stimulací v pedagogickém procesu, protože jsou závislé na postupném zrání struktur centrálního nervového systému mozku. V pedagogickém procesu mohou být maximálně rozvinuty jen ty činnosti, které jsou řízeny již zralými strukturami mozku. Předčasný trénink činností, které jsou řízeny ještě nezralými strukturami mozku, ohrožuje psychické zdraví dětí.

2 Hra v historickém kontextu

Pohled a názory na hru prošly dlouhým vývojem. O hře se zmiňovali již např. Platón (427 – 347 před n. l.), s hrou se pojí jméno Fröbel (1772 – 1852) atd. Jedinečný pohled nejen na hru, ale na celé dětství, mají myšlenky a dílo Jana Ámose Komenského (1592 – 1670). Pojetí hry je zakotveno v celém jeho pedagogickém systému a pojem hra se objevuje téměř ve všech jeho spisech. Podle něj tvoří hra v předškolním období dominantu veškerých dětských činností. V tomto období ji Komenský považuje za stejně důležitou, jako je pro děti výživa a spánek. Hru chápe jako činnost, při které se děti nejvíce a nejvíce přirozeněji obohacují zkušenostmi.

Hře v předškolním věku věnuje Komenský nejvíce místa v rámci své ucelené koncepce výchovy nejmenších, kterou předložil ve spise *Informatorium školy mateřské*. Vychází ze zvláštností dětského vývoje, snaží se o vyváženost mezi volností a vedením, mezi spontaneitou a kázní. Právě tyto aspekty patří v současném vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách k jednomu z nejvíce problematických.

V průběhu 19. století se snažilo mnoho vědců proniknout do podstaty a významu her. Herbert Spencer (1820 – 1903) v ní spatřoval projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje vybit. Karl Gross (1893–1944) viděl ve hře všech mláďat učení se dovednostem, které budou potřebovat v dospělosti. Stanley Hall (1844–1924) nacházel v provádění hrových činností zákonitý sled, který je shodný se sledem základních fází historického vývoje lidstva.

Jak uvádí Opravilová (2009, s. 1) „vznikla řada zajímavých fenomenologických studií, které přispěly k rozšíření všeobecného povědomí o významu dětské hry (i když většinou vlastní podstatu hry dostatečně nevysvětlily) a jejím vedoucím postavení mezi činnostmi dítěte.“

Také představitelé reformního hnutí vyzdvihovaly hru a její vliv na rozvoj samostatné sebevědomé osobnosti. Hlavními představitelkami v předškolní praxi byly Anna Süssová (1851 – 1941) a Ida Jarníková (1879 - 1965). Süssová píše ve svých knihách o tom, že pěstounka by měla hrám věnovat největší pozornost. Jako důvod uvádí, že jí poskytují nejvhodnější příležitost k individuální výchově. Výchovnou cenu hry spatřuje v tom, že děti téměř vždy napodobují skutečný život, čímž se s ním seznamují a přizpůsobují se mu. Jako důležité vidí prostřednictvím hry formování „veselé povahy“. Upozorňuje na nepatřičnost výhrad vůči hře: „Však tam beztoho nic neděláte, hraje si celý den“ (Süssová 1912, s. 68), která často zaznívají v neprospěch zařízení pro předškolní děti. Podle názoru Süssové je samozřejmě mnohem jednodušší udržovat děti v kázní hrozbou a tresty a učit je školským způsobem, než je nechat hrát si a zároveň je vychovávat a vzdělávat.

Také Jarníková připisuje velký význam hře a pozorování dětí při ní. V publikaci „Výchovný program mateřských škol“ se zabývá teoriemi her, cituje názory významných pedagogů jakými byl Komenský, Fröbel a další. Rozebírá vliv her na tělesný, duševní a mravní vývoj dítěte. Stěžejní se zdá být tematika „povinnosti vychovatelovy“, kde hned v úvodu píše: „Vychovatel se musí postarati, aby si děti mohly hrát, má uvědomovati rodiče o významu her.“ (Jarníková 1930, s. 32).

Uceleným pohľadom na funkciu a význam hry sa zabývala Severová (1982). Predpokladá, že väčšina normálnych zdravých detí je ke hre motivovaná špecifickými potrebami učenia a vývoje. Hry pak majú formu bezprostredne motivovaného učenia a majú v živote detí mimoriadny vývojový význam. Ďalšími motívy her detí i dospelých môžu byť spoločenské potreby, potreba odpočinku apod. Hry detí, ktoré musejú čeliť vážnym životným situáciám vyvolávacím frustráciu, bývajú motivované práve neuspokojenými potrebami a pak plní tieto hry funkciu ich náhradného uspokojenia. Často pomáhajú deťom pri riešení vzniklých konfliktov. Predpokladá sa, že tieto typy her se nepodielajú na rozvoji schopností detí a prispievajú skôr k obnoveniu duševnej rovnováhy dieťaťa. Hru by som teda mohli označiť ako „blahodárny a vyživujúci liek“ pre rozvíjajúcu sa osobnosť dieťaťa predškolského veku.

3 Současné pojetí hry v mateřské škole

Hra je teda v predškolskom veku vedúcou a prevládajúcou činnosťou, ale nie jedinou. Prípojuje sa k ní tiež učenie a práca. Všetchny tieto činnosti spoločne ovplyvňujú rozvoj psychických procesov. „Nemôžeme sa teda spoliehať, ako býva niekedy v súčasnej pedagogickej praxi zvykom, že v predškolskom období bude iba hra, ako jediná z nich, stačiť naplniť a nahradiť formatívny význam ostatných.“ (Opravilová, 2009, s. 1) Súčasne však zdôrazňuje, že dôležitosť hry sa týka hry v pravom zmysle, teda samostatnej, slobodnej, dobrovoľnej a tvorivej činnosti dieťaťa. Hrou je totiž označovaná takmer každá činnosť v materskej škole – od hry ako spontánnej aktivity detí až po činnosť plne riadenú a organizovanú učiteľkou. Za hru tiež nemožno považovať funkčne bezobsažnú či asociálnu činnosť. Súčasná prax ukazuje, že učitelia materských škôl často považujú čas, ktorý deti venujú hrám, za „ztratený“ a majú tendenciu zasahovať do her a využívať je na svoje didaktické zámery. Táto tendencia pretrvávajú z obdobia totalitného režimu, kedy pojem spontánnej či voľnej hry úplne vymizel.

V tejto dobe bolo sice hre slovné priznanie významného formatívneho postavenia, ale prakticky bola úplne riadená učiteľkou. Opravdu spontánnej alebo voľnej hry zostáva odsunutá iba do doby schádzania a rozchádzania detí. Dieťa sa stávalo stále výraznejšie iba predmetom pôsobenia učiteľky a zachádzanie s dieťaťom sa blížilo k priamej manipulácii. Cieľ vzdelávania v tej dobe smerovali k tomu, aby sa deti naučili podriaďovať svoje potreby a spontánnej aktivite potrebám kolektívnej činnosti a postupne uplatňovali vlastnú iniciatívu na prospech kolektívu.

V souvislosti s řízenými činnostmi upozorňuje řada autorů (Havlíková a kol., 2006; Huizinga, 1971; Příhoda, 1966; Opravilová, 1988) na to, že hra, která je přikázaná či předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost.

Někdy je s termínem spontánní činnost spojován pojem volná hra. Lze je chápat jako synonyma. Košťátková uvádí, že „z pohledu dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý raději využil tento čas užitečněji pro rozvoj dítěte.“ (Košťátková, 2005, s. 16) Současně upozorňuje na riziko, jakými jsou kroužky v mateřské škole, které často vytěsňují čas a prostor pro spontánní aktivity neboli volnou hru dětí. Na toto riziko, ale i častou manipulaci s dětmi upozorňuje také Opravilová: „Hrou není ani konání podle přijaté podbízivé výzvy, která lákavou sugestivní motivací zastírá manipulaci a necitlivé ovládání dítěte.“ (Opravilová, 2009, s. 1)

4 Výzkumná zjištění

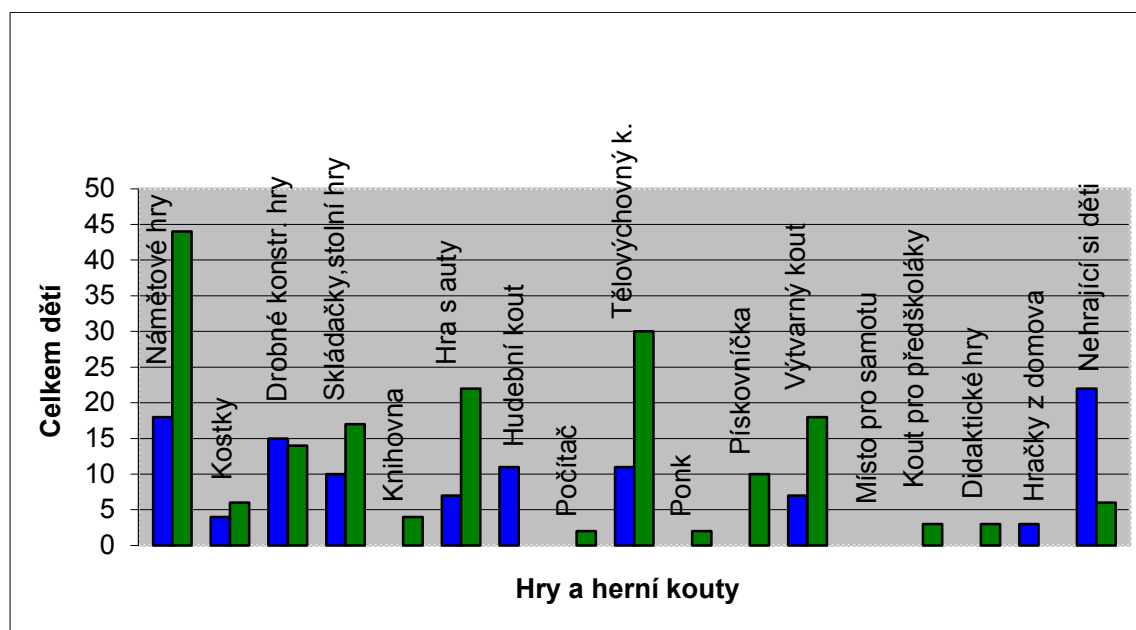
Fenomén hry se stal hlavním tématem diplomové práce autorky. Byla vypracována s cílem zjistit, jaký prostor je ve vybraných mateřských školách poskytován spontánní hře dětí a jakým způsobem učitelé tuto hru, která je považována za specifickou činnost dítěte předškolního věku, ovlivňují. Šetření mělo ukázat, zda učitelé mateřských škol ustupují ze své dominantní pozice a stávají se dítěti partnerem. Zda jsou jejich vstupy do hry citlivé a přiměřené, zda dokáží být dítěti herním partnerem.

Zkoumaný soubor tvořily čtyři mateřské školy pracující v síti Podpory zdraví v mateřských školách v ČR, kontrolním vzorkem byly běžné mateřské školy. Zastoupeny byly mateřské školy z města Brna a jeho okolí. Z městských škol se jednalo o čtyři mateřské školy sídlištní, tři byly umístěny ve staré městské zástavbě, jedna mateřská škola byla vesnická. Jednalo se o dvoj až čtyř třídni mateřské školy. Při zkoumání pedagogických jevů byla využita metoda rozhovoru, pozorování a videotreninku interakcí. Prostřednictvím metody rozhovoru byl zjištěn názor učitelek na spontánní hru dětí a vymezení prostoru pro její realizaci v dopoledních činnostech v mateřské škole. Dále na využití hry pro pozorování dětí a tím k jejich lepšímu poznání. Z odpovědí vyplynulo, že učitelky vnímají hru jako činnost, která vychází z potřeb dítěte, ale nedávají ji do souvislosti se sebeučením a seberozvíjející potřebou dítěte. Prostor, který hře v mateřské škole ústně vymezují v průběhu dopoledne, není skutečně realizován.

Metoda pozorování byla zaměřena na zmapování prostředí a organizaci v průběhu dopoledních činností. Z výsledků můžeme vyčíst, že bohatší prostředí a nabídku materiálů mají mateřské školy s Programem podpory zdraví (dále jen MŠPZ). V těchto mateřských školách je spontánní hra věnován větší prostor v dopoledních činnostech a také její úroveň je vyšší. Nabídka her, materiálů a herních koutů byla z možných 38 typů v běžných mateřských školách zastoupena ve 45% z nich, v MŠPZ v průměru v 79%. Tvořivý materiál jako je např. voda neměla k dispozici ani jedna ze sledovaných mateřských škol. Kout pro experimentaci měly zařízeny čtyři mateřské školy, z toho tři MŠPZ. Ponk a pískovnici měly k dispozici pouze ve třech MŠPZ. Výtvarné kouty byly často spojené s koutem pracovním, ve kterém bylo dětem v MŠPZ poskytováno kromě barev, pastelek, papíru a nůžek, také přírodniny a lepidla. Všechny mateřské školy měly dostatek stavebnic a her určených ke konstruktivním hrám. Ve všech byla dětská knihovna. Dostatečně zastoupené byly herní kouty pro námětové hry. Náradí a náčiní pro tělovýchovné činnosti byly ve větším počtu zastoupeny v MŠPZ (33 různých druhů a typů) než v mateřských školách běžných (11).

V následujícím grafu jsou zaznamenány činnosti, kterým se děti věnovaly v jednotlivých typech mateřských škol. Zelenou (šedou) barvou jsou zaznamenány činnosti v MŠPZ, modrou (černou) činnosti v běžných mateřských školách.

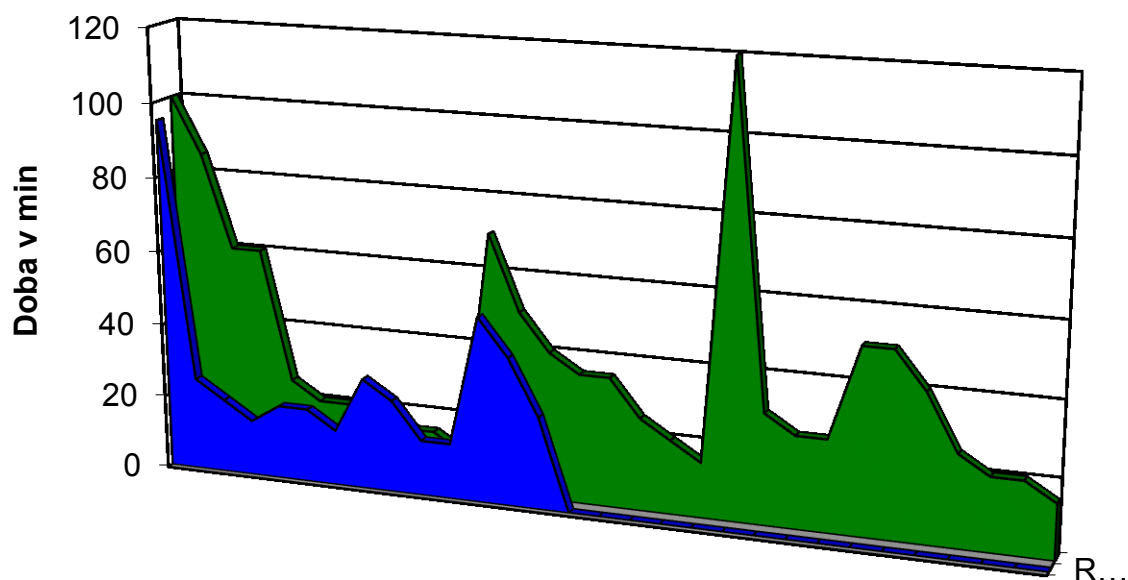
Graf 1 Hračky a herní kouty, které si děti pro svoji činnost v průběhu dopoledne zvolily



Zdroj: Syslová, Z. (2005) Učitelka mateřské školy jako rozhodující činitel ovlivňující spontánní hru dítěte předškolního věku. (Diplomová práce). Praha: PdF UK, s. 72.

Délka spontánních činností v průběhu dopoledne byla počítána s ohledem na dobu začátku pozorování, nikoli od doby otevření mateřské školy. Názornější je porovnání délky her v jednotlivých typech mateřských škol v grafu 2.

Graf 2 Délka jednotlivých her



S1 = jednotlivé hry z grafu 1.

Zdroj: Syslová, Z. (2005) Učitelka mateřské školy jako rozhodující činitel ovlivňující spontánní hru dítěte předškolního věku. (Diplomová práce). Praha: PdF UK, s. 74.

Videotrenink interakcí sledoval způsoby navazování interakcí učitelky s dětmi, její vstupy do hry, schopnost naladit se na dítě. Lepších výsledků dosahovaly učitelky v MŠPZ. Celkově lze říci, že učitelky ustupují z dominantní pozice, ale jejich vstupy do hry zastoupené především otázkami, lze interpretovat jako narušující hru a soustředění dětí. Zpravidla by učitelky na své otázky typu „Co to stavíš?“, „Na co si hraješ?“, „Co to je?“ dostaly odpověď pozorováním hry dětí. Jejich dotazy nelze interpretovat jako podněcující ke komunikaci. Ke komunikaci děti více motivovala tzv. partnerská komunikace zastoupená především popisy činností, či neverbálními podněty.

Příkladem může být jedna z učitelek, která měla z celkového počtu iniciativ k dětem verbálně přijato 73% z nich. Možným důsledkem tohoto jevu může být vysoké procento zastoupení její neverbální komunikace, časté snižování polohy, minimální

kladení otázek a spíše popisná rovina její komunikace, ale také její časté pozorování hry a vstupů do ní v roli herního partnera.

Vyšší úroveň ve všech sledovaných oblastech se projevila u učitelek pracujících podle Programu podpory zdraví v mateřských školách. Důvodem může být sledování spontánní hry jako jedné ze zásad podpory zdraví v mateřské škole, ale také účast učitelek tohoto programu na dalším vzdělávání se zaměřením na zdravý vývoj dětí a zlepšování především komunikačních dovedností učitelky. Také komunikace je jedním ze dvou hlavních principů podpory zdraví v mateřských školách.

5 Závěrečné shrnutí, diskuse

Zjištěné informace jsou v souladu s výsledky, které přinesly Výroční zprávy České školní inspekce (dále jen ČŠI) v roce výzkumu (2004). Pozitivním trendem bylo v mateřských školách zkvalitňování spontánních aktivit díky zlepšeným psychohygienickým podmínkám a přirozenější organizaci výchovně vzdělávacích činností. Podstatné negativum však viděla ČŠI ve vzdělávání učitelek, které neodpovídá nárokům, jaké jsou na ně kladeny v souvislosti se zaváděnými změnami ve školství. Málo připravené je viděla zejména v oblasti komunikativních dovedností. Upozorňovala také na nadměrnou nabídku nadstandardních aktivit, které bývají zařazovány na úkor spontánních činností.

Šetření v mateřských školách přineslo zároveň poznatky o možných rizicích, které přetrvávají od doby longitudinální studie provedené v letech 1980 – 1989 (Šulcová 1989). Jde o rizika:

1. Hra stále není chápána jako hlavní a respektovanou činností dítěte předškolního věku.
2. Hra je často přerušována, není umožněno její dokončení.
3. Nepřevládá neverbální způsob komunikace, který více odpovídá potřebám pravé zralejší hemisféry.
4. Podpora sebepojetí a rozvoj sebevědomí dítěte není uplatňován prostřednictvím povzbuzování a projevů podpory v komunikačních dovednostech učitelky.
5. Není uplatňován individuální přístup k dětem na základě dobré znalosti jejich vývojových a individuálních možností.

S odstupem pěti roků lze říci, že se mateřské školy stále „snaží o pestřejší nabídku aktivit nad úroveň požadavků stanovených v RVP. Do denního programu jsou např.

začleněny různé zájmové kroužky, které zajišťují kmenoví PP většinou v odpoledních hodinách.“ (ČŠI, 2010, s. 8)

Opravilová (2009) upozorňuje na neprofesionální přístup některých učitelek, které ve své tvořivosti a snaze po atraktivnosti nabízí sice přitažlivé a nápadité aktivity, ale bez zjištění, jaké zážitky a zkušenosti si děti z těchto činností skutečně odnášejí. „Často nad prožíváním podstatných, leč všedních situací vítězí snaha po efektní mimořádnosti, která může u dítěte vyvolat nejen úžas, ale i zmatek.“ (Opravilová, 2009, s. 1)

Jakým způsobem si děti hrají a tudíž i jak se rozvíjí, souvisí s tím, jaké podmínky jsou jim v mateřských školách pro hru připraveny. Jednou z nich je připravené prostředí, které souvisí s možností výběru hry, hračky a materiálů. Každé dítě by mělo v mateřské škole nalézt to, co odpovídá jeho založení a dispozicím a co bude pro jeho vývoj nejefektivnější. V průběhu dopoledních činností by měl být spontánní hře poskytnut celý čas, doplněný o nabídku řízených činností. Učitelka by měla využívat hru k pozorování dětí, čímž by lépe pronikla do charakteru jejich her a tím i do psychiky dítěte. Následně by těchto informací mohla využít k citlivějším a adekvátnějším vstupům do hry zejména prostřednictvím popisu a pojmenování toho, co vidí nebo v roli herního partnera.

Důvodem, proč v praxi přetrvává autoritativní přístup k dítěti jsou zřejmě stále přetrvávající zkušenosti mnohých učitelek z předcházející etapy a také názor na hru dětí z dob předrevolučních, tzn., že za hru je považováno téměř cokoli, co se s dětmi dělá a jejich podvolení se autoritě učitelky za projev radosti a spontaneity.

„Celkový dojem je, že se možnost řídit herní činnost dítěte instrukcemi a návody přeceňuje. Vzniká otázka, zda můžeme takto vymezenou, předem určenou a strukturovanou činnost ještě nazvat hrou, pokud chceme, aby děti prožívaly plně „zlatý věk“ předškolního dětství a nebyly předčasně přetěžovány pracně konstruovanými činnostmi, kterým se lze věnovat i v mnohem přirozenějším životním kontextu.“

Po negativních zkušenostech s učebně zaměřenou přípravou na školu v období totality se objevuje snaha o větší prostor pro spontánní činnosti. Přesto, vlivem dlouholetých zkušeností, je do hry dětí zasahováno se snahou využít ji pro vzdělávací účely. Nelze tedy říci, že by zásahy do hry byly respektující a podporující spontánnost a kreativitu dítěte.

Dochází tedy paradoxně k situaci, kdy se hovoří o přemíře volnosti v mateřských školách, která má za důsledek vysoký počet odkladů školní docházky. Na druhé straně však výzkumná šetření ukazují na přetrvávající autoritativní přístup a někdy až zahlcení dětí řízenými činnostmi.

Lze tedy předpokládat, že bude nutné dále diskutovat a hledat takový model vzdělávání, který bude respektovat a akcentovat hru dítěte, ale současně se bude zabývat systematickou propedeutikou počáteční gramotnosti, čtení, psaní a počítání.

Literatura

- CAIATIOVÁ, M. – DELAČOVÁ, S. – MULLEROVÁ, A. 1995. Volná hra. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- DUPLINSKÝ, J. 2001. Dětská hra a psychologie. In Pedagogika. ISSN 3330-3815. 4/2001, s. 537–540.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2004. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍNOVÁ, M. – VENCÁLKOVÁ, E. (eds.). 2006. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (aktualizovaný program). Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-061-5.
- HUIZINGA, J. 1971. Homo ludens. Praha: Mladá fronta, 1971.
- JARNÍKOVÁ, I. 1930. Výchovný program mateřských škol. Praha: nákladem vlastním, 1930.
- KOMENSKÝ, J., A. 1964. Informatorium školy mateřské. Praha: SPN, 1964.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2002. Humanisticky orientovaná proměna učitelky. In Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. Praha: APV, 2002.
- LACINOVÁ, I. 2002. Od osnov k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. In Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava pedagogů. Praha: APV, 2002.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MILLAROVÁ, S. 1978. Psychologie hry. Praha: Panorama, 1978.
- NĚMEC, J. 2002. Od prožívání k požitkářství. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- OPRAVILOVÁ, E. 2009. Činnosti předškoláka. In SYSLOVÁ, Z. (ed) Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [CD ROM] Praha: Verlag Dashöfer. ISSN 1802-4130
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. Dítě si hraje a poznává svět. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

- OPRAVILOVÁ, E. 1999. Hra v osobnostně orientované předškolní výchově. In Předškolní výchova, 1998/1999, roč. 53, č. 4.
- OPRAVILOVÁ, E. 2004. Předškolní pedagogika II. Hra. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1997. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- Program výchovně vzdělávací práce pro jesle a mateřské školy. 1984. Praha: SPN, 1984.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2008. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PŘÍHODA, V. 1964. Ontogeneze lidské psychiky, 1.díl. 4. vydání. Praha: SPN, 1964.
- PŘÍHODA, V. 1966. Problematika předškolní výchovy. Praha: SPN, 1966.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání. 2005. Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI. Sdělení č.104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte čl. 31.
- SEVEROVÁ, M. 1982. Hry v raném dětství. Praha: Academia, 1982.
- SÜSSOVÁ, A. 1912. Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Brno: Brněnská matice školská, 1912.
- SYSLOVÁ, Z. 2005. Učitelka mateřské školy jako rozhodující činitel ovlivňující spontánní hru dítěte předškolního věku. (Diplomová práce). Praha: PdF UK, 2005.
- ŠULCOVÁ, E. 1989. Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. In Československá psychologie. ISSN 0009-062X. ročník 33, č. 2, s. 193 – 204.
- Tematická zpráva ČŠI. (2010) Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007/2010 [online]. Praha: ČŠI. Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz>>. [cit. 2011-06-28]
- UHLÍŘOVÁ, J. 2003. Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-107-9.
- Výroční zpráva ČŠI o školním roce 2003/2004. (2004) Praha: ČŠI.

Kontaktné údaje

Zora Syslová, PhDr., Ph.D.

603 00 Brno

Masarykova univerzita v Brně

E - mail: syslova@ped.muni.cz

Pedagogická fakulta

Česká republika

Poříčí 31

VÝSLEDKY VÝSKUMNÉHO SLEDOVANIA VPLYVU POHYBOVÝCH A HUDOBNO-POHYBOVÝCH HIER NA ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Edita Szabóová

Abstrakt

Profil absolventa je podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (ŠtVP, 2008) koncipovaný prostredníctvom kompetencií dieťaťa, ktoré je možno nadobúdať a rozvíjať v rôznych denných činnostiach predprimárnej edukácie. Odborne plánované a realizované edukačné programy pozitívne ovplyvňujú nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií detí predškolského veku. V príspevku uvádzame výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v Materskej škole Alberta Molnára Szencziho Senec v školskom roku 2010/2011. Naším zámerom bolo sledovať vplyv nami zostaveného edukačného programu pohybových a hudobno-pohybových hier na rozvíjanie sociálnych kompetencií päť - až šesťročných detí.

Kľúčové slová

Materská škola Alberta Molnára Szencziho Senec, predprimárna edukácia, edukačný program, pohybové hry, hudobno-pohybové hry, sociálne kompetencie detí predškolského veku, pozitívne a negatívne interakcie.

Abstract

The graduate profile, according to the state education program ISCED 0 – pre-primary education (ŠtVP, 2008) is conceived through the competencies of the child to be acquired and developed in various daily activities of the pre-primary education. Professionally planned and implemented educational programs positively influence the acquisition and development of competencies for preschool children. Here is our contribution in the research realized in the Albert Molnár Szenczi Kindergarten in Senec in the school year 2010/2011, where our intention was to monitor the impact of our educational program based on musical and musical-movement activities to develop the social skills of 5 and 6 year old children.

Key words

Albert Molnár Szenczi Kindergarten in Senec, pre-primary education, educational program, movement games, musical-movement games, social competence of preschool children, positive and negative interactions.

V *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* (ďalej len ŠtVP, 2008) medzi denné činnosti sa zaraďujú aj pohybové a relaxačné cvičenia, ktorých súčasťou sú aj pohybové hry, rozvíjajúce v rámci psychomotorických kompetencií najmä koordináciu detí, a hudobno-pohybové hry, kde ide o zladenie hudby s pohybom (Pašková – Guziová, 2011 in kol. autorov, 2011).

Pohybové hry sú podľa Szabovej (1998), ako aj podľa autorov Pásztor – Rákos (1992), hry, pri ktorých je dominantným faktorom pohyb. „Pohybová hra je prirodzená a spontánna zábavná činnosť, charakterizovaná tvorivosťou alebo viac či menej striktnými pravidlami....” (Szabová, 1998, s. 45).

Hudobno-pohybové hry sú podľa uvedenej autorky také hry, ktoré vedú k tvorivým prejavom, k individuálnemu dotváraniu osobitného pohybového vyjadrenia, k využitiu prvkov z hudobnej, dramatickej, tanečnej výchovy a z pantomimiky. Cieľom hudobno-pohybových hier je rozvíjať hudobnosť, tanečnosť, umožňujúc deťom vžiť sa do hudobnej formy a interpretovať rytmus, hudbu (text piesne vlastným tvorivým prejavom, resp. napodobnením). V pohybových a v hudobno-pohybových hrách majú deti možnosť vyjadrovať sa (čiže komunikovať) tak verbálne, ako aj neverbálne. E. Reggio tvrdí, že sa dieťa vyjadruje stoma jazykmi, a jedným z nich je aj pohyb, ktorému rozumieme preto, lebo ním žijeme. Podľa Forgácha (1985) aj sociálno-psychologické skúmania potvrdzujú, že v sociálnych interakciách má svoje opodstatnené miesto tak verbálne, ako aj nonverbálne vyjadrovanie sa.

V pohybových aktivitách môžu deti vyjadrovať rôzne obsahy, tak aj obsahy literárnych textov, príbehov. „Cieľom je prostredníctvom príbehu prehlbovať čitateľovo poznanie zákonitostí medziľudských vzťahov, pestovať v ňom schopnosť vyznať sa v sebe samom a pripraviť ho na pozitívne zaradenie sa do spoločenského života“ (Šenkár, 2010, s. 46.).

V pohybových a hudobno-pohybových hrách je potrebná spolupráca, vznikajú rôzne sociálne interakcie. Tarjánová (2010) považuje sociálne interakcie za proces recipročnej sociálnej výmeny v určitej činnosti, ktorá prebieha medzi dvomi, resp. niekoľkými jedincami, prostredníctvom ktorej sa nadobúdajú a rozvíjajú osobnostné a

sociálne kompetencie jednotlivcov. Aj podľa ŠtVP (2008, s. 7) „spoločenské a občianske kompetencie sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) a sociálnych (interpersonálnych) kompetencií”.

Cieľom nášho výskumu, ktorý sme realizovali v Materskej škole Alberta Molnára Szencziho Senec v školskom roku 2010/2011, bolo zistiť vplyv edukačného programu pohybových a hudobno-pohybových hier na nadobúdanie a rozvíjanie sociálnych kompetencií v predprimárnej edukácii. Sledovali sme konkrétne výskyt pozitívnych a negatívnych interakcií pred aplikáciou nami zostaveného programu a po aplikácii tohto programu.

Hypotézy výskumu: Predpokladali sme, že nami navrhnutý edukačný program pohybových a hudobno-pohybových hier pozitívne ovplyvní prostredníctvom skupinovej aktivity v hrách:

- pozitívne sociálne interakcie, ich kvalitu a kvantitu;
- celkovú úroveň sociálnych kompetencií detí predškolského veku.

Výskumnú vzorku tvorili päť- až šesťročné deti spomínanej materskej školy, ktoré pochádzajú z bežného sociokultúrneho a ekonomického rodinného prostredia (počtom 16, z toho 10 dievčat a 6 chlapcov, ktoré sa hrali v štyroch skupinách, jednotlivé skupiny tvorili 4 deti:

- v prvej skupine 2 dievčatá a 2 chlapci;
- v druhej skupine 2 dievčatá a 2 chlapci;
- v tretej skupine 3 dievčatá a 1 chlapec;
- v štvrtej skupine 3 dievčatá a 1 chlapec.

Metódy výskumu na zaznamenávanie a zber údajov: využili sme neštrukturované a participačné pozorovanie.

Podľa Gavoru (2006) pri neštrukturovanom pozorovaní sú určené len konkrétne situácie a osoby, ktoré sa pozorujú, nie sú určené vopred stanovené pozorovacie systémy. Participačné (zúčastnené, účastnícke) pozorovanie umožňuje výskumníkovi reagovať na meniace sa situácie v teréne (Gavora, 2006).

Metódy vyhodnotenia výskumu: obsahová analýza, kategoriálny systém.

Obsahová analýza sa zaoberá obsahovou stránkou rôznych ľudských produktov (Miovský, 2006), v našom prípade to boli sociálne interakcie detí v hrách.

Kategoriálne systémy podľa Hendla (1999) slúžia na vykonanie redukcií dát, pri kvalitatívnom výskume sa neviažu k daným, vopred vytvoreným kategóriam, ale sa

vytvárajú priebežne. V našom prípade sme realizovali kódovanie interakcií v hrách (poznámka autorky: pri určení názvov jednotlivých konkrétnych kategórii sme vychádzali z kategoriálneho systému Kikušovej – Szabóovej, 2001, ktorý sme upravili podľa situácie).

Realizácia výskumu: prebiehala v piatich fázach:

1. fáza: vstupné pozorovanie pred aplikáciou edukačného programu pohybových a hudobno-pohybových hier s využitím hry na obchod, kde mali deti dostatok priestoru pre vytváranie sociálnych interakcií, zhotovenie audiovizuálnej nahrávky: október 2010.
2. fáza: tvorba edukačného programu pohybových a hudobno-pohybových hier na rozvíjanie sociálnych kompetencií detí (10 hier): november 2010.
3. fáza: aplikácia navrhnutého edukačného programu, realizácia naplánovaných pohybových a hudobno-pohybových hier: december 2010 – máj 2011.
4. fáza: výstupné pozorovanie sociálnych interakcií s využitím hry na obchod – tak isto ako aj pri vstupnom pozorovaní pred aplikáciou nami zostaveného edukačného programu, vyhotovenie audiovizuálnej nahrávky: jún 2011.
5. fáza: transkripcia záznamov, individuálne a súhrnné vyhodnotenie, koncipovanie záverov a odporúčaní pre prax: júl – august 2011.

Edukačný program pohybových a hudobno-pohybových hier

(zostavený autorkou príspevku Szabóovou, 2010).

Uvedieme iba popisy hier, samozrejme, v programe sú určené aj obsahové a výkonové štandardy, vzdelávacie oblasti, tematické okruhy, tematické celky, témy, výchovno-vzdelávacie ciele, stratégie, učebné zdroje, metódy hodnotenia, všetky sú zamerané najmä na rozvíjanie sociálnych kompetencií detí predškolského veku. Samozrejme sa v nich využívajú aj psychomotorické, osobnostné, komunikatívne a kognitívne kompetencie (hlavne základy riešenia problémov a tvorivého myslenia).

PREČAROVANÁ DVOJICA:

Priebeh hry:

Deti vytvoria dvojice; jedna dvojica vyjde za dvere, ostatné dvojice zostanú na mieste a dohodnú sa, čo budú znázorňovať (napr. baletky, krasokorčuliarov a pod., všetko podľa výberu dvojíc); deti sa posadia na koberec voľne, vlastný pár nemá byť pri sebe. Zavoláme pár zvonku, hádajú nasledovne: ukážu na jedno dieťa, ktoré ukáže pohyb potom na ďalšie, ktoré tiež predvedie, keď robí to isté, uhádli - našli, keď nie, ešte ďalej hľadajú. Hru ukončíme, keď našli všetky páry.

Obmeny:

1. pohybová hádanka – napodobuje viac detí (dohodne sa trojica, štvorica, päťica a pod..), ostatné deti hádajú;
2. hľadá viac párov naraz – formou súťaže - vyhrá pár, ktorý nazbieral (uhádol) najviac dvojíc;
3. za dvere ide pár, vymyslia pohyb a ostatné deti hádajú, čo vymysleli.

PREKÁŽKA V LESE:

Priebeh hry:

Deti sa rozdelia do skupín, ich úlohou je dohodnúť sa ako zdolajú prekážku tak, aby boli stále v telesnom kontakte. Deti sa voľne pohybujú, po zaznení hudby niektorá skupina pribehne k prekážke (čo môže znamenať aj most, resp. lavičku nad potokom, priepasťou atď.). Na hudbu - alebo bez hudby- podľa situácie a želania skupiny prekonajú prekážku na základe dohody a predstavy skupiny (ak je hudba, mení sa tempom, náladou a štýlom). Ostatné deti sa pozerajú, či sa im podarí prekážku zdolať.

Obmeny:

1. cez lavičku prechádza dvojica;
2. cez lavičku prechádzajú zvieratká (na typickú hudbu).

ČO MÁME V BALÍKU?

Priebeh hry:

Porozprávame sa s deťmi o tom, že sme dostali balík. Jedna skupina detí (štyri deti) prináša imaginárny balík a znázorňuje pohybom, čo balík obsahuje, ostatné deti hádajú. Kto z detí uhádne, vyberie si troch spoluhráčov a prezentujú nápad skupiny.

Obmeny:

1. skupine učiteľka radí slovne: balík je: ťažký, ľahký, studený, horúci atď.;
2. balík prináša dvojica, trojica detí.

VEVERIČKY DOMOV!

Priebeh hry:

Deti sedia po dvoch na stoličkách (veveričky sú v domčeku). Na pokyn (môže byť vymyslená básnička:

„v lesíku sme chodili, jednu veveričku sme stratili, prechádzajme sa tak ďalej a keď tlesknem (dupnem, zakričím a pod.) tak si veru sadnime!“

Po každom kole odoberieme jednu, alebo dve stoličky, tak na jednej stoličke sedí vždy viac detí, až nakoniec na jednej stoličke je celá „veveričia rodinka“.

Obmeny:

1. klasická hra na stoličky aj s vypadnutím dieťaťa (veverička ostala bez domčeka);
2. viac detí je už na začiatku na stoličke;
3. na začiatku je jedno dieťa na jednej stoličke.
4. básnička sa nahradí hudbou.

NA JEŽIBABU A DETIČKY (podľa rozprávky „O perníkovej chalúpke“)

Priebeh hry:

Učiteľka deťom ponúkne hru, spolu rekapitulujú príbeh (podľa rozprávky), oboznámia sa s hudbou, vytvoria „*tanečné divadlo*“, jednotlivé skupiny podľa predbežnej dohody vyjadrujú obsah, na ktorom sa dohodli. Rozdelia si úlohy, rešpektujú pravidlá, na ktorých sa dohodli

v skupine, predvedú vlastnú tanečnú choreografiu.

KRAVIČKY

Priebeh hry:

Deti dramatizujú báseň bez hudby. Ponúkame deťom možnosť využitia a realizácie rôznych vlastných i prebratých nápadov.

Návrh tanečnej choreografie (choreografia bola vytvorená spoločne s deťmi, s ktorými sme pracovali, odporúčame využiť nápady detí, ktorými hra bude realizovaná):

- a) vpredu v jednej skupine ležia strakaté a lenivé kravičky, ktoré dvíhajú ruky, nohy – podľa predstavy detí;
- b) vzadu sú vytvorené dve skupiny: jedna skupina – biele kravičky, druhá skupina – čierne kravičky;
- c) úlohou detí je v rámci skupiny dohodnúť sa, čo bude daná skupina robiť;
- d) strakaté kravy (podľa dohody v skupine) napr. sedia na päťkách, ostatné sa pohybujú v stoj,;
- e) strakaté kravičky si napr. kľaknú chrbtom k obecenstvu a pohybujú zadnou časťou tela;
- f) biele a čierne kravičky prenášajú váhu z jednej nohy na druhú – strakaté stoja napr. oproti bielym a čiernym kravičkám;
- g) postavia sa vedľa seba – pohyby rúk podľa predstavy detí, potom si kľaknú;
- h) kravičky (všetky tri skupiny) vyskočia a tancujú ľubovoľne;
- i) kravičky stoja na jednej nohe a potom padnú.

Deťom dáme možnosť zaradiť sa do skupiny, ktorú si vyberú a dáme tiež priestor každej skupine na vyjadrovanie vlastných nápadov v rámci skupiny (aj na určený text môžu mať rôzne nápady).

VEĽKÉ UPRATOVANIE

Priebeh hry:

S deťmi sa porozprávame o tom, čo všetko môžu robiť počas veľkého upratovania. Deti voľne sa pohybujú na hudbu (oboznamujú sa s hudbou), môžu si zobrať pomôcky, keď sa im žiada, keď nechcú, nemusia. Napodobňujú rôzne činnosti najprv sólovo, potom v skupinkách, v ktorých sa deti v rámci skupiny musia dohodnúť, ako znázorniť predstavenú tému. Dáme im priestor na rôzne verzie, potom sa spolu s deťmi dohodneme, ktoré z nich zaradíme do tanečnej choreografie (už v konečnej fáze) – podmienkou je spolupráca medzi skupinami.

Návrh tanečnej choreografie (nadväzujeme na naše skúsenosti, odporúčame využiť skúsenosti, ktoré získate od vašich detí):

- a) deti sa pohybujú voľne po priestore, zametajú, umývajú dlážku, valkajú valčekom, jeden z nich je lenivý a leží na zemi;
- b) deti si všimnú, že jednému z nich sa nechce pracovať a snažia sa ho zobudiť, jemu sa najprv nechce, naťahuje sa s nimi, ale nakoniec sa dá prehovoriť a ostatní sa s ním zahrajú (vytvoria si dvojice, trojice a hrajú sa);
- c) zaradíme tanečné prvky – deti stoja vedľa seba a vyjadrujú text piesne (ukazujú na seba, ukazujú ako narástli, ako sa kamarátia s ostatnými)
- d) deti odchádzajú za sebou – charakteristická hudba.

STONOŽKA NA SMETISKU

Priebeh hry:

Porozprávame sa s deťmi o tom, aká môže byť stonožka, a dáme im možnosť vymyslieť, čo všetko môže robiť. Poskytneme im priestor pre nápady, pomôžeme otázkami.

Návrh tanečnej choreografie (vytváranej spoločne s deťmi, pomocou realizácie ich nápadov):

- a) porozprávame sa s deťmi o tom, aká je stonožka, čo môže robiť, ako sa môže hrať atď.;
- b) vytvoria stonožku podľa vlastných predstáv;
- c) deti sa naučia pieseň (pohyby sme uviedli na základe osobných skúseností s našou skupinou):

„Ja som vaša stonožka, Rafaela stonožka. (chôdza)

Mám ja veľa kamarátov, (ukazujú na deti)

Na smetisku smetiarov. (drobné kroky)

Refr.: Pam-pam-pam (beh, dupanie a pod.)

Ej, Rafaela, čuk-čuk, buggy, (pravá noha - päta na zemi - otáčanie vpravo a vľavo)

Ej, Rafaela, čuk-čuk, buggy, (to isté ľavou nohou)

Ej, Rafaela, čuk-čuk, buggy, (to isté pravou nohou)

Rafaela má sto nôh. (drobné kroky na špičkách)

Mám strapatú hlavičku, (ukazujú na hlavu)

Na zadočku mašličku. (pohyby zadkom vpravo a vľavo)

Mám ja krásne ponožky, (ukazujú na ponožky)

A patrím medzi stonožky. (dupnú nohou)

Refr.: Pam-pam-pam“ (sahnú si na zem);

d) zaznie hudba a stonožka sa premiestňuje podľa predstavy hlavy stonožky (telo sa prispôsobuje);

e) stonožka sa rozdelí na dve stonožky – pohyby podľa dohody v jednotlivých skupinách;

f) jedna stonožka oddychuje, druhá sa hrá, potom sa vymenia;

g) dve stonožky sa znovu spoja a je z nich opäť jedna, ktorá odchádza unavená.

NA LYŽIAROV

Priebeh hry:

S deťmi sa porozprávame sa s deťmi o tematike, potom pomocou hudby im dáme možnosť voľne sa pohybovať. Ponúkneme priestor a čas na vytváranie skupín a nápadov a dostatok času na realizáciu nápadov v skupine. Deti v skupinkách vymýšľajú situácie, ktoré sa môžu vyskytnúť počas tréningu a jazdy lyžiarov, učiteľka zostaví spolu s nimi choreografiu.

Návrh tanečnej choreografie (vytvorená spoločne s deťmi v spomínanej materskej škole):

a) na hudbu prichádzajú deti;

b) rozostavia sa a rozcvičujú sa podľa vlastnej predstavy;

c) potom prichádza lyžiarsky tréner;

d) tréner predvádza cviky, deti opakujú;

e) pohybujú sa v priestore, napodobňujú lyžiarov;

f) zbadajú stromy a snažia sa im vyhnúť, niektoré deti popadajú, niektoré znázorňujú, ako sa lyžujú za sebou a niektoré predvádzajú beh na lyžiach;

g) na konci popadajú, jeden si zlomí nohu, ostatní ho odprevadia k lekárovi a potom sa o neho starajú, sú unavené a odchádzajú oddychovať domov.

NÁMORNÍK (podľa detskej piesne s obdobnou témou)

Priebeh hry:

Deti sa oboznámia s hudbou, vytvoria si podmienky, pripraví potrebné pomôcky podľa predstavy skupiny, rozdelia sa do skupín a tvoria tanečnú choreografiu podľa vlastnej

predstavy. Podmienkou je, aby v rámci skupiny komunikovali, a spoločne tvorili. Potom sa skupiny dohodnú, ako si úlohy rozdelia, koľko bude námorníkov a pod. Umožníme im však prechádzať z jednej skupiny do druhej za účelom dohody.

Obmeny:

1. všetci môžu byť námorníkmi;
2. iba jeden môže byť námorníkom, ostatné deti si môžu zvoliť ľubovoľnú úlohu;

Ilustračne uvádzame deti prvej skupiny pri tvorbe tanečnej choreografie, do ktorej sa zapojili 2 chlapci z druhej skupiny (obrázok 1 a 2).



Obrázok 1: „Námorník nás hľadá“



Obrázok 2: „Námorník sa s nami hrá“

Program obsahoval také pohybové a hudobno-pohybové hry, ktoré deťom umožnili vytvárať menšie i väčšie skupiny a iniciovali ich k spolupráci. Realizácia týchto hier si vyžadovala, aby deti medzi sebou komunikovali, aby sa opýtali na názor iných v skupine, resp. spoločne vytvárali určité tvorivé, umelecko expresívne (pohybové) produkty. Program bol zostavený, aby ponúkol priestor pre rozvíjanie spolupráce a sociálnych vzťahov, a aby vytváral priestor pre tvorbu sociálnej interakcie, resp. ponúkol dostatok času na riešenie spomínaných úloh. Deti sa cítili uvoľnene, bez časového či iného ohraničia a stresu – teda mohli tvoriť.

Zo sociálneho hľadiska sme brali do úvahy fakt, že spolupráca je bežná sociálna interakcia, kde sa môžu upevniť zdieľané skúsenosti detí. Každé dieťa malo možnosť zapojiť sa do hry a preukázať spôsobilosť vytvárať sociálne interakcie, reagovať na konanie druhých.

V ďalšej časti príspevku uvedieme súhrnné vyhodnotenia výskytu pozitívnych a negatívnych interakcií v hre „na obchod“ *pred realizovaním* edukačného programu a *po realizovaní* tohto programu, ako aj *rozdiely* v počte výskytov.

Tabuľka 1: Súhrnné vyhodnotenie výskytu pozitívnych interakcií v skupinách pred a po aplikácii stimulačného programu, zistenie zmeny - rozdielu

Skupina	Výsledky výskumu <i>pred</i> aplikáciou edukačného programu (vstup)	Výsledky výskumu <i>po</i> aplikácii edukačného programu (výstup)	Zmena (rozdiel)
1. skupina	42	83	+ 41
2. skupina	54	76	+ 22
3. skupina	26	63	+ 37
4. skupina	82	53	- 29

Legenda:

+... progredovanie vo vývine; - ...regres vo vývine

V uvedenej tabuľke sme uviedli výskyt pozitívnych interakcií v jednotlivých skupinách počas hry na obchod pred aplikáciou uvedeného edukačného programu. Vo všetkých skupinách sa spolu vyskytlo 479 pozitívnych interakcií, z toho v prvej skupine pri vstupe 42 a pri výstupe 83. Rozdiel medzi počtom v jednotlivých sledovaniach bol + 41, čo znamená, že po realizácii edukačného programu sa objavilo o 41 pozitívnych interakcií pri výstupe, ako pri vstupe, čo znamená progredovanie v skupine. V druhej skupine bol výskyt pozitívnych interakcií počas hry pred aplikáciou programu 54 a po ukončení programu 76, zistili sme o 22 pozitívnych interakcií viac po realizácii celého programu, čo znamená podobne progredovanie v skupine. V tretej skupine sme zaznamenali výskyt pozitívnych interakcií pri vstupe 26 a pri výstupe 63, čo znamená o 37 pozitívnych interakcií viac po aplikácii programu. V tejto skupine nastalo tiež progredovanie. V štvrtej skupine sme zaznamenali výskyt pozitívnych interakcií 82 pri vstupe a 53 po ukončení realizovaného programu, čo znamená o 29 pozitívnych interakcií menej ako na začiatku. V tejto skupine nastal regres, pretože sme po realizácii nášho programu zaregistrovali menej pozitívnej interakcie ako pred aplikáciou programu. Túto zmenu pripisujeme skutočnosti, že jeden z participantov bol viackrát neprítomný počas realizácie programu (pri individuálnom hodnotení sme zistili u tohto participanta regres a táto skutočnosť ovplyvnila pri súhrnnom hodnotení výsledky celej štvrtej skupiny).

Tabuľka 2: Súhrnné vyhodnotenie výskytu negatívnych interakcií v skupinách pred a po aplikácii stimulačného programu, zistenie zmeny - rozdielu

Skupina	Výsledky výskumu pred aplikáciou stimulačného programu (vstup)	Výsledky výskumu po aplikácii stimulačného programu (výstup)	Zmena (rozdiel)
1. skupina	8	1	- 7
2. skupina	2	1	- 1
3. skupina	5	0	- 5
4. skupina	18	1	- 17

Legenda:

-... znižovanie: progredovanie v sociálnych interakciách

V uvedenej tabuľke sme uviedli výskyt negatívnych interakcií v jednotlivých skupinách pred aplikáciou a po aplikácii edukačného programu. Spolu vo všetkých skupinách sa vyskytlo 36 negatívnych interakcií, z toho v prvej skupine pri vstupe 8 a pri výstupe 1. Vykázaný rozdiel je -7, takže výskyt negatívnych interakcií sa znížil o 7. V druhej skupine sa pred realizáciou programu vyskytli 2 negatívne interakcie a po aplikovaní programu 1 negatívna interakcia. Rozdiel je -1, pokles negatívnej interakcie o 1. V tretej skupine sa pri vstupe vyskytlo 5 negatívnych interakcií, pri výstupe sa nevyskytli žiadne, rozdiel je -5, pokles negatívnej interakcie o 5. V štvrtej skupine sa pri vstupe vyskytlo 18 negatívnych interakcií a pri výstupnom diagnostikovaní 1 negatívna interakcia, rozdiel je -17, pokles o 17 negatívnych interakcií.

Na základe uvedených údajov môžeme skonštatovať, že nami navrhnutý program pozitívne ovplyvnil prostredníctvom skupinovej aktivity v hrách

- pozitívne interakcie (ich kvalitu a kvantitu) ako i
- úroveň sociálnych kompetencií detí predškolského veku,

takže sa naše hypotézy výskumu potvrdili. Napriek pozitívnym výsledkom navrhujeme pokračovať v hľadaní možností rozvíjania sociálnych kompetencií detí predškolského veku. Uvedomujeme si, že spomínaný spôsob je iba jeden z variantov a preto by sme boli radi, keby sa tejto problematike venovalo viac času, resp. aby učitelia predprimárneho

vzdelávania vytvárali vlastné programy s prihliadnutím na špecifiká ich materskej školy a na individuálne osobitosti detí, s ktorými pracujú. Skutočnosť, že program je možné modifikovať, prispôsobovať konkrétnym podmienkam podľa aktuálnych potrieb detí, by mohla slúžiť účelu, aby sa tento (nami navrhnutý) program stal inšpiráciou pre učiteľov predprimárneho vzdelávania k zostaveniu edukačných programov či už v tejto oblasti, resp. v oblasti, na ktorú je školský vzdelávací program materskej školy zameraný.

Literatúra

FORGÁCH, J. 1985. Játék – mozdulat – tánc. In *Czinóber*, K. – Wirkerné, V. É. Budapest : Hagyományok Háza, 2008. 144 s. ISBN. 978-9363-30-6.

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: PdF UKOPDKN, 2006. 239 s. ISBN. 80-88904-46-3.

KIKUŠOVÁ, S. – SZABÓOVÁ, E. 2001. *Kritéria hodnotenia sociálnych vzťahov*. In Szabóová, E. 2001. Využitie tanečných a pohybových hier na rozvíjanie spolupráce a sociálnych vzťahov u detí predškolského veku. Rigorózna práca 2001. s. 58-64.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Havlíčkov Brod: Grada Publishing, a.s. 2006. s. 329. ISBN. 80-247-1362-4.

PAŠKOVÁ, L. – GUZIOVÁ, K. 2011. *Denný poriadok – organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole*. In Kolektív autorov. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. s. 51-59. ISBN. 978-80-968777-3-7.

PÁSZTORY, A. – RÁKOS, E. 1992. *Sportjátékok 1*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1992. 220 p. ISBN. 963-184309 2

ŠENKÁR, P. 2010. *Vybrané sondy do príbehov pre deti a mládež*. Nitra: UKF, 2010. 120 s. ISBN. 978-80-8094-677-7

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. 180 s. ISBN. 978-80-969407-5-2.

SZABOVÁ, M. 1998. *Náčet psychomotickej terapie*. Bratislava: PdF UK. 1998148 s. ISBN. 80-88868-06-8.

SZABÓOVÁ, E. 2010. *Zborník pohybových, hudobno – pohybových a detských tanečných choreografií pre deti predškolského veku*. 2010. 48 s. Rukopis

TARJÁNNÉ, T. K. 2010. *Művészetekkel nevelés és a népi kultúra hagyományátadás szerepe az óvodáskorú gyermekek nevelésében*. In Benedek, K. – Sándor, I. (ed) 2010.

Útravaló. A néphagyomány közvetítésének módszere az óvodában. Budapest: Hagyományok Háza. 2011. 136 s. ISBN. 978-7363-43-6.

Kontaktné údaje

Edita Szabóová, PaedDr., PhD.

Univerzita J. Selyeho

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Bratislavská cesta 3322

945 01 Komárno

E - mail: szaboe@selyeuni.sk

Slovenská republika

UČENIE HROU PRE DETI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Alena Szőkeová – Tatiana Slezáková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá dôležitosťou hry v predškolskom vzdelávaní, najmä u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zameraný je na aktivity, hru a zážitkové učenie v alokovanej triede Orechov Dvor Nitra.

Kľúčové slová

Dieťa, hra, zážitkové učenie, predškolské vzdelávanie, sociálne znevýhodnené prostredie.

Abstract

The paper deals with the importance of play in preschool education, especially among children from socially disadvantaged backgrounds. Focus is on activities, games and experiential learning in the classroom allocated Orechov Dvor Nitra.

Key words

Child, game, experiential learning, preschool education, socially disadvantage enviroment.

„Hlavným cieľom preprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň, ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.“ (Štátny vzdelávací program ISCED 0,2008,s5.)

Na dosiahnutie tohto cieľa v pedagogickej praxi nám slúži HRA. Hra predstavuje základnú formu aktivity malého dieťaťa. Hra je typická pre detský vek a vplýva na rozvoj dieťaťa. V priebehu hry si dieťa osvojuje rozmanité vedomosti a zručnosti, napodobňuje prvky ľudskej práce a neraz zhotovuje výtvary. Hra nie je pre dieťa povinnosťou, ale uspokojením jeho potreby činnosti, pretože v hre robí také činnosti, ktoré ho v danej chvíli zaujímajú. Hra spôsobuje dieťaťu uspokojenie, ktoré však nie je spojené výlučne s uspokojovaním biologických potrieb. Je to aj uspokojovanie z prijímania pocitov a uspokojenie z dosiahnutého cieľa.

Hra je dôležitým prostriedkom na upevňovanie vzťahov medzi deťmi. Dáva množstvo priestoru na rozvíjanie detskej fantázie, tvorivosti a prípravu na ďalšie povolanie. Pre dieťa nie je určite nič lepšie, zaujímavejšie a vhodnejšie. Je známe aj to, že hra je veľmi účinným prostriedkom na to, ako dieťa niečo naučiť. V predškolskom vzdelávaní sa preferuje učenie hrou, lebo deti si ani neuvedomujú, že sa takto učia. Na základe rôznych kritérií delíme a využívame v praxi manipulačné hry, tematické hry, konštruktívne hry, didaktické hry a pohybové hry. V rámci inštitucionálnej výchovy a vzdelávania, deti formou hier a zážitkového učenia sú schopné pochopiť vlastné charakterové vlastnosti a správanie. Pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia je učenie hrou veľmi dôležité.

Za príklad sme si zobrali jednu triedu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. V alokovanej triede materskej školy na Orechovom Dvore v Nitre sa nachádzajú deti zo sociálne znevýhodneného, málo podnetného prostredia. Táto trieda bola vytvorená v roku 2005, ako socializačný prvok v osade, kde boli vystaňovaní neplatiči a neprispôsobiví občania mesta. Vytvorila sa tak trieda pre deti vo veku od 3 do 6 rokov a pre deti s odloženou školskou dochádzkou. Deti majú k dispozícii herňu, šatňu, umyvárne s hygienickým zariadením, jedáleň s výdajňou stravy, ktorú im denne dovážajú z kmeňovej materskej školy.. Vonku je k dispozícii pieskovisko s hojdačkami. V súčasnosti navštevuje triedu 22 detí, prevažne z rómskych rodín. Edukáciu zabezpečujú dve kvalifikované učiteľky. Učiteľkám pomáha rómska asistentka. Hygiena a výdaj stravy je zabezpečené prevádzkovou pracovníčkou priamo z osady.

Trieda materskej školy je s celodennou prevádzkou, kde deti majú zabezpečenú celodennú starostlivosť a edukáciu pre vlastný rozvoj a vývin. Vieme, že hoci sa vývin u všetkých detí riadi rovnakými zákonitosťami, rómske dieťa má svoje špecifiká, lebo je v rodine inak stimulované a jeho skúsenosti a zážitky sa líšia od detí z bežných rodín. My tieto špecifiká rešpektujeme. Prijímame deti bez predsudkov. V prvom rade sme sa zamerali na rozvíjanie prosocionálneho správania prostredníctvom zážitkového učenia, kde počas ranných stretnutí vedieme deti k vzájomnej úcte, tolerancii, empatii a asertivite. K tomu vhodne využívame hry v pracovných centrách, spoločenské prosociálne hry, poviedky, rozprávky, ktoré rozvíjajú u detí chápanie medziľudských vzťahov, podporujú priateľstvá. Na podporu plnenia úloh deti odmeňujeme pochvalou, v prípade neúspechu ich povzbudzujeme. Vytvorili sme si strom priateľstva, kde zaznamenávame splnenie úlohy, či pomoc kamarátom. To nám napomáha odstraňovať negatívne prejavy v správaní sa detí, lebo každé dieťa chce byť čo najviac pochválené – a to nehovoriac o rodičoch,

ktorým sa deti chvália. Po rokoch tvrdého drilu už majú deti osvojené základné hygienické návyky – umývanie rúk, pravidelne sa učia čistiť si zuby, správne sa obliekať, obúvať a väčšie deti aj šnurovať šnúrky. Napriek prvým neúspechom boli deti trpezlivé a ich snaha sa odzrkadlila v ich lepšej zručnosti v jednotlivých činnostiach. Problém je v kultúrno – sociálnych návykoch, najmä mimo osady. Tieto denne upevňujeme používaním čarovných slovíčok, prostredníctvom hier a súťaží. Deti majú pretrvávajúce problémy s jemnou motorikou, neovládajú správne držanie pastelky, ich výtvarný prejav je na veľmi nízkej úrovni. Preto s deťmi často kreslíme, venujeme sa grafomotorike. Pri diagnostike a logopedickej depistáži sme zistili, že u rómskych detí je evidentný nárast detí s chybnou výslovnosťou jednotlivých hlások, ich slovná zásoba je nedostatočná. Príčinu vidíme v obmedzenej komunikácii rodičov s deťmi. K slabej slovnej zásobe aj v materinskom jazyku, ako aj uprednostňovania televízie pred verbálnou komunikáciou. Preto je našim cieľom rozvíjať komunikačné schopnosti detí a zdokonaľovať ich jazykový prejav počas celého pobytu v materskej škole. Vhodnou formou na podnecovanie detí k vyjadrovaniu vlastných myšlienok a názorov je aj forma ranného kruhu podľa metodiky Krok za krokom. Deti tu majú možnosť vyjadriť svoje pocity, nálady, želania, čo napomáha k rozširovaniu ich slovnej zásoby, zároveň sa u detí rozvíja prosocionálne správanie. Využívame PEXESO (rôznych druhov a oblastí), vytvorený zásobník riekaniek, porekadiel, prísloví a básní a to aj v rómskom jazyku, ktorý vo svojej práci vhodne využívame. Z informačných technológií deti zaúčame do tajov práce na PC a v rámci etwinningu spolupracujú na rôznych spoločných medzinárodných projektoch (My friend Beary). Veľmi sa nám osvedčil Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia) (I.Trochtová, 2002) , ktorý bol rozšírením ŠkVP . Rómske deti sú veľmi pohybovo nadané, majú zmysel pre rytmus. Preto využívame hudbu aj pri cvičení a hrách. Prostredníctvom hudby, tanca a spevu sa tiež zoznamujú s rómskou kultúrou a tradíciami. Rómske deti sú vďačné za všetky aktivity do ktorých sa môžu zapojiť. Materská škola dbá nielen o vzdelanostnú stránku, ale aj zdravý vývin detí, preto pre ne pripravujeme aktivity na upevnenie ich zdravia, ako je pobyt v škole prírode, telovýchovné aktivity a športové súťaže, exkurzie či výlety do blízkeho i vzdialeného okolia.

Aby naša práca bola kvalitná a deti sme dobre poznali, venujeme veľkú pozornosť spolupráci s rodinou. Veď v rodine sa kladú základy osobnosti dieťaťa a sú to práve rodičťa, ktorí nás môžu informovať o dieťati, o jeho vývoji, jeho správaní sa doma, o detských záujmoch a prianiach. Prvoradou úlohou bolo získať si dôveru rodičov. Keďže

rodičia rómskych detí nenavštevujú materskú školu denne, pristupujeme k nim špecificky a to návštevou rodičov doma. Navštívili sme všetky rodiny detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mali sme možnosť spoznať prostredie v ktorom deti vyrastajú a lepšie poznať aj príčiny niektorých vývinových porúch ich detí.

Rodičov pozývame na Tvorivé dielne, kde spolu so svojimi deťmi sa zúčastňujú časových, alebo tématických aktivít, ktoré usporadúvame jeden krát mesačne. Na takýchto stretnutiach oboznamujeme rodičov s plánom práce materskej školy. Poukazujeme na to, čo všetko deti v materskej škole majú k dispozícii, čo sa tu učia, aké vedomosti a zručnosti v jednotlivých oblastiach si osvojili. Dobre organizovanou formou spolupráce školy a rodiny sú aj kultúrno – spoločenské podujatia, ktorými sa deti prihovárajú k svojim rodičom, i starým rodičom. Uvedomujeme si, že spolupráca školy a rodiny je možná len na základe partnerstva, ústretovosti, porozumenia, vzájomnej dôvery a rešpektovania sa. Preto vytvárame pre deti také prostredie, aby rodičia cítili, že ich deti sú v materskej škole spokojné a majú pocit istoty, dôvery a vieru vo vlastné schopnosti, rešpektovanie vlastnej individuality a osobnosti.

Nezabúdame ani na spoluprácu s detským pediatrom, s pedagogicko-psychologickou poradňou i logopédom, ktorých pomoc je nevyhnutná pri odstraňovaní niektorých vývinových „odchyliiek“, v telesnej, psychickej alebo jazykovej oblasti, ktoré ovplyvňujú ďalší zdravý vývin týchto detí.

Predškolský vek je kľúčovým obdobím vytvárania základov osobnosti dieťaťa. Je rozhodujúcim obdobím pre rozvoj psychických a fyzických predpokladov dieťaťa, ktorých zanedbanie nepriaznivo ovplyvňuje jeho ďalší život. Preto je potrebné vytvárať pre všetky deti bez rozdielu bezpečné prostredie plné porozumenia, úcty a lásky, kde má dieťa čas a priestor pre spontánnu hru. Hru ako učenie, ktorá je dôležitou a dominantnou činnosťou. V alokovanej triede Orechov Dvor využívame hry didaktické, pohybové, rolové, inscenačné, relaxačné, motivačné a iné. Pri výbere hier dodržiavame zásadu uvoľnenej a pohodovej atmosféry. Nenútime deti zapojiť sa do hry, ich nevoľa môže byť daná nedôverou k cudzím ľuďom, obavami z neúspechu, nepochopením pravidiel hry či z iných príčin. Postupne sa tieto deti snažíme získať pre spoločnú činnosť a dlhodobú spoluprácu.

Pri realizácii zážitkového učenia využívame prirodzenú spontánnosť detí. Tieto hry aktivizujú deti k prirodzenému prejavu a záujmu o riešenie problému, najmä v situáciách v ktorých je prítomné skúsenostné prežívanie.

UČENIE HROU

Zážitkové učenie

- divadelné predstavenie (návšteva divadla, i vlastné dramatizácie rozprávok)
- tvorivé dielne (Jar, jeseň, zima, papierové variácie, batikovanie, maľovanie na sklo,
- výroba obrázkov, servítková technika, karneval, Vianoce, pečenie a konzervovanie)
- exkurzie (kasárne, transfúzna stanica, botanická záhrada, vivárium, ZOO, hvezdáreň,
- knižnica, autoservis, kaderníctvo, katedrála, posedenie v reštaurácii)
- spolupráca s inštitúciami (PPPC, ZŠ, PF UKFv Nitre)
- detská olympiáda materských škôl v Nitre
- deň Zeme – dobrodružná cesta
- opekačka - rozlúčka s jeseňou
- Morena – víťanie jari
- škola v prírode – Párovské háje
- . vystúpenia detí pred rodinami pri rôznych príležitostiach
- deň Rodiny – súťaže a hry pre celé rodiny

HRÝ

- **Emocionálne tablo**

Učiteľka si pripraví obrázky tvárí, ktoré predstavujú rôzne pocity. Úlohou detí je porozprávať o týchto pocitoch na tváričkách.

Obmena : deti odfotíme, urobíme veľké množstvo rôznych tváričiek, ktoré budú predstavovať veľkú škálu pocitov. Tie nalepíme na veľký kartón.

- **Škriatok neporiadnik**

Deti sú vonku. Iná učiteľka rozhádže hračky z kontajnerov po triede. Deti prídu do triedy, o ničom netušia. Učiteľka im povie čo sa stalo. "Bol tu jeden škriatok, ktorý sa volá NEPORIADNIK a chcel sa s vami hrať. Nikoho tu však nenašiel, a, tak sa začal hrať sám. A vidíte aký je to neporiadnik? Nič nedal na svoje miesto." Rozviníme rozhovor o poriadku a neporiadku. Nakoniec deti upratujú hračky a dbajú na to, aby každá hračka bola na svojom mieste.

- **Doprava, doľava, hore, dole**

Po miestnosti porozhadzujeme loptičky. Deti vytvoria dvojice. Jeden z dvojice bude mať previazané oči a druhý ho bude viesť. Ten, ktorý má previazané oči musí zozbierať čo najviac loptičiek a to za pomoci druhého z dvojice, ktorý mu pomáha len slovne a to tak, že ho naviguje: "doprava, doľava, hore, dolu..."

- **Papučková hra**

Vezmeme všetky papučky a pomiešame ich. Úlohou detí je nájsť pár

Obmena : Deti sedia v kruhu na zemi. Jedno z nich ide za dvere. Kým je za dverami dve deti si vymenia papučky. Potom vstúpi dieťa z poza dverí a háda, kto si s kým vymenil papuče.

- Klop, klop

Jedno dieťa pošleme za dvere. Pred vstupom do triedy musí zaklopať a svojím klopaním musí vyjadriť nejakú emóciu. Deti v triede hádajú akú náladu má klopajúci.

- Zopakuj to

Prostredníctvom tejto hry sa deti učia vyjadrovať rytmus pohybom. Učiteľka hrá na detskom hudobnom nástroji (paličky, činely alebo bubienok) rôzne rytmické celky, ktoré deti opakujú pohybom – tleskaním, plieskaním, dupaním a pod

- Natálkine korálky

Deti sa držia za ruky a robia kruh-náhrdelník. Na pokyn učiteľky sa náhrdelník roztrhne a deti sa rozprchnú a uložia po triede. Učiteľka zbiera deti – korálky a vytvára náhrdelník. Utvára nové sociálne väzby detí.

- Čo z toho stvorím.

Dieťa nakresli na papier čmáranicu. A jeho úlohou je, aby zo spleti čiar vymaľoval obrázok.

To je len malá ukážka hier, ktoré využívame. Ak je hra iniciovaná dieťaťom a podporovaná pedagógom, proces výučby je radosťou pre dieťa a efektívnou metódou, stratégiou, edukačným prostriedkom, ako i možnou formou vyučovania pre pedagóga. Hra je jedna z podmienok učenia sa. Deti potrebujú rozvíjať rôzne druhy vývinových a učebných stratégií podporujúcich ich učenie. Hra koordinuje sieť učebných stratégií tak, že ich spája, a tak má učenie sa pre dieťa zmysel.

A čo dodať na záver? Snáď len toľko...

Vo výchovno – vzdelávacom procese by pedagógovi malo ísť hlavne o to, aby našiel spôsob ako bojovať proti nevedomosti, pasivite a nezájmu. Aby v edukácii využíval hru a zážitok, a tak naplnil výrok J.A. Komenského „ Čo neprešlo zmyslami, nemôže byť v mysli“, o to viac, ak sa jedná o deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí sa nie vlastnou vinou ocitli v nevýhodnom postavení.

Literatúra

- BALVÍN, J. 2007. *Metody výuky romských žiakov*. Praha: Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6
- BALVÍN, J. 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žiaka*. Praha: Radix, 2008. ISBN 978-80-86031-83-5
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Předškolní a primární pedagogika /Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-238-5.
- ROSINSKÝ, R. – ŠRAMOVÁ, B – KLEIN, V. – VANKOVÁ, K. 2009. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.
- ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2006. 262 s. ISBN 80-8050-955-7.
- TROCHTOVÁ, I. 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Prešov: Rokus, 2002. 102 s. ISBN 80-8905-521-4.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996. 234 s. ISBN 80-967013-4.
- <http://www.akonaskolu.sk>
- www.minedu.sk

Kontaktné údaje

Alena Szökeová, Mgr.
Materská škola Dolnočermánska
al.tr.Orechov Dvor
949 74 Nitra
E - mail: aszokeova@gmail.com
Slovenská republika

Tatiana Slezáková, PaedDr.,PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
E - mail: tslezakova@ukf.sk
Slovenská republika

HRA AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA POZNANIA DETÍ O ĽUDSKÝCH ČINNOSTIACH

Iveta Šebeňová

Abstrakt

Príspevok uvádza hry pre rozvíjanie sociálnych skúsenosti a predstáv detí na oboznamovanie sa so spoločenstvom ľudí, ich činnosťami a aktivitami.

Kľúčové slová

Hra, učiteľka materskej školy, predškolský vek, rozvoj poznania.

Abstract

Report introduces games that evolve children's social skills and ideas that familiarize with society and its activities.

Key words

Game, kindergartener, pre-school age, development of knowledge.

Hra a učiteľka materskej školy

Hra je nepochybne činnosťou, ktorú môže vykonávať jedinec v rôznom veku svojho života, či už má detský vek alebo o niekoľko desiatok rokov viac. Hra má mnohé aspekty: poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, fantazijný, motivačný, diagnostický, terapeutický, sociálny, ktoré ju ako špecifickú formu činnosti odlišujú od učenia i práce. Hra môže súčasne predstavovať prostriedok zábavy i učenia, to platí tak pre detí, ako aj pre dospelých.

Ak sa hrá dieťa, nepovažujeme túto činnosť za výnimočnú, chápeme jeho hru ako adekvátnu činnosť prislúchajúcu danému veku. Ak sa však hrá dospelá osoba, vyjadrujeme na jej činnosť rôzne názory. Myslím si, že za výnimočnú schopnosť dospelých môžeme považovať takú, keď sa dokážu hrať s deťmi aj vo svojom dospelom veku. V kompetencii učiteliek materských škôl je schopnosť hrať sa s deťmi v dospelom veku veľmi žiadaná. Schopnosť hrať sa s deťmi si učiteľky materských škôl profesionálne a odborne rozvíjajú, pričom ich k tomu vedú rôzne dôvody. Za podstatné považujem nasledujúce:

- pochopiť svet detí, radosť z detskej hry,

- pochopiť vyjadrenia postojov i prežívania detí,
- posúdiť výber edukačnej hry a jej využitie v edukačnom procese,
- rešpektovať proces riadenia edukačných hier,
- pripraviť edukačný proces pri rešpektovaní všetkých činiteľov,
- opísať rodičom správanie sa ich dieťaťa pri hre,
- poznávať individuálne potreby detí v hrách,
- rešpektovať vývojové a individuálne charakteristiky dieťaťa.

V tejto súvislosti považujem za významnú myšlienku Podhájeckej (2011) a Guziovej (2010) o potrebe učenia sa pedagogickej činnosti v hrách. Podhájecká (2011, s. 14) uvádza, že „Vedieť sa hrať nie je pre pedagóga jednoduchou záležitosťou. Vedieť sa hrať je veľké pedagogické umenie a treba sa mu neustále učiť.“ Podhájecká (2011, s. 14) Hra v predprimárnom vzdelávaní štátneho kurikula má svoje významné miesto. Práve hrou má učiteľka materskej školy smerovať svoje pedagogické pôsobenie k cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojovým možnostiam detí primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Hra a dieťa predškolského veku

Hra je zaujímavou a inšpiratívnou metódou, pričom sa odlišuje od iných edukačných metód. Je metódou umožňujúcou sebaopoznávanie, poznávanie priestoru a okolia dieťaťom, poznávanie pre dieťa blízkych a cudzích ľudí, ich činnosti a aktivít. Poznávanie „sveta“ prostredníctvom hier, kde sa uplatňujú všetky detské zmysly – chuť, zrak, sluch, hmat, čuch a ich prepojenie, považujeme za základné poznávacie zdroje.

Dieťa do seba „nasáva“ a „dostáva“ všetko, čo môže okolo seba pozorovať, dozvedieť sa, vyskúšať si, zistiť vlastnou činnosťou. Z podnetov, situácií i z vlastnej činnosti, ktoré pozoruje a zažíva si vytvára sieť informácií, skúsenosti, zručnosti, schopnosti. Ďalšie, dospelým (rodič, pedagóg, blízky príbuzný ai.) sprostredkované učenie si tiež začleňuje do svojej štruktúry poznania. Dieťa citlivo vníma impulzy z okolitého sveta a podľa typu získanej informácie i skúsenosti ich nielen zaradzuje, triedi, ale aj uplatňuje. Dôležitým stupňom pred realizáciou nových poznatkov v životných situáciách je hrové napodobovanie, overovanie, vytvorenie simulovanej situácie (Kotátková, 2008).

Hru je potrebné ponechať aj u starších predškolákov. Názory najmä rodičovskej verejnosti na uplatnenie hry v materskej škole pre uvedené obdobie deti sú rôzne. Názory súvisia so životným štýlom rodiny, jej hodnotovej orientácie, rešpektovania

sociokultúrnych tradícií i vzťahovej roviny v rodine. Závety výskumu autoriek Podhájecka – Guziová (2007) zameraného na pedagogické diagnostikovanie kompetencií prostredníctvom skúmania prejavov správania detí v hre potvrdili okrem iného uplatnenie hry ako metódy i prostriedku pre zvyšovanie úrovne:

- sociability, nadväzovania kontaktov detí a komunikácie,
- školskej pripravenosti detí zvyšovaním záujmu o určitú činnosť,
- vôľových vlastností detí,
- samostatnosti vykonávania pracovných návykov,
- sústredenia sa detí na činnosť a zotrvanie v nej,
- prosociálneho správania sa detí.

Hra pre činnosti zabezpečujúce životosprávu

Najvýznamnejším prostredím v predškolskom veku dieťaťa je primárne sociálne prostredie - rodina. V rodinnom prostredí si dieťa začína osvojovať svoje sociálne role. Mám na mysli nielen socializáciu vonkajších prejavov správania, ale predovšetkým socializáciu vnútorného prežívania dieťaťa, ktorá je základom jeho emočného vývoja a súvisí s rozvojom jeho vlastného sebapoznávania.

Neodmysliteľnou súčasťou života v rodine je každodenné vykonávanie nespočetného množstva činnosti členov rodiny. Dieťa v priebehu vývoja začína vykonávať každodenné činnosti najprv s pomocou niektorého z členov rodiny a neskôr aj samostatne. Prevzatou terminológiou zo ŠVP ISCED 0 by sme nazvali každodenné činnosti dieťaťa ako činnosti zabezpečujúce životosprávu. K činnostiam zaradíme tie, ktoré sa postupným vývojom - od dieťaťa až po dospelosť, majú stať základným rutinným návykom, ide napr. o osobnú hygienu – umývanie zubov ráno, večer a po jedle, použitie toalety a jej spláchnutie, používanie toaletného papiera, umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom, utieranie rúk do uteráka, česanie sa, odloženie kefk, pasty a uteráka na určené miesto, po vyzlečení odevov a vyzutí topánok ich odloženie na určené miesto, používanie príboru pri danom type jedla, odloženie za sebou použitého hrnčeka, taniera, príboru, zasunutie stoličky ku stolu, požívanie servítky, používanie vreckovky atď.

Na pohľad tieto banálne každodenné činnosti a ich vykonávanie, ktoré sa nedá naučiť z večera do rána, sú dôležité nielen v detskom veku, ale aj v dospelom veku. Ak nevykonávame činnosti zabezpečujúce životosprávu podľa zásad v rodine alebo požiadaviek učiteľky v materskej škole, potom môže dochádzať k stresu, napomínaniu,

uplatneniu trestov. V dospelom veku okrem iných dôvodov, môže nedôsledne vykonávanie základných každodenných činností byť aj dôvodom k rozchodu partnerov. Je zaujímavé, že ak činnosti zabezpečujúce životosprávu vykonávame v súlade so zásadami, sú chápané ako každodenná samozrejmosť.

V jednotlivých obdobiach vývinu dieťa sa môže vykonávanie činností zabezpečujúcich životosprávu meniť. Zmenu buď v pozitívnom alebo negatívnom charaktere vykonávania činnosti ovplyvni zrenie dieťaťa, jeho osobnostné vlastnosti, napr.: náklonnosť k pedantnosti, samostatnosti, napodobňovanie činností dospelých, lepšie priestorové podmienky bývania rodiny, narodenie súrodenca atď.

Pri hľadaní odpovedí na správnosť vykonávania činností zabezpečujúcich životosprávu ma zaujali kapitoly z publikácie Hoskovcovej (2006). Autorka uvádza, že rodičia i pedagógovia majú poskytnúť deťom priestor na vlastné rozhodnutie. Rodičia a pedagógovia v pozitívnom prípade podporujú dieťa pri samostatnom rozhodovaní a činnostiach, akceptujú názory detí. Činnosti detí majú byť akceptované v jasne vymedzených hraniciach. Hranice určujú najskôr dospelí, neskôr je aj dieťa schopné tieto hranice poznať a prispôbiť im svoje správanie. Dieťa by zároveň malo byť schopné uniesť prípadné negatívne následky svojho rozhodnutia.

Ako prostriedok pre zabezpečenie správneho vykonávania činností zabezpečujúcich životosprávu odporúčam použiť bábkou. Aplikáciou hry s bábkou, tak ako uvádza Kováčová (2010/2011) máme možnosť povzbudiť dieťa na účasti k činnosti, posilniť rodičovské kompetencie v spolužití v rodine a aktivizovať rodičov k zlepšeniu komunikačných stratégií voči dieťaťu a dieťaťa voči rodičom.

Na rozdiel od rodinného prostredia je hra s bábkou realizovaná učiteľkou materskej školy považovaná za štandardnú metódu. *Hru s bábkou* môžeme využiť ako individuálnu hru pre dieťa, ktoré má pre rôzne dôvody problém s realizáciou činnosti. Maňuškou, bábkou spievame známu pieseň Do mestečka poriadkova spracovanú podľa hudobného vedca Ondrejku. V materských školách je pieseň využívaná ako hudobno-pohybová hra doplnená sprievodom hudobných nástrojov a pohybových aktivít detí v skupinovej forme a tým sa pre dieťa stáva známou.

Text piesne Do mestečka poriadkova

Vedie, vedie cesta nová do mestečka Poriadkova.

Kto chce s nami cestovať čisté ruky musí mať.

Ťapi, ťapi, ťap, čisté ruky musí mať.

Postupne dopĺňame činnosti: čisté líčka musí mať, musí sa hneď učesať a pod.

Charakteristickým výrazovým prvkom pre obdobie predškolského veku je *riekanka*. Tieto krátke veršované útvary ako uvádza Kopál, sú spojené s konkrétnou situáciou a s jej pomenovaním. Ku hre pre zvládnutie každodenných činností odporúčam publikáciu Lysákovvej – Kopinovej – Podhornej: Piesne, hry a riekanky pre deti predškolského veku (1989) i knihu riekaniek a básničiek autorov Hevier - Bajusová: Básnička ti pomôže (2011). Z knihy vyberám riekanku na umývanie zubkov:

Hore – dolu, hore – dolu, umyjeme zúbky spolu.

Tuti – fruti do zákruty, zúbkom sladká pasta chutí!

V predškolskom období riekanky, básničky v spojení s pohybom umožňujú zdokonaľiť a správne vykonávať každodenné rutinné činnosti detí. Tieto činnosti, niekoľko násobne precvičené, im ako návyky zostávajú do dospelosti.

Hra ako prostriedok pre rozvíjanie poznania o ľudských činnostiach

Začiatky poznania o ľudských činnostiach si dieťa vytvára pozorovaním. Sleduje ľudí okolo a začína ich napodobňovať. Vyberá si tie činnosti, ktoré ho najviac zaujali a k ich vykonávaniu vyžaduje autentické predmety. Okolo tretieho roku začína sa dieťa v hre stotožňovať s rolou druhého, všíma si jeho pracovné úkony, nálady, vyjadrenia.



1a



1b



2

Obr. 1a, b Stotožnenie sa s rolou opravára

Obr. 2 Detská kniha o povolaniach

Neskôr získava reálne skúsenosti (obr. 1a, b) a spracováva ich do svojej individuálnej hry. Tým, že pri napodobňovaní rôznych situácií reagujeme a komentujeme snahu dieťaťa o napodobenie ľudských činností, nenápadne smerujeme dieťa k napodobovaniu mužského i ženského vzoru. Skutočná identifikácia dieťaťa s mužskou

či ženskou rolou sa odohráva medzi deviatym až dvanástym rokom, ale v tomto vývinovom období sa buduje základ pre jej prijatie (Koťátková, 2008).

Vstup do materskej školy má rastúci význam nielen pre socializáciu dieťaťa, ale aj pre jeho rozvoj poznania. Vrstovnícka skupina v materskej škole je prostredím, kde sa realizuje spoločná činnosť, spolupráca, prejavujú sa emócie, vytvára sa priateľstvo, riešia sa konflikty, spoznávajú sa mnohé deje, skúmajú sa veci, konfrontujú sa vlastnosti s inými členmi skupiny.

Učiteľka materskej školy má tento proces profesionálne riadiť, plánovať, organizovať, motivovať a vyhodnocovať. Sústreďuje sa na hrovo-edukačný proces, tak aby edukačnou hrou dosiahla osobnostný rozvoj dieťaťa. Jedným z tematických okruhov ŠVP ISCED 0, kde je predpoklad dobrého splnenia cieľov je tematický okruh Ľudia. Z obsahového hľadiska je tematický okruh Ľudia (ŠVP, 2008, s. 12) zameraný na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu ku spoločenstvu ľudí, na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, na rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, o prostrediach v ktorých sa nachádzajú.

Výkonový štandard uvádza okrem iných aj tieto požiadavky:

- poznať, slovne opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti,
- poznať a v hrách napodobniť prácu rodičov,
- pochopiť význam práce na základe rozmanitých pracovných činností,
- rozlišovať pozitívne i negatívne emócie druhých osôb,
- prijať v rozhovore s inými deťmi názorovú odlišnosť,
- hodnotiť a rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií.

Plánovanie, organizácia a realizácia činnosti tematického okruhu Ľudia je ovplyvnená pôsobiskom i regiónom materskej školy. Dáva však učiteľkám materskej školy možnosť v predprimárnom vzdelávaní realizovať edukačné aktivity a hry interaktívnym a zážitkovým spôsobom, plánovať aktivity mimo priestorov materskej školy. V edukačnom prostredí – exteriéri - priamo „na danom mieste“ (napr. farma, pekáreň, pole, pošta, skanzen, hasičská zbrojnica, remeselné dielne rôzneho zamerania, planetárium, technické múzeum ai.) môžu deti pochopiť aké činnosti človek vykonáva a akú techniku využíva vo svoj prospech. Deti môžu pozorovať tvary, veľkosť, materiály i funkciu technických prostriedkov, pýtať sa na technologické postupy, dotýkať sa materiálov, nástrojov, počúvať zvuky, cítiť vône, ochutnávať produkty, komunikovať so

zamestnancami, rozhodnúť čo sa im páči a čo nie, porovnávať nové a „staré“ technické prostriedky, vyskúšať si ich činnosť.

Pre uskutočnenie aktivity mimo priestorov materskej školy potrebujeme nielen finančné prostriedky, ale aj pedagóga s organizačnými schopnosťami, porozumenie rodičov i ochotu podnikov či organizácií realizovať „bádanie detí“ vo svojich priestoroch.

Edukačné aktivity zamerané k napodobeniu ľudských činností realizujeme aj v interiéri materskej školy. Rozvíjanie perceptuálno-motorickej, kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti zabezpečíme výberom hier a hrových činností. Pre situácie edukačných aktivít súvisiacich s oboznámením sa s profesiou ľudí využívame knihu (obr. 2) a hračky, ktoré v súčasnosti sú dokonalou, podľa potreby zmenšenou a aj vylepšenou kópiou reálnych predmetov. Hračka sa stáva prostriedkom pre stváranie zážitkov, pozorovaných vzorov dospelých i napodobňovania situácii, s ktorými sa dieťa stretlo. Záujem dieťaťa o takéto hry dáva dobrý predpoklad jeho osobnej účasti na hre, zvedavosti i emocionálneho zanietenia pre odvážne a originálne riešenia situácie.

V katalógu edukačných hier autorky Podhájeckej (2011), v publikácii Claycombovej (1992), Grabbetovej (1999) sú uvedené hry, v ktorých nachádzame povolania súvisiace s reálnymi odbormi ľudských činností (pre oblasť obchodu, služieb, stavebníctva, umenia a kultúry, automobilového priemyslu, bezpečnosti a ochrany, cestovného ruchu, dopravy a logistiky, výroby, zdravotníctva ai.). Hry si učiteľka materskej školy volí na základe zvoleného cieľa. Uvedené hry v tabuľke sú doplnené o povolanie, činnosť a vlastností ľudí, pričom sledujú splnenie cieľa formulovaného v znení:

- pomenovať ľudské činnosti pri povolaní (určiť aké sme vybrali podľa témy),
- opísať rozmanité ľudské činnosti,
- hodnotiť a rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí.

Vlastnosti ľudí dopĺňajú charakteristiku ľudských činností pre istý profesijný odbor. Opis a pomenovanie činností a vlastností ľudí kladú vyššie požiadavky na jednotlivé poznávacie procesy detí, preto je vhodné takto doplnené hry realizovať pre detí 5 – 6 ročné.

Tabuľka Hry, povolanie, činnosť a vlastnosti ľudí

Č.	Edukačná hra	povolanie/odbor	Činnosti ľudí a ich dôležité vlastností
1.	Aj hudobný nástroj má svoj hlas	dirigent / umenie a kultúra	rozlišuje silu, tempo, výšku tónov, rozlišuje hudobné nástroje podľa zvuku, upozorňuje ľudí, ak zle hrajú na hudobných nástrojoch, ak diriguje musí stáť, kým ostatní sedia
2.	Ako sa obliekame	módny návrhár/ umenie a kultúra	vie vybrať látky, farbu na model, vie kresliť, je pekne oblečený, má nové módné doplnky
3.	Balón nespadne	lekár, zdravotná sestra/zdravotníctvo	veľa číta, učí sa, pozná ľudské telo aj vo vnútri, je presný, rozhodný, nemýli sa
4.	Čarovný šál	učiteľka/školsťvo	má rada deti, je smelá, rada cvičí,
5.	Čo hovorí hudba	hudobníci/ umenie a kultúra	rozlišujú zvuk hudobného nástroja, každý deň cvičia hrať na hudobný nástroj
6.	Čo je v kufri	cestovateľ/ cestovný ruch	pozná mapy, jazyky, stará sa o osobnú hygienu, ochutnáva jedlá
7.	Čo k čomu patrí	lesník/ lesníctvo a životné prostredie	pozná chodníčky v lese, pozná miesta kde zvieratá v lese žijú, stará so zvieratá najmä v zime, v lese sa nespráva hlučne
8.	Čo mi chutí	kuchár/ hotelierstvo	pozná potraviny a ich význam pre zdravie ochutnáva, opíše chuť, pozná recepty, zostavuje jedálny lístok

9.	Čo sa na mne zmenilo	vizážista/ služby	vie, ktoré farby k sebe patria, často sa sám maľuje, vie poradiť iným, čo im pristane
10.	Deravé zvieratká	ošetrovateľ v ZOO/ poľnohospodárstvo	pozná zvieratá a krajinu odkiaľ pochádzajú, vie ako sa správajú, stará sa o zvieratká
11.	Detektív očko	detektív/ bezpečnosť a ochrana	vie dlho pozorovať, všíma si drobné zmeny, nosí zbraň, je vytrvalý
12.	Dom z kociek	architekt, projektant/ stavebníctvo	vymyslí novú stavbu, vie stavbu ukázať druhým, má odvážne riešenia
13.	Dopravný strážnik	policajt/ bezpečnosť a ochrana	nosí uniformu, je prísny, dáva pokuty a napomenutia, pozná predpisy a značky
14.	Popletené slová	spisovateľ/ umenie a kultúra	veľa píše, pozná slovenský jazyk, pri písaní nerobí chyby, pozná iných spisovateľov, má veľa kníh, vie o nich rozprávať
15.	Poštár roznáša balíčky	poštár/ služby	pozná názvy ulíc, vie kde sa nachádzajú, pozná mená rodín, nesmie si pomýliť adresu, je spoľahlivý, neklame

Záver

Hra je základnou východiskovou metódou v predprimárnom vzdelávaní. Výhodou hry je jej tradičnosť. Súčasne je hra aj atraktívnou metódou, pretože prináša možnosť inovačných postupov pre prácu učiteľky materskej školy. Na pamäti je potrebné mať, že v edukačnom procese zameranom k elementárnym základom vzdelávania je dôležité zohľadňovať vývinové špecifiká dieťaťa predškolského veku, prepájať viaceré podoblasti vzdelávacích oblastí z programu ISCED 0, poznať potreby, záujmy dieťaťa a prostredie, z ktorého prichádza.

Literatúra

- CLAYCOMBOVÁ, P. 1992. *Škôlka plná zábavy: Kalendár tvorivých her pro predškolí deti*. Praha: Portál, 1992, 246 s. ISBN 80-7178-316-1.
- GRABBETOVÁ, R. 1999. *Zahrajme sa spolu: Knička plná hier*. Bratislava: Mladé letá, 1999. 160 s. ISBN 80-06-00963-5.
- HEVIER, D. – BAJUSOVÁ, O. 2011. *Básnička ti pomôže*. Bratislava: BUVIK, 2011. 40 s. ISBN 978-80-812-4015-7.
- HOSKOVCOVÁ, S. 2006. *Psychická odolnosť predškolího dieťa*. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- KOPÁL, J. *Riekanka a riekankovosť ako žánrový variant a výrazový indikátor v poézii pre deti*. [online]. [cit. 30. 10. 2011]. Dostupné na internete: <<http://unipo.sk/pedagogicka-fakulta/studium>>.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010/2011. Hra s bábkou jako prostriedok pomoci včasnému intervencii. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2010/2011, roč. 65, č. 5, s. 19-29.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LYSÁKOVÁ, M. – KOPINOVÁ, E. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky pre deti predškolského veku*. Bratislava: SPN, 368 s. 1989.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2011. 248 s. ISBN 978-80-555-345-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2007. Diferenciálna diagnostika školskej pripravenosti detí. In *Školská pripravenosť detí*. Banská Bystrica: OMEP, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-89183-26-5. s. 60-68.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. [online]. [cit. 30. 10. 2011]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf>.

Kontaktné údaje

Iveta Šebeňová, doc., PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: iveta.sebenova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 3/7083/09 „Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencii pedagogických pracovníkov“.

HRA DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI A JEJ VÝZNAM V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V ZAHRANIČÍ

Jana Štvartáková – Mária Podhájecká

Abstrakt

Deti sa učia hrou od počiatku ľudstva. Hra a jej význam vo výchove je záujmom teoretikov, filozofov, učiteľov a rodičov už celé storočia. Hoci všetci vieme rozpoznať, kedy sa dieťa hrá, je oveľa ťažšie hru definovať, vysvetliť ju, pochopiť jej význam a vidieť ju vo vzťahu k ostatným detským aktivitám. Je všeobecne známe, že hra detí s postihnutím je odlišná a menej sofistikovaná ako hra ich intaktných rovesníkov. Narušená komunikačná schopnosť, senzorické postihnutie, mentálne postihnutie, to všetko môže mať negatívny dopad na hrové správanie detí predškolského veku. Deti s postihnutím sa nedokážu hrať s hračkami alebo rovesníkmi rovnako ako zdravé deti. Príspevok prináša prehľad hrových prejavov detí s jednotlivými druhmi postihnutia a narušenia a následne rozpravu o význame hry v predprimárnej edukácii v zahraničí.

Kľúčové slová

Hra, predprimárna edukácia, dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pohľad na hru u zahraničných autorov.

Abstract

Children have been learning through play since the very beginning of humanity. Play and its importance in education have intrigued theorists, educators, philosophers and parents all centuries. Although we all can recognize when a child is in play, it is more difficult to define it, explain it, understand its importance and see it in relation to other childhood activities. It is generally known that the play behaviours of children with disabilities are different and less sophisticated to the play of intact peers. Language impairments, sensory impairments, intellectual impairments, can all impact in negative way on the play behaviour of young children. Children with disabilities cannot with either toys or peers appropriately. The article brings a review of play behaviours of children with different types of impairments and disorders and consequently a discussion about the importance of play in pre-primary education abroad.

Key words

Game, pre-primary education, child with special educational needs, terms of foreign authors about play.

Úvod

Definícia hry sa odlišuje u pedagógov, psychológov, antropológov, filozofov a mnohých ďalších odborníkov. Všetci sa však zhodnú, že hra prináša do života ľudí radosť, komunikáciu, oddych a zblíženie. Jej význam v rannom detstve je však omnoho silnejší, ako v iných obdobiach života.

Hra je rečou detí. V hre môžu deti vyjadriť nielen to, čo je dovolené, ale najmä to, čo dovolené nie je, čo by si želali alebo chceli, aby bolo úplne inak. Dieťa nevie vyjadriť slovami, tak ako dospelý človek, čo cíti, čo ho trápi, hnevá, z čoho má radosť, čo si želá a podobne. Vie to však povedať a vyjadriť prostredníctvom hry. A tak sa hra stáva najdôležitejšou aktivitou, ktorú dieťa vykonáva. Mali by sme teda byť precíznymi pozorovateľmi detskej hry.

Hra je nevyhnutnou súčasťou procesu učenia. Obmedziť alebo zakázať deťom hrať sa, znamená potlačiť ich vývin a potenciál učiť sa. Deti s telesným, zmyslovým alebo mentálnym postihnutím potrebujú sa učiť prostredníctvom hry možno viac ako zdravo prosperujúce deti. Je to najmä tým, že v ich prostredí absentuje možnosť stimulácie ich hrových zručností, zatiaľ čo u intaktných detí je bežná. Zdravo prosperujúce deti sa dokážu hrať celý deň, čokoľvek robia, je to spojené s ich predstavivosťou. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami však potrebujú pomoc pri rozvíjaní ich vlastnej predstavivosti (Hansman, 1992).

Postihnutie, narušenie alebo retardácia, má vplyv na to, ako sa dieťa hrá, aké hry si vyberá, a v neposlednom rade na jeho schopnosť využívať hru ako cestu k učeniu a na generalizáciu nových vedomostí, schopností, zručností a postojov. Hoci osobnosť dieťaťa, jeho pohlavie, zázemie a prostredie ovplyvňujú to, ako dieťa rozvíja svoje hrové zručnosti, ako pristupuje k hre, a aj to, čo sa z hry naučí, jeho postihnutie ho bude od intaktných detí v hre odlišovať ešte viac. Deti s postihnutím dokonca potrebujú sa naučiť hrať sa ešte predtým, ako sa začnú učiť prostredníctvom hry. Musíme tieto deti najprv naučiť, ako sa dostať k hrovému materiálu a ako prizvať ďalšie deti k hre (Meyers – Vipond, 2005).

V príspevku popíšeme hrové prejavy detí s jednotlivými druhmi postihnutia a narušenia a v druhej časti rozoberieme význam hry v predprimárnej edukácii detí so špeciálnymi potrebami podľa názorov niektorých zahraničných autorov.

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Pod pojmom dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami chápeme dieťa, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívnej výchovy a vzdelávania, aby sme saturevali jeho potreby. Tieto potreby sú u dieťaťa diagnostikované školským zariadením výchovnej prevencie a poradenstva. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú zo zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo vývinu dieťaťa v sociálne znevýhodnenom prostredí (Štátny vzdelávací program ISCED 0, 2008). V príspevku sa orientujeme na deti so zdravotným znevýhodneným – telesné, mentálne a zmyslové postihnutie, viacnásobné postihnutie (konkrétne hluchoslepota), narušená komunikačná schopnosť, choroba a zdravotné oslabenie, psychosociálne narušenie a problémové správanie, a na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Telesné postihnutie

Telesné postihnutie môže vplývať na detskú hru mnohými spôsobmi, v závislosti od toho, do akej miery postihnutie obmedzuje pohyb dieťaťa. To sa môže prejaviť pri problémoch v presúvaní sa smerom k hrovému materiálu alebo miestu na hranie. Problémy sa tiež prejavajú pri zaobchádzaní s hračkou konštruktívnym a zmysluplným spôsobom. Určité osobitosti, ako napríklad detská mozgová obrna, sa môžu prejaviť na reči dieťaťa, čo bude mať taktiež dopad na jeho hrový prejav (Saracho, 1996).

Mentálne (kognitívne) postihnutie

Zastavenie alebo poškodenie kognitívnych funkcií môže tiež spomaliť rozvoj hrových schopností u dieťaťa. Deti s mentálnym postihnutím budú potrebovať oveľa viac príležitostí, aby si osvojili určité hrové zručnosti a napodobňovanie ešte predtým, ako ich budú vedieť použiť vo všeobecnejšej rovine hry samotnej. Je pre nich príťažké zapojiť sa do sociálno-dramatickej hry, a to kvôli ich neschopnosti abstraktne myslieť. Tieto deti sú pri hre skôr pozorovateľmi, než jej priamymi účastníkmi (Vieillevoye – Nader-Grosbois, 2008).

Zmyslové (senzorické) postihnutie

U detí so zmyslovým postihnutím, zrakovým alebo sluchovým, sa môže prejaviť celá škála problémov v hrovej oblasti.

Orientácia smerom k hračkám alebo miestu na hranie je jedným z najväčších problémov pre deti s obmedzeným videním. U týchto detí sa tiež prejavuje nedostatok pozorovacích a napodobovacích schopností. Dieťa nemusí pochopiť využitie materiálu alebo objektu, a to vzhľadom k jeho obmedzeným predošlým skúsenostiam v pozorovaní objektov alebo manipulovaní s materiálmi. Môžeme pozorovať prvotné skúmanie objektu napr. vkladáním do úst (McInnes – Treffry, 1993).

Deti so sluchovým postihnutím môžu mať problémy s rečou a jazykom, ktoré sa prejavia v rovnakých oblastiach ako u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Tieto deti často nie sú schopné reagovať na prizvanie do hry od statných detí, a tak môžu byť intaktnými deťmi vnímané ako neochotné hrať sa. Ich príležitosti na sociálnu hru sú teda limitované nedostatkom vnímavosti (Kasari a kol., 2008).

Viacnásobné postihnutie, hluchoslepota

Pre počujúce a vidiace deti je ľahké naučiť sa hrovým zručnostiam, pretože neustále bombardované zmyslovými informáciami, ktoré ich povzbudzujú k tomu, aby predvídali, pozorovali a napodobňovali konkrétnu činnosť. Za pomoci verbálneho aj non-verbálneho povzbudzovania blízkych a prirodzenej vnútornej motivácie deti rozvíjajú svoje základné zručnosti spontánne a nezámerne (Hansmann, 1992).

Na rozdiel od vidiacich a počujúcich detí, deti, ktoré sú hluchoslepé alebo viacnásobne postihnuté, svoje základné a prirodzené hrové zručnosti nedokážu rozvíjať spontánne. To znamená, že tieto deti budú potrebovať presný návod, ako pristupovať k hrovému materiálu vo vopred pripravenom prostredí, aby sa ich hrové zručnosti vôbec prejavili a následne sa mohli rozvíjať.

Ak chceme dieťaťu, ktoré je hluchoslepé a/alebo viacnásobne postihnuté ukázať, ako sa hrať, musíme najprv rozvíjať tieto počiatočné a základné schopnosti, ktoré definujú McInnes – Treffry (1993):

- Uvedomenie si, že existuje aj svet za hranicami ich tela
- Schopnosť sústrediť sa a venovať sa najprv ľuďom, potom objektom
- Motivácia k interakcii s hrovým materiálom
- Schopnosť dočiahnuť a dotknúť sa hračky

- Schopnosť uchopiť predmet a udržať ho v ruke
- Schopnosť objavovať a manipulovať objektmi rôznym spôsobom
- Schopnosť zopakovať postup v prípade potreby.

Ak deťom, ktoré sú hluchoslepé, alebo ináč viacnásobne postihnuté, nie je ukázané, ako sa hrať, alebo im nie je poskytnutý vhodný hrový materiál, obmedzia svoje hranie sa len na vlastné telo, aby prekonali nudu v každodennom živote. To znamená, že sa u nich bude prejavovať správanie, ako hryzenie ruky, búchanie hlavou, repetitívne formy správanie ako kývanie sa, točenie, hojkanie, cmúľanie prsta, ťapkanie rukami, mrnčanie, obsedantné držanie alebo vyžadovanie jedného konkrétneho objektu. Potreba stimulácie je o to dôležitejšia, že takéto správanie je často mylne považované za prejav autizmu viac než za dôsledok straty senzorického vnímania.

Takéto seba-stimulujúce správanie sa prejaví ak:

- Dieťa je bez dozoru
- Je nedostatok príležitostí na interakciu so zmysluplnými objektmi a ľuďmi (najmä s rodinou a opatrovateľmi)
- Málo ľudí vyživa jazyk zrozumiteľný pre deti s týmto druhom postihnutia
- Deťom nie je umožnené naučiť sa vhodný jazyk pre ich komunikáciu (McInnes – Treffry, 1993).

Narušená komunikačná schopnosť

Problémy v oblasti reči a/alebo jazyka môžu brániť dieťaťu vstúpiť do hry, alebo iniciovať hru s ostatnými deťmi. Jeho narušenie mu tiež bude brániť vysvetliť, alebo komentovať vlastnú hru, prípadne sa hrať s účinkami slov a jazyka. Narušená komunikačná schopnosť môže spôsobiť aj neporozumenie prejavu zo strany intaktných detí a dospelých, čo vedie k neschopnosti dieťaťa vyjadriť napr. túžbu po hračke, hraní sa, alebo aj nevôli a nechuti hrať sa konkrétnu hru, prípadne sa hrať s konkrétnou hračkou. Pretože jazyk úzko súvisí s poznaním, komunikačné problémy sa prejavajú aj v schopnosti opísať hru, prizvať k nej ďalšie deti alebo ju kontrolovať (Kasari a kol., 2008).

Choroba a zdravotné oslabenie

Zdravotné problémy môžu byť natoľko závažné, že potlačia rozvoj hrových zručností u dieťaťa a zabránia vyžívaniu hry na učenie sa novým veciam. Dieťa, u ktorého je pohyb obmedzeným zdravotnými problémami, ako napr. závažné srdcové

ochorenie alebo astma, sa veľmi ľahko unaví, takže do spoločnej hry s rovesníkmi sa môže zapojiť len značne obmedzeným spôsobom. U detí, ktoré sú pravidelne hospitalizované absentuje schopnosť iniciovať sociálnu alebo hrovú interakciu s rovesníkmi. Nové techniky v starostlivosti o hospitalizované deti so zameraním na učenie, hru a interakciu v rámci starostlivosti o prostredie začínajú riešiť nedostatok stimulácie v lekárskom nastavení pre detí predškolského veku (Hestenes – Carroll, 2000).

Psychosociálne narušenie a problémové správanie

Správanie detí často zasahuje do zapojenia sa do hry a do rozvoja hrových zručností. Konštantné sťahovanie sa do úzadia od ostatných detí, od hračiek alebo od aktivít vylučuje dieťa zo sociálnej hry a obmedzuje aj jeho manipuláciu s objektmi. Agresivita dieťaťa limituje druhy činností, ku ktorým je dieťa prizvané, a často vedie k ničeniu hračiek a hrového prostredia. Mnohé deti môžu mať problémy s využívaním hry ako nástroja na zovšeobecnenie ich zručností, najmä kvôli ich sklonom na opakujúce sa a stereotypné používanie hračiek. Iné deti môžu mať problémy s koncentrovaním sa na konkrétne hrové činnosti, u ktorých musia dlho čakať, kým na nich príde rad. Niektoré deti môžu byť tiež až príliš úzkostlivé a obávať sa nových vecí, čo sa prejaví na ich neochote skúmať materiály s rôznou textúrou, veľkosťou a funkciou. Rozvoj interaktívnych hrových zručností u detí s týmto druhom narušenia je obmedzený, čo sa prejaví na ich spôsobe zaobchádzania s hračkami, s druhmi hier a aj rovesníkmi, a to spôsobí oneskorenie vo vývoji sociálnej hry (Castro a kol., 2002).

Socio-kultúrne problémy

Existujú debaty na tému, či sociálne a ekonomické zázemie ovplyvňuje hru negatívnym spôsobom. Smilansky (1968) vo svojej štúdií objavila značné rozdiely v nápaditosti a dômyselnosti hry a používaní jazyka pri hre u detí zo spodnej spoločenskej triedy a u detí zo strednej triedy. Ďalšie štúdie tieto zistenia potvrdzujú a dodávajú, že kvalita a úroveň dramatickej hry u detí z rodín s nízkym príjmom je nižšia. Iné výskumy zaznamenali rozdiely vo vývoji hrových zručností v rôznych kultúrach a etnických skupinách. Napríklad, fantázia a nápaditosť v hre sa prakticky nevyskytuje v niektorých spoločenstvách, ako napr. Rusi a Juhoafričania. Ale bohatosť a rozmanitosť týchto schopností bola dokázaná u detí na Novom Zélande a Okinawe (Johnson, 1987).

Kultúrny a socio-ekonomický status je premenný, čo ovplyvňuje dostupnosť hračiek, priestor na hru, povzbudzovanie a modelovanie dospelými, a to všetko spätne vplýva na správanie a vývoj dieťaťa.

Pretože väčšina postihnutí môže vplývať na viac ako len jednu oblasť vývoja, je dôležité byť si vedomý individuálnych rozdielností vo vývoji a využívaní hrových zručností. Dôsledné pozorovanie detských interakcií s hrovým materiálom a s ľuďmi nám poskytne lepší obraz o tom, ako postihnutie vplýva na hru dieťaťa. Nasledujúca časť nášho príspevku rozoberá prístupy k hre k deťom s vyššie spomínanými druhmi postihnutí a narušení a tiež prináša niekoľko rád, ako postupovať v predprimárnej edukácii deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa názorov zahraničných odborníkov a ich skúseností s implementáciou hry v kurikulumoch.

Hrová intervencia v predprimárnej edukácii

Berúc do úvahy všetky okrajovo uvedené rozdielnosti v kvantite aj kvalite hry u deťom s rôznymi druhmi postihnutí alebo narušení, čo teda môžeme sa zamýšľať nad otázkou, čo spraviť v predprimárnej edukácii preto, aby sme rozvíjali vhodným spôsobom hrové zručnosti, schopnosti, vedomosti a postoje u týchto deťom? Vychádzajúc zo štúdií autorov, ktorých citujeme v našom príspevku, môžeme konštatovať, že v predprimárnej edukácii deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa pri rozvíjaní hrových aktivít a učenia cez hru uplatnili štyri rôzne oblasti pôsobenia na hru deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predprimárnej edukácii využívané buď samostatne, alebo v kombinácii. Tieto štyri oblasti definuje File (1994):

- a) hračky a hrový materiál,
- b) intaktní rovesníci,
- c) usporiadanie triedy,
- d) rola dospelých.

Hoci vyššie spomenuté štyri všeobecné oblasti hrovej intervencie bývajú vysvetľované oddelene, sú vzájomne prepojené a v praxi predprimárnej edukácie sú realizované v kombinácii (File, 1994).

Hračky a hrový materiál

Rôzne hračky a hrový materiál sú prirodzenou súčasťou detskej hry. Fröbel aj Montessori pripisujú dôležitosť didaktickým pomôckam hrového charakteru v detských činnostiach. Hračky sú súčasťou detskej hry celé storočia. Manipuláciou spomínaným

materiálom deti rozvíjajú svoju vizuálnu diskrimináciu, koordináciu oko-ruka, a vytvárajú tak pre učiteľa pomôcku pre koncepciu hrového materiálu a klasifikáciu hrových zručností (Ross, 1982).

Existuje mnoho klasifikácii hračiek a hrového materiálu. V našom príspevku uvediem klasifikáciu od Pellegriniho (1985), ktorý rozlišuje hračky a hrový materiál v tom, že hračky sú miniatúrnymi replikami skutočných objektov, zatiaľ čo za hrový materiál autor považuje akýkoľvek objekt, s ktorým sa dieťa hrá. Autor pri klasifikácii zohľadňuje niekoľko rôznych dimenzií, podľa ktorých môžu byť hračky a hrový materiál klasifikované a opisované:

- a) miera reálnosti hračiek,
- b) úroveň štruktúry,
- c) stupeň novosti,
- d) mieru účasti a zapojenia v hre,
- e) citlivosť a prístupnosť.

Pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je dôležitý vplyv sociálnych oproti viac izolovaným hračkám. Bolo preukázané, že typ hračiek a hrového materiálu, ktorý je prístupný deťom, môže rozvíjať hrové správanie u detí, či už sociálne alebo izolované (Martin, Brady a Williams, 1991). Autori zastávajú názor, že deťom by malo byť prístupné dostatočné množstvo a rôznorodosť hračiek a hrového materiálu. Podľa ich názoru sú vhodnejšie sú materiály, ktoré prekračujú nielen vývinové oblasti, ale aj vek dieťaťa. Napríklad, stredne veľká lopta môže byť použitá na precvičovanie svalov, ale ak ju použijeme pri hre dvoch detí, ktoré si ju budú navzájom hádzať, budeme tým rozvíjať sociálnu interakciu. Vybrané hračky a hrový materiál by mali reflektovať kultúrnu rôznorodosť.

Na druhej strane, Smith a Dziurgot (2011) sú zástancami menšieho počtu hračiek. Vo svojej štúdii tvrdia, že menší počet hračiek môže vplývať na rozvoj sociálnej interakcie medzi deťmi. Redukcia počtu hračiek slúži k iniciácii sociálnej hry. Dostupnosť k hračkám a hrovému materiálu hrá tiež dôležitú rolu v predprimárnej edukácii. Hrový materiál by mal byť ľahko dosiahnuteľný a ľahko uložitelný na pôvodné miesto. Farebné kódovanie materiálov môže poslúžiť menej zručným deťom pri hľadaní a premiestňovaní hračiek. Dostatočný farebný kontrast alebo dostupnosť aj na invalidnom vozíku je dôležitá pre deti, ktoré majú zmyslové alebo telesné postihnutie. Stabilizácia hračiek, vytváranie ohraničenia na zabránenie pohybu hrového materiálu a možnosti lepšieho uchopenia hračiek dopomôže dieťaťu s mozgovou obrnou hrať sa s hračkami

efektívnejšie (Brooke, 2004). Hračky by okrem iného mali byť najmä atraktívne vzhľadom, dobre skonštruované, trvácne a bezpečné.

Rola intaktných rovesníkov

Väčšina literatúry a informácií v tejto oblasti sa viaže k sociálnej integrácii. Základnou ideou tohto prístupu je využiť intaktné deti ako rovesnícky model. Odom a kol. (1988) v knihe *Integrované predškolské kurikulum* uvádzajú príklady, ako zahrnúť intaktných rovesníkov do rozvíjania hrového správania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zámerom tohto programu je budovať sociálnu interakciu medzi zdravo prosperujúcimi deťmi a deťmi s postihnutím alebo narušením. Využitie roly intaktných rovesníkov v učebných osnovách predprimárnej edukácie je možné len s použitím rôzneho hrového materiálu a za pomoci učiteľa.

Usporiadanie triedy

Pod usporiadaním triedy Smith a Connolly (2010) chápu fyzické prostredie, čo znamená veľkosť osobného priestoru a priestoru na hranie, hrový materiál, ktorý je dostupný, a to, ako je materiál usporiadaný v priestore na hranie. To, ako je trieda usporiadaná je veľmi dôležité a môže prispieť k určité správaniu zo strany detí. Boli napríklad zaznamenané zmeny zo strany detí po premiestnení nábytku a materiálov v triede. V pôvodnom usporiadaní boli deti hlučné a agresívne počas voľnej hry, po zmene usporiadania triedy bolo toto správanie značne zredukované. Problémy v správaní detí sa tiež prejavili, ak napríklad nebol presne určený prechod cez miestnosť, ak bolo príliš veľa otvoreného priestoru v miestnosti, a niektoré príľahlé oblasti, ktoré boli buď príliš hlasné, alebo tiché, v rozpore s ostatnými. Polohovanie stolov a premiestňovanie miesta na hranie malo za následok pozitívne zmeny v hrovom správaní detí. Kuchynka a stavebnice majú tendenciu produkovať vyššiu úroveň sociálnej hry. Tematicky zariadené miesta v triede tiež prispievajú k rozvoju socio-dramatickej hry.

Úloha dospelých

Problematickou roly a významnosti dospelých v hre detí so špeciálnymi potrebami rozoberali Johnson, Christie a Yawkey (1999). Definujú štyri typy zapojenia sa dospelých do detskej hry.

- 1.) *Paralelná hra* — dospelý sa hrá s rovnakým hrovým materiálom ako dieťa, ale nezasahuje do jeho hry, ani ho neriadi. Znamená to, že dospelý na seba preberá

rolu dieťaťa a len sa jednoducho hrá po boku iného dieťaťa. Napomáha to k tomu, aby dieťa dlhšie venovalo pozornosť jednej hre a aby sa cítilo bezpečnejšie.

- 2.) *Spoluhra* — dospelý je ešte stále v roly dieťaťa, no preberá už na seba aj riadiacu funkciu. Hrá sa s tým istým materiálom, ako dieťa, no už mu kladie otázky, komentuje priebeh hry, čo môže slúžiť k rozšíreniu detského povedomia a nápadov.
- 3.) *Hrové edukovanie a usmerňovanie* — dospelý preberá dominantnú rolu zabezpečujúcu vedenie a pokyny. Je to viac vyučujúci model s pokynmi a modelovaním na rozvíjanie hier a hrových aktivít u detí. Pre ťažšie postihnuté deti je tento typ hry najčastejším.
- 4.) *Hovorca skutočnosti* — táto úroveň zapojenia dospelých je možná skôr u starších a menej postihnutých detí. Zameriava sa na vzťahy, dôsledky a prenášanie hry do reality.

Zapojenie dospelého do hry môže zvýšiť interakciu vo vzťahu dospelý - dieťa, ale naopak znížiť interakciu dieťaťa - dieťa. Shores, Hester a Strain (1976) prišli na to, že interakcia dieťa – dieťa je na najvyššej úrovni v situáciách štruktúrovaných učiteľom, no bez jeho zapojenia sa do hry. Výskumy ukázali, že v prípade častého a pravidelného zapojenia sa dospelého do hry, dieťa bude uprednostňovať interakciu s učiteľom, skôr ako interakciu s dieťaťom. Autori sa domnievajú, že je to najmä pravdepodobnosťou učiteľovej dôslednej reakcie na sociálnu interakciu dieťaťa.

Úlohou učiteľa je určiť do akej miery bude zasahovať do hry detí, či ju bude riadiť, či bude len pozorovateľom, alebo priamym účastníkom. Je však potrebné mať na pamäti dopad prílišnej interakcie medzi učiteľom a dieťaťom na jeho sociálnu interakciu s rovesníkmi.

Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich schopnosť hrať sa

Hestens a Carroll (2000) na základe svojho výskumu definujú schopností detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v hrových aktivitách.

- Limitovaný repertoár hrových zručností,
- Limitovaný výber hrového materiálu,
- Prevláda samostatná hra nad sociálnou,
- Limitovaná pozornosť,
- Prevláda stereotypná hra s vlastným telom nad hrou s objektmi,

- Tendencia vyberať si už vopred pripravené a zariadené miesto na hru pred jeho vytvorením,
- Väčšina času bezcieľne chodenie po miestnosti, ak nie je riadená hra,
- Symbolická hra, až keď úroveň reči dosiahne úroveň zdravo prosperujúceho 19 mesačného dieťaťa.

Pokyny k hre detí s postihnutím alebo narušením

Rettings a Salm (1992) uvádzajú niekoľko pokynov, ktoré by mali učitelia dodržiavať pri hrových aktivitách s deťmi s postihnutím alebo narušením. Autori uvádzajú šesť pokynov, no každý pedagóg by mal na základe uvedených pokynov a dôsledného pozorovania detí v triede poznať ich schopnosti a vedieť tak vytvoriť čo najoptimálnejšie prostredie pre hru. Pokyny autorov k hre detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú:

- Zapojiť do hry špecifické objekty na rozvoj postihnutých oblastí,
- Dopĺňať, nie nahrádzať existujúce kurikulum, o hrové činnosti,
- Zapojiť čo najväčší počet rovesníkov, dospelých a stimulujúcich objektov,
- Učiť dieťa nielen počas štruktúrovaných aktivít, ale aj počas neriadenej hry,
- Nezabúdať na motiváciu, usmerňovanie a pozitívne posilňovanie,
- Zapájať deti do všetkých aktivít a učiť ich: usmievať sa
podeliť sa
vystriedať sa
využívať rôzne hračky a hrový materiál
iniciovať hru s rovesníkmi
a prijať od nich prizvanie k hre.

Záver

Rezolúcia OSN z roku 1959 hovorí: *„dieťa má mať plné právo na hru a odpočinok, ktoré by mali byť poskytované za rovnakým účelom ako vzdelanie. Spoločnosť a verejné orgány sa majú usilovať o podporu a užívanie tohto práva“.*

Deklarácia práv dieťaťa z roku 1989 tiež priznáva všetkým deťom právo na hru v článku 31: *„...dieťa má právo na oddych a voľný čas, na účasť v hrách a oddychovej činnosti zodpovedajúcej jeho veku, ako i na slobodnú účasť v kultúrnom živote a umeleckej činnosti.“*

Na základe uvedených faktov si dovoľíme konštatovať, že by sme nemali podceňovať význam a dôležitosť hry. Hra by mala byť neoddeliteľnou súčasťou v kurikulumoch predprimárnej edukácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Deti by mali dostať množstvo príležitostí, aby mohli svet okolo seba adekvátne spoznávať, precitovať, zažívať, počúvať, ochutnať, ovoňať a pohybovať sa v ňom. Všeobecná zhoda medzi výskumníkmi v oblasti detského vývoja znie, že hra je vynikajúcim nástrojom nielen na pozorovanie a hodnotenie činností detí, ale tiež ju môžeme využiť na učenie sa a posilnenie pri nadobúdaní nových zručností, schopností, vedomostí a postojov.

Literatúra

- BROOKE, S. 2004. Critical Review of Play Therapy Assessment. In *Interantional Journal of Play Therapy*. ISSN 1555-6824, 2004, Vol. 13, no. 2, p. 119 – 142.
- CASTRO, M. et al. 2002. A Validaton Study of the Penn Interactive Peer Play Scale with Urban Hispanic and African American Preschool Children. In *School Psychology Quartely*. ISSN 1045-3830, 2002, Vol. 17, no. 2, p. 109 – 127.
- FILE, N. 1994. Children's Play, Teacher – Child Interactions, and Teacher Beliefs in Integrated Early Childhood Programs. In *Early Childhood Reasearch Quartely*. ISSN 0885-2006, 1994, Vol. 9, no. 1, p. 223 – 240.
- HANSMAN, H. 1992. *Education for Special Needs:Principles and Practice in Camphill schools*. Ediburgh: Floris Books, 1992. ISBN 0-86315-138-8.
- HESTENS, L. – CARROL, D. 2000. The play interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental Influences. In *Early Childhood Reasearch Quartely*. ISSN 0885-2006, 2000, Vol. 15, no. 2, p. 229 – 246.
- JOHNSON, J. – CHRISTIE, J. – YAWKEY, T. 1999. *Play and Early Childhood Development*. London: Longman, 1999. ISBN 0-32101-166-X.
- KASARI, C. et al. 2008. Language Outcome in Autism:Randomized Comparison if Joint Attention and Play Interventions. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. ISSN 0022-006X, 2008, Vol. 76, no. 1, p. 125 – 137.
- MARTIN, S. – BRADY, M. – WILLIAMS, R. 1991. Effects of toys on the social behavior of preschool children in integrated and nonintegrated groups:Investigation of a setting event. In *Journal of Early Intervention*. ISSN 1053-8151, 1991, Vol. 15, no. 2, p. 153 – 161.

- MEYERS, CH. – VIPOND, J. 2005. Play and Social Interactions Between Children with Developmental Disabilities and Their Siblings: A Systematic Literature Review. In *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*. ISSN 0194-2638, 2005, Vol. 25, no. 1 – 2, p. 81 – 103.
- McINNES, J. – TREFFRY, J. 1993. *Deaf-blind infants and children: Developmental Guide*. Toronto: University of Toronto Press, 1993. ISBN 0-80207-787-0.
- VIEILLEVOYE, S. – NADER-GROSBIS, N. 2008. Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. In *Research in Developmental Disabilities*. ISSN 0891-4222, 2008, Vol. 29, no. 1, p. 256 – 272.
- ODOM, S. et al. 1988. *The Integrated Preschool Curriculum*. Seattle: University of Washington Press, 1988. ISBN 0-29596-664-5.
- PELLEGRINI, A. 1985. Social – Cognitive Aspects of Children's Play: The Effects of Age, Gender, and Activity Centres. In *Journal of Applied Developmental Psychology*. ISSN 0193-3973, 1985, Vol. 6, no. 4, p. 129 – 140.
- RETTING, M. – SALM, K. 1992. The Importance of Play in Early Childhood Special Curriculum. In *The Annual Convention of the Council for Exceptional Children*. Speech at the 70th international conference.
- ROSS, D. 1982. Selecting materials for mainstreamed preschools. In *Topics in Early Childhood Special Education*. ISSN 0271-1214, 1982, Vol. 2, no. 1, p. 21 – 32.
- SARACHO, O. 1996. The relationship between the cognitive style and play behaviors of 3-to-5-year-old children with physical impairment. In *Personality and Individual Differences*. ISSN 0191-8869, 1996, Vol. 21, no. 6, p. 863 – 876.
- SHORES, R. – HESTER, P. – STRAIN, P. 1976. The effects of amount and type of teacher- child interaction and child- child interaction during free play. In *Psychology in the Schools*. ISSN 0033-3085, 1976, Vol. 20, no. 2, p. 293 – 302.
- SMILANSKY, S. 1968. *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley, 1968. ISBN 0-471-79950-5.
- SMITH, P. – CONNOLLY, K. 2010. *The ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 0-52113-387-4.
- SMITH, J. – DZIURGOT, T. 2011. 'Good-fit' teacher – child interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. In *Early Childhood Research Quarterly*. ISSN 0885-2006, 2011, Vol. 9, no. 1, p. 110 – 123.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

UNITED NATIONS RESOLUTION. 1959. *Declaration of the rights of the child*. [online]. [citované 29.10.2011] Dostupné na internete: <http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/25.htm>

Kontaktné údaje

Mária Podhájecká, doc., PhDr., CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E - mail: maria.podhajecka@pf.unipo.sk

Jana Štvartáková, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E - mail: jana.stvartakova@pf.unipo.sk

HRA V PRIMÁRNEJ PREVENCII PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Lýdia Taišová

Abstrakt

Využívanie hry v primárnej prevencii problémov s návykovými látkami vychádza z poznania, že hra je najprirodzenejším prejavom dieťaťa, prostredníctvom nej sa dieťa od narodenia učí, je pri nej uvoľnené a preto je najprístupnejšie pôsobeniu. V príspevku sú prezentované možnosti využitia hier pri realizácii primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v predprimárnej edukácii. Poukazujeme na potrebu a dôležitosť realizácie prevenčných aktivít v materskej škole prostredníctvom didaktických a pohybových hier.

Kľúčové slová

Hra, predprimárna edukácia, predškolský vek, primárna prevencia, zdravie.

Abstract

Using games in primary prevention of addictive substance abuse problems is based on the knowledge that play is the most natural expression of a child, it is a source of learning, too. While playing, a child is relaxed and thus the most approachable. The paper presents possibilities of using games and play in the implementation of primary prevention of addictive substances abuse problems in the pre-primary education. We are also pointing out to the need and importance of implementing prevention activities in kindergarten through didactic and motoric games.

Key words

Health, game, preschool age, pre-primary education, primary prevention.

„Škola nesmie byť miestom slz, bludiskom a drinou, ale hrou, hostinou a rajom.“

J. A. Komenský

Predškolský vek („zlatý vek hry“) sa všeobecne považuje za veľmi dôležitý pre rozvoj celej osobnosti dieťaťa. Dieťa si rozvíja svoje vnímanie, predstavy, myslenie, reč, zvyká si sústredene „pracovať“, utvára sociálne návyky a pod. Materská škola ako

základný článok školskej sústavy, predprimárneho vzdelávania, zabezpečuje edukáciu detí, ktorej aktivity sú v úzkom spojení s primárnou prevenciou problémov s návykovými látkami.

Všeobecným cieľom primárnej prevencie je viesť deti k získaniu takých vedomostí, zručností a postojov, ktoré vedú k zdravému životnému štýlu, tak aby tieto prednosti dokázali uplatniť vo svojom živote. Dôležité je, aby deti pochopili pojem zdravie, pretože celá primárna prevencia sa odohráva v kontexte podpory zdravia. Zamerať sa na zdravie ako hodnotu, a naučiť deti odmietat' to, čo by ho mohlo negatívne ovplyvniť. Do primárnej prevencie detí predškolského veku je vhodné zaradiť aktivity zamerané na formovanie harmonickej osobnosti jedinca, rozvoj sebapoznávania, sebaúcty, sebahodnotenia, schopnosti vyjadriť svoje pocity, zvládnutie sociálnych úloh a vzťahov, asertivity a rôzne pohybové aktivity. Realizovať tieto neľahké ciele nám v predškolskom veku pomáha najmä hra, ktorú už J. A. Komenský považoval za cvičenie tela i ducha, ktoré je pre dieťa potešením. V kontexte primárnej prevencie sa stal tiež veľmi obľúbeným slogan: „Kto sa hrá, nehnevá.“

Dobre fungujúca materská škola neobmedzuje detské hry a spontánnosť, naopak ich podporuje, neorientuje deti predčasne na výkon a na porovnávanie s ostatnými deťmi, z čoho by vznikali predčasné zážitky neúspechu. Rešpektuje individualitu detí. Hry vedú dieťa k dodržiavaniu pravidiel, k ovládaniu afektu, prekonávaniu únavy, k sústredeniu pozornosti (Čáp, Mareš, 2001).

Hra má pre nás aj významnú diagnostickú hodnotu. Prostredníctvom nej sa dozvedáme veľa o pocitoch, postojoch, príčinách správania sa dieťaťa, poznávame jeho psychické osobitosti. Prostredníctvom hry môžeme ľahšie nadviazať s dieťaťom vzťah a získať si jeho dôveru.

Didaktickými a pohybovými hrami vedieme deti k poznaniu a dodržiavaniu hygienických návykov a zásad zdravej výživy, získaniu základných vedomostí o svojom tele, formovaniu kladného postoja k vlastnému telu, uvedomeniu si hodnoty zdravia, poznaniu škodlivých účinkov fajčenia a alkoholu na zdravie človeka, rozvíjaniu sebaúcty a pochopenia vlastnej hodnoty, posilňovaniu psycho-fyzického zdravia, podporujeme prežívanie radosti z vlastného i spoločného úspechu svojich kamarátov, podporujeme kooperatívne správanie, utvárame základ celoživotného kladného postoja voči pohybovým činnostiam a športu.

V predškolskom veku je hry vhodné doplniť aj rozprávkami, napr. od Dagmar Novákovej, riaditeľky pražského Inštitútu Filia, ktorý sa venuje vzdelávaniu a prevencii

drogových závislostí. V tejto súvislosti napísala nádherné rozprávky pre predškolákov, pomocou ktorých im možno objasniť, čo sú to drogy, ako pôsobia na človeka, prečo sa ľudia rozhodnú ich ochutnať a prečo sa mnohí potom stávajú od nich závislými. Cyklom rozprávok „Hovorme s deťmi o drogách“ môžeme hravou formou vysvetliť problematiku návykových látok a tak začať s prevenciou. Rozprávky sú veľmi jednoduché a veselé, takže deti si ich obľúbia a zapamätajú. Ku každej rozprávke patrí aj návod, ako s ňou pracovať, ako ďalej problematiku rozvíjať, ako prebrať príslušnú drogovú tému zo všetkých strán. Sú tam napr. rozprávky *Opitá studnička*, *Ako zajac hral a prehral*, *Ako mačiatko nechcelo spať*, *Ako kráľovstvo prišlo o zdravie* a iné.

Pri plánovaní a realizovaní preventívnych aktivít vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, najmä z časti venovanej kognitívnej oblasti, v ktorej sú definované obsahové a výkonové štandardy viažuce sa k téme zdravia a primárnej prevencie problémov s návykovými látkami.

Obsahové štandardy: Zdravotný stav, postoje k zdraviu. Zásady ochrany vlastného zdravia. Riešenie krízových situácií ohrozujúcich zdravie. Ochrana proti drogám. Možnosti poškodenia zdravia. Zdravé potraviny.

Výkonové štandardy (špecifické ciele): rozlíšiť a jednoduchým spôsobom intuitívne opísať stav zdravia a stav choroby, dodržať zásady ochrany zdravia (s pomocou dospelých), zaujať pozitívne postoje k svojmu zdraviu i k zdraviu iných a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov, privolať pomoc dospelého v krízových situáciách, v ktorých je ohrozené jeho zdravie, prípadne zdravie iných, uvedomiť si nebezpečenstvo kontaktu s neznámymi osobami (odmietnuť sladkosti od neznámych osôb, vnímať to ako nebezpečenstvo ohrozenia zdravia), rozlíšiť príčiny možného nebezpečenstva a poškodenia zdravia pri zakázanej manipulácii s niektorými predmetmi, napr. s ostrými predmetmi, zápalkami, liekmi, chemikáliami, čistiacimi prostriedkami, elektrospotrebičmi, ale aj neznámymi prírodninami, poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny (Hauser, 2008).

Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do zrozumiteľnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, vlastné kompetencie, dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von (Podhájecká, 2008).

Na ceste primárnej prevencie môžeme v predprimárnej edukácii využiť aj tieto didaktické a pohybové hry:

HRA NA STRAKY

Cieľ: Vedieť primerane veku a svojim schopnostiam manipulovať s herným náčiním, poznať a aplikovať v hre herné pravidlá, byť v hre aktívny a prejavovať k nej pozitívny postoj, orientovať sa v priestore na ihrisku.

Pomôcky: štipce na bielizeň.

Každé dieťa si položí na jedno dobre prístupné miesto na ihrisku určitý počet štipcov na bielizeň. To sú hniezda a deti predstavujú straky. Na pokyn učiteľa vybiehajú všetky deti- straky zo svojho hniezda, berú si z ľubovoľného hniezda po jednom štipci a berú ich do svojho hniezda. Víťazí dieťa – straka, ktoré má po skončení hry najviac štipcov (Karásková, 2009).

VEĽKÝ KAMARÁT

Cieľ hry: nakresliť postavu, telo v reálnej veľkosti, poznať vlastné telo.

Pomôcky: veľký baliaci papier, ceruzy, pastelky, nožnice.

Posadíme sa všetci do kruhu, v strede je baliaci papier. Vyberieme si spoločne jedno dieťa, ktoré budeme kresliť. To si ľahne na baliaci papier a ostatní obkresľujú predtým zvolené časti jeho tela, neskôr ich zafarbia. Zopakujeme si časti ľudského tela, rozprúdime rozhovor o pocitoch detí, ktoré kreslili a pocitoch obkresľovaného dieťaťa, ako sa cítilo.

NÁSTENKA ZDRAVIA

Cieľ: Vedieť rozlíšiť zdravé od nezdravého.

Pomôcky: vystrihnuté obrázky z časopisov.

Deti rozdelíme do skupín. Každá skupina dostane obrázky, ktoré sa týkajú zdravia, zdravej výživy, zdravého spôsobu života – športové aktivity, relaxačné aktivity a pod. Medzi obrázkami však budú aj obrázky opačného zamerania – obrázky ľudí, ktorí fajčia, pijú alkohol, výtržníci a pod. Úlohou skupiny je vylúčiť obrázky, ktoré nepatria k zdravému spôsobu života a urobiť nástenku zdravia. Po dokončení každá skupina rozpráva o svojej nástenke, povedia prečo nepoužili tie ktoré obrázky. Skúsime spoločne formulovať rady, ako byť zdravý. Napr.

- *Každý deň jedz ovocie a zeleninu.*
- *Vyblázní sa na čerstvom vzduchu, športuj.*
- *Radšej sa hraj v tieni ako na prudkom slnku.*

- *Veľa sa smej a zabávaj sa.*
- *Veľa spi.*
- *Každý deň by si mal niekoho objat'.*
- *Pi dostatok tekutín.*
- *Nemrač sa.*

KRAJINA PLNÁ JEDÁL

Cieľ: Vedieť prečo je dôležitá zdravá strava.

Pomôcky: papiere, farbičky, obrázky zdravých a nezdravých potravín.

Deti si posadajú do kruhu na koberec, učiteľka prečíta motivačnú rozprávku, deti pozorne počúvajú. Majú za úlohu zapamätať si čo najviac potravín a jedál, ktoré budú v rozprávke počuť.

V jednom dome býval Patrik, ktorý mal veľmi rád rôzne sladkosti. Jednu noc, keď išiel do kuchyne tajne maškrtiť, zatrúbilo pri okne lietajúce auto. Patrik nastúpil do auta, ktoré ho odviezlo do krajiny plnej dobrého jedla. Patrik mohol jesť čokolády, torty, zmrzlinu, cukríky, hamburgery, hranolčeky, nanuky, keksy, párky. Ale po niekoľkých dňoch Patrika začalo bolieť bruško a bolo mu veľmi zle. Jedlo mu už nechutilo a chcel prestať jesť. No nemohol, lebo mu v tom bránil kráľ Krajiny plnej jedál. A tak Patrik jedol a jedol, tučnel a tučnel. Stále mu bolo zle. Jedného dňa kráľ zaspal a Patrikovi sa podarilo ujsť domov. Doma sa už sladkostí, hamburgerov ani hranolčekov nedotkol. Namiesto toho jedol jogurty, ovocie, zeleninu a mäso. Po čase schudol a bolo mu dobre.

Po prečítaní rozprávky deti odpovedajú na otázky:

Ktoré jedlá jedol Patrik v Krajine plnej jedál? Ktoré jedlá ste si zapamätali? Ktoré z týchto jedál jete aj vy? Prečo bolo Patrikovi v Krajine plnej jedál po hranolčekoch, hamburgeroch a sladkostiach zle? Prečo, keď sa vrátil domov a začal jesť ovocie, zeleninu a jogurty, bolo mu lepšie? Čo ste mali dnes na raňajky? Čo najradšej jete na obed? Čo je lepšie si dať na večeru, čokoládu, alebo chlieb so syrom a paprikou?

Deti po zodpovedaní otázok rozdelíme do skupín, v jednej skupine 4-5 detí. Každé skupine dáme súbor obrázkov jedál. Deti ich rozdelia na zdravé a nezdravé (upravené podľa Zádová, 2009).

HRY S DYCHOM

Cieľ: nácvik správneho dýchania, nádychu a výdychu, rozvoj koncentrácie.

Pri nácviku správneho dýchania využijeme napr. tieto námety:

- Fúkame lístie zo stromov,

- Fúkame do horúcej polievky, do horúcej kaše (slabo i silnejšie),
- Odfukujeme mraky, ktoré zastreli slnko,
- Bublifuk, fúkame do bublín,
- Sušíme prádlo, fúkame do servítky,
- Nádyh pri excentrickom pohybe paží, výdych pri návratnom pohybe paží s vyslovením hlások šššššššššš.....,
- Nádyh (privoniamе ku kvetu), zadržať dych, dlhý výdych,
- Vydychujeme nosom,
- Nádyh a výdych s vyslovením hlásky áááááááááá....,
- Fúkačí futbal do pingpongových loptičiek.

PRETEKY S POMARANČOM

Cieľ hry: rozvoj hrubej motoriky, koncentrácie, kooperácie v skupine.

Pomôcky: 2 pomaranče.

Deti rozdelíme na dve družstvá. Vyznačíme štart a cieľ. Rozostavíme deti do dvoch radov po celej dráhe v rovnakých vzdialenostiach medzi sebou. Prví dvaja z obidvoch družstiev si kľaknú na štart. Na povel začnú nosom kotúľať pomaranč k nasledujúcemu hráčovi. Tento hráč kotúľa pomaranč k ďalšiemu, až posledný dokotúľa pomaranč do cieľa. Pri kotúľaní si nemožno pomáhať rukami ani nohami. Ak to niekto urobí, pomaranč sa vracia na štart a hráči musia začať odznova. Vyhráva rýchlejšie družstvo.

ČAJOVÁ ŠTAFETA

Cieľ hry: rozvoj jemnej a hrubej motoriky, rozvoj spolupráce v skupine, poukázať na správny pitný režim pre zdravie človeka.

Pomôcky: 1 vedro s vodou, 4 šálky, 4 lyžice.

V teplom počasí nás táto štafeta príjemne osvieži, zabaví a zároveň je spestrením pri dodržiavaní správneho pitného režimu. Deti rozdelíme do štyroch družstiev. Posadajú si na zem do kríža. Do stredu položíme vedro s vodou. Prvý v každom rade si zoberie do ruky lyžicu. Za posledným v rade je na zemi položená šálka. Na povel naberú do lyžice vodu a podajú ju opatrne ďalej. Posledný v rade vyleje vodu do šálky a lyžicu pošle naspäť. Štafeta trvá dovtedy, kým jedno z družstiev nenaplní svoju šálku. Toto družstvo sa stáva víťazom.

NAŠE STOPY

Cieľ: urobiť obtlačky svojich rúk na papier, uvedomiť si svoju hodnotu a miesto v našej triede.

Pomôcky: baliaci papier, vodové farby.

V triede rozložíme na spojené stoly veľký baliaci papier, pripravíme si vodové farby. Vyberieme si spoločne jedno dieťa, ktoré ako prvé urobí svoj obtlačok dlane na papier (učiteľ mu natrie farbou celú dlaň i prsty). Toto dieťa si potom vyberie ďalšieho kamaráta a natrie mu dlaň a prsty on. A tak pokračujeme, kým sa nevystriedajú všetky deti. Na záver sa porozprávame ako sa v našej triede cítime, kedy sme šťastní, kedy smutní. Obtlačkami rúk môžeme dotvoriť určitý námet – srdce, strom, dom a pod. Vzniknuté dielo pripneme na nástenku.

HONOLOKO

Cieľ: vybrať také riešenia problémov, ktoré by najviac prospeli zdraviu obyvateľov a životnému prostrediu ostrova Honolulu, využiť všetky poznatky o zdravom životnom štýle človeka a o ochrane prírody.

Pomôcky: IKT (počítač, internetové pripojenie)

Pracujeme na stránke www.honoloko.org podľa pokynov spolu s učiteľom a malou skupinou detí. Hra Honolulu je vytvorená Európskou enviromentálnou agentúrou v spolupráci s Regionálnym úradom pre Európu Svetovej zdravotníckej organizácie, v produkcii World Wide Pictures. Cieľom hry je vyberať si také riešenia, ktoré by najviac prospeli zdraviu obyvateľov a životnému prostrediu ostrova Honolulu. Ostrov je veľmi podobný skutočnému svetu, kde naše činy priamo ovplyvňujú okolité prostredie a zdravie ľudí. Treba mať na pamäti, že v lepšom prostredí žijú zdravší ľudia. Pomocníkmi pri riešení úloh sú zajko Kondička, Zdravometer, robot Energetik, obor Strážca zdrojov.

Hra je najlepší spôsob ako sa dieťa môže postupne zhostiť predpokladov k rozvoju všetkého, čo bude neskôr v živote potrebovať. Experimentovanie, situačné učenie a samostatná tvorivá hra dávajú príležitosť k osobnému prežitiu hry, uplatneniu záujmov a skúseností, k vyjadreniu vlastnej predstavy o svete a osobitom vzťahu k nemu (Kolláriková - Pupala, 2010).

Literatúra

ČÁP, M. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

KARÁSKOVÁ, V. 2009. Cvičíme s netradičným náčiním. ISSN 1804-0381. In *KAFOMET ISCED 1 v praxi 1. a 2. ročníka ZŠ*. Stařeč: INFRA, s.r.o., 2009. ZD. TEV-002.4.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2010. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3.

MOJA VELKÁ KNIHA HIER. 1992. Bratislava: SLOVART JUNIOR, 1992. ISBN 80-7146-026-5.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

ZÁDOVÁ, K. 2009. Zdravá výživa. ISSN 1804-0381. In: *KAFOMET ISCED 1 v praxi 1. a 2. ročníka ZŠ* Stařeč: INFRA, s.r.o., 2009. ZD. PRI-005.6.

www.honoloko.org

Kontaktné údaje

Lýdia Taišová, PaedDr.

Spojená škola

Špeciálna základná škola, Praktická škola

Matice slovenskej 11

08001 Prešov

E - mail: lydiatais@gmail.com

Slovenská republika

TECHNIKY ROZVÍJANIA ELEMNTÁRNYCH ČITATEĽSKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Rumiana Tankova

Abstrakt

Príspevok prezentuje hru ako základný nástroj, prostredníctvom ktorého sa deti v predškolskom veku môžu naučiť čítať písmená, hlásky a slová. Skoré zvládnutie čítania rozvíja intelektovú stránku osobnosti dieťaťa. Ak si dieťa v predškolskom veku želá preniknúť do sveta písmen, materská škola by mu to mala umožniť. S týmto zámerom príspevok prezentuje techniku, ktorá umožní učiteľovi v materskej škole pomôcť dieťaťu hrať sa s písmenami a slovami, a tiež ho naučiť čítať na elementárnej úrovni. Príspevok tiež prináša návrh rôznych hier, prostredníctvom ktorých si môžu deti predškolského veku osvojiť základné čitateľské zručnosti. Ak sa deti budú pri týchto hrách baviť, postupne sa naučia prvé písmená a ich pokusy o čítanie slov a viet budú úspešné.

Kľúčové slová

Hry, dieťa predškolského veku, technológia, skoré zvládnutie čítania

Abstract

This publication presents the play as primary means by which preschool children can learn to read letters, syllables and words. The early mastering of reading provides a very good intellectual development of the personality. If a child of preschool age wishes to enter in the world of letters, then the kindergarten should provide them with this opportunity. For this purpose, the publication presents a technology that allows the preschool teacher to help children play with letters and words, and thus learn to read at an elementary level. Here are proposed different games through which the preschool children can acquire basic reading skills. If children have fun with these games, they will gradually learn the letters and make their first successful attempt at reading words and sentences.

Key words

Games, child of preschool, technology, the early mastering of reading

Úvod

Cieľom príspevku je navrhnúť technologický model, ktorý môže pomôcť učiteľke v materskej škole pri hre detí predškolského veku s písmenami a slovami, a tak ich naučiť čítať na základnej úrovni. Pre deti predškolského veku, ktoré chcú vstúpiť do sveta písmen, autorka navrhuje hry, ktoré majú nielen pobaviť, ale aj nenápadným spôsobom naučiť písmená a spraviť tak úspešný pokus o čítanie slov a viet.

V Bulharsku, rovnako ako aj v iných krajinách, je zvládanie abecedy zahrnuté až do učebných osnov prvého ročníka. Príprava na čítanie a písanie prebieha v prípravnom ročníku pred nástupom do školy. Táto prípravka sa však nevzťahuje na učenie sa písmen, ale len na základnú analýzu zvukov. S ohľadom výchovno-vzdelávacie programy neumožňujú deťom v prípravných triedach poznávať písmená. Učiteľky v materských školách zvyknú prísne dodržiavať túto požiadavku, aj napriek tomu, že niektoré deti prejavia záujem o poznávanie písmen abecedy. To vytvára bariéru pre každé dieťa, ktoré chce dobrovoľne vstúpiť do sveta písmen.

Spontánny záujem dieťaťa o čítanie môže rýchlo zaniknúť, v prípade, že reakcia pedagóga nie je adekvátna. Akonáhle sa tento záujem vytratí, je ťažké ho obnoviť pri spoznávaní písmen v prvom ročníku, a to môže mať negatívny dopad na vzdelávanie dieťaťa.

Psychologické štúdie jasne ukazujú, že včasné osvojenie si čítanie je spojené s pokročilým duševným vývinom. Preto ak sa chce dieťa naučiť čítať, malo by v tom byť podporované. Každé dieťa má vlastné tempo vývinu a učenia sa, preto by všetkým deťom, ktoré chcú rozvíjať svoju gramotnosť už v rannom detstve, mala byť táto cesta umožnená.

Ako teda zvládnuť čítanie v materskej škole? Odpoveď je len jedna - prostredníctvom hry. Hry detí v materských školách sú rôzne. Skladanie kociek s obrázkami, skladanie puzzle s ilustráciou, vytváranie rôznych obrazcov v kombinácii s mozaikovými panelmi, hracie karty s číslami, atď. tieto obrázky, ilustrácie, panely v rôznych kombináciách môžu mať tvar písmen, a tak nasmerujú dieťa do sveta písmen. Ak sa mu zapáči, vstúpi doň. Hra je najpriamejším spôsobom, ako môže dieťa rýchlo a ľahko nadobudnúť gramotnosť aj bez pomoci dospelých.

Stačia aj elektronické hry, ktoré budú o písmenách. Tieto hry sú kľúčom pre všetky písmená abecedy. V týchto hrách má každé písmeno priradený obrázok objektu, ktorého meno začína daným písmenom. Dieťa tak vidí nielen písmeno, ale aj počuje jeho zvuk. Tak si zapamätá tvar písmena a aj jeho zvuk. Ak je táto hra pre deti zábavou, začnú

sa učiť písmená. Musí však ísť o dieťa, ktoré chce pracovať s písmenami a má podporu zo strany pedagógov. Preto ak záujem zo strany detí nie je spontánny, učiteľ by mal cielene organizovať aktivity smerujúce k poznávaniu písmen.

Ak chcú byť učitelia úspešní v aktivizácii čítania u detí predškolského veku, mali by použiť technológiu, ktorá je adekvátne vekovým osobitostiam detí. Dobrým príkladom sú „dynamické kocky“ od Evgenia Chaplinga. Autorom navrhovaná idea v počiatočnom čítaní je originálna svojím dizajnom. Úlohou dieťaťa je hrať sa s drevenými blokmi v strede zostavy. Každá zostava sa skladá z 10 jednostranných a 10 obojstranných kociek. Na každej strane kocky je napísané písmeno. Obojstranná kocka sa skladá z dvoch samostatných blokov spojených na platforme, ktoré sa dajú voľne otáčať. Deti čakajú, až budú bloky v páre, aby mohli z písmen vytvárať rôzne slabiky. V kombinácii jedno a dvojstrannej kocky môže dieťa získať trojpísmenové slovo, avšak ak sa dostanú na rad dve susedné obojstranné kocky, dieťa môže zložiť slovo až zo štyroch písmen. Pri hre s kockami môže zložiť niekoľko slov, ale aj celú vetu. Vzhľadom k malému počtu kociek v tejto hre, si dieťa môže osvojiť základy gramotnosti, no počet kociek nie je dostatočný na celý proces osvojenia si čítania. To je dôvod, prečo autorka s učiteľmi, s ktorými pracuje, využíva Chaplingovu ideu a snaží sa o implementáciu komplexného metodického systému včasného osvojenia si čítania, v prípade, že dieťa prejaví záujem. Je však potrebné prirátat' aj iné hry, ktoré deťom v predškolskom veku umožňujú vstúpiť do sveta písmen, ak si to želajú.

Technologický model raného (skorého) osvojenia si čítania prostredníctvom hry

Ponúkam metodické práce rozpracované v nasledujúcich etapách:

1. Etapa *Prvé stretnutie s literárnym písmenom*

Už malé dieťa je obklopené písmenami z médií – etikety, znaky, reklamy, návody, atď. aj bez schopnosti čítať, dieťa pochopí, že mnoho písmen a slov, ktoré ho obklopujú je dôležitých – označenia nad obchodmi, potravinárske etikety, značky, hračky, atď. všetky tieto písmená ho obklopujú aj v prostredí materskej školy. Väčšina materských škôl učí deti rozpoznávať ich šaty, hračky a kresby prostredníctvom rôznych tvarov na kartičkách, ktoré pripomínajú písmená. V prípade týchto kartičiek by bolo vhodnejšie, ak by sa nahradili obrázkom dieťaťa a jeho menom napísaným pod obrázkom. Preto zakaždým, keď dieťa bude hľadať svoje veci, uvidí svoj obrázok aj s popisom a bude to brať ako celok. Postupne môže byť obrázok odstránený, pretože dieťa sa naučí orientovať na nápis, ktorý bude predstavovať jeho meno. To znamená, že dieťa si pamätá, ako písať

svoje meno. Dieťa tiež môžeme učiť rozlišovať medzi jeho zápisom mena a menami ostatných detí v skupine. V podstate sa naučí čítať svoje meno. Ak učiteľ chce, môže s dieťaťom prepisovať tento nadpis na jeho veciach a dieťa sa mimovoľne naučí písať svoje vlastné meno. Hľadanie vlastného mena medzi menami ostatných detí v skupine vedie dieťa aj k naučeniu sa písomného znázornenia mena napríklad svojho suseda v šatni. Výsledkom je, že dieťa začína chápať týchto pár slov, takže v skutočnosti vykonáva prvé pokusy o čítanie.

2. Etapa Absorpcia písmen

Je samozrejmé, že prvé písmená, ktoré sa dieťa naučí, sú písmenami jeho mena. Tieto písmená následne dieťa porovnáva s menami ostatných detí v skupine. Napríklad, ak si deti porovnajú dve mená v skupine – Ali a Ani, bez problémov zistia, ktoré písmená sú rovnaké (A,I) a ktoré sú odlišné (L,N). Týmto spôsobom dieťa prijíma a zoznámi sa so štyrmi písmenami. Rovnako tak deti môžu rozoznávať mená ďalších v skupine – napríklad, ktoré písmeno je spoločné v menách Eli, Ema, Peťa (písmeno E). Deti tak robia svoje prvé objavy vo svete písmen. Ako súčasť výučby písmen by malo byť množstvo hier s písmenami. Tieto hry by mali byť k dispozícii všetkým deťom, aj keď nie všetky deti sa s nimi budú chcieť hrať. Ak niektoré z detí prejaví záujem o hru so spomínaným materiálom, učiteľ by mu to mal umožniť a viesť ho pri hre. Cieľom je udržať záujem u tých detí, ktoré prejavili snahu osvojiť si písmo.

Hry s písmenami môžu byť rôzne.

Jednou z nich je typ hry „*Memory (Pamäť)*“. Táto hra je u detí predškolského veku veľmi populárna, ale väčšinou len prostredníctvom obrázkov. Táto hra by sa mohla zmeniť na hru s písmenami, ak by sa obrázky zamenili za kartičky s písmenami. Napríklad tiež hra „otvoreného okna“ – tu sú tri dvojice kariet s písmenami. Všetkých šesť kariet s písmenami je usporiadaných na hracej ploche v tvare štvorce alebo obdĺžnika, čo pripomína okno. Hráči sa snažia spomenúť si, na ktoré miesto v hracom poli patrí vytiahnutá karta s písmenom. Keď sú deti pripravené, všetky karty s písmenami sa prevrátia na opačnú stranu. Prvý hráč nakreslí písmeno a druhý hráč háda, kde v hracom poli sa karta s daným písmenom nachádza. Ak uhádne, môže hádať ďalšie písmeno. Ak neuhádne, pokračuje ďalší hráč. Hra pokračuje, kým celé okno nie je otvorené, to znamená, kým nie sú odhalené všetky karty s písmenami.

Hlavná hra, ktorá sa využíva v technologickom modeli osvojenia si čítania je hra s „*dynamickými kockami*“. U detí sa tak rozvíja spontánna hra s dvojitémi kockami. Na

štyroch stranách ľavej kocky sú písmená a na štyroch stranách pravej kocky sú objekty, ktorého meno začína písmenami z ľavej kocky (napr. J- jablko, R- ryba, M- melón, atď.). Je obzvlášť dôležité dbať na správne zvolené hláskovanie slov, napr. ak je dôraz kladený na samohlásku (Uh- uhol), alebo zvučné spoluhlásky pred samohláskou (H - huba). Slová musia byť čo najkratšie a nachádzať sa v slovnej zásobe dieťaťa.

Dieťa otočí kocku tak, aby kocka s písmenom bola pod kockou s objektom. V prípade ťažkostí a nejasností učiteľ zreteľne vysloví písmeno a názov objektu. Dieťa opakuje a snaží sa vysloviť danú hlásku oddelene od ostatných hlások v slove. Cieľom je vytvoriť u dieťaťa prepojenie medzi zvukom a písmenom, ktoré daný zvuk znamená. Akonáhle sa dieťa naučí písmená, vie ich rozpoznať a pomenovať, môže pokračovať v spájaní písmen do hlások.

3. Etapa Čítanie slabík

Metodické vypracovanie v tejto etape je zamerané na kontrolné mechanizmy pri čítaní oboch typov slabík – zatvorené slabiky aj otvorené slabiky. Dieťa sa najprv učí čítať zatvorené slabiky, pretože mechanizmus na čítanie u dieťaťa je vytvorený tak, že je mu najbližšie vyslovovať písmená v poradí za sebou. Keď už dieťa pozná písmená a vie k nim priradiť zvuk, nie je potrebné spájať každé písmeno so slovom, ktoré naň začína. Preto v tejto fáze už nie sú potrebné obrázky s písmenami na predmetoch. Pre tento účel využívame dvojicu kociek so spoločnou platformou – prvá kocka so samohláskami a druhá kocka so spoluhláskami. V tejto hre je kocka so spoluhláskami v pokoji na mieste a kocku so samohláskami hádzeme. Cieľom je vytvárať slabiky so spoločnou spoluhláskou a rôznymi samohláskami (napr. OM, AM, IM, atď.). Potom je možná obmena, kde kocka so samohláskami bude v pokoji a hádzať budeme kockou na ktorej sú spoluhlásky (napr. AJ, AK, atď.). Dieťaťu tak pomáhame vytvárať slabiky. Dieťa sa najprv naučí vyslovovať prvé písmeno a potom pripája druhé (napr. u-u-um). Ak dieťa opakuje vzor učiteľa, naučí sa spájať samohlásky so spoluhláskami. Hra s týmito dvojitémi kockami pokračuje, kým sa nevyčerpajú všetky možnosti – v tomto prípade ide o 16 zatvorených slabík. Týmto spôsobom si dieťa osvojuje mechanizmus čítania uzatvorených slabík.

Pri osvojovaní si čítania otvorených slabík by sa nemalo postupovať rovnakým spôsobom, pretože to môže spôsobiť problémy mnohým deťom. Pre väčšinu detí je ťažké vysloviť čisto znelú spoluhlásku v zhľuku za sebou (m-m-m). Zvyčajne do výslovnosti zapoja ďalší zvuk (m-uh). Preto, keď čítajú otvorené slabiky, často namiesto *m-a*,

vyslovia *m-ha*. Toto vkladanie ďalších zvukov do výslovnosti pri čítaní slov je ťažké pochopiť. Napríklad, keď dieťa číta *m-ha-m-ha*, len ťažko pochopíme, že ide o slovo *mama*. Preto by mal byť mechanizmus osvojovania si čítania otvorených slabík odlišný od čítania uzatvorených slabík. Tento mechanizmus autorka nazýva „*mechanizmus explozívneho čítania slabík*“. Dieťa by malo otvorené slabiky vnímať ako celok, slabiku by malo vidieť ako komplexnú jednotku na čítanie. Preto si autorka myslí, že pre dieťa je najvhodnejšie absorbovať tieto slabiky rovnakým spôsobom, ako písmená – to znamená ako celok, ktorý je súčasťou tohto sveta.

V tomto prípade sú vhodné hry, v ktorých môže dieťa prepojiť dve slabiky v slove. Takáto hra je aj „*písmenkové puzzle*“. Písmenkové puzzle sa využívajú v počiatočných gramotnosti a skladá sa z dvoch častí – obrázok, ktorý je rozdelený na dve diely a na každom z nich je jedna slabika, ktorá korešponduje s obrázkom. Dieťa má k dispozícii mnoho častí, z ktorých vyberá dvojice, ktoré tvoria obrázok. Spája dva prvky puzzle dohromady a skladá tak vyobrazený objekt. Zároveň tak vidí slabiky, ktoré aj vyslovuje a tieto slabiky následne spája do slov.

Dieťa sa takto učí vnímať otvorené slabiky ako celok. Ak si pamätá písmená, bude si pamätať aj slabiky. Zapamätá si každú slabiku ako vizuálny a sluchový obraz. Keď sa dieťa naučí rozoznať konkrétnu slabiku medzi množstvom iných, je to preto, že si ju zapamätal ako celok. V prípade, že dieťa si tento mechanizmus neosvojí, aj naďalej bude čítať písmená po jednom a nespojí ich do slabiky (napr. t-i). V skutočnosti to však dieťa vie prečítať, len nepozná zvuk slabiky, takže ju nevysloví kompletne (ti), ale po častiach, písmenách.

Po zvážení učiteľa, aj v tejto etape sa môžu využiť „*dynamické kocky*“. Rozdiel je v tom, že na prvej kocke nie sú písmená, ale slabiky a na druhej kocke je obrázok objektu, ktorého názov sa začína danou slabikou (napr. Ja- jahoda). Zároveň je možné využiť aj typ hry „*Mahjong*“. Táto hra je spojená s oddeľovaním totožných postáv od mnohých odlišných s rôznymi konfiguráciami náhodne sa nachádzajúcimi na hracej ploche. V tejto hre môžu byť namiesto postáv použité slabiky. Naša verzia hry *Mahjong* by bola „*Kto nazbiera najviac slabík?*“. Použitý počet kariet, na ktorých sú napísané slabiky je rovnaký, ako počet hráčov. Každá slabika je sprevádzaná obrazom objektu, v tomto prípade sa jedná o prvú slabiku objektu (napr. MA- mačka). Vybrané slabiky sú obsiahnuté v piatich kartách, ktoré sú náhodne umiestnené v hracom poli. Hráči hrajú súčasne. Každý z nich hľadá a zhromažďuje karty so svojou slabikou. Vyhráva ten, kto ako prvý zozbiera všetkých päť kariet so svojou slabikou.

Takýmto spôsobom dieťa ľahšie prekonáva problémové oblasti na ceste ku gramotnosti – čítanie otvorených slabík. V tom istom čase dieťa prirodzene prechádza do ďalšej fázy osvojovania čítania – a to čítania slov.

4. Etapa Čítanie slov

Začíname s čítaním najjednoduchších slov – to sú slová zložené z jednej hlásky a jednej otvorenej slabiky. Pre tento účel je vhodné použiť ďalší typ dynamických kociek – dvojica kociek, v ktorých je na prvej kocke samohláska a na druhej kocke je slabika. Kombinovanie písmen na týchto kockách je ťažšie, pretože spojením písmena a slabiky chceme získať konkrétne slovo. S jedným párom kociek môže dieťa zostaviť najmenej štyri slová.

Na začiatku sú na prvej kocke samohlásky (napr. A, E, I, O, atď.) a na druhej kocke sú otvorené slabiky (napr. MA, VA, atď.). Pri hodení dvojicou kociek nám vznikajú rôzne slová z dvojíc samohláska – slabika (napr. E-VA, I-MA, atď.). Postupne prechádzame na dvojice kociek, kde na prvej kocke budú otvorené slabiky (napr. MA, SU, atď.) a na druhej kocke bude zvučná spoluhláska (napr. M, N, L, atď.). Keď dieťa hodí kockami, môže dostať kombináciu asi štyroch trojhláskových slov (napr. Lu-K).

V tejto etape je možné požiť aj hru „Loto“. Ide o hraciu plochu, na ktorej sú kartičky s obrázkami a na nich je napísaný názov zobrazovaného objektu. Každý obrázok a slovo predstavuje jednu kartu z viacerých na hracej ploche. Cieľom je, aby každé dieťa umiestnilo hraciu kartu na správne miesto podľa hracieho plánu, ktorý dostane. Vyhráva dieťa, ktoré ako prvé umiestni všetky kartičky na hracom poli podľa hracieho plánu. Hra sa postupne stáva náročnejšou tým, že sa zvyšuje počet hráčov, a tým aj hracích kariet.

Tieto hry sú pre deti pútavé a kladie sa v nich dôraz na to, aby sa dieťa naučilo čítať slová. Súčasne sa však dieťa mimovoľne učí aj písaniu týchto slov. Keď dieťa číta slovo, ktoré mu vznikne hodením kociek, učí sa ho aj písať. Takto predchádza pravopisným „preklepom“. Napríklad, ak číta slovo „nož“, na konci počuje „š“, ale tým, že vidí, že na konci je písmeno „ž“, zapamätá si jeho správny zápis. Kladieme tak základy správnej pisateľskej kultúry u dieťaťa.

Čítanie viet

Akonáhle už dieťa dokáže čítať slová zložené z troch písmen, môže to preniesť do čítania viet. Stačí, keď vedľa seba zoradí niekoľko jednoduchých slov (napr. Mama má Emu. Atď.). V tomto prípade je lepšie, keď má dieťa viac kociek, ako potrebuje na zostavenie vety. Takto môže zameniť jedno slovo vo vete a vznikne mu viac viet. Dieťa

sa hrá s poradím slov vo vete a tak si uvedomuje jej štruktúru. Tak sa teda naučí nielen čítať, ale aj písať slová v správnom poradí.

5. Etapa Rozvoj čítania

Do tejto fázy učenia sa môžeme posunúť, len ak dieťa stále prejavuje potešenie z čítania a samo sa chce posúvať ďalej. V tom prípade sa môže dieťa začať učiť čítať štvorhláskové slová. Dôležité je však poradie, v ktorom sú slová uvedené. Musí byť pri tom rešpektovaná didaktická zásada absorpcie – to znamená to ľahšieho k ťažšiemu. S ohľadom na to, čítanie prvých štvorhláskových slov by sa malo skladať z rovnakej štruktúry slabík, to znamená dvoch zatvorených slabík, alebo dvoch - už dieťaťu známych - otvorených slabík. Postupne možno zapájať čítanie slov s rôznymi štruktúrami slabík (napr. Ih-La → ihla).

Pre tento účel je vhodná hra „*Domino*“. Deťom je známa táto hra s postavami, my ju budeme hrať so slovami. Hra sa volá „*Kto sa povezie na najdlhšej horskej dráhe?*“. Hrový materiál pozostáva z rušňa a vagónov. Každý vagón je rozdelený na dve časti, na ľavej strane je slabika, ktorá patrí na koniec slova a na pravej strane je slabika, ktorá patrí na začiatok slova. Vagóny so slabikami sú usporiadané vedľa seba, takže tvoria slovo (napr. Ko/La Vo/Da, → voda, kola). Všetky deti si zo svojich vagónov zostavia vlastný vlak s celou vetou. Vyhráva ten, kto zostaví najdlhší vlak s najväčším počtom vagónov. Ak sú hry pre deti zaujímavé, posúva ich to smerom k rozvíjaniu ich gramotnosti.

Záver

Navrhovaný technologický model osvojovania si čítania je ešte stále v procese experimentu. Každá hra, ktorá je v príspevku popísaná je vysoko špecifická svojim využitím v bulharskom jazyku a je na schopnostiach učiteľky, do akej miery bude tieto hry využívať a v neposlednom rade aj na chuti detí učiť sa čítať. Po vyhodnotení experimentu a schválení odborníkmi sa plánuje vydať celý súbor hier, ktoré by mali pomáhať nielen učiteľom v materskej škole, ale aj rodičom detí, ktoré majú chuť preniknúť do sveta písmen ešte pred nástupom do školy.

Rovnako ako tento súbor hier na podporu osvojovania si čítania u detí predškolského veku v Bulharsku, môžu byť vytvorené aj iné súbory hier v iných jazykoch, ktoré môžu byť použité vo vzdelávacích inštitúciách iných štátov.

Kontaktné údaje

Rumiana Tankova, Assoc. Prof., PhD.

Plovdivski univerzitet Paisij Chilendarski

Pedagogičeskijat fakultet

Plovdiv

Bulgaria

E - mail: frerum@abv.bg

Bulharská republika

ROZVOJ KOGNITÍVNYCH KOMPETENCIÍ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Edita Šimčíková – Blanka Tomková

Abstrakt

Medzi ciele predprimárneho vzdelávania patrí „podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou a cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére rozvíjať osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej emocionálnej a morálnej oblasti.“ (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie). Vzhľadom na špecifiká predškolského veku je vhodnou metódou hra.

Kľúčové slová

Matematické predstavy, hra, kognitívne kompetencie, diagnostika kognitívneho rozvoja dieťaťa predškolského veku.

Abstract

The objectives of pre-primary education is „to promote the child's relationship to knowledge and learning play systematic and creative atmosphere to develop the child's personality in psychomotor, cognitive, social, emotional and moral areas.“ (Public educational program ISCED 0 – pre-primary education). Given the particularities of preschool age is an appropriate method of play.

Key words

Mathematical concepts, play, cognitive skills, diagnostic cognitive development of preschool age children.

Úvod

Existuje niekoľko definícií kognitívnych funkcií, či kognície ako takej. Zjednodušene možno povedať, že ide o poznávanie, alebo o poznávacie schopnosti jedincov. Všeobecná schopnosť poznávania sa nazýva intelekt. Medzi špecifické schopnosti patria aj matematické schopnosti. Pojem „matematická schopnosť“ je súhrnným pojmom pre celý rad čiastkových schopností. Košč (1972), rovnako ako aj Říčan (1964), preto rozlišujú niekoľko faktorov – numerický, priestorový, verbálny, faktor usudzovania a faktor všeobecnej inteligencie. Říčan (1964) navyše dodáva, že

vzhľadom na dlhodobosť procesu osvojovania si matematiky má pojem „matematická schopnosť“ rôzny obsah pre rôzny vek a štádiá výučby.

Vývoj matematických schopností nezačína až v škole, ale jeho predpoklady sa formujú už v predškolskom období. Vo svojej práci zaoberajúcej sa kognitívnym prístupom vo výučbe matematiky Ben-Hour (2006) tvrdí, že matematické kurikulum už od materskej školy obsahuje šesť základných kognitívnych operácií a štruktúr:

- uchovávanie (konzervácia),
- alocentrické myslenie,
- znázornenie (reprezentácia),
- priestorový a časový význam,
- predstava reálnych vzťahov,
- sebaregulácia.

Všetky uvedené kognitívne funkcie a štruktúry sú vzájomne prepojené a u detí sa rozvíjajú postupne. (Šimčíková, 2010) Rozvoj matematických schopností v predškolskom veku nemôže prebiehať izolovane. Celostný rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku napomáha aj úspešnému rozvíjaniu matematického myslenia dieťaťa a t.j. zároveň rozvoju jednotlivých faktorov matematických schopností jedinca, tak ako ich uvádzajú Košč (1972) a Řičan (1964).

Profil absolventa predprimárneho stupňa je koncipovaný prostredníctvom kompetencií dieťaťa. V materskej škole sa kladie dôraz na rozvoj týchto kompetencií:

- psychomotorické,
- osobnostné,
- sociálne,
- komunikatívne,
- kognitívne,
- učebné,
- informačné.

Kognitívne kompetencie sa navyše členia na:

- základy riešenia problémov,
- základy kritického myslenia,
- základy tvorivého myslenia.

Pri rozvíjaní kognitívnych kompetencií dieťaťa predškolského veku je dôležité rozvíjať všetky jeho poznávacie funkcie. Je zrejmé, že pritom dochádza aj k posilneniu

jednotlivých faktorov matematických schopností – numerického, priestorového, verbálneho, faktora usudzovania ako faktora všeobecnej inteligencie.

Hra

Vo svojej prirodzenosti je dieťa predškolského veku zvedavé, hravé a prejavuje záujem o okolie a jeho spoznávanie. Je vhodné tento záujem - stimul podchytiť a cielene volenými metódami a formami práce využiť a posilniť. (Montessori, 2003; Podhájecká, 2008; Opravilová, 2011; Vygotskij, 2004; a iní.) „Učenie sa dieťaťa sa prejavuje najmä v hre a hrovej činnosti, ale zároveň má úzku súvislosť s jeho pracovnými činnosťami. Procesy učenia sa prejavujú výrazne aj pri uplatňovaní akejkoľvek tvorivosti dieťaťa.“ (Guziová, Pašková, 2009; In Hajdúková, 2009) Učenie v podobe hry je produktívnejšie, a čo sa týka zapamätania aj účinnejšie a efektívnejšie.

Đurič (1976) a Hvozdovič (2003) vnímajú didaktickú hru ako činnosť, ktorej zmyslom je poskytnúť deťom isté poznatky a vedomosti. Hovoria o hrách, ktoré majú svoju štruktúru a niekoľko spoločných znakov – hrovú úlohu, hrovú činnosť, jednoduché a ľahké pravidlá a výsledok – ukončenie hry.

Pod rozvojom matematicko-logickej oblasti v predškolskej edukácii nerozumieme nacvičenie terminológie a matematických pojmov, ale v prvom rade ide o utváranie základných predstáv o veľkosti, tvare, množstve predmetov a o ich umiestnení v priestore a čase. Ide o získavanie základov logického myslenia ako aj o oboznámenie sa so základnými matematickými pojmami najprv pomocou konkrétnych materiálov a predmetných činností, využívajúc vlastné zmyslové skúsenosti detí, neskôr aj pomocou abstrakcie, využívajúc detskú predstavivosť. Základným činiteľom, organizátorom, iniciátorom, mediátorom pri tejto činnosti by mal byť učiteľ. Na ňom spočíva nielen výber námetu – aktivity hry, ale aj umožnenie realizácie a v neposlednom rade jeho dôkladná analýza (vzhľadom na dosiahnutý výsledok, vzhľadom na výkon dieťaťa, ...). Analýza hry môže byť vhodným nástrojom aj pri dynamickom testovaní latentných kognitívnych schopností detí predškolského veku. (Džuka, Kovalčíková, 2008). Učiteľ musí pozorne sledovať, ako dieťa hru prežíva, ako je v nej činné, aktívne, akú skúsenosť mu hra prináša, čo sa v hre naučilo, aký poznatok, návyk alebo skúsenosť sa v dieťati fixuje.

Pri matematických didaktických hrách je napríklad vhodné používať to, čo je deťom dobre známe a umožňuje im manipuláciu. Poznatky dieťaťa by mali vyplývať

z praktických skúseností a bežných činností. Podľa Burjana, Burjanovej (1991) možno didaktickú hru považovať za matematickú, ak nastane niektorý z prípadov:

- pravidlá hry obsahujú niektoré matematické pojmy,
- na vykonanie predpísaných ťahov sú potrebné isté matematické znalosti,
- kombinačné a kauzálne úvahy umožňujú takú analýzu hry, z ktorej pre niektorého hráča vyplýva optimálna stratégia alebo čiastkový návod na výhru.

Realizácia hry

Pri zaraďovaní hrových aktivít do edukačných činností je dôležité uvedomiť si, kedy je potrebné hru zaradiť, ktorú hru si vybrať a ako ju správne uviesť. V prvom rade je potrebné aby sme si ujasnili, čo hrou sledujeme a ktorú z funkcií osobnosti dieťaťa chceme rozvíjať. Učiteľka musí deti vhodne motivovať, hru dobre zorganizovať a vytvoriť na jej realizáciu dostatočný čas a priestor. Prirodzenou súčasťou hrovej činnosti detí by mal byť aj pedagóg. Na tvorbe pravidiel hry sa môžu podieľať aj deti. Dôležité je zakončenie hry, ktoré vyplýva z okolností. Je vhodné, ak sa k hre a jej záveru môže vyjadriť každé dieťa. Záverečné zhrnutie by mal podávať pedagóg.

Na rozvíjanie kognitívnych kompetencií možno využívať všeobecne známe hry ako „Človeče nehnevaj sa“, „Pexeso“, „Domino“, alebo hry menej známe. (Opis, realizácia ako aj vyhodnotenie jednej takejto hry „Paličky“ s náznakom možných obmien bude súčasťou TEA v rámci konferencie.)

Ukážka hry Pexeso

Tematický okruh: Ľudia

Vzdelávacia oblasť: kognitívna

Veková kategória: 5-6 ročné deti

Obsahový štandard: Priradovanie, číselný rad.

Výkonový štandard: Priradiť predmety podľa kritéria – počet, počítat minimálne do 10.

Pravidlá: Na dvoch kôpkach sú rozložené kartičky otočené lícnou stranou (obrázkom) nadol. Úlohou detí je postupne vyberať po jednej kartičke z každej kôpky a rozhodnúť, či patria k sebe. V prípade že áno, dieťa si kartičky ponechá a môže odkývanie dvojice opakovať. Tento proces sa deje dovtedy, kým nevyberie dvojicu kartičiek, ktoré k sebe nepatria. Vtedy vráti kartičky späť do hry a nasleduje

iné dieťa. Hra končí odkrytím všetkých kariet. Víťazom sa stáva to dieťa, ktoré má najväčší počet dvojíc.

Didaktická analýza: *Zvieracím mamičkám sa popoludní deti rozbehli hrať na dvor. Začalo sa stmievať, detičky – zvieratká sa musia vrátiť domov. Pomôžme mamičkám určiť – spočítať, či sa vrátili všetky. Máme dvojicu kartičiek. Na jednej z nich máme nakreslené zvieratká a na druhej sú bodky vyjadrujúce počet zvieratiek.*

Kartičky môžu byť uložené na dvoch kôpkach alebo rozložené vedľa seba – zvlášť karty so zvieratkami a zvlášť karty s bodkami.

Deti sedia v kruhu okolo kartičiek. Hru začína napríklad dieťa, ktoré sedí po pravicu učiteľky. Postupuje podľa pravidiel. Otočené kartičky ukáže všetkým deťom a rozhodne o správnosti riešenia. Ostatné deti kontrolujú svojho kamaráta. V prípade, že dieťa nevie určiť počet, alebo nevie rozhodnúť, či si vybralo správne kartičky, vracia ich späť do hry a nasleduje ďalšie dieťa. Hra končí odkrytím všetkých kariet a určením víťaza.

Učiteľ na záver pochváli všetky deti za pomoc zvieracím mamičkám pri počítaní ich detí.

Poznámka: Pri stanovení počtu kariet je vhodné zohľadniť počet detí v skupine, resp. upraviť organizáciu hry (rozdeliť deti do dvoch rovnocenných skupín a pripraviť dve sady kariet).

Literatúra

BRENÍKOVÁ, M. – MATUŠKOVÁ, L. 2004. *Hrátky s číslami*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 80-247-0206-1.

BRINCKOVÁ, J. 1994. *Didaktická hra v geometrii*. Banská Bystrica: Metodické centrum, Banská Bystrica, 1994. ISBN 80-85415-83-6.

BURJAN, V. – BURJANOVÁ, Ľ. 1991. *Matematické hry*. Bratislava: PYTAGORAS, 1991. ISBN 80-85409-00-3.

ĎURIČ, L. 1976. *Psychológia a škola 5: Psychologické otázky poznávania žiakov*. Bratislava: SPN 1976.

DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. [Dynamic testing of latent learning abilities]. In *Československá psychologie*:

časopis pro psychologickou teorii a praxi. ISSN 0009-062X, 2008, roč. 52, č. 4, s. 366 – 377.

HAJDÚKOVÁ, V. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: ZING PRINT, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.

HVOZDOVIČ, Ľ. a kol. 2003. *Celodenné výchovné pôsobenie*. Prešov: MPC Prešov, 2003. ISBN 80-8045-296-2.

KOŠČ, L. 1972. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN, 1972.

MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství SPS, 2003. ISBN 80-861-89-02-3.

OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 2011. *Rok v mateřské školce*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.

PETLÁK, E. 1998. K niektorým otázkam modernizácie vyučovania. In *Komenský*. ISSN 0323-0449, 1998, č.3/4, s.60-61.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2009/10. Hra v edukačných programových dokumentoch. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2009/10, roč. 64, č. 2, s. 24-32.

ŘÍČAN, P. 1964. Matematické schopnosti. In *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*. Dostupné na: http://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/139559/PokrokyMFA_09-1964-6_5.pdf

ŠIMČÍKOVÁ, E. 2010. *Dynamické testovanie matematických schopností 5-7 ročných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Dizertačná práca.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

VYGOTSKIJ, L. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Kontaktné údaje

Edita Šimčíková, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra matematickej edukácie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: edita.simcikova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

Blanka Tomková, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra matematickej edukácie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: blanka.tomkova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

HRA A JEJ POSTAVENIE V INOVÁCIÁCH EDUKAČNÉHO PROCESU

Jana Trníková – Monika Máčajová

Abstrakt

Hra ako najprirodzenejšia aktivita a špecifická edukačná metóda predstavuje východisko pre inovácie edukačného procesu vstupujúce do pozornosti pedagógov aj na Slovensku. Táto mnohostranná aktivita, ktorá zasahuje celú osobnosť človeka sa sústreďuje na také dôležité prvky ako je relaxácia a zvládanie záťažových situácií. V príspevku sa venuje inovačným tendenciám edukácie a ich aplikovaniu do pedagogickej praxe prostredníctvom hry v predprimárnom vzdelávaní.

Kľúčové slová

Hra, inovácie, neuroveda, mozog, predprimárne vzdelávanie.

Abstract

Game as the most natural activity and specific educational method represent the base for innovations of educational process entering to pedagogues' attention also in Slovakia. This multilateral activity reaches entire personality and focuses on such important point as relaxation and coping strategies. The report focuses on innovation trends of education and its implication into the educational practice through games in preprimary education.

Key words

Game, innovations, neuroscience, brain, preprimary education.

Predškolský vek dieťaťa je typický zásadnými zmenami vo vývine jednotlivca, ktorý je práve v tomto období najintenzívnejší. Práve hra je podľa viacerých autorov, ktorí sa venujú tejto téme najprirodzenejšia forma aktivity a samostatnej činnosti detí vyplývajúca z ich vnútorných potrieb, ale i vnútornej motivácie, slobodného a dobrovoľného rozhodnutia.

Hra je označovaná ako fyzická alebo psychická aktivita, ktorá sa subjektívne vyznačuje kladnými emóciami (radosť), objektívne prispieva k rozvoju poznatkov a zručností (je prostriedkom učenia sa) a nemá ráz konania (je samoučelná). Často sa zdôrazňuje jej spoločenská funkcia. Názory autorov zaoberajúcich sa hrou na jej

jednotlivé atribúty sa však rôznia. Hra má v živote dieťaťa poznávaciu, precvičovaciu, emocionálnu, motivačnú, kreativizačnú, socializačnú, rekreačnú, diagnostickú, terapeutickú a mnoho ďalších úloh a zároveň možností.

Hra sa vyznačuje nasledujúcimi znakmi (Babiaková, S. a kol., 2007):

- ❖ hra je podmienená herným prežívaním;
- ❖ je sprevádzaná zmeneným vnímaním skutočnosti (reality);
- ❖ je kultúrne podmienená;
- ❖ je spontánna, dobrovoľná a pre dieťa aj autentická činnosť;
- ❖ prináša upokojenie, relaxáciu a vyrovnanosť;
- ❖ je sprevádzaná výraznou emocionalitou;
- ❖ cieľom hry nie je výsledok, ale zážitok;
- ❖ prostredníctvom hry dieťa poznáva život a vytvára si k nemu vzťah;
- ❖ umožňuje socializáciu dieťaťa;
- ❖ pomáha mu vytvárať si vlastný hodnotový systém;
- ❖ umožňuje seberealizáciu prostredníctvom riadenia svojej činnosti podľa vlastných schopností a možností;
- ❖ hra je prostriedkom uspokojenia potrieb;
- ❖ je prejavom úrovne rozvoja osobnosti;
- ❖ odráža sociálne prostredie, v ktorom dieťa žije;
- ❖ upevňuje dosiahnutú úroveň rozvoja osobnosti dieťaťa;
- ❖ rozvíja zdravé sebavedomie dieťaťa.

Pre úspešné vedenie hry sú dôležité určité predpoklady, ako napr. dôkladné plánovanie hry a herného prostredia, akceptácia hráčov a ich predstáv o hre, sledovanie priebehu hry, dodržiavanie pravidiel a okamžité riešenie sporných situácií, dobrý odhad úrovne napätia v hre (s ohľadom na hráčov), dostatok času, trpezlivosti a tvorivosti.

Tvorivá a štruktúrovaná hra je základnou metódou edukačnej práce v preprimárnom vzdelávaní. Jedným zo základných vzťahov vyjadrujúcich formovanie osobnosti je princíp formovania v činnostiach. Určitá vlastnosť osobnosti sa rozvíja predovšetkým v tých činnostiach, ktoré kladú zvýšené požiadavky na túto vlastnosť. Práve toto je faktor, ktorý sa využíva vo výchove cieľavedome a plánovite alebo naopak.

Rôzne druhy hier kladú požiadavky na odlišné psychické procesy, stavy a vlastnosti, takže sú ich výchovné účinky rozmanité a široké (In Čáp, J. – Mareš, J., 2007):

- vnímanie a senzorická koordinácia sa vyžaduje v pohybových a konštrukčných hrách;
- pamäť sa cvičí napr.: riekankami, básňami, piesňami;
- fantázia sa rozvíja prostredníctvom hry so stavebnicou a námetových alebo tvorivých hrách (deti sa hrajú „na niečo“ alebo „na niekoho“, napr. na obchod, na letca, indiána);
- myslenie sa rozvíja napr. pri riešení hádaniek a pri hraní rôznych spoločenských hier ako je domino, dáma pri ktorých sa uplatňuje analýza a syntéza, porovnávanie, predvídanie ťahov protivníka a pod.;
- dieťa si pri hre zároveň osvojuje mnoho vedomostí, poznatkov o svete a živote: pri námetových hrách („hry na ...“) sa často pýta „ako je to naozaj, v skutočnosti?“ a pod.;
- sústredenie pozornosti sa zdokonaľuje pri pútavých, citovo zafarbených, výrazne motivovaných hrách: dieťa predškolského veku sa dokáže sústrediť na takúto hru niekoľkonásobne dlhšie ako na inú činnosť;
- realizácia herného námetu vyžaduje prekonávanie prekážok (drobných neúspechov, nedostatku materiálov, rušivých zásahov iných detí, únavy a pod.), rozvíja vytrvalosť a sebaovládanie, spoločné hry rozvíjajú tiež iniciatívu, rozhodnosť a ďalšie vôľové vlastnosti;
- spoločné hry poskytujú rozmanité príležitosti na získanie skúseností v rôznych sociálnych roliach, ventilovaní konfliktov aj ich riešení, formovaniu skúseností v sociálnych interakciách, vzťahov, spolupráce a pod.

Mnoho hier má pravidlá, bez ktorých by hra nebola možná, prípadne vedú ku konfliktom a tým prestávajú uspokojovať účastníkov hry. Takéto hry vedú deti k dodržiavaniu pravidiel, ovládaniu afektu, prekonávaniu únavy a problémov, sústredeniu pozornosti a teda majú značné formatívne účinky a to najmä preto, lebo sú to činnosti výrazne motivované.

Inovácie edukačného procesu

Kognitívna neuroveda sa zaoberá skúmaním procesov, ktoré prebiehajú v mozgu človeka pri kognitívnych procesoch, ako sú vnímanie, myslenie, učenie, zapamätávanie, vyvolávanie z pamäte a pod. Táto veda hľadá odpovede na otázky týkajúce sa úlohy jednotlivých mozgových štruktúr pri jednotlivých kognitívnych činnostiach, pri spracovávaní a uchovávaní informácií. Neuroveda (neural science, neuroscience)

a kognitívna neuroveda patria medzi prírodné vedy, ktoré sa opierajú predovšetkým o experimentálny výskum.

Experimentálny výskum kognitívnej neurovedy je zameraný najmä na štúdium mechanizmov psychologických pochodov, ktoré sú základom našich mentálnych činností, medzi ktoré patrí napr. myslenie, čítanie, hovorenie, poznávanie a zapamätávanie si. Jej úlohou je najmä rozšíriť naše vedomosti o procesoch, medzi ktoré patrí aj správanie, city, pamäť a reč.

Ľudský mozog je považovaný za jednu z najzložitejších štruktúr, ktorá je regulačným centrom všetkých funkcií ľudského tela. Pre potreby edukačnej praxe nie je potrebné dôkladné štúdium anatómie a fyziológie tohto ľudského orgánu. Dôležité je mať dostatok informácií, ktoré sú dôležité pre zefektívnenie učiteľovej práce v edukačnej praxi.

Porozumenie tomu ako sa mozog učí a implementácia výsledkov výskumov o mozgu do praxe za následok koncept známy ako vyučovanie rešpektujúce mozog. Je definované ako akákoľvek vyučovacia technika, metóda alebo stratégia, ktorá využíva informácie o ľudskom mozgu k plánovaniu, usporiadaniu a zaradeniu aktivít do výchovy a vzdelávania so zameraním na to, ako sa mozog učí prirodzeným spôsobom (Slavkin, M. L., 2004). Učenie vychádzajúce z poznatkov o mozgu ponúka systém ako zdokonaľiť učenie.

Deti sa učia oveľa rýchlejšie vtedy, keď sa zabávajú a majú z aktivity a samotného procesu učenia radosť. Vedecký výskum autorov R. Dunn a K. Dunn (1992) podporuje uvedený predpoklad. Skúsenosti získané učením, ktoré sa podobajú na hru robia učenie zábavnejším, menej nudným a únavným ako je to pri práci so zložitými informáciami.

Povzbudzujúce a aktivizujúce nápady

- Zahrajte sa hru „Simon hovorí“ napr: „Simon hovorí: Ukážte na hračky.“ alebo „Simon hovorí: Nájdite päť rôznych zdrojov informácií v tejto miestnosti.“
- Organizujte hry na myslenie a hodnotné cvičenia, ktoré vyžadujú pohyb žiakov: „Presuňte sa na ľavú stranu miestnosti ak sa cítite viac ako mravec alebo na pravú stranu miestnosti, ak sa cítite ako slon.“
- Využite jednoduché hry, ktoré sú výborné. Skákanie cez švihadlo a spev, rýmovačky odrážajú vedomosti o novom učive.
- Zobuďte triedu smiešnou úlohou.

- Využite aktivizáciu oboch mozgových hemisfér pre efektívnejšie zapojenie sa do učenia. „Zaťukajte si na hlavu a pohladkajte si bruško.“ - „Dotknite sa ľavého pleca pravou rukou.“ To sú príklady prekríženej laterality. Iné zahŕňajú pochodovanie na mieste počas potľapkania si opačného kolena, dotyk opačného oka, kolena, lakťa, päty a ďalšie.
- Napomáhajte strečingovými a dýchacími cvičeniami.
- Poskytujte časté prestávky na občerstvenie vodou, na poprechádzanie sa alebo žiakom poskytnite túto možnosť kedykoľvek to potrebujú.

Nasledujúce aktivity pomáhajú pri synchronizácii oboch mozgových hemisfér. Deti pri nich (Zelinová, M., 2011):

- ❖ striedavo poskakujú na pravej a ľavej nohe (na hudbu), ruky majú v bok alebo upažené;
- ❖ striedavo poskakujú na ľavej alebo pravej nohe, nohami švihajú dopredu, ruky majú v bok alebo upažené;
- ❖ striedavo poskakujú na pravej a ľavej nohe a postupne pridávajú pohyb rukou tak, že pri poskoku na ľavej nohe dvíhajú ľavú ruku a naopak;
- ❖ striedavo poskakujú na ľavej a pravej nohe a postupne pridávajú pohyb tak, že ak poskakujú na ľavej nohe, pravou rukou vždy švihajú nahor (a naopak);
- ❖ striedavo poskakujú tak, že koleno pravej nohy sa dotýka lakťa ľavej ruky (a opačne);
- ❖ striedavo švihajú pravou a ľavou nohou dopredu a pridávajú pohyb rukami tak, že pri švihu ľavou nohou smerujú predpažené ruky doprava a pri švihu pravou nohou smerujú obe ruky doľava;
- ❖ švihajú pravou alebo ľavou nohou dozadu a postupne pridávajú pohyb rukami to tak, že pri švihu ľavou nohou švihajú oboma rukami v predpažení doprava, pri švihu pravou nohou oboma rukami v predpažení doľava;
- ❖ sedia na zemi, podopnú sa rukami a prekrížia nohy vo vzduchu 20 cm nad podložkou – v tejto polohe sa môžu húpať z pravej strany na ľavú a opačne bez zdvihnutých nôh nad podložkou, alebo dopredu a dozadu;
- ❖ ležia na zemi na chrbte, ruky majú založené za hlavou a striedavo sa pravým lakt'om dotýkajú ľavého kolena a ľavým lakt'om pravého kolena;
- ❖ stoja a najskôr jednou, potom druhou rukou a nakoniec oboma zároveň kreslia vo vzduchu veľkú ležatú osmičku;

- ❖ stoja rozkročené s mierne pokrčenými kolenami a hlavou sklonenou na predpaženú ruku – v tejto polohe kreslia veľkú ležatú osmičku pričom pohybujú celým trupom, pohľad smeruje k prstom – opakujú to isté druhou rukou;
- ❖ žonglujú s malými loptičkami, vreckami naplnenými pieskom alebo šošovicou. Návrik začíname s jednou loptičkou a postupne pridávame ďalšie. Práve žonglovaním je možné dobre cvičiť sústredenie a upokojiť hyperaktívne deti.

Poznatky a výsledky výskumov o mozgu vyžadujú, aby učiteľ rozumel mozgu a jeho funkciám a tak vytváral vhodné podmienky, úlohy, prostredie a implementoval do svojej práce inštrukcie, ktoré rešpektujú zásady neurovedeckých výskumov. Učitelia bývajú povzbudzovaní ku kombinovaniu vedomostí o ich profesii s výsledkami mozgového výskumu na vytváranie prostredia orientovaného na učiaceho sa jednotlivca v triede.

Hry sú súčasťou prevažnej väčšiny dňa u detí predškolského veku a v ďalšom vývoji si rovnako uchovávajú väčšie alebo menšie miesto. Dieťa sa práve prostredníctvom hry mnohému naučí, pripraví sa na prácu i na život. Dôležité je aj to, ako sa dieťa cíti. Práve pocity sú veľmi dôležité pre učenie. Ak je dieťa nadšené a necíti strach, proces učenia nie je ničím komplikovaný. V prípade, že podmienky sú negatívne a dieťa sa necíti v bezpečí je tento proces problematický.

Literatúra

- BABIAKOVÁ, S. a kol. 2007. *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2007. 88 s. ISBN 978-80-8083-431-9.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DUNN, R. – DUNN, K. 1992. *Teaching young children through their individual learning styles: Practical approaches for grades K-2*. Boston: Allyn a Bacon, 1992. ISBN 0-205-15271-6.
- GIVEN, B. K. 2002. *Teaching to the Brain's Natural Learning Systems*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002. 161 s. ISBN 0-87120-569-6.
- KOVÁČOVÁ, Z. 2010. Dieťa - reč – komunikácia. In *Veda pre vzdelanie - Vzdelanie pre vedu*. Minoritné kultúry, kultúra minorít = Tudomány az oktatásért - oktatás a tudományért: medzinárodná konferencia Veda pre vzdelanie - vzdelanie pre vedu na

počesť 50-ročného vzdelávania maďarských pedagógov v Nitre / Agnieszka Janiec-Nyitrai, Patrik Šenkár. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2010. S. 79-88. ISBN 978-80-8094-801-6.

SLAVKIN, M. L. 2004. *Authentic learning*. Toronto: Scarecrow Education, 2004. ISBN 1-5788-6094-6.

ZELINOVÁ, M. 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2011. 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9.

Kontaktné údaje

Monika Máčajová, PaedDr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

E - mail: mmacajova@ukf.sk

Slovenská republika

Jana Trníková, PaedDr., PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

E - mail: jtrnikova@ukf.sk

Slovenská republika

VÝZNAM HRY A SKUPINOVÝCH TVORIVÝCH AKTIVÍT U DETÍ S PROBLÉMAMI V MATERSKEJ ŠKOLE

Barbora Vodičková – Magdaléna Szabová – Monika Stupková

Abstrakt

Príspevok sa zamýšľa nad využitím hry a skupinových tvorivých aktivít v materskej škole z pohľadu liečebného pedagóga. Kladie dôraz na ich využitie v rámci odbornej pomoci deťom s problémami, ktorých počet narastá už v predškolskom období. Charakterizuje ich diagnostický, edukačný a terapeutický kontext, resp. potenciál. Záverom ponúka náčrt konkrétnej skupinovej tvorivej aktivity STROM.

Kľúčové slová

Hra, skupinové tvorivé aktivity, dieťa s problémom.

Abstract

The report handles the utilization of a game and group creative activities in a kinder garden from the point of view of therapeutic educationists. It focuses on their usage within a frame of professional help to the children with difficulties number of which increases already in preschool age. It defines their diagnostic, educative and therapeutical context or potential. As a conclusion it offers a scheme of a concrete group creative activity A TREE.

Key words

Game, group creative activities, child with difficulties.

Fenomén zmeneného detstva, deti s problémom

V dnešnej dobe sa už v materskej škole stretávame s deťmi, ktoré majú rôzne problémy v správaní a v emocionálnom prežívaní. Mnohé z detí sa navonok javia ako nedisciplinované, impulzívne, neschopné sústrediť sa, ako utiahnuté alebo naopak príliš expanzívne či agresívne. Čo môže byť v pozadí týchto fenoménov?

Môže to byť nedostatok času, stráveného s rodičmi, neprítomnosť vhodného výchovného vzoru, voľný čas zaplätaný nekvalitnými násilím plnými počítačovými hrami či DVD. Môže to byť negatívny vplyv reklám, ponúk a akcií, ktorým sú deti dennodenne vystavované. Tovar, hračky, to všetko je hneď dostupné. Aj dospelý má problém odolať

tlaku ponúk, čo potom nezrelá osobnosť dieťaťa? Ďalej to môže byť odsunutie (v rodine alebo v spoločnosti) na okraj záujmu v dôsledku zlej sociálnej situácie, postihnutia, ochorenia. Niekedy je v pozadí nepokoj, ako dôsledok chronickej choroby či oslabenia (napr. alergia, astma). Inokedy sa objaví uzavretosť, stiahnutie sa, napr. v prípade obezity, problematickým rodinným vzťahom, rozvodu rodičov.

Nová doba priniesla mnoho zmien, novostí, vymožeností, ale aj mnoho nových alebo viditeľnejších či výraznejších problémov. Autorky Hoffman, Hornau, (2007) opisujú ambivalenciu tzv. **fenoménu zmeneného detstva**. Na jednej strane majú deti dostatok možností pre svoj rozvoj, na druhej strane strácajú svoje prirodzené schopnosti a zručnosti. Často sa u detí stretávame s oslabením motorických zručností (nevedia si zaväzovať šnúrky, nevedia strihať, kresliť, sú neobratnejšie, nemotornejšie), s deficitmi v ich samostatnosti, tvorivosti, s neschopnosťou zaujať sa činnosťou, koncentrovať svoju pozornosť. To sú reálne problémy, ktoré pozorujú učiteľky v materských školách. Často nemajú čas, priestor ani vedomosti, ako s **deťmi s problémom** pracovať. Učitelia by mali mať možnosť konzultovať problémy detí s odborným pracovníkom, ktorý by mal s dieťaťom, skupinou aj učiteľom, prípadne rodičom pracovať priamo v materskej škole. Jednou z foriem práce sú skupinové tvorivé aktivity, ktoré môžu byť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Tu vidíme priestor pre liečebného pedagóga, ktorý môže byť dobrým pomocníkom učiteľa priamo vo výchovno-vzdelávacom procese. Je dôležité si uvedomiť, že deti s problémom sú jeho prirodzenou súčasťou. To je základ inklúzie, že sem patria, že ich nevyčleňujeme, nenálepkuje, negatívne neoznačujeme. Sú tu, sú súčasťou života. Našou úlohou je vedieť o nich, pýtať sa na príčiny, hľadať riešenia, hľadať spoločný priestor, priestor zblíženia. Nie je možné pracovať s nimi len zatvorený v terapeutickom priestore.

Ako píše Leonhardtová et al. (2007), **inklúzia** je kultúra, život v spoločenstve školy, triedy, v ktorom je každý vítaný, v ktorom sa podporujú a pestujú individuálne potreby, odlišnosti a mnohorakosť. Neexistujú dve skupiny detí, tie, ktoré majú špeciálne edukačné potreby a tie, ktoré ich nemajú. Ide o jedinu skupinu detí, ktoré majú rozličné individuálne potreby.

Hra a skupinové tvorivé aktivity zamerané na pomoc dieťaťu s problémom

Hra je pre dieťa v predškolskom veku ako vzduch a potrava. V hre dieťa žije svoj život, formuje svoju osobnosť a komunikuje so svetom. Je jeho najdôležitejšou činnosťou a aktivitou. Dieťa sa pomocou hry vyvíja, sebauvedomuje, rozvíja samostatnosť, fantáziu,

tvorivosť, zručnosti, intelekt. Hra je priestorom pre vyjadrenie emócií, pre „prehratie“ detských životných tém. Dieťa cez hru získava skúsenosti a životné schopnosti.

Detská hra je dôležitá aj pre dospelého, či už je to rodič alebo pedagóg. Je cestou, ktorá pomáha pochopiť aj pomôcť. Cestou, ktorá nám priblíži svet dieťaťa. Môžeme po nej ísť spolu s dieťaťom, môžeme ho sprevádzať, nasledovať, podporovať, môžeme byť tým človekom, ktorý dieťa pustí, voľne si pobehať, ba až lietať a súčasne tým, ku ktorému sa môže vrátiť, a ktorý má vždy otvorenú náruč preň. V hre môžeme byť dieťaťu partnerom i protivníkom, princom i drakom. Môžeme s ním zdieľať radosť aj smútok, hnev aj nadšenie, môžeme nachádzať spoločnú reč, komunikovať, spolupracovať. V hre prejavujeme dieťaťu sympatie, pochopenie, vieru v jeho schopnosti, prejavujeme mu úctu a hrdosť. Prejavujeme porozumenie pri neúspechoch, akceptujeme hnev, vzdor. Môžeme pomôcť „preznačkovať“ negatívne situácie, odviesť hru iným smerom, ponúknuť nové možnosti, napr. zmeniť vzdorovité dupanie na domorodý tanec.

Skupinové tvorivé aktivity vo výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole chápeme ako súčasťou prirodzeného detského sveta, sveta hier, rozprávok, príbehov, fantázie. Deti nemusia do nich vstupovať, nepredstavujú žiaden predel, nestavajú hranicu, ktorú treba prekročiť. Sú to aktivity, ktorých médium je pohyb, výtvarný, dramatický prejav, hudba a pracovné činnosti. Tie sú v rámci jednej tvorivej aktivity integrované a vhodne sa dopĺňajú. Aby hneď od začiatku pritiahli pozornosť detí, uvádzame ich príbehmi a rozprávkami, ktoré majú deti vniesť do deja, do témy. Príbeh či rozprávka potom sprevádza aktivitu počas celého jej trvania. Tvorí jednotnú líniu, na ktorej sa objavujú pohybové hry a cvičenia, výtvarné techniky a hry, detské činnostné aktivity. Aktivity prinášajú deťom tvorivý priestor. Liečební pedagógovia, ktorí takéto aktivity v materskej škole realizujú spolu s pedagógmi, ponúkajú tému a kostru, ponuky jednotlivých aktivít. Ich spracovanie, rozvinutie, modifikácia, doplnenie, nahradenie je v rukách detí.

Voľnosť a sloboda tvorivého priestoru pomáhajú sledovať súvislosti, spojitosti, významy správania sa, konania, prejavovania sa dieťaťa v rôznorodých situáciách, jeho spôsoby riešenia situácií, spôsoby tvorivého prístupu, odvahu, otvorenosť. Dieťa je pri tom vnímané ako individuum aj ako člen skupiny.

V rámci priebehu skupinovej tvorivej aktivity za účelom odhalenia alebo konkrétnej pomoci dieťaťu s problémom je možné sledovať nasledovné kontexty: **diagnostický, edukačný, terapeutický.**

Diagnostický kontext sledujeme v prirodzených situáciách hry, kde je vyšší predpoklad prirodzeného správania sa a prejavovania sa detí. Zámerom nie je deti zaškatuľkovať a nálepkovať. Diagnostický kontext tvorí základ pre ďalšiu pedagogickú, prípadne terapeutickú prácu. Pre potreby príspevku ho delíme na skupinový a individuálny. Oba sa však v praxi prelínajú a nedajú sa striktne rozdeliť.

Skupinový – týka sa pozorovania viacerých oblastí v rámci skupinového diania. Kto sa s kým spojí do skupiny, či sa vedia deti dohodnúť, ako komunikujú a spolupracujú, či má skupina vodcu, ktoré dieťa sa ako prejavuje, je tam vyslovene rušivé dieťa s prejavmi agresivity, ako naň reagujú ostatné deti, pozorujeme konflikty, sú niektoré deti výrazne submisívne?

Individuálny – týka sa pohybových, výtvarno-pracovných zručností a osobnostných osobitostí jednotlivých detí. To znamená, aký má dieťa pohybový prejav, motorické zručnosti, kresbu. Ako sa dieťa správa, ako vyjadruje svoje potreby, prejavuje sa nepozornosťou, hyperaktivitou, emocionálnym nepokojom, nestálosťou? Rozumie dieťa, čo sa od neho žiada, zapája sa aktívne do diania, vie vyjadriť svoje požiadavky, odpovedať na otázky? Rozpráva samostatne, preferuje v reči nejaké pre neho dôležité témy a pod. V rámci diagnostického kontextu je prínosné pozorovať aj vzťah učiteľ - konkrétne deti a vzťah učiteľ - skupina.

Edukačný kontext sleduje posilnenie v troch vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa (kognitívna, percepčno-motorická a emocionálno-sociálna) podľa Štátneho vzdelávacieho programu (2008). Každé dieťa treba podporiť v jeho individuálnom prejave aj v rámci skupiny. Práve v tvorivých aktivitách je veľká možnosť rozvinúť vzťahy medzi deťmi a podporiť vzťah detí a učiteľky.

V rámci **terapeutického kontextu** ide o to, že je možné niektoré špecifiká v individuálnom prejave detí priamo terapeuticky ovplyvňovať. Dôležité je vyzdvihnúť pozitívne a silné stránky, ale hlavne budovať, podporovať a stimulovať alebo eliminovať to, v čom majú problém. Terapeutický kontext môže v rámci pomoci konkrétnemu dieťaťu s problémom napomôcť získať niektoré korektívne zážitky, ktoré by nemohlo prežiť v bežných situáciách. Dieťa so submisívnym správaním sa pomocou dospelého v rámci riadenej skupinovej aktivity môže dostať do popredia, môže zažiť úspech, ocenenie. Naopak u dieťaťa s rušivým správaním môže liečebný pedagóg upriamiť pozornosť a energiu iným smerom, u dieťaťa s dominantným správaním ho citlivo postaviť do úzadia.

Náčrt konkrétnej skupinovej tvorivej aktivity STROM

Zámer: Téma sily, odolávania ťažkostiam, pomáhania, kamarátstva, vzájomného dávania a brania.

1. Príbeh o strome (s napodobňovaním)

Bol raz jeden les a na jeho okraji stál vysoký mocný strom. Mal mohutný hrubý kmeň (predvedieme, rozkročíme sa) a mocné konáre (ukážeme rukami). Na nich rástli zelené lístočky, ktoré vo vánku jemne šuchotali (hýbeme prstami, napodobňujeme jemný zvuk fúkania a šušťania). A keď vietor zosilnel (fúkame silnejšie), strom mocne držal konáre, aby mu ich vietor nezlomil (ukážeme silu). Jedného dňa začal vietor veľmi silno fúkať (fúkame silno a hlasno). Niektorým stromom sa ohýnali konáriky (predvedieme), niektorým odpadávali lístočky (ukážeme). Ale náš strom sa držal (sila). Zrazu prihopkala na strom malá veverička a hovorí: „Ajajaj, milý strom, vieš čo sa mi stalo? Ten vietor mi odfúkol môj domček (fúkame, vyfukujeme) a ja nemám teraz kde bývať!“ „Ale neboj sa“, hovorí strom. „Ja mám vo svojom kmeni aj v konároch dutinky (ukážeme), tam si môžeš urobiť nový domček, a doniesť si tam lístočky (sypeme) a oriešky (lúskať) a tam ťa vietor neodfúkne“ (snažíme sa fúkať, ale nedarí sa). „Tak dobre“, povedala veverička, „a ja ťa budem zasa obveseľovať, keď budeš niekedy smutný“ (smejeme sa). A tak to aj urobili a žili spolu veselo. O nejaký čas sa spustil silný dážď (ukazujeme). Pršalo a pršalo aj krúpy padali, také ľadíky ako kamienky (ukážeme). A strom zasa mocne držal svoje konáre (sila). A tu zrazu priletel vtáčik (napodobňujeme rukami lietanie) a plače: „Čirip, čirip, čvirik, čvirik, ach, ach, milý strom, vieš čo sa mi stalo? Ten dážď mi zobral hniezdo a ja nemám teraz kde bývať s mojimi detičkami!“ (krčíme plecia – znázorňujeme bezradnosť). „Len sa neboj“, hovorí strom, „urob si hniezdo v mojich konároch a doved' svoje detičky, pri mne budete v bezpečí.“ (Znázorníme rukami kruh – ochranu). „Ó, ďakujem ti milý strom a vieš čo? Keď ty budeš mať na listoch alebo na kmeni dáke chrobáčky (znázorníme), ja zavolám d'atla, lesného lekára a on ti tie červíky vyďobe“ (ukážeme). A tak to aj bolo a tak žil strom aj so svojimi kamarátmi a pomáhali si a mali sa radi (pohladkáme sa)... príbeh môžeme ďalej rozvíjať – môžu prísť deti, schovať sa do tieňa stromu a potom ho prísť poliať, môže prísť divá svinka a poškrabať si chrbát, ktorý ju svrbí a na oplátku strom okopať... záleží na fantázii, výdrži detí, na tom, koľko máme času.

2. Pohybová aktivita - hra Dub a divá svinka

Zámer: vydanie energie, kontakty, zábava

Deti utvoria dvojice. Vysvetlíme, že jedno dieťa bude predstavovať dub a druhé divú svinku, ktorú veľmi svrbí chrbát. Deti si zvolia, kto bude v prvom kole dub a kto divá svinka a postavlia sa chrbtom k sebe. Dub sa poriadne rozkročí, trochu sa predkloní a snaží sa pevne držať chrbát. Divá svinka sa obtiera, šúcha, škrabe si chrbátik, poriadne si ho vymasíruje o kmeň stromu. Po dostatočnom vyškrabkaní si deti vymenia úlohy. Nechať dosť času.

3. Výtvarno-pracovná aktivita - Kresba stromu a vyrobenie hniezda z papiera – kmeň máme pripravený aj obrys 4 častí koruny deti sa podľa vlastného výberu rozdelia na 4 skupiny a kreslia svoju časť stromu. Na záver sa 4 časti spoja lepiacou páskou a pani učiteľka ešte zvýrazní spoločný obrys. Strom sa pripevní na stenu. Potom si deti vyrobia, alebo len dotvoria už pripravené hniezda a prilepia ich na maketu stromu.

4. Pohybovo-dramatická aktivita – Hniezdo, brloh

Trieda je veľká koruna stromu a deti sú vtáčiky alebo veveričky. Každý si môže teraz na tom veľkom strome utvoriť hniezdo alebo brloh z diek, plácht, vankúšov. Svoje **hniezdo** si môže vytvoriť aj pani učiteľka. Ak je záujem a čas deti si môžu na záver poprezeráť alebo s dovoľením aj vyskúšať hniezda či brlôžky iných detí. Ak majú chuť môžu byť aj výmeny alebo spájanie sa.

Na záver pani učiteľka zvolá deti na čistinku, kde si urobia posedenie s jedným ovocím. Hovoria o svojich pocitoch a súčasne hovoria pekné vlastnosti o svojich susedoch.

Posolstvo – Každý má svoje miesto v skupine, je možné ho meniť

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo ponúknuť liečebnopedagogický pohľad na miesto hry a skupinových tvorivých aktivít v materskej škole. Z pohľadu liečebnej pedagogiky, práve tieto majú veľký potenciál pri práci s deťmi s problémami, pretože im v rámci prirodzených situácií v triede umožňujú posilňovať ich slabé stránky a zároveň deťom, ktoré problém nemajú, prirodzene ponúkajú inkluzívne prostredie, v ktorom sa učia byť tolerantné a akceptujúce.

Literatúra

HORNAUFF, D. – HOFFMANN, S. 2007. *Zmenené detstvo v čase postmodernity. Ako sa zmenilo detstvo koncom minulého a začiatkom tohto storočia? Ako vplyvajú spoločenské zmeny na vývin dnešných detí?* Referát na konferencii Prvé psychomotorické dni v Bratislave, 2007 nepublikované.

LEONHARDT, A. – LECHTA, V. – SCHMIDTOVÁ, M. – KOVÁČOVÁ, B. 2007. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp, politikom versus jej realizácia. In *Efeta – otvorenosť*. ISSN 1335-1397, 2007, roč. 17, č.2, s.2 – 4.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Magdaléna Szabová, PaedDr.

A SMS, s. r. o. Šulekova 70

811 03 Bratislava

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta Račianska 59

813 34 Bratislava

E - mail: magdalenka.szabova@gmail.com

Slovenská republika

Barbora Vodičková, Mgr., PhD.

Súkromné detské anglické

centrum BlueBerry Hill

Podkolibská/Na Zlatej nohe 3

831 01 Bratislava

E - mail: vodickova@bbhill.sk

Slovenská republika

Monika Stupková, PaedDr., PhD.

Detské kardiocentrum SR

Limbová1

833 51 Bratislava

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Račianska 59

813 34 Bratislava

E - mail: stupkovam@gmail.com

Slovenská republika

VÝSKUMOM KOMPOZÍT K DIAGNOSTIKE A STIMULÁCII DETSKEJ REČI V PREDŠKOLSKOM VEKU

alebo

EDUKAČNÁ HRA AKO VÝSLEDOK POZNANIA JAZYKA A ONTOGENÉZY REČI

Katarína Vužňáková

Abstrakt

V príspevku opisujeme možnosť diagnostikovať a stimulovať reč a myslenie dieťaťa predškolského veku prostredníctvom hry s jazykom. Vychádzame z toho, že jazyková hra ako edukačná hra rešpektuje prirodzené vývinové zákonitosti, súvisiace s rečou i správaním sa dieťaťa v predškolskom veku vôbec. Zároveň ukazujeme, že edukácia ako taká by mala byť postavená na troch základoch, v prípade edukácie materinského jazyka na poznaní jazykového systému, ontogenézy reči a myslenia, metodiky stimulácie a diagnostiky detskej reči. Preto potrebujeme poznať stav a výsledky výskumu vo všetkých spomenutých oblastiach. Danú skutočnosť ozrejmujeme na slovotvornej motivácii v jazyku, konkrétne na kompozitách.

Kľúčové slová

Jazyková hra, slovotvorba, kompozitá v slovenčine, ontogenéza a diagnostika detskej reči, stimulácia reči dieťaťa predškolského veku.

Abstract

In this paper we describe how it's possible to diagnose and stimulate child's speech and thought in pre-school age by game with language. We start from an idea the language game as an education game respect the native development patterns of child's speech and behaviour in pre-school age. We want to demonstrate that the education should be built up on the three bases in common, in case of mother tongue education on the knowledge of language system, on the knowledge of child's speech and thought development and on the knowledge of stimulation and diagnose methodology of child's speech. Therefore we need to know phase and results of research in every three domains. These phenomena we interpret by means of word-formation in language, concrete of compose words.

Key words

Language game, word-formation, compose words in Slovak language, development and diagnose of child's speech, stimulation of child's speech in pre-school age.

Úvod

Dospelý: *Na obrázku je(sú) žaba(žaby), ktorá(ktoré) sa bojí(boja)/má(majú) strach, lebo ju(ich) chce zjesť had. Ako by si nazval(a) takú(také) žabu(žaby)?*

Deti: *Žabkobjka. Bojažaba. Bojkožaba. Bojhad. Strachžaba. Strachožaba. Žabastrach. Strašiaca žaba. Bojkovia. Strachopudci.*

Wittgensteinovsky povedané tvorenie slov (okazionalizmov) v predškolskom veku je jedným zo spôsobov, ako si dieťa osvojuje pravidlá „jazykovej hry“, ktorú dieťa nikto vedome a zámerne neučí. Napriek tomu ide o prirodzený vývinový jav, ktorý je ukazovateľom toho, ako sa do detskej reči postupne implementuje slovotvorný systém jazyka. Donedávna (pred dvoma rokmi vyšla vysokoškolská učebnica *Dieťa a slovotvorba*, pozri Liptáková – Vužňáková, 2009) však tento jav zostával mimo záujmu výskumov. Diagnostika detskej reči v predškolskom veku sa spája predovšetkým s výslovnosťou a logopedickou prevenciou. No na druhej strane je slovenčina flektívno-aglutinačný jazyk, teda ponúka (ako aj ďalšie slovanské jazyky) možnosť sledovať ontogézu reči na základe postupného včleňovania gramatického i slovotvorného systému jazyka do reči dieťaťa a vzájomne tieto dve oblasti jazyka porovnávať vzhľadom na používanie a vývin kognitívnych štruktúr. Preto v príspevku chceme naznačiť, ako môže byť uplatňovanie slovotvorných princípov jazyka v detskej reči prostriedkom diagnostiky reči a myslenia dieťaťa v predškolskom veku. Zároveň chceme ukázať, ako sa dá stimulácia a diagnostika reči dieťaťa realizovať cez hru s jazykom, keďže vychádzame z toho, že hra je prirodzeným prejavom správania sa dieťaťa predškolského veku a že najjednoduchším spôsobom osvojenia si pravidiel akejkoľvek hry je byť jej priamym aktérom. Jazyková hra môže byť edukačnou hrou iba vtedy, ak rešpektuje vývinové zákonitosti a výsledky vedeckých výskumov, t. j. je založená na poznaní spôsobu fungovania jazykového systému a zákonitostí ontogézy reči a myslenia.

Ciele

Nazdávame sa, že predpokladom ovplyvňovania akejkoľvek stránky osobnosti dieťaťa je poznanie viacerých aspektov daného javu. V prípade stimulácie vývinu detskej

reči to znamená opísať fungovanie jazykového systému z pozície lingvistiky, opísať ontogenézu reči a myslenia a na základe toho opísať možnosti a vhodné metódy didaktického pôsobenia v školskej praxi. Nateraz však na Slovensku absentujú uspokojivé výsledky výskumov v týchto oblastiach. Preto cieľom a predmetom našich výskumov je po prvé opis slovotvorného systému jazyka, konkrétne opis fungovania kompozít v slovotvornom systéme slovenčiny. Po druhé sledujeme vývin detskej reči v predškolskom veku, konkrétne schopnosť detí používať, tvoriť kompozitá a chápať ich sémantiku. Zároveň sa pokúšame ozrejmiť vzťah medzi rozvojom kognitívnych a slovotvorných štruktúr a naznačiť možnosti ich diagnostikovania na základe kompozície. Po tretie prenášame tieto poznatky do tvorby výchovno-edukačných projektov zameraných na osvojovanie slovotvorného systému a stimulovanie slovotvornej produkcie detskej reči a postavených na prirodzenej súčasti vývinu dieťaťa, ktorou je jazyková hra. Z toho vyplývajú východiská a štruktúra nášho príspevku.

Východiská

Pri opise kompozít nadväzujeme na **lingvistickú teóriu o slovotvornej motivácii**, ktorú zaviedol do slovenskej jazykovedy J. Furdík (1993, 2004, 2005). Slovotvornú motiváciu teda chápeme ako zdôvodnenie jazykového vyjadrenia pomenovaného javu. Motivované je také pomenovanie, pri ktorom existuje synchronne platná, jazykovým povedomím overiteľná odpoveď na otázku „Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?“ (bruchovravec „človek, ktorý vraví bruchom“). Súčasne nasledujeme zámer vytvoriť lexikografickú prácu, ktorá by zaznamenávala slovotvorné parametre každého slovotvorne motivovaného slova v jazyku. Naším zámerom je po prvé zostaviť monografiu s názvom *Kompozitá v slovenčine*, ktorou pokračujeme v práci *Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného systému slovenčiny* (Vužňáková, 2006a) a *Malý slovotvorný slovník slovenčiny* (grantový projekt VEGA) a nadväzujeme na štúdiu *Prínos slovníka koreňových morfém k charakteristike kompozít* (Sokolová – Ivanová – Vužňáková, 2005). Po druhé chceme, pokračujúc v pôvodnom zámere J. Furdíka zostaviť *Slovotvorný slovník slovenčiny* (2004), pripraviť *Slovotvorný slovník kompozít v slovenčine* ako ďalší jazykovedný slovník v elektronickej verzii prístupný odborníkom i širokej verejnosti, teda použiteľný aj v školskej praxi. Pri jeho tvorbe využívame materiál *Slovníka koreňových morfém v slovenčine* (2005, 2007).

Výsledky lingvistických výskumov sa snažíme aplikovať na **opis ontogenézy reči**. V tomto prípade nadväzujeme na zborník *Štúdie o detskej reči* (2008) a

vysokoškolskú učebnicu *Dieťa a slovtvorba* (Liptáková – Vužňáková, 2009) a rozširujeme poznanie o slovtvornej stránke detskej reči. Skúsenosti z oblasti logopédie (Lechta, 1990, 1995, 2002; Kapalková – Mikulajová – Hornáková, Kniha o detskej reči, 2005; Kapalková a kol., Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku, 2010) o spôsobe diagnostikovania výslovnostnej a morfolologickej stránky detskej reči využívame pri spôsobe hodnotenia úrovne reči a myslenia dieťaťa predškolského veku cez slovtvorné schopnosti a skúsenosti dieťaťa.

Ontogenézu detskej reči nemožno sledovať bez poznania princípov fungovania a ontogenézy našich kognitívnych štruktúr. Preto sa opierame o **výskumy kognitívnej lingvistiky** (pozri zborník *Jazyk a kognícia*, 2005). Podstatu jazyka a myslenia na základe jediného javu – pravidelných a nepravidelných slovies v angličtine – podáva americký psychológ a lingvista Steven Pinker. Objasňovanie fungovania anglického jazyka v knihe *Slová a pravidlá* (2003) korešponduje s výsledkami, ku ktorým sme dospeli na základe analýz detskej reči (Vužňáková, 2009a, 2009b, 2009c), a sú východiskom pri skúmaní slovtvornej motivácie v slovenčine.

Ako sme naznačili, **didaktické pôsobenie** na reč dieťaťa predpokladá poznanie jazyka, vývinu detskej reči a myslenia. Ukážky stimulácie detskej reči realizujeme v podobe projektov podľa komunikačného rámca EUR; pokúšame sa ukázať, ako možno zároveň rozvíjať reč a myslenie a ako integrovať jazykovú (podľa ISCED 0 komunikačnú) a literárnu výchovu, prípadne ďalšie zložky (pohybovú, hudobnú a výtvarnú). Teda opierame sa o východiská a princípy obsiahnuté vo vysokoškolskej učebnici *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (V tlačí, dostupné aj na <http://indi.pf.unipo.sk>).

1. Výskum kompozít

a) Ciele a predmet výskumu kompozít v slovenčine.

Pri opise kompozít v slovenčine sa zameriavame na nasledujúce skutočnosti:

- zistiť rozdiely a spoločné atribúty kompozície a derivácie v slovenčine;
- určiť spôsob tvorenia kompozít v slovenčine – vymedziť inventár slovtvorných prostriedkov a sprievodných slovtvorných javov a štatisticky vyhodnotiť ich používanie;
- sledovať vzťah lexikálneho a slovtvorného významu kompozít v slovenčine (pozri o tom Vužňáková, 2011);

- podať charakteristiku kompozít vzhľadom na slovnodruhovú charakteristiku motivátov i motivantov;
- vymedziť inventár typov onomaziologických kategórií a inventár onomaziologických (slovotvorných) kategórií (pozri Vužňáková, 2006a, 2006b);
- určiť motivačnú intenciu kompozít v slovotvornom systéme slovenčiny;
- sledovať synonymiu a polysémiu koreňov typu *celo-*, *pol-/polo-*, *vše-*, *veľ-*, *samo-*, *spolu-*;
- porovnať tvorenie domácich, hybridných a cudzích kompozít;
- porovnať tvorenie kompozít v jazyku s tvorením a používaním kompozít v detskej reči.

Výsledky výskumu by mali vyústiť do:

- zostavenia elektronickej podoby Slovotvorného slovníka kompozít v slovenčine,
- vytvorenia monografie s názvom Kompozitá v slovenčine,
- spracovania podkladov pre skúmanie a diagnostiku detskej reči a navrhnutie spôsobu stimulácie detskej reči v školskej praxi.

Slovotvorný slovník slovenských kompozít by mal byť popri jazykovedných slovníkoch, ako Krátky slovník slovenského jazyka, Synonymický slovník slovenského jazyka, Pravidlá slovenského pravopisu, ďalšou lexikografickou prácou zverejnenou na internete. Jeho špecifikom by malo byť vyhľadávanie konkrétnych hesiel s čo najkomplexnejším súborom slovotvorných charakteristík a zároveň selektovanie hesiel podľa jednotlivých slovotvorných parametrov, čo by umožňovalo robiť viaceré štatistické, (kvantitatívne) i kvalitatívne hodnotenia.

Ukážka zobrazených údajov po zadaní konkrétneho hesla na webovej stránke:

1. HESLO (MOTIVÁT):	belasooký
2. MOTIVAČNÝ (SLOVOTVORNÝ VÝZNAM):	„taký, ktorý má belasé oči“
3. MOTIVANTY:	belasý, oči
4. SLOVOTVORNÁ ŠTRUKTÚRA:	belas-o-ok-ý
5. SLOVOTVORNÉ PROSTRIEDKY:	-o- spájacia morféma, -ý gramatická morféma

6. SLOVOTVORNÝ POSTUP:	kompozično-transflexný
7. SLOVNODRUHOVÁ CHARAKTERISTIKA MOTIVANTOV:	adjektívum/substantívum
8. SLOVNODRUHOVÁ CHARAKTERISTIKA MOTIVÁTU:	adjektívum
9. TYP ONOMAZIOLOGICKEJ KATEGÓRIE:	mutácia
10. SLOVOTVORNÁ KATEGÓRIA:	nápadný znak
11. MOTIVAČNÁ INTENCIA:	belasý ↘
	belasooký
	oko ↗

Heslá bude možné selektovať podľa výberu a zadania nasledujúcich slovotvorných parametrov:

- motivant/motivanty ;
- slovotvorné prostriedky (θ, -o-, -y-, -ý, -ský, -ný atď.);
- slovotvorné postupy (juxtapozícia, čistá kompozícia, kompozično-derivačný postup, kompozično-transflexný postup);
- sprievodné slovotvorné javy (trunkácia, alternácie);
- typ onomaziologickej kategórie (integrácia, modifikácia, mutácia);
- onomaziologická (slovotvorná) kategória (zlučovanie, kvalita vlastnosti, miera vlastnosti, názov s významom miesta, názov s významom podobnosti atď.);
- slovnodruhovú charakteristiku motivátu (substantívum, adjektívum, adverbium, verbum, numerálum, pronominum);
- slovnodruhovú charakteristiku motivátov (substantívum-substantívum, substantívum-adjektívum, adverbium-verbum, numerálum-substantívum atď.).

V školskej praxi (materské školy) by mohol daný slovník slúžiť ako prostriedok:

- na sledovanie spôsobu tvorenia slov v jazyku a porovnávanie jazyka s detskou rečou;
 - na tvorbu jazykovo-edukačných hier.
- b) Výskum kompozít a vývin detskej reči.

Skúmanie kompozít v jazyku má priamy vplyv na poznanie vývinu detskej reči a diagnostiku reči a myslenia detí v predškolskom veku. Výsledky výskumu sú dôležité pri odpovedaní na otázky:

Ako vplýva typ jazyka na spôsob jeho osvojovania?

Ako súvisí vývin kognitívnych štruktúr a osvojovanie jazyka?

Prečo sa v reči detí predškolského veku neobjavujú kompozitá?

Prečo má/nemá dieťať v istom veku problém tvoriť kompozitá a vysvetliť ich význam?

Prečo dieťa predškolského veku nemá problém s čistým kompozičným postupom, ale kompozično-transflexný postup mu robí ťažkosť?

Ako možno určiť, že dieťa už má/nemá osvojený slovotvorný systém jazyka?

2. Vývin a diagnostika detskej reči

a) Používanie kompozít a ontogenéza reči.

Výsledkom prípadovej štúdie (Vužňáková, 2009b) a sledovaním rečových a kognitívnych schopností pätnástich 4, 5 a 6-ročných detí v materskej škole (Vužňáková, V tlači) sme dospeli k nasledujúcim záverom:

1. Z hľadiska ontogenézy reči slovotvorba nastupuje po gramatike. Používanie a tvorenie slovotvorne motivovaných slov si na rozdiel od gramatiky vyžaduje nielen poznanie pravidiel, ale aj sémantiky slova. Slovotvorba je formáno-sémantický vzťah medzi slovami, preto sa osvojovanie slovotvorného systému jazyka viaže na vytváranie inventára pravidiel jazyka i pamäti zároveň, t. j. ide o komplikovanejší spôsob osvojovania (pozri o tom viac, Vužňáková, 2010b, 2011).

2. Ak sa v detskej reči objavujú (na základe prípadovej štúdie už v období dvoch rokov; Vužňáková, op. cit) slovotvorne motivované slová (okazionalizmy), je to znak, že dieťa má implicitne osvojené pravidlá slovotvorného systému jazyka.

3. Slovotvorné a gramatické pravidlá sa prenášajú na základe analógie (napr. podkolienky – nadkolienky, liečiť – zaliečiť).

5. Tvorenie odvodených slov si deti osvojujú skôr ako tvorenie kompozít. Príčinou je oveľa menší počet kompozít v slovenčine v porovnaní s odvodenými slovami, komplikovanejší spôsob tvorenia a dozrievanie kognície – vývin synteticko-analytického myslenia a používanie analógie.

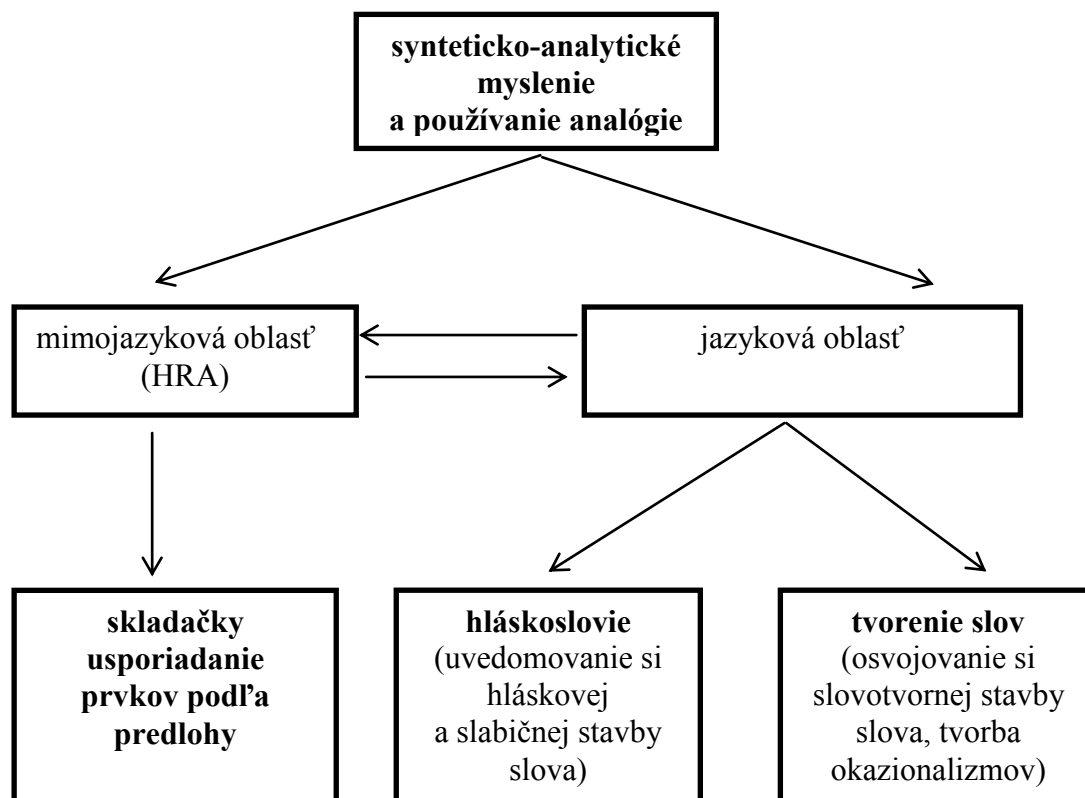
6. Tvorenie kompozično-transflexného postupu je pre deti predškolského veku náročnejšie ako tvorenie kompozično-sufixálneho postupu. Najjednoduchším sa ukazuje čistý kompozičný postup, čo korešponduje opäť s množstvom výskytu daných slovotvorných postupov v jazyku, teda aj v reči dospelých, ktorí s dieťaťom komunikujú.

Zároveň tento jav možno rovnako dať do súvisu s komplikovanosťou tvorenia slov a dosiahnutým stupňom myslenia.

b) Vzťah slovotvorných a kognitívnych štruktúr.

Mnohé skutočnosti (ako sme naznačili vyššie) možno vysvetliť iba v spätosti s vývinom a fungovaním kognitívnych štruktúr. Vzťah tvorenia slov a vývin kognitívnej stránky dieťaťa sme opísali v štúdiách *Slovotvorné postupy a kategórie v Malom slovotvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči* (Vužňáková, 2009b), *Gnozeologické aspekty detskej reči* (Vužňáková, 2009c), *Diachrónny a synchrónny výskum kompozít v slovenčine* (Vužňáková, V tlači) a učebnici *Dieťa a slovotvorba* (Liptáková – Vužňáková, op. cit.). Na tomto mieste chceme naznačiť, ako sa prejavuje dozrievanie kognície (používanie synteticko-analytického myslenia a analógie) v jazykových a mimojazykových činnostiach dieťaťa predškolského veku. Vychádzame z toho, že jazykové, resp. rečové a mimojazykové aktivity sú riadené tým istým kognitívnym princípom, preto mimojazykovými schopnosťami možno rozvíjať a podporovať jazykové, resp. rečové schopnosti a naopak. Ukážkou je komparácia schopnosti detí v predškolskom veku tvoriť kompozitá a poskladať obrázok (puzzle) podľa predlohy. Výsledkom pozorovania bolo zistenie, že deti, ktoré nedokážu tvoriť slová na základe analógie (slovo vnímajú ako nálepku: „*Veľký dom nazveme domisko. Ako nazveme veľkú žabu? Domisko.*“), majú problém so skladačkami. Synteticko-analytické myslenie sa viaže aj na iné oblasti jazyka, a preto sa dá predpokladať, že tieto deti budú mať ťažkosti aj pri rozkladaní slov na slabiky a hlásky. Tento jav je však zatiaľ predmetom úvah a budeme sa ho snažiť overiť v blízkej budúcnosti.

Ukážka synergického pôsobenia kognície, jazykových a mimojazykových schopností.



c) Hodnotenie slovotvorných schopností detí predškolského veku.

Diagnostikovať detskú reč možno pozorovaním spontánnej komunikácie dieťaťa alebo formou vopred pripravených inštrukcií, aktivít. Keďže kompozitá sa v reči dieťaťa predškolského veku nevyskytujú, resp. sa objavujú skôr sporadicky (pozri Vužňáková, V tlači), prvá z možností sa neukazuje ako primeraná. Preto sme diagnostiku realizovali riadeným rozhovorom. Výskum ukazuje (Vužňáková, op. cit.), že obdobie piatich rokov je medzníkom pri vytváraní schopnosti tvoriť kompozitá na základe analógie. Kým 4-ročné deti ešte majú problém s používaním kompozície, 6-ročné deti už majú osvojený slovotvorný systém slovenčiny. Dôkazom sú okazionálne pomenovania vytvorené na základe riadeného rozhovoru i projektového vyučovania. Zároveň sa zdá, že vývin reči vzhľadom na slovotvorbu v predškolskom období nekončí, pretože tvorenie kompozít kompozično-transflexným spôsobom nie je u všetkých detí samozrejmosťou ani v období šiesteho roku.

Na základe toho, čo sme naznačili, možno rečové schopnosti podporovať aj hrami v mimojazykovej oblasti. V našom prípade ide o hry (skladačky, usporiadanie prvkov podľa predlohy), ktorými rozvíjame synteticko-analytické myslenie a používanie

analógie. V ďalšej časti ponúkame ukážky projektov, ktoré obsahujú kombinované aktivity, teda synergicky rozvíjajú rečové i mimojazykové schopnosti dieťaťa predškolského veku.

3. Stimulácia detskej reči prostredníctvom hry

Až poznanie uvedených skutočností umožňuje navrhnúť vhodné jazykovo-edukačné hry. Jazyková hra ako edukačná hra môže slúžiť ako prostriedok zisťovania stupňa vývinu reči a myslenia dieťaťa i ako prostriedok stimulácie detskej reči. Ako ukážku ponúkame dva vyučovacie projekty, ktorých základom je hra s jazykom. V projektovom vyučovaní integrujeme jazykovú (resp. rečovú) a literárnu výchovu. Jazyková hra je totiž súčasťou intencionálnej umeleckej literatúry pre deti, a tým korešponduje s prirodzenou vývinovou zákonitosťou reči dieťaťa predškolského veku tvoriť okazionalne pomenovania. V daných projektoch sme použili knihu A. A. Milneho Medvedík Pú (2002) ako ukážku využívania jazykovej hry predstaviteľom svetovej literatúry pre deti. Hra s jazykom sa neobjavuje v domácej ani zahraničnej literatúre, v umelej i ľudovej rozprávke pre deti vôbec sporadicky, a preto je možné siahnuť aj po mnohých ďalších tituloch: K. I. Čukovskij – Doktor Jajbolíto, D. Hevier – Hovorníček, Nám sa ešte nechce spať (Buvirozprávky), Rozprávky na celý rok, P. Dobšinský – Lomidrevo a pod. (pozri s tým súvisiace edukačné aktivity v knihe Liptáková – Vužňáková: Dieťa a slovo, 2009).

Projekt 1

Komunikačná téma: KRUTIHĽAV
Veková kategória: 5 – 6 ročné deti
Ciele komunikačno-literárnej výchovy: kognitívny: Stimulovať spôsob tvorenia kompozít (kompozično-transflexný postup) na základe analógie. Uvedomovať si slovotvorný význam a slovotvornú štruktúru slova. Stimulovať analogické a synteticko-analytické myslenie detí. komunikačný: Stimulovať slovotvornú produkciu detí – zvyšovať slovnú fluenciu a flexibilitu pri využívaní kompozičného slovo tvoreného postupu. literárnoestetický: Vnímať okazionalizmy v umeleckom texte a hru so slovom.

Učebné pomôcky:

puzzle v kindervajíčku, upravený text z knihy A. A. Milne – Medvedík Pú: Kapitola tretia, v ktorej ide Pú s Prasiatkom na lov a takmer chytila Krutihlava, stopy medveďa na papieroch, obrázky s činnosťami (jesť, spať, kúpať sa, myslieť), obrázky z knihy A. A. Milne – Medvedík Pú

Metodický postup:		
Fázy projektu	Opis aktivít a ich zdôvodnenie	použité metódy
EVOKÁCIA	1. Skladanie obrázku (puzzle) podľa predlohy – individuálna práca. O kom si dnes budeme čítať? 2. Príprava na počúvanie: a) Medvedík Pú a Prasiatko budú loviť a stopovať. Čo to znamená loviť? Čo môžeme loviť? Čo to znamená stopovať? Ako sa stopuje? b) Deti chodia v kruhu a nasledujú stopy na papieroch. c) Medvedík Pú a Prasiatko budú stopovať Krutihlava. Videl už niekto Krutihlava? Čo je to Krutihlav? Ako vyzerá?	kognitívne (synteticko-analytické a analogické) lexikálne-sémantické cvičenie pantomíma brainstorming

UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU	3. Štruktúrované počúvanie: Otázky na porozumenie textu: a) Čo robili Medvedík Pú a Prasiatko? b) Koho stopovali? c) Koľko Krutihlavov a Vrtihlavov sa tam objavilo? d) Prečo Prasiatko išlo domov? e) Naozaj malo veľa práce? f) Kto sedel na strome? g) Ako sa rozprávka skončí? h) Čo sa naozaj stalo? i) Kto bol Krutihlav a Vrtihlav? j) Prečo nemohli Medvedík Pú s Prasiatkom chytiť Krutihlava? k) Aký bol Medvedík Pú? l) Bol naozaj hlúpy? m) Čo mu povedal Krištof Robin? n) Urobili ste aj vy niekedy niečo hlúpe – nechali ste sa oklamať? Boli ste aj vy Krutihlavom? o) Urobili by rodičia, kamaráti dobre, keby vás prestali mať preto radi? Prečo? 4. Tvorenie slov: a) Deti znova chodia po stopách a znázorňujú Vrtihlava a Krutihlava. b) Ako ešte môžeme povedať, že sa niečo krúti? Ako sa volá Medvedík, keď točí hlavou? Ako by sme ho mohli nazvať, keď sa jeho hlava mýlila? c) Medvedík sa mýlil, že vidí stopy Krutihlava. Čo mal Medvedík Pú robiť hlavou, aby sa nedal oklamať? Vyber činnosť z obrázkov. Ako pomenujeme Medvedíka Pú, keď myslí hlavou? d) Noha, brucho, ruka sa Medvedíkovi tiež krútili a točili – Ako nazveme nohu, brucho ..., keď sa točí/krúti/vrtí? Načo slúži noha naozaj? Čo s ňou máme robiť? Ako ju nazveme, keď chodí?	počúvanie s porozumením <i>reprodukcia</i> <i>dedukcia</i> <i>dedukcia</i> <i>aplikácia interpretácia</i> <i>hodnotenie</i> pantomimické cvičenie lexikálne – synonymické cvičenie kognitívne cvičenie (selekcia) lexikálne-slootovorné cvičenie (analyticko-syntetické, analógia)

REFLEXIA	5. Hodnotenie obrázkov: Pozri na obrázky a rozhodni, kedy je Medvedík Pú Krutihlavom a kedy Myslihlavom? Vysvetli to. Čo to znamená, keď niekoho nazveme Krutihlavom? 6. Nové meno pre Medvedíka Pú. Pozri na puzzle, ktorý si poskladal. Aký je medvedík na obrázku? Akú má hlavu? Ako ho nazveš?	lexikálno-sémantické cvičenie generalizácia produkčné slovotvorné cvičenie

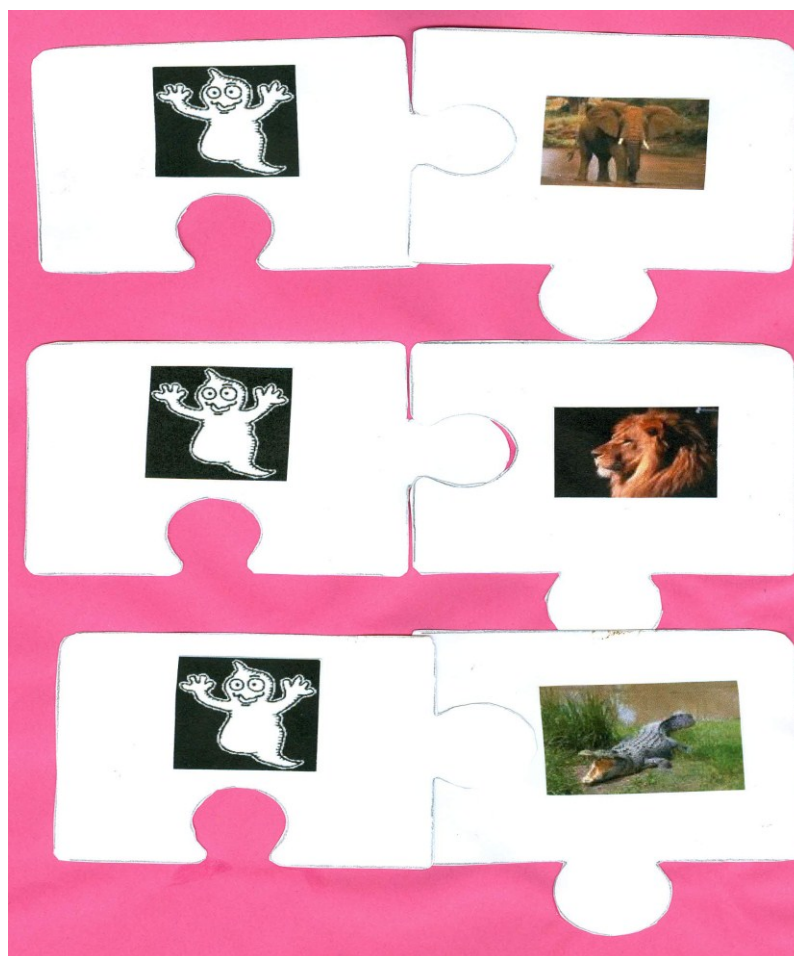
Projekt 2

Komunikačná téma: STRAŠIZVIERATÁ	
Veková kategória: 5 – 6 ročné deti	
Ciele komunikačno-literárnej výchovy: kognitívny: Stimulovať spôsob tvorenia kompozít (čistá kompozícia) na základe analógie. Stimulovať syntézu, analýzu a analógiu ako myšlienkové operácie. Uvedomovať si slovotvorný význam. komunikačný: Zvyšovať slovnú fluenciu a flexibilitu pri využívaní kompozičného slovotvorného postupu. literárnoestetický: Vnímať okazionalizmy v umeleckom texte a ich funkciu (vymyslené slovo označuje neexistujúci/vymyslený jav).	Učebné pomôcky: pieseň Ide, ide slon z CD R. Čanaky – M. Podhradská: Pesničky pre detičky, Tonado, 2008, upravený text z knihy A. A. Milne – Medvedík Pú: Kapitola piata, v ktorej Prasiatko stretne Strašislona, papiera, lepidlo, časti skladačky s obrázkami strašidla a zvierat (slon, lev, medveď, krokodíl)

Metodický postup:		
Fázy projektu	Opis aktivít a ich zdôvodnenie	použité metódy
EVOKÁCIA	1. Vybavenie poznatkov o zvieratách. Boli ste už v zoologickej záhrade? Aké zvieratá ste tam videli? Báli ste sa ich? Ako vyzerá slon, lev, krokodíl? 2. Uvedomovanie si výzoru zvierat – slon, lev, krokodíl. Deti na základe textu piesne napodobňujú príslušné zvieratá. 3. Príprava na počúvanie literárneho textu s porozumením. Dnes budeme čítať o Medvedíkovi Púovi, ako chcel chytiť Strašislona. Ako vyzerá Strašislon? Prečo sa takto volá?	riadený rozhovor hudobno-pantomimická hra za sprievodu piesne lexikálno-sémantické, (slovotvorné) cvičenie

UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU	1. Čítanie a počúvanie textu 2. Otázky na porozumenie textu: Kto chcel chytiť Strašislona? Akú pascu mu pripravili? Kto sa chytil do pasce? Ako sa dostal Medvedík Pú do pasce? Kto tam v tej chvíli prišiel a prečo? Prečo bolo Prasiatko hlúpučké? Čo mali dať Medvedík a Prasiatko do pasce namiesto medu? Dá sa chytiť Strašislona a prečo? 3. Tvorenie kompozít na základe analógie. Prečo sa volá Strašislona Strašislona? Aké zvieratá by mohli byť tiež strašné? Ako sa bude volať krokodíl/lev/tiger/medveď, keď bude strašný? (<i>strašikrokodíl, strašilev, strašitiger, strašimedveď</i>)	počúvanie <i>reprodukcia</i> <i>dedukcia</i> <i>aplikácia</i> <i>hodnotenie interpretácia</i> lexikálno-slovo tvorné cvičenie (synteticko-analytické)
REFLEXIA	6. Skladanie „strašizvierat“. Deti majú k dispozícii 3 páry skladačiek, ktoré do seba zapadajú. Na jednej časti sa nachádza obrázok strašidla, na druhej obrázok zvieratá (slon, krokodíl, medveď, lev). Úlohou detí je spájaním vytvoriť tri pomenovania „strašizvierat“ a nalepiť ich na výkres. 7. Prezentácia prác pred triedou. Deti po jednom predstupujú pred ostatných a pomenúvajú zvieratá, ktoré majú nalepené na papieri. 8. Pomenovanie zvierat, ktoré strašia. Ako nazveme spoločne zvieratá, ktoré sme vytvorili? Je potrebné sa ich báť? Prečo?	kognitívno-slovo tvorné cvičenie (synteticko-analytické) prezentácia generalizácia

Ukážka detskej práce:



Záver

Opísané skutočnosti chápeme ako východisko kognitívneho prístupu k stimulácii detskej reči a vyučovaniu materinského jazyka. Jeho podstatou je chápanie jazyka ako kognitívnej reality, čo znamená v edukačnom procese rešpektovať vedeckú teóriu i kognitívnu a rečovú ontogenézu dieťaťa. V príspevku sme sa preto pokúsili objasniť, ako nám poznávanie jazyka a kognície môže pomôcť pochopiť ontogenézu detskej reči a následne poznanie ontogenézy reči a myslenia pomáha pri diagnostike a vhodnej stimulácii reči dieťaťa predškolského veku. Naše úvahy sú ukážkou trojaspektového prístupu ku skúmaniu istého javu v jazyku a reči používateľov daného jazyka. Až komplexné poznatky o prepojenom fungovaní jazyka, reči a myslenia sú dobrým predpokladom navrhnutia vhodných diagnostických a stimulačných metód detskej reči. Naznačili sme však aj to, že výskumy v jednotlivých oblastiach nie sú nateraz uzavreté, a preto výsledky nie sú úplné. Keďže nateraz absentuje opis všetkých kompozít v slovenčine, jednotlivé javy je potrebné neustále overovať vzhľadom na fungovanie

jazyka i poznanie detskej reči. Uvedené skutočnosti je potrebné spresniť a potvrdiť ďalšími prípadovými štúdiami a sledovaním väčšej vzorky detí rôzneho veku. Závěry by malo priniesť riešenie **grantovej úlohy VEGA Kompozitá v slovenčine č. 1/0924/11**, v rámci ktorého tento príspevok vznikol.

Literatúra

- MILNE, A. A. 2002. *Medvedík Pú*. Bratislava: Slovart, 2002. ISBN 978-80-7145-709-4.
- DOLNÍK, J. 2005. Jazykový systém ako kognitívna realita. In *Jazyk a kognícia*. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, s. 39 – 83.
- FURDÍK, J. 1993. *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. 1. vyd. Levoča: Modrý Peter, 1993. 200 s. ISBN 978-80-8551-503-9.
- FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. Prešov: Náuka, 2004, 200s. ISBN 978-80-8903-828-2.
- FURDÍK, J.: *Život so slovotvorbou a lexikológiou*. Ed. M. Ološtiak – L. Gianitsová-Ološtiaková. Košice: Vydavateľstvo LG, 2005.
- FURDÍK, J. 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008.
- INTEGROVANÁ DIDAKTIKA SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. V tlači, dostupné aj na: <http://indi.pf.unipo.sk>.
- JAZYKOVÝ SYSTÉM AKO KOGNITÍVNA REALITA. 2005. In *Jazyk a kognícia*. Ed. Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, 2005, 424 s.
- KAPALKOVÁ, S. a kol. 2010. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010.
- LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 978-80-0800-447-3.
- LECHTA, V. a kol. 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 978-80-806-3100-0.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 978-80-8063-092-8.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. 2000. *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Prešov: Náuka, 2000, 145 s.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. – VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009. *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009, 203 s. ISBN 978-80-555-0072-0.

- PINKER, S. 2003. *Slová a pravidlá*. Bratislava: Kalligram. 2003, 416 s.
- PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2011, 200 s.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2005. Red. M. Sokolová. 1. vyd. Prešov: FF PU v Prešove, 2005, 584 s.
- SLOVNÍK KOREŇOVÝCH MORFÉM SLOVENČINY. 2007. Red. M. Sokolová. 2., upravené vyd. Prešov: FF PU v Prešove, 2007.
- SOKOLOVÁ, M. – IVANOVÁ, M. – VUŽŇÁKOVÁ, K. 2005. *Prínos Slovník koreňových morfém k charakteristike kompozít*. In: Jazykovedný časopis, roč. 55, č. 2, 2005, s. 99 – 126.
- ŠTÚDIE O DETSKEJ REČI. 2008. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Ed. D. Slančová. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 2008.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2006a. *Problémy lexikografického zachytenia slovotvorného slovníka slovenčiny*. 2006. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Vuznakova1/index.htm>.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2006b. Slovotvorné (onomaziologické) kategórie a slovotvorný význam derivátov a kompozít v slovenčine. In *Jazykovedný časopis*. ISSN 0021-5597, 2006, roč. 57, č. 1, s. 13 – 32.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009a. Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogického fakulty Prešovskej univerzity. 15. Ed: Ľ. Liptáková – K. Vužňáková – R. Rusňák. Prešov, 2009, s. 55 – 69.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009b. Slovotvorné postupy a kategórie v Malom slovotvornom slovníku slovenčiny na pozadí detskej reči. In *Čeština – jazyk slovanský 3*. Sborník příspěvků z mezinárodní účasti. Ed. R. Šink. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave, 2009, s. 165 – 192.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2009c. *Gnozeologické aspekty detskej reči*. 12. Kulatý stůl. Komunikace s děmi a mládeží – spojující i rozdělující. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí, Ostrava: PF Ostravské univerzity, 2009, s. 91 – 98.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2010a. Slovník slovenských kompozít a práca so slovníkom v primárnom vzdelávaní. In *Slovo o slove*. 16. Zborník KKLIV. Prešov: PF PU v Prešove, 2010, 75 – 98.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2010b. Výskum kompozít v slovenčine a češtine ako východisko kognitívneho prístupu k vyučovaniu slovotvorby. In *Sborník příspěvků z konference*

s mezinárodní účastí. Čeština – Jazyk slovanský 4. Ed. R. Šink. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostrave, Ostrava 2010, s. 208 – 219.

VUŽŇÁKOVÁ, K. 2011. Kompozitá v detskej reči, jazykovom systéme a lexikografickom spracovaní. In *Vidy jazyka a jazykovedy*. Na počesť Miloslavy Sokolovej. Ed. M. Ološtiak – M. Ivanová – D. Slančová. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011, s. 276 – 285.

VUŽŇÁKOVÁ, K. Diachrónny synchrónny výskum kompozít v slovenčine. In *Jazykovedný časopis*. V tlači.

Kontaktné údaje

Katarína Vužňáková, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

E - mail: katarina.vuznakova@pf.unipo.sk

Slovenská republika

TVORIVÁ DRAMATIKA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII

Eva Žatková

Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na tvorivú dramatiku, sústreďuje sa na hru v role a jej uplatnenie v predprimárnej edukácii.

Kľúčové slová

Tvorivá dramaitika, didaktika, dieťa, materská škola, učiteľ, hra, hra v role, učenie sa, výučba.

Abstract

The article brings the view of the creative drama with concetration on playing in the role and its application in the pre-primary education.

Key words

Creative drama, didactics, child, kindergarten, theacher, play, playing in the role, learning, teaching.

Deti sa učia všetkými zmyslami a každý deň je pre ne sériou skúseností, ktoré im pomáhajú vo vývine. Poznávanie sveta by však nemalo byť nudným učením sa. Hra a radostná zábava je pre deti najlepšou metódou rozvoja a väčšina odborníkov v oblasti pedagogiky, psychológie a didaktiky sa zhoduje v tom, že pri učení sa detí je hra dôležitá. Pojem hra sa často znevažuje slovom *len*: „Oni sa *len* hrajú!“. Hra nám v tomto kontexte podsúva pohľad „odbočenia od hlavného“, „nepodstatného“ a v radoch dospelých ešte stále pretrváva problém nazerania na hru podobným spôsobom. Hra poskytuje deťom možnosť skúmať, experimentovať, rozvíjať svoje myšlienky a nápady a učiť sa na vlastných pokusoch a omyloch. Pojem hra je jedno z tých klamlivo jednoduchých, krátkych slov, ktoré je charakteristické pre detský jazyk a každý predpokladá, že vie, čo to znamená. Ak hovoríme o detskej hre, mala by obsahovať tieto základné znaky:

Hra má byť interaktívna. Ak sa chce dieťa hrať, musí pôsobiť na predmet, alebo iný subjekt. Ak dieťa robí niečo s predmetom, alebo iným subjektom, tento „reaguje“ a dieťa tomu prispôsobuje svoje ďalšie konanie.

Hra má byť slobodná a bez nátlaku. Pri hre robí dieťa čo samo chce a vykonáva ju zo slobodnej vôle. Môže si vybrať činnosť alebo mu ju môže navrhnúť učiteľ, ktorý dieťa nepriamo ovplyvňuje.

Hra má byť pre dieťa zaujímavá a radostná. Pri hre je dieťa úplne zaujaté svojou činnosťou, pohlcuje ho.

Hra je časovo neohraničená, expresívna, tvorivá a rozmanitá. Pri detskej hre neexistujú víťazi, ani porazení. Pri hre sú deti zaujaté procesom, pri ktorom všetko, čo robia (pokiaľ to nie je nebezpečné pre ne alebo pre iné subjekty), je prijateľné a prispieva k hodnote činnosti.

Z pohľadu rozvoja kľúčových kompetencií dieťaťa v predprimárnej edukácii nachádzame veľký potenciál v tvorivej dramatike. Eva Machková(1990/91, s. 8), charakterizovala tvorivú dramatikú ako „....učenie sa na základe vlastnej skúsenosti, tzv. zážitkové učenie, kde sa kladie dôraz skôr na participáciu ako na produkt“. J. Valenta (2008) definuje tvorivú dramatikú takto: „Tvorivá dramatika je systém riadeného, aktívneho umeleckého, sociálneho a antropologického učenia sa detí či dospelých, založený na využití základných princípov a postupov dramatiky a divadla. Tvorivá dramatika je experiencionálna, t.z. postavená na zážitku. Učenie sa zážitkom v sebe zahŕňa skúmanie osobných pocitov, postojov a hodnôt, pomocou ktorého sa môžu uplatniť poznávacie schopnosti buď počas činnosti, alebo ako neskoršie reakcie na ňu. „Učenie sa zážitkom začína, keď náš priamy kontakt so svetom alebo so sebou samým spôsobí zmenu v správaní, interpretácii javov, stupni samostatnosti alebo tvorivosti“ (L. Bekéniová, 2001, In Z. Knapíková, D. Kostrub, M. Miňová, 2002, s. 24).

„Tvorivá dramatika existuje ako špecifická výchovná koncepcia, opierajúca sa o využitie dramatických a divadelných prvkov a prostriedkov. Nie je zameraná na divadelný produkt (predstavenie), ale zásadný význam má samotný proces, ktorý je naplnený predovšetkým hraním v roliach“ (J. Valenta, 1995, s. 27). Dramatika je „praktikovanie života“ (B. Way, 1996, s.10).

Hlavným princípom metód tvorivej dramatiky je hra v role v dramatickej fiktívnej situácii, uvádza J. Valenta (2008, s. 118). Dieťa, ktoré preberie a predstiera akúkoľvek rolu (a stotožní sa s jej charakterom) správa sa, koná a pôsobí v zmysle svojich možností i možností vyplývajúcich z nej. Dieťaťom prevzatá a predstieraná rola je príležitosťou na sebarealizáciu svojich kompetencií, ako aj na sebareprezentáciu svojich doterajších poznatkov, ktoré o charakte re prevzatej roly má. Tieto prezentuje a v hre ako takej si ich ďalej rozvíja, skvalitňuje a pod. Uplatnenie princípu hry, ako základného

metodologického východiska zvyšuje záujem detí, ich zaujatie priebehom hry. Hra v tvorivej dramatike je hrou celostnou a počíta s racionálnym a emocionálnym zasiahnutím hráča.

Podľa J. Valentu (2008, s. 71) majú obsahy dramatických hier symbolický charakter, to znamená, že:

- Symbolickosť je prítomná, kedykoľvek sa formou tvorivej dramatiky zmocňujeme akejkolvek situácie, akéhokoľvek príbehu, akéhokoľvek konania a pôsobenia účastníkov dramatickej hry. Vždy na túto situáciu, na toto konanie pozeráme, vnímame a interpretujeme ju symbolicky.
- Symbolická situácia je základným nástrojom zobrazovania osôb, dejov, tém divadelnej komunikácie (i v rámci tvorivej dramatiky).

Symbolickosť hry vystihujú S. Kikušová, M. Králiková, keď hovoria, že „na sebaujadravanie v hre dieťa používa určité znaky a symboly a celá herná činnosť je predstieraná, zobrazovaná v nereálnej podobe- prostredníctvom imaginárnych situácií. Dieťa si vytvára svet hry- svet „akoby“, „akože“, prenáša (mení) skutočný svet za použitia znakov a symbolov do imaginárnych situácií. Tento prenos mu umožňuje realizovať všetko, čo si želá, všetko čo chce, čo potrebuje a čo mu v bežnej realite nie je dovolené. Hra týmto pomáha dieťaťu prekonať základný konflikt medzi svetom dospelých a svetom detí ako aj medzi vlastným svetom dieťaťa a svetmi iných ľudí“ konštatuje S. Kikušová, M. Králiková (2004, s. 18).

Symbolická alebo dramatická hra zaberá špeciálne miesto vo Vygotského teórii učenia sa a vývinu. Hra je činnosť, ktorá v najväčšej miere prispieva k vývinu detí. L. S. Vygotský určil určité kritériá, kedy má hra pre dieťa najväčší úžitok:

- imaginárne situácie;
- hranie rolí;
- pravidlá.

Roly sú explicitné, zatiaľ čo pravidlá, ktoré riadia vzťahy medzi rolami, sú zvyčajne skryté alebo implicitné. Ak dieťa vstupuje do hry, predpokladá sa, že pozná pravidlá a pripomenú sa len vtedy, ak niekto pravidlá poruší. Hra môže spôsobovať ilúziu, že je bez akýchkoľvek pravidiel (E. Bodrova, D. J. Leong, 2001, In Z. Jakubíková, D. Kostrub, 2009). Výskumníci tvrdia, že deti, ktoré sa aktívne zapájali v premyslenej dramatickej hre počas predškolského a mladšieho školského veku, sú pokročilejšie v intelektuálnom vývine, dosahujú vyššie skóre v testoch predstavivosti a kreativity a majú zvýšenú schopnosť myslieť tvorivo (Z. Jakubíková, D. Kostrub, 2009).

Učiteľ v materskej škole by mal mať na pamäti, že nie každá hra je tvorivou dramatikou. O nej sa dá hovoriť vtedy, ak je prítomné to, čo robí dramatikou dramatikou: medziľudský vzťah a jeho riešenie, interakcia, reakcia jedného človeka na druhého. Dramatický prvok, prvok interakcie, reťazenie dramatických situácií, poznávanie toho, ako v praxi fungujú a ako rôzne sa dajú riešiť vzťahy medzi ľuďmi, je kľúčovým prínosom tvorivej dramatiky, uvádza E. Machková (1990/91).

Z pohľadu didaktiky vytvára tvorivá dramatika také príležitosti k učeniu sa dieťaťa, v ktorých môže uplatniť svoje doterajšie poznatky a skúsenosti. Ide o také prepojenie doterajšieho poznania dieťaťa na každodenný život, v ktorom má dieťa možnosť v predstieraných situáciách uplatňovať kľúčové kompetencie s cieľom vynájsť sa v riešení každodenných školských i mimoškolských problémov. Pre tento typ výučby sú východiskom postuláty sociokognitivistických teórií učenia sa a vyučovania. Pre výučbu zakladajúcu sa na sociokognitivistických teóriách učenia sa je charakteristické, že sa subjektmi podporujú a realizujú edukačné aktivity na báze kolaboratívneho správania sa (konania a pôsobenia). Kolaboratívne správanie spočíva v konzultovaní, kooperovaní, spoločnom rozhodovaní, schvaľovaní a spoločnom realizovaní na základe uplatňovania distribuovaných rolí. Výučba založená na previazanosti s tvorivou dramatikou prezentuje dieťa zmocňujúce sa symbolického sveta v procese diskurzívneho vydiskutovávania významov kultúrnych nástrojov z pozície svojej aktuálnej i potencionalnej vývinovej úrovne. Sociokognitívne teórie učenia sa uplatňované vo výučbe preferujú výrazne integrovaný prístup k obsahu učiva, ktorý dieťa v procese výučby poznáva globálne a zabezpečuje tak koherentnosť v poznávaní aj v rozvoji osobnosti, tvrdí D. Kostrub (2003). Na rovnakom integrovanom prístupe je založená tvorivá dramatika, nakoľko umožňuje integrovať učivo z viacerých oblastí a svojím uplatňovaním globalizačného princípu a dôrazom na zážitkové učenie sa, má svoje miesto vo výučbe detí v 21. storočí. Z tohto pohľadu je preto dôležité tvrdenie, že efektívnym didaktickým využitím tvorivej dramatiky bude proces výučby v materskej škole smerovať nielen k porozumeniu učiva, ale i k rozvoju sociálnych kompetencií dieťaťa a jeho schopnosti riešiť rôzne životné situácie.

Vráťme sa k funkcii hrania rolí a prečo vlastne hranie rolí uplatňovať vo výučbe. J. Valenta (1995) ponúka didaktický pohľad na hranie rolí, kde ide o postup, ktorý vychádza z princípov situačnej metódy, vyžaduje vytvorenie projektu a z neho vyplývajúce praktické simulovanie, hranie situácie. Podstatou je problém vyplývajúci z konkrétnej situácie (situácie a problémy ako učivo), tvrdí Vališová et al. (In J. Valenta,

1995, s. 30). Učenie sa môže oprieť o vlastnú skúsenosť dieťaťa, ktoré ju hrou v role uplatňuje tak, že v sebe nájde všetko, čo mu umožní postavu vytvoriť a zahrať. Učenie sa bude rešpektovať možnosti dieťaťa a tým hra v role dáva šancu na úspech každému dieťaťu, pokiaľ inštrukcie k nej neprevážia nad samotnou sebareguláciou dieťaťa.

Uvádzame základné charakteristiky a progresívne možnosti učenia sa v kontexte hry v role ako didaktického prostriedku využiteľné v predprimárnej edukácii podľa J. Valentu (1995):

- Učenie sa má charakter „konštruovania,“ kde modelovanie postavy je určitým druhom konštrukcie poznania.
- Učenie sa opiera o vlastnú skúsenosť dieťaťa, čo mu umožňuje v role konať a pôsobiť.
- Učenie sa rešpektuje možnosti dieťaťa.
- Učenie sa hrou v role napomáha dieťaťu zažiť úspech (kritérium úspechu nie je v tom, že dieťa sa „dotiahne“ na priemernú úroveň ostatných, ale v tom, že dôsledne využije vlastné možnosti).
- Stretnutie s rolou ako „bytosťou“, ktorú dieťa preberá a predstiera je v podstate podnetom na experimentovanie, vlastnú tvorivosť a je stimulujúcim faktorom na reorganizáciu skúseností dieťaťa.
- Výsledky učenia sa sú z hľadiska výkonu roly okamžite známe, sú konkrétne a osobné.
- Učenie sa je kontextové - poznatkom, spôsobilostiam, postojom a hodnotám sa dieťa učí v kontexte určitej situácie (neučí sa izolované informácie).
- Učenie sa konceptuálne. To vyžaduje, aby si hráči v hre ozrejmili pojmy (napr. dopravná nehoda, záchranári, svedkovia,..) a spätne na základe myšlienkového spracovania konkrétnych aktivít v hre dospeli k definíciám obsahu pojmov a k ich pochopeniu.
- Učenie sa je konkrétne a názorné, pretože charakter hry v role musí i abstraktné pojmy „preložiť“ do podoby slov a pohybov - ide o transláciu (preklad) a transkripciu (prepis).
- Učenie sa je problémové, kde samotné zvládnutie situácie je učebným problémom.
- Učenie sa má rysy globálnosti. Nie je analytické, je založené na syntéze predstáv, myslenia, pocitov a konania i na syntéze situačných skutočností, prvkov učiva, atď. (je „systémové“).

Je ešte viacero možností, ako hru v role uplatňovať v predprimárnej edukácii. Učiteľ vo svojom pôsobení v prostredí materskej školy môže hru v role využiť viacerými spôsobmi:

- ako motiváciu učenia sa detí, kde motivačný potenciál hry v role je súčasťou hry a ďalej v zaujímavosti, či príťažlivosti role,
- ako prostriedok facilitácie učenia sa, kde fungujúca motivácia je sama o sebe facilitujúcim faktorom, ale tiež v tom že dieťaťu umožňuje poznávať určité obsahy - učivo v kontextoch situácií, nie verbalizovaním učiteľa predkladajúceho dieťaťu hotové, od reality vzdialené izolované poznatky. Učenie sa tu uskutočňuje formou živej komplexnej aktivity (v edukačných aktivitách) dieťaťa a zmeny v jeho osobnosti nie sú výsledkom pasívneho prijímania podnetov a informácií, ale ich vnútorným a vonkajším spracovaním dieťaťom samým. Facilituje i skutočnosť, že i abstraktné pojmy sa skonkrétňujú v určitej podobe „fyzickou“ hrou hráčov, že veci vzdialené (v čase i priestore) si môžeme hrou priblížiť napr. výletom do Afriky, na Mesiac, na morské dno, dokážeme lietať, navštívime krajinu dinosaurov, atď.
- ako prostriedok relaxácie, kde táto funkcia využitia hry v role je vždy závislá od konkrétneho kontextu hry. Ide tu predovšetkým o pozitívnu zmenu stavu osobnosti s možnými presahmi do času po hre.

Vychádzajúc z tohto poznania a pri skúmaní učenia sa dieťaťa v rámci hry v role v predprimárnej edukácii nachádzame spoločné princípy v charakteristike výučby z pohľadu sociokognitívnych teórií učenia sa, ako ich uvádza D. Kostrub (2005) a tvorivej dramatiky, ako ich uvádza J. Valenta (1995):

- Proces výučby má mať globalizačný charakter.
- Zdroje skúseností detí majú vychádzať predovšetkým z každodenného života.
- Hrový charakter realizovaných činností je nevyhnutný.
- Má byť rešpektovaný individuálny rytmus učenia sa a rozvoja každého dieťaťa.
- Má byť vytváraná a udržiavaná akceptujúca a ústretová klíma.
- Je potrebné podporovať priame pozorovanie a priamu skúsenosť s objektmi a subjektmi.
- Činnosti a činy vo výučbových aktivitách majú byť založené na báze tvorivosti.
- Je potrebné podnecovať a udržiavať interakciu medzi deťmi navzájom i medzi deťmi a dospelými.
- Deti majú byť zo strany učiteľa neustále stimulované a má im byť poskytovaná pomoc.

- Učenie sa v podmienkach školy má byť vždy zmysluplné, konštruktívne, kooperatívne a kolaboratívne .
- Podľa J. Piageta deti, rovnako ako dospelí sa učia najlepšie v činnosti, experimentovaním, ktoré nazývame tiež aktívne učenie sa (Z. Jakubíková, D. Kostrub, 2009).

Všetky tieto mechanizmy pozorovateľné v dramatickej hre prispievajú ku kvalite a efektívnosti učenia sa dieťaťa v materskej škole. Slovensko v európskom kontexte vystupuje v súčasnom období ako krajina s veľkým ekonomickým, kultúrnym a sociálnym potenciálom a preto výchova a vzdelávanie v našich školách má byť prípravou na zodpovedný život detí v slobodnej, demokratickej spoločnosti a tá potrebuje ľudí, ktorí majú svoj názor a vedia robiť rozhodnutia. Nové trendy v pedagogike s požiadavkami na počiatočnú edukáciu detí v 21. storočí už nepočítajú s dominantným postavením učiteľa, ako principiálneho zdroja informácií, ktorý odovzdáva hotové poznatky pasívnemu dieťaťu. Dieťa tak nemá vo výučbe vytvorený dostatočný priestor na aktívnu participáciu na vlastnom učení sa. Realita súčasnej školy už nepočíta ani s tradičným encyklopedickým, a prevažne pamäťovým učením sa a vyučovaním. Je potrebné, aby nastala zmena v oblasti prístupu k tomu, ako pripravujeme naše deti pre život, aby dieťa nevnímalo školu ako virtuálny svet, ktorý nijako nesúvisí s reálnym.

Sme presvedčení o tom, že tvorivá dramatika disponuje didaktickým potenciálom, ktorý ešte len čaká na uplatnenie v predprimárnej edukácii, kde je ako vyučovacia metóda využiteľná vo forme hrania v role, alebo má podobu systému rôznych tvorivo dramatických hier. Na dramatickú hru tak možno nazerať ako na didaktický nástroj využiteľný na aktívne, autentické, zážitkové, kompetentné, kolaboratívne učenie sa a vyučovanie s prenechaním maximálneho priestoru identite a autonómii dieťaťa/detí.

Literatúra

- BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. 1.vyd. Prešov: Rokus, 2001. ISBN 80-89055-10-9.
- BENEŠOVÁ, M. – KOLLÁROVÁ, D. 1998. *Metóda tvorivej dramatiky na 1.stupni základnej školy*. 1. vyd. Trnava: TU, 1998. 104 s. ISBN 80-88774-34-9.
- COUFAL, M. 2006. Školní drama ve výuce. In *Komenský*. ISSN 0323-0449. 2006, roč. CXXX, č. 3, s. 9-14.

CISOVSKÁ, H. 2002. Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostne sociální kompetence budoucích učitelů. In *Zborník VZO Ostrava: Pedagogická fakulta*, 2002. ISBN 80-7042- 218-1.

ELKONIN, D. B. 1983. *Psychológia hry*. 1. vyd. Bratislava: SPN,1983.

FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00002-7.

GAŠPAROVÁ, E. – KOSTRUB, D.: 2009. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21. storočia*. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl, nekonferenčných príspevkov tematicky previazané s problematikou viacerých aspektov predprimárneho vzdelávania. 1. vyd. Zvolen: Aprint s.r.o., 2009.

ISENBERG, I. P. – JALONGO VÁ, M. R. – DAVIDOVÁ, J. – SCULLYOVÁ, P. 2001. *Výchovno-vzdelávací program orientovaný na dieťa. (Kurz pre vysoké školy pripravujúce učiteľov materských a základných škôl)*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 2001. ISBN: 80-968292-7-0.

JÁNOŠÍKOVÁ, M.: 2007. *Javisko*. Národné osvetové centrum. Dostupné na:
http://www.nocka.sk/javisko/archiv/rok_07/1/8_31

JAKUBÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. 2009. *Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-80955-90-6.

KIKUŠOVÁ, S. – KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA, 2004. ISBN 80-89033-42-3.

KNAPÍKOVÁ, Z. – KOSTRUB, D. – MIŇOVÁ, M. 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.

KOLLÁROVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds). 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. 2001. Praha: Portál., 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOSTRUB, D. 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80- 89055-19-2.

KOSTRUB, D. 2003. *Od pedagogiky k didaktike*. 1.vyd. Bratislava: Metodicko-Pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-171-9.

KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. 1.vyd. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/ žiak/študent – učiteľ – učivo: didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80- 89055-87-6.

- MACHKOVÁ, E. 1990. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. Praha: Středočeské kulturní středisko, 1990. ISBN 978-80-7121-126-6.
- MACHKOVÁ, E. 1990/1991. Tvořivá dramatika dnes. ISSN 0032-7220. In *Předškolská výchova*, 1990/91, roč. 65, č. 7, s. 8-9.
- MACHKOVÁ, E. 1991. *Drama v anglické škole. Komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Artama, 1991. ISBN 80-7068-029-6.
- MARUŠÁK, R. – KRÁLOVÁ, O. – RODRIGUEZOVÁ, V. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008.
- MILLAROVÁ, S. 1978. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978.
- PASH, M. – GARDNER, T. G. – LANGEROVÁ, G. S. – STARKOVÁ, A. J. – MODYOVÁ, CH. D. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-407.
- SCWARTZOVÁ, B. – RUTSCHOVÁ, C. 2001. *Učenie hrou. (Kurz pre vysoké školy pripravujúce učiteľov materských a základných škôl)*. Žiar nad Hronom. Nadácia Škola dokorán, 2001. ISBN 80-968292-4-6.
- SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.
- SINGULE, F. 1990. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VALENTA, J. 1995. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. (Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*. Praha: ISV, 1995. ISBN 978-80-8586-606-3.
- VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VEREŠOVÁ, M. – SOLLÁROVÁ, E. – SOLLÁR, T. – ZELINA, M. – FLEŠKOVÁ, M. – ČAVOJOVÁ, V. 2007. *Sociálna psychológia*. Nitra: ENIGMA, 2007. ISBN 978-80-89132-47-8.
- WAY, B. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

ZELINA, M.: 2000. *Alternatívne školstvo (Alternatívne školy, alternatívna Pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery)*. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

ŽATKOVÁ, E. – KOSTRUB, D. 2011. *Tvorivá dramatika vo výučbe*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2011. ISBN 978-80-89510-02-3.

Kontaktné údaje

Eva Žatková, PaedDr.

Materská škola Šmidkeho 12

91108 Trenčín

E - mail: zatkova.e@pobox.sk

Slovenská republika

ROZVÍJANIE RESILIENCIE DIEŤAŤA S ADHD HROVÝMI AKTIVITAMI V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY

Jarmila Žolnová

Abstrakt

Reziliencia je dynamickým procesom pozitívneho vzťahu dieťaťa a prostredia. Je to proces, v ktorom aj dieťaťa s vnútorným rizikovým faktorom zvláda vývinové úlohy. Prostredie materskej školy je zdrojom reziliencie, ktoré tlmí, zmierňuje rizikové faktory. Príspevok poukazuje na pozitívne faktory zvládania pedagogických situácií dieťaťom s ADHD v materskej škole.

Kľúčové slová

Dieťa s ADHD, resiliencia, hra.

Abstract

Resiliency is a positive relationship between the child and the environment. It is a process in which a child with a risk factor for handles developmental tasks. Kindergarten environment is a source of resilience, which inhibits, reduces the risk factors. Contribution points to the positive factors of handling with the pedagogical situation by child with ADHD in kindergarten.

Key words

Child with ADHD, resiliency, play.

Príchod dieťaťa do materskej školy je pre dieťa, rodičov, pedagóga a kamarátov novou pedagogickou situáciou. Rodina je významným zdrojom protektívnych faktorov, ktoré uľahčujú zvládanie nových situácií. Gary a kol (1983, in Šolcová, 2009, s. 36) z výskumu afroamerických rodín označili protektívne faktory. Sú to silná ekonomická základňa rodiny, chuť niečo dosiahnuť, adaptabilita, spiritualita, väzby rodiny na sociálne prostredie, hrdosť na rasový pôvod, rešpekt a láska, schopnosť poradiť si v náročných situáciách, začlenenie sa do života spoločnosti, jednota v rodine. Citová väzba dieťaťa od ranného veku na rodičov alebo na jedného je dôležitým komponentom, ktorý dieťa vyhľadáva v záťažových situáciách. Kvalitná citová väzba uľahčuje vývin sebapojatia a zdravého sebahodnotenia. Prostredie materskej školy je pre dieťa novou skúsenosťou,

prostredím, kde sa jeho poznanie upevňujú, mení alebo oslabuje. Výsledkom sú zmeny vývinového rastu alebo narušenie vývinu.

V poslednom období sa odborníci z oblasti skúmania duševného zdravia zaujímajú o problematiku zdravého vývinu človeka, aj napriek tomu, že prekonáva ťažkosti v osobnom živote. Resiliencia je odborný termín, ktorý v priebehu výskumu prechádzal zmenami. Znamenal odolnosť, zdatnosť, pripravenosť a pružnosť. Najprv sa charakterizovala ako schopnosť vysporiadať sa so stresom. Potom sa autori dohodli, že je to proces, ktorý sa mení vplyvom rôznych faktorov (Anthony, Cohler, 1987, O'Grady, Metz, 1987, Grotberg, 1995, in Šolcová, 2009). *„Reziliencia sa zameriava na efektívnosť zmeny a na tie faktory, ktoré človeka udržiavajú pri zdraví aj vtedy, ak sú prítomné rizikové faktory. Reziliencia teda nepredstavuje predovšetkým koncept protiváhy voči riziku, ale považuje sa za základnú schopnosť, ktorá sa aktivizuje vtedy, keď sa vyskytnú rizikové faktory. Reziliencia nepôsobí proti riziku.“* ([www.modul 4.](#)) **Vonkajšími posilňujúcimi faktormi** pre dieťa predškolského veku sú: rodina, širšie rodinné prostredie (uspokojenie psychických potrieb, zdravý spôsob života, pozitívny postoj ku škole...), školské prostredie (podporujúce vývin - tvorivé, hrové,...), rovesnícke skupiny (spoločné záujmy, hranie sa...). **Vnútnymi posilňujúcimi faktormi** sú: temperament, optimizmus, sebarealizácia, sebavnímanie -...“ *ako vidím sám seba, keď som dieťaťom? Predpokladá sa, že deti, ktoré si lepšie uvedomujú samy seba, vnímajú sa „realisticky“ a pozitívne a podobne vnímajú aj svoje vlastné schopnosti, dokážu ľahko rozlišovať medzi „zdravými“ a „chorými“ systémami“* ([www.modul 4.](#)). Zdravie podporujúcimi individuálnymi faktormi sú: energia dieťaťa, úspešné zvládanie problémov, dobrá kontrola impulzivity, autonómia, dobre vyvinutá schopnosť spolupracovať, sebaúcta, intelektové schopnosti prejavujúce sa zvedavosťou, záujmom o nové udalosti, zlepšovanie vlastnej situácie, sebakontrola, záujmy, tvorivosť (Koukolík, Drtilová, 2001). Ako uvádza Espinosa (2002, in Halla, Sylva, Melhuish a kol.) kvalita edukácie v vzdelávacích inštitúciách sa spája s poskytovaním sociálnej opory a s dôrazom na interakciu pedagóga s dieťaťom (Šolcová, 2009). Pedagóg v materskej škole vytvára, uplatňuje a hodnotí individualizované edukačné plány pre dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami. Posilňuje rezilienciu dieťaťa, umožňuje mu prežiť úspech. Pedagóg podrobne sleduje kognitívny vývin dieťaťa a aktívne mu pomáha v morálnom vývine, napr.: formovaním morálnych konceptov a funkciách svedomia/vedomia. Dôležitou rolou pedagóga v tomto kontexte je vyvinúť základné zručnosti sociálnych kompetencií, verbálnych a neverbálnych komunikačných zručností, zručností empatie,

pomáhania si navzájom, zručností spolupráce, riešenia konfliktov a zručnosti zvládania stresu. Aktívne stimuluje rozvoj frustračnej tolerancie, vytvára rutiny pri každodenných činnostiach a zručnosti rešpektovania pravidiel spolužitia v skupine. Materská škola poskytuje možnosti hrových, pohybových aktivít za účelom zmiernenia úrovne stresu u dieťaťa. Uspokojuje jeho potrebu emocionálneho a sociálneho bezpečia, pozitívnej vzťahovej väzby. Navyše sa obohacujú relevantne väzbové vzťahy (www. Modul 4). Dieťa potrebuje pri vytváraní sociálnych skúseností podporu pedagóga. Jedna línia pedagogického pôsobenia zabezpečuje objektívne podmienky pre spoločné aktivity detí v triede. Druhá línia zabezpečuje subjektívne prežívanie pohody každého dieťaťa.

Inkluzívnosť školského prostredia vytvára sociálne vzťahy detí bez rizika a s rôznym možným typom ohrozenia. Interindividuálne riziko v poruche pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je všeobecne vnímané ako faktor, ktorý sťažuje pozitívne zvládanie nepriaznivých životných situácií. U niektorých detí s ADHD sa prejavujú špecifiká v správaní od narodenia a raného detstva, väčšinou však identifikácia nastáva okolo 3 až 4 roku života, avšak táto identifikácia môže nastať i o niekoľko rokov neskôr. Medzi základné symptómy ADHD patria:

- hyperaktivita – ako možný symptóm porúch motorických funkcií
- impulzivita – ako možný symptóm citovej charakteristiky detí
- porucha pozornosti (Munden, Arcelus, 2004).

Počas predškolských rokov sú deti s ADHD často prehnane aktívne, zlomyseľné, neposlušné. Časté sú problémy s jedením, spaním, v úrovni aktivity a vzrušivosti, môžu sa objaviť prejavy agresie, vzdoru, opozičného správania. Typickými prejavmi opozičného správania je náladovosť, vzdorovitosť, výbušnosť, tvrdohlavosť, negativizmus. V materskej škole sa medzi deťmi rušivo prejavuje neschopnosť sústrediť sa, vytrvať pri nejakej činnosti, agresívne správanie (Train, 1997, Riefová, 1999). Kombinácia možných symptómov vytvára jedinečnú osobnosť dieťaťa. Poznanie špecifických prejavov správania pomáha pedagógovi navodzovať pedagogické situácie také, aby ich dieťa s ADHD využívalo pre svoju sociálnu skúsenosť. Utváranie si sociálnej a materiálnej stratifikácie medzi deťmi si vyžaduje odborné vedenie pedagógom. Kotasová (1993) uvádza významné aspekty prístupu k dieťaťu s hyperaktivitou:

- neprisudzovať prejavom hyperaktivity vedomý charakter, uviesť si, že symptómy sú prejavom nevyrovnanosti dynamiky nervových procesov, dieťa ich nedokáže ovplyvňovať,

- pri práci s deťmi s hyperaktivitou je potrebné zachovať si „nadhľad“, nenechať sa vyviesť zmiery prejavmi dieťaťa,
- nepodliehať výčitkám vlastnej neschopnosti, ak sa nepodarí zvládnuť hyperaktivitu podľa predstáv,
- poskytnúť dieťaťu najviac stimulov pre rozvoj pozitívnych vlastností jeho osobnosti.

Zrozumiteľnosť situácie, zmysluplnosť riešenia a zvládnutie úlohy je základom vnútornej integrity (koherencie) (Křivohlavý, 2001). Pre zvládnutie pedagogických situácií sú dôležité kľúčové verbálne a neverbálne typy správania pedagóga : kontakt očí, ladenie reči, výška hlasu, rytmus plynulosť reči, postoj tela, gestikulácia a využitie priestoru (Elliot, Place, 2002).

Významnú úlohu v procese rozvoja dieťaťa má hra. „Hra pomáha porozumieť okolitému svetu, overovať si rôzne formy správania“ (Svetlíková, 2000, s. 54). „Hra má svoj motivačný, predmetný a formatívny obsah“ (Podhájecká, 2008, s. 10). Hra odráža rôzne reality, uspokojuje potreby, vyjadruje priania, predstavy. Hra s učením sa ovplyvňujú. Hra sa môže stať hrou edukačnou, ak má danú štruktúru, je vedená a spätne vyhodnocovaná (Podhájecká, 2008). Edukačná hra pre dieťa s ADHD má mať štruktúru, ktorá umožní dosiahnutie úspešnosti v poznaní, v emocionálnom prežívaní, v sociálnych zručnostiach. Tento cieľ je možné dosiahnuť použitím štandardnej hry, hračky, ich upravením alebo vytvorením novej hry a hračky. Munsselwhiteová (1986, in Svetlíková, 2000) ju pomenovala adaptívnou hrou. Úprava hry sa dotýka organizácie hry, pravidiel, počtu hráčov, podávanie inštrukcii, komunikácie. Pred samotnou úpravou hry si pedagóg kladie otázky v rovine špecifik dieťaťa s ADHD, v rovine úpravy edukačnej hry, v rovine vzájomného zosúladenia potrieb dieťaťa s ADHD, intaktných detí s obsahom a významom hry.

V rovine špecifik dieťaťa sa pedagóg opiera o teoretické poznatky a metodické usmernenie pre edukáciu detí s ADHD. *Na ktoré silné a slabé stránky sa chceme zacieliť? Aké metódy, zásady, pomôcky použijem? Potrebujem pomoc asistenta pedagóga?*

V rovine zosúladenia potrieb dieťaťa s ADHD a intaktných detí sú to otázky: *Pri zvolenom prístupe k dieťaťu s ADHD počas hry, nebudú deti, ktoré vyžadujú niekedy sociálnu podporu mimo môjho dohľadu?*

V rovine úpravy hry: *Potrebujem upraviť hru? Ak áno, ktorú časť jej štruktúry? Budeme danú časť modifikovať alebo vytvoríme novú? Po úprave spĺňa hra svoj cieľ? Kde je v hre „ohnisko“ možného problému?*

Úprava edukačných hier je súčasťou individuálneho edukačného programu. Program má byť zostavený tak, aby sa „odosobnil“ od pedagógov, ktorí ho zostavili. Uskutočnenie si vyžaduje kritickú analýzu a projektovanie edukačnej činnosti. Je to dokument, ktorý zabezpečuje, že dieťa s ADHD dostane špeciálnu edukačnú podporu.

Literatúra

- ELLIOT, J. – PLACE, M. 2002. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing. 2002. ISBN. 80-247-0182-0.
- HUČÍK, J. – HUČÍKOVÁ, A. 2011. *Deti, trochu iné v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011.
- Kids strengths-kids in the context of mental disorders [online].[cit.11.11.2011].Dostupné na internete: <http://www.strong-kids.eu/>
- KOTASOVÁ, J. 1993. Děti s hyperkinetickým syndrómem a výchovně vzdělávací proces. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, ISSN. 0555-5574, 1993, 28, č.1, s.73-79.
- KOUKOLÍK, F. - DRTILOVÁ, J. 2001. *Zlo na každý deň. Život s deprivanty I*. Praha: Galén, 2001. ISBN. 80-7262-088-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J.2001. *Psychologie zdraví*. Praha. Portál, 2001.
- MUNDEN, A. – ARCELUS, J. 2006. *Porucha pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2006. ISBN. 80-7367-188-3.
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- RIEFOVÁ, S. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2007. ISBN. 978-80-7367-257-7.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2000. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas. 2000. ISBN. 80-968053-2-0.
- ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN. 978-80-247-2947-3.
- TRAIN, A. 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN. 80- 7178-131-2.

Kontaktné údaje

Jarmila Žolnová, Mgr. PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

E - mail: jarmila.zolnova@pf.unipo.sk

KOREFERÁTY

MESTEČKO GEOMETRICKÝCH TVAROV

Beáta Adamkovičová

Abstrakt

Ukážka je zameraná na poznanie, rozlišovanie a priradovanie geometrických tvarov v rôznych edukačných aktivitách.

Kľúčové slová

Hra, kruh, štvorec, trojuholník, trpaslíci, snehulienka.

Abstract

Preview is aimed at understanding, discernment and matching geometric shapes in various educational activities.

Key words

Game, circle, square, triangle, dwarves, snow white.

Hra umožňuje učenie. Ústredným bodom je poznávanie, objavovanie, skúmanie. Učenie podľa pravidiel sa pri hre spája s učením plným fantázie. Pri hre získavame nové životné skúsenosti bez obáv a zlyhania a zo (zlého) ohodnotenia. Učenie sa darí najlepšie vtedy, keď sme pozitívne naladení. Úspech sa najlepšie dosahuje v príjemnej atmosfére, kedy slová „to nedokážem“ vôbec neprichádzajú do úvahy. Každý človek pozná ten dobrý pocit, ktorý ho naplní pri dosiahnutí úspechu. Mojim cieľom je navodiť deti k úspechu.

Pracujem v osemtriednej materskej škole, ktorá sa nachádza na Zemplínskej ulici v Prešove s vekovou kategóriou 4-5 ročných detí. Materská škola pracuje podľa programu ŠKOLA PLNÁ HRY. Je fakultnou materskou školou. Ukážka s integrujúcou integráciou vychádza z plánov MŠ a nadväzuje na školský vzdelávací program ŠKOLA PLNÁ HRY. Projekt je v kompaktibilite so školským projektom ŠKOLA PLNÁ HRY. V ukážke sú integrované dve organizačné formy, ktoré sú naplnené hrovými činnosťami – hry a hrové činnosti a edukačná aktivita.

Obsahový celok - Ja a zdravie

Téma – Pohyb a zdravie

Tematický okruh – Ľudia

Obsahový štandard – Rovinné útvary (kruh, trojuholník, štvorec, obdĺžnik)

Výkonový štandard (učebné osnovy MŠ) – Poznať rozlíšiť, priradiť triediť a určiť niektoré geometrické útvary

Špecifický cieľ– Poznať, priradiť a rozlíšiť geometrický tvar – kruh, štvorec a trojuholník

Rozvíjané kompetencie – Uvedomuje si vlastnú identitu. Odhaduje si vlastné možnosti a spôsobilosti. Zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju. Rieši jednoduché problémové úlohy. Prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa. Komunikuje osvojené poznatky. Hrá sa v skupine a kolektíve. Sústreď sa primerane dlhý čas na hru a na zámernú riadenú činnosť.

Zásady – primeranosti, postupnosti, názornosti, individuálneho prístupu

Metódy – slovné: rozprávanie, rozhovor; názorné: pozorovanie, predvádzanie; praktickej činnosti: hra, pokus a omyl, manipulácia s predmetmi, riešenie problémovej úlohy, sluchové hry, tanečná improvizácia, hudobno-pohybová hra

Hry a hrové činnosti a edukačná aktivita

Metodický postup

Deti sa sústreďia na koberci a učiteľka ich motivuje mestečkom geometrických tvarov a pesničkami o trojuholníku, štvorci a kruhu. Vysvetlí všetkým, čo sa v skupinkách bude robiť, deti rozdelí do skupín podľa záujmu.

Pomôcky: robotická včielka Bee-Bot, štvorcová sieť, stavebnice, skladačky, puzzle, švihadla

Úlohy pre deti

Pozorne počúvať pokyny učiteľky, priradiť, pomenovať a triediť geometrické tvary, orientovať sa na ploche štvorcovej siete – podložke geometrických tvarov, rozvíjať elementárne technické zručnosti detí, skúmať, poznávať geometrické tvary, vyvíjať vôľové úsilie a prejavovať empatiu pri kolektívnych činnostiach a aktivitách, dôverovať svojim schopnostiam pri plnení individuálnych úloh. Programovať cestu po podložke k cieľu.

1. skupina - hra - „**Mestečko geometrických tvarov**“

- deti tvoria tri mestá z farebných kociek „Kruhovo“, „Štvorcovo“ a „Trojuholníkov“ do ohraničených veľkých tvarov, vyberajú si farebné kocky a stavajú podľa vlastnej fantázie vlastné mestečko do určeného tvaru

2. skupina -hra - „**Svet fantázie**“ skladajú puzzle – kruh, štvorec, trojuholník

s obrázkom, hľadajú časti, ktoré k sebe patria, až kým sa im nepodari zložiť kruh, štvorec alebo trojuholník

3. skupina - hra – „**Šikovní včielka**“ – hra s robotickou včielkou Bee-Bot, deti

programujú robotickú včielku tak, aby sa dostala k tvaru, ktorý si vybrali z čarovného vrecúška, hľadajú na štvorcovej sieti svoj tvar, pomenujú ho a snažia sa dostať na daný tvar, navzájom si radia, komunikujú, menia sa podľa určeného poradia

Hra – „Trpaslíci a snehulienka“ na návšteve v mestečku geometrických tvarov (Podhajecká, 2008, s.120, Mestečko geometrických tvarov).

Pomôcky: kartónové mestečko geometrických tvarov, farebné čiapočky pre deti, čarovný kufrík troma tvarmi(trojuholník, štvorec, kruh) čarovná palička, náhrdelníky s geometrickými tvarmi, čelenky s tvarom trojuholník, štvorec a kruh, klavír

Motivácia

Učiteľka motivuje deti veľkým prekvapením a čarovným kufříkom. Prekvapením sú farebné čiapočky a snehulienka (učiteľka v prestrojení). Čarovnou paličkou premení deti na trpaslíkov, otvára kufrík a pomaly recituje básne o trojuholníku, kruhu a štvorci.

Deti (trpaslíci v čiapočkách) nastúpia do vlaku s náhrdelníkmi z geometrických tvarov. Spoločne všetci cestujú do mestečka Kruhova, Štvorcova a Trojuholníkova a pritom spievajú pieseň “Vedie, vedie cesta nová do mestečka do Kruhova...”. Mestá sú v rohoch triedy. V každom rohu stojí jedno dieťa s čelenkou, na ktorej má trojuholník, štvorec alebo kruh. Vlak prichádza k mestu Kruhovo. Vlak zastane. Dieťa s čelenkou a s učiteľkou zvolajú

“Kruhovo!? Vystupovať!?” Vystúpia tie deti, ktoré majú na krku kruh. Hra pokračuje k mestu Trojuholníkovo a Štvorcovo.

Hra – „Tanec v meste“

Pomôcky: koberec, zvonček, náhrdelníky s geometrickými tvarmi, CD – nahrávka, veľké geometrické tvary (kruh, štvorec, trojuholník)

Snehulienka zavolá všetkých trpaslíkov Štvorcova, Kruhova a Trojuholnikova na tanečný koberec. Snehulienka zazvoní zvončekom a ukáže napr. trojuholník. Trpaslíci, ktorí majú na krku trojuholník, sa postavia a tancujú(improvizujú) podľa hudby okolo trpaslíkov, ktorí sedia na koberci dovtedy, kým nezazvoní zvonček a snehulienka ukáže iný tvar a deti (trpaslíci) sa vymenia. Hra pokračuje dovtedy, kým sa všetci nevymenia. Snehulienka môže ukázať aj dva tvary alebo aj tri tvary a potom tancujú všetci.

Hra – „Geometrické zvončky a stratená melódia“

Pomôcky: farebné melodické zvončky, farebné geometrické tvary(kruh, štvorec, trojuholník), náhrdelníky s geometrickými tvarmi

Farebné zvončky sú položené na farebných geometrických tvaroch. Úlohou detí je hľadať presne taký tvar pod zvončekom, aký majú na krku. Ak ich nájdu, postavia sa za zvončky a kľaknú si k nim. Deti (trpaslíci) pomenujú tvary a hľadajú melódiu tak, že snehulienka im dá pokyn, kedy majú zazvoniť zvončekom. Po skončení hádajú, aká to bola pieseň.

Záver

V závere zhodnotím všetky hry a aktivity. Každé dieťa je jedinečné, no v tímovej činnosti za jasne určených pravidiel a hraníc zodpovednosti má byť jasné, kde je jeho rola a čo sa od neho očakáva. Pozitívne povzbudenie je vždy konkrétne. Pomáha deťom lepšie si uvedomovať svoje schopnosti a možnosti úspechu. Vedie k posilneniu sebavedomia dieťaťa, podporuje záujem o aktívne učenie.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

LYSÁKOVÁ, M. – KOPINOVA, Ľ. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 366s.

MIŇOVÁ, M. 2002. *Pohybovo relaxačná rozprávka*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-16-8.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. 233 s. ISBN 978-80-8068-797-7.

Kontaktné údaje

Beáta Adamkovičová, Bc.

Materská škola

Zemplínska 2

080 01 Prešov

E - mail: bahira@pobox.sk

Slovenská republika

DRAMATICKO-HUDOBNÁ HRA *O PRINCEZNEJ NUDIMILE*

Oľga Balážová

Abstrakt

Hra je impulzom k poznávaniu, ktoré sa stáva zábavou pre deti. Dieťa prichádza do materskej školy a chce sa hrať s niekým, niečím a na niečo. Prostredníctvom hier rozvíja celú svoju osobnosť. Úlohou učiteľky je navrhovať a ponúkať deťom také hry, ktoré rozvíjajú ich základné kľúčové kompetencie, a prinášajú im spontánnu radosť a potešenie.

Dramaticko-hudobná hra „*O princeznej Nudimile*“ je efektívnou metódou v hrove edukačnom procese, ktorá prehĺbuje u detí kritické myslenie, obrazotvornosť, pozornosť, vnímanie, reč a pohyb a kooperáciu. Pri hre je potrebné si uvedomiť, že rozhodujúci nie je výsledok, ale zážitok dieťaťa.

Kľúčové slová

Hra, rozprávka, fikcia, tvorivá dramatika, rola.

Abstract

A game is an impulse to knowledge which becomes a fun for children. A child comes to a kindergarten and wants to play with someone, something and for something. A child's personality is developed through the game. The role of a teacher is to design and offer children the games that intentionally develop essential key competencies of children and give them the spontaneous joy and delight.

Our dramatic-musical play "The Princess Nudimile" is an effective method in the learning process using educational games that deepens the level of children's creative and ethical thinking, imagination, cooperation, attention, perception, speech and movement. It is necessary to be aware of the fact that not the result, but the experience of the child is decisive.

Key words

Game, story, drama, creative drama. role.

O materskej škole:

Materská škola na Bernolákovej ulici č.19 v Prešove je modernou šesťtriednou školou pre deti od dvoch do šiestich rokov s kvalitnou edukáciou. Zriaďovateľom je mesto Prešov, od 1.1.2009 získala MŠ právnu subjektivitu. Možnosť vytvoriť nový Školský vzdelávací program priniesla v septembri 2009 učiteľom tvorivý nepokoj, výsledkom ktorého bol vznik ŠkVP "Bernoláčik". Čo sa zmenilo? Dieťa je naozaj v centre edukácie, hra sa stala dominantnou činnosťou, v ktorej dieťa získava poznatky, relaxuje a rozvíja svoju jedinečnosť. Učiteľ ako facilitátor pripravuje edukáciu, vyberá témy aktivít, pozoruje dieťa, hodnotí ho a vytvára podmienky na sebahodnotenie. Veľkou výzvou pre tvorivého pedagóga je práca s nadanými deťmi, ktoré všetko rýchlo zvládnu a chcú sa rozvíjať ďalej. V našej MŠ je na dramatickú hru už niekoľko rokov zameraný krúžok Dramadielko. Už desať rokov sa zúčastňuje na regionálnej prehliadke detských divadelných súborov pod názvom „Dni s Táliou“ v Divadle Jonáša Záborského v Prešove. Súbor získava ocenenia a vystupuje s rozprávkami:

- Skúšky čertíka Bertíka
- O voňavej Jelke
- O urazenom šašovi
- Škôlkarka Barborka a jej starosti
- O múdrej topánočke
- Ako sadilo Trio Kotkodák dážďovky

Z dosiahnutých úspechov sa tešíme, no zároveň si uvedomujeme, že dôležitejšie je rozvíjať u detí estetické cítenie, kreativitu, pocit jedinečnosti a sebarealizácie a to sa nám darí.

Úvod

Prioritou projektu dramaticko-hudobnej hry je nájsť vhodnú rozprávku. Po správnom výbere učiteľka hľadá s deťmi odpovede na otázky o čom rozprávka je, čím je pre deti zaujímavá, čo budú skúmať, čo sa majú dozvedieť, pochopiť, prežiť a precítiť. V dramaticko-hudobnej hre „O princeznej Nudimile“ deti zaujímavým a zábavným spôsobom skúmajú seba i svet, vnímajú realitu a fikciu, vzájomne sa dopĺňajú a spolupracujú.

Zameranie:

Činnosti v edukačných aktivitách na tému Dramaticko – hudobná hra O princeznej Nudimile rozvíjajú u detí tvorivosť, podporujú fantáziu, predstavivosť, rozvíjajú ich vyjadrovacie schopnosti, pohyb, estetické vnímanie a cítenie.

Východiská:

- Hrať sa je lepšie ako nudiť sa
- Pri hre nájdeme priateľov
- Pri hre si navzájom pomáhame
- Pri hre si spievame, tancujeme a zabávame sa
- Na dramaticko-hudobnú hru potrebujeme zhotoviť kulisy, kostýmy, rekvizity...
- V dramaticko-hudobnej hre sme rozprávkové postavy (hra v role)
- Pri dramaticko-hudobnej hre poznávame charakter postáv (dobro – zlo)
- Pri dramaticko-hudobnej hre sa pohybujeme vo fiktívnom svete

Tvorivo kritické otázky:

- Čo je to nuda?
- Prečo potrebujeme priateľov?
- Prečo si máme pomáhať?
- Čo nám dáva tanec a spev?
- Prečo v dramaticko-hudobnej hre používame kulisy, kostýmy, rekvizity?
- Je každá rola v dramaticko-hudobnej hre dôležitá?
- Prečo máme byť dobrí?
- Čo je to fikcia?

Motiváciou k hrovo edukačnému projektu je rozprávka o princeznej Nudimile, ktorú pre deti pripravila spisovateľka Gabriela Futtová. Počas realizácie projektu dramaticko – hudobnej hry „O princeznej Nudimile“ uskutočňujeme s deťmi počas týždňa sériu činností v rôznych organizačných formách, ktoré majú nadväzujúci charakter, navzájom súvisia, ale môžu sa realizovať aj samostatne. Podľa témy edukačných aktivít si vyberáme vzdelávacie štandardy. Projekt môže mať rôznu dĺžku trvania. Uvádzame ukážku projektu na dramaticko-hudobnú hru v trvaní jedného týždňa.

Realizácia dramaticko-hudobného projektu O princeznej Nudimile:

Pondelok:

Aktivita č.1 (vhodná pre EA alebo PaRC)

Obsahový štandard: Základné lokomočné pohyby (chôdza, beh, skok, lezenie, hádzanie a chytanie).

Tematický okruh: Ja som

Oblasť rozvoja: Perceptuálno- motorická

Výkonový štandard: Ovládať základné lokomočné pohyby – (skok)

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Hrať sa na rytierov- prekonávať skokom prekážkovú dráhu pozostávajúcu zo škatúl.

Aktivita č.2 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Emocionalita v hre

Tematický okruh: Kultúra

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Uplatňovať tvorivosť v hre

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Prejaviť záujem o výtvarné aktivity a tvorivo vytvoriť zo škatúl zámok.

Celý projekt dramaticko – hudobnej hry začína rozprávkou „O princeznej Nudimile“, ktorá je vhodnou motiváciou v hrovo edukačnom procese. V rozprávke vystupuje princezná, ktorá sa nudí a nič ju nezaujíma. Aby sme ukázali princeznej ako sa vieme hrať na rytierov, pripravíme si prekážkovú dráhu zo škatúl, z ktorých neskôr zhotovíme zámok. V perceptuálno-motorickej oblasti rozvíjame lokomočné pohyby detí (beh, skok). Pri hre majú deti radosť z pohybu a dodržiavajú zvolené pravidlá.

Po ukončení hry navrhujeme deťom, aby sme si zo škatúl zhotovili zámok a tak prekvapili princeznú. Deti samostatne navrhujú rôzne riešenia. Pre náš projekt sme zvolili škatule, ktoré sa dajú otvárať (možnosť otvárania škatúl využijeme na to, aby sme v nich mohli ukryť rôzne prekvapenia pre deti). Spoločne s deťmi riešime problém, ako vymaľovať škatule tak, aby vznikol zámok. Takáto možnosť samostatného rozhodovania o výzdobe zámku pomáha deťom rozvíjať ich tvorivosť. Deti sa tešia ako bude zámok vyzeráť a vytvárajú kompozičný celok. Neprežívajú stres z neúspechu, pretože majú

možnosť variabilne sa hrať so škatuľami. Nechávame priestor na vyjadrenie pocitov z tejto výtvarnej činnosti.



Utorok:

Aktivita č.3 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Spisovná reč

Tematický okruh: Ja som

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Uplatňovať spisovnú podobu materinského jazyka

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Rozvíjať spisovnú podobu materinského jazyka pri reprodukování rozprávky O princeznej Nudimile.

Aktivita č.4 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: kreslenie, maľovanie, modelovanie.

Tematický okruh: Kultúra

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Kresliť, maľovať, modelovať plošne a priestorovo zobrazovať ľudskú a zvieraciu postavu

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Vnímať rozprávkovú postavu a výtvarne ju stvárniť maľovaním.

Vhodnou motiváciou k nasledujúcej aktivite budú kostýmy a rekvizity (princeznina korunka, pierka vtáčikov, hrniec...). Deti si zahrajú rozprávku, aby si na vlastnej koži skúsili byť niekým iným. Pretože v hre sami predstavujú určitú postavu, pôsobí to na nich ako impulz k aktívnemu jazykovému prejavu. Veľmi ťažké je rozdeliť deťom konkrétne roly. Dôležité je položiť deťom otázku, či každá rola je v našej dramaticko-hudobnej hre potrebná. Je vhodné, ak sa tieto roly striedajú, pretože si každé dieťa môže vyskúšať svoju originalitu, jedinečnosť, nápaditosť, ktorá sa vďaka fantázii a tvorivej odvahe u dieťaťa prejaví. Text k rozprávke sa nachádza v prílohe č.1.

V rozprávke sú všetci oblečení v drahých vyzdobených šatách. Deťom navrhneme, aby namaľovali princov tak, ako si ich predstavujú. Majú namaľovať postavu a vyjadriť svoju fantáziu. Deti sú už oboznámené s technikou maľby na textil, vedia nanášať farbu, prekryvať a rozotierať, alebo počkať, pokiaľ farba uschne. Šikovne riešia detaily v priestore a rôzne ozdoby na šatách, ktoré komentujú počas maľovania. Majú možnosť vyjadriť svoju jedinečnosť, nápaditosť, ktorá sa vďaka fantázii a tvorivej odvahe odráža v originálnom výtvarnom prejave. Obmenou tejto aktivity môže byť aj kreslenie postáv z rozprávky, ktoré je pre deti rovnako zaujímavé. Po ukončení činnosti sa deti zapájajú do upratovania a tak prakticky uplatňujú elementárne pracovné zručnosti a návyky pri úprave prostredia triedy.





Streda:

Aktivita č.5 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Orientácia v emóciách iných osôb.

Tematický okruh: Ľudia

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Rozlišovať pozitívne a negatívne emócie druhých osôb

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Uvedomiť si pozitívne a negatívne emócie princeznej Nudimily a dramaticky ich stvárať.

Aktivita č.6 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Emocionalita v hre.

Tematický okruh: Kultúra

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Prejavovať radosť z hry

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Prejaviť záujem o hru s papierovými vločkami.

Záujem o ďalšiu aktivitu vzbudíme čarovnou paličkou. Premeníme deti na princezné. Využijeme metódu tvorivej dramatiky. Deti napodobňujú princeznú ako znudenú, veselú, lenivú, keď ju niečo bolí, keď je hladná, najedená, keď sa jej chce spať, keď plače. Pretože v hre improvizujú a sami predstavujú určitú postavu princeznej, pôsobí to na nich ako impulz k aktívnemu jazykovému prejavu. Po ukončení hry

kladieme deťom otázky: napr. Čo by ste chceli na princeznej zmeniť? Čo by ste urobili, ak by princeznej niekto ublížil? Akú pieseň by ste princeznej zaspievali? Čo myslíte, chcela by princezná mať kamarátku? Aké šaty nosí princezná? O čom by sa princezná zhovárala s kamarátkou? Ako by mohla vyzeráť princeznina kamarátka? Ako by sa mohla volať kamarátka princeznej? Pri týchto odpovediach rozvíjame tvorivé myslenie a deti nabádame k tomu, aby produkovali čo najviac myšlienok, nápadov, aby boli najrozmanitejšie a čo možno najoriginálnejšie. Odpovede detí sú spontánne a preto využijeme možnosť na sebareflexiu a sebaopoznanie. Porovnávajú pozitívne a negatívne emócie princeznej so svojimi a učia sa orientovať vo vlastných pocitoch. Tak sa u detí utvárajú pre život nevyhnutné postoje i schopnosti sociálnej komunikácie. Cieľom je rozlíšiť pozitívne a negatívne emócie princeznej. Deti vedia preukázať vo svojom vstupe do roly to, že už rozumejú sociálnym vzťahom, že nie každý človek je rovnaký.



Princezná sa stále nudí a nechce športovať. Ukážeme princeznej Nudimile, že sa snehu nebojíme a máme radi zimu. Aby sme mali dostatok snehu, tak si na roztvorenú plachtu natrháme z odpadového papiera snehové vločky. Touto aktivitou sa u detí rozvíja jemná motorika a zároveň sa učia tímovej práci. Stáva sa, že utiahnuté deti vytrhávajú malé kúsočky papiera veľmi pomaly, až bojazlivo. Naopak hyperdynamickosť u niektorých detí sa prejavuje tým, že vytrhávajú rýchlo a energicky veľké kusy papiera. Úlohou učiteľky je aktivizovať apatické deti a opačne, upokojiť impulzívne konanie druhej skupiny. Keď už majú natrhane dostatočné množstvo papierikov, začnú pomaly nadhadzovať plachtu a postupne stále rýchlejšie vyhadzujú papieriky. Letiace papieriky im pripomínajú snehové vločky.



Štvrtek:

Aktivita č.7 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Umelecké stvárnenie obsahu literárnych a dramatických diel

Tematický okruh: Kultúra

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Voľne reprodukovať ľudové a autorské rozprávky

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Vcítiť sa do rozprávkových postáv a dramaticky ich stvárniť.

Aktivita č.8 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Pravidlá a spolupráca v hudobno-pohybových hrách.

Tematický okruh: Ľudia

Oblasť: Perceptuálno-motorická

Výkonový štandard: Uplatňovať spoluprácu v skupinovej hudobno-dramatickej hre

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Spolupracovať v hudobno – pohybovom svadobnom tanci.

Deti vystúpia s rozprávkou o princeznej Nudimile. Jednotlivé postavy majú rozdelené a poznajú text rozprávky. Pre deti je to hrová aktivita plná radosti s pocitom sebarealizácie. Počas vystúpenia s rozprávkou o princeznej Nudimile deti uskutočnia ďalšie krátke, pre nich neznáme aktivity, ktoré sa dozvedia priamo vo vystúpení. Ak chce komorná princeznej Hanka zachrániť z väzenia svojho kamaráta Janka, musí splniť tri

úlohy. Pokyny o tom, čo má splniť, sú ukryté v škatuli v najvyššej časti zámku . Na pomoc si Hanka zavolá zvieratká z lesa.

Hanka musí splniť tieto úlohy:

1. úloha: Postaviť zo zámku štyri farebné veže.

Úlohou detí bude rozobrať zámok zo škatúl a samostatne postaviť podľa farieb zelenú, červenú, žltú a modrú vežu. Je to zaujímavá úloha, pretože všetko majú splniť za jednu minútu.

2. úloha: Vyčarovať pre zvieratká potôčik.

Deti majú za úlohu vytvoriť zo stužiek, ktoré boli ukryté v škatuli, pretekajúci potôčik. Musia spolupracovať a spoločne navrhnuť spôsob, ako inscenovať tečúcu vodu.

3. úloha: Vyčarovať pre princeznú sneh.

Navodíme atmosféru sneženia. Deťom vysvetlíme, že prichádza jemné sneženie, ktoré znázorníme tleskaním – rytmizujeme - (bm, bm), spolu s deťmi. Potom začína snežiť hustejšie (bu-mi, bu-mi), plieskame o stehná. Silnejšie sneženie znázorníme rytmizáciou v 2/4 takte. Neskôr príde poriadne sneženie, ktoré vyjadríme bubienkom (bum,bum) - deti znázorňujú bubienok zovretými pästičkami. Nakoniec deti vyhadzujú na plachte vystrihnuté vločky, ktoré boli ukryté v škatuli.

Po splnení úloh sa rozprávka končí svadbou, na ktorej deti spievajú a vyjadrujú náladu svadby tancom. (Pieseň je v prílohe č.2)

Piatok:

Aktivita č. 9 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Tvorivosť v hre.

Tematický okruh: Kultúra

Oblasť: Sociálno-emocionálna

Výkonový štandard: Uplatňovať tvorivosť v hre

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Navrhnuť v hre „na svadobnú hostinu“ jedálny lístok.

Aktivita č. 10 (vhodná pre HaHČ a EA)

Obsahový štandard: Zdravé potraviny.

Tematický okruh: Ja som

Oblasť: Kognitívna

Výkonový štandard: Poznať, rozlíšiť, triediť a vyberať si zdravé potraviny

Výchovno-vzdelávací cieľ činnosti:

- Posúdiť a zhodnotiť výber zdravých potravín do šalátu.

Rozprávka sa končí svadbou Janka a Hanky a svadobná hostina bude v MŠ na Bernolákovej ul. č.19 v Prešove dňa 2.12. 2011. Naučíme sa svadobnú básničku, ktorá bude motiváciou na ďalšiu aktivitu: „My sme malí kuchári, hostina sa podarí. Miešame a varíme, dobrý šalát spravíme“. Začíname rytmizovaním, hrou na telo a pokračujeme s vareškami. Rozvíjame u detí cit pre rytmus, melódiu a harmóniu. Rytmickými hrami takto podnecujeme rozvoj hudobnosti, ktorý smeruje k estetickej a citovej kultivácii osobnosti dieťaťa. Spolu sa zahráme na kuchárov. Deti majú kuchárske čiapky, vymýšľajú jedálny lístok. Imaginárne vhadzujú do veľkého hrnca rôzne ingrediencie - mlieko, vajíčka, cukor a miešajú ich. Pomáhame menej aktívnym deťom a usmerňujeme tie, ktoré sa presadzujú veľmi výrazne. Deti si v tejto hre hľadajú miesto v skupine a preberajú na seba rozličné skupinové roly. Po skončení hry si spoločne prestrieme stôl a pripravíme si pohostenie z ovocia. Deti sa na pohostenie tešia, pretože sa zapojili aj rodičia, ktorí im doniesli ovocie. Deti posudzujú výber zdravých potravín a učia sa medzi sebou podeliť. Pri tejto skúsenosti sa deti obohacujú nielen v oblasti kognitívnej, ale aj v oblasti nonkognitívnej, „citovej“.

Aby sme si pohostenie spestrili, urobíme si spoločne s deťmi ovocný šalát. Očistíme si a postrúhame jabĺčka, pridáme trochu cukru a vytlačíme šťavu z citróna. Deti vnímajú túto aktivitu všetkými zmyslami, vôňou, hmatom, chuťou a zrakom. Najlepšie sa deti učia vlastnou skúsenosťou a zážitok je tou najlepšou metódou. Najviac sa tešíme z toho, že takto spoločne pripravený šalát jedia aj deti, ktoré nemajú radi ovocie. V závere si na svadbe zaspievame a zatancujeme.

Hodnotiace kritéria:

Čo má vedieť :

- Poznať obsah rozprávky o princeznej Nudimile
- Vedieť zdôvodniť pojem nuda
- Rozlišovať charakterové vlastnosti postáv z rozprávky- dobro a zlo

Dieťa by malo vedieť:

- Primerane veku komunikovať pri hre
- Prejaviť spoluprácu v hre
- Byť spôsobilé samostatne tvorivo využívať kulisy a rekvizity v hre

Dieťa by mohlo vedieť:

- Byť spôsobilé improvizovať v hre s rozprávkou

- Byť spôsobilé pomáhať iným

Záver

Cieľom nášho projektu je poukázať na možnosti využitia hry v dramaticko-hudobnom projekte „O princeznej Nudimile“. V hre využívame metódu tvorivej dramatiky, ktorá je postavená na činnosti. V hre „O princeznej Nudimile“ sa dieťa hrá na niekoho, kým v skutočnosti nie je. Práve tento neskutočný svet, ktorý je obrazom sveta skutočného, dáva deťom možnosť vyskúšať si v hre rôzne rozprávkové roly. Vstupom do roly sa mení ich konanie, ich reč, gestá, držanie tela, tempo. Pretože v hre predstavujú určitú postavu, pôsobí to na nich ako impulz k aktívnemu jazykovému prejavu, k rozvíjaniu fantázie, tvorivých schopností a k obohateniu estetického a citového života. Táto hra prináša deťom obrovský zážitok.

Literatúra

- BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov: MC, 2001. ISBN 80- 8045-235-0.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2009. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009. ISBN 978-555-0098-0.
- GRABBETOVÁ, R.1999. *Zahrajme sa spolu*. Bratislava: Mladé letá, 1999. ISBN 80-06-00963-5.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- HANŠPACHOVÁ, J. 2008. *Veselé hry s malými deťmi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-402-1.
- KOHLVÁ, M. 2006. *Výtvarné hrátky pro děti*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-163-8.
- KOVALČÍKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, Ľ. 1996. *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: Grafotlač, 1996. ISBN 80-967562-0-6.
- KOSTRUB, D. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055- 56-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Grafotlač, 2006. ISBN 80-8068- 514- 2.

ROCHLITZOVÁ, K. 2003. *Zlatá Priadka*. Prešov: MPC, 2003. ISBN 80-8045-287-3.
SVETLÍKOVÁ, I. – FŮLŮPOVÁ, E. – ALBERTY, L. 1998. *Kniha hier*. Trnava: Liama, 1998. ISBN 80-967532-3-1.

Príloha 1

OMEP – 1.12.2011 – **Rozprávka o princeznej Nudimile**

(Pripravený zámok zo škatúl) + rekvizity

- Princezná:** Som princezná Nudimila a veľmi sa nudím! Hanaaaa!!!!
- Hanka:** Čo si prajete milostivá princezná? Už nič, nudím sa!
- Minister:** Dáva sa na známosť, že ten, kto zbaví princeznú nudy, stane sa jej manželom a kráľom!
- Učiteľka:** Už to skúšali viacerí princovia, chceli princeznú zbaviť nudy, (roztiahne sa plachta s namaľovanými postavami princov), ale ani jednému sa to nepodarilo. Vtáčik spočítaj, koľko princov chcelo princeznú zbaviť nudy.
- Hanka:** (Pribehne) Milostivá princezná, máme návštevu.
- Janko:** Dobrý deň. Prišiel som princeznú zbaviť nudy. A toto sú moji kamaráti z lesa. (vtáčiky)
- Minister:** (Obzerá si Janka) Veď Ty nie si princ! A tie šaty! Nemáš ani koňa! Nemôžeme ťa prijať.
- Princezná:** (Obzrie si Janka) Prijmeme ho, hneď a teraz!
- Janko:** Rúbať drevo Vás nebudem učiť. Ale niečo Vám ukážem. Vtáčiky, doneste mi môj hrniec. Toto Vám dám (podáva princeznej varechu).
- Princezná:** Pff! Veď to je obyčajná varecha!
- Janko:** Potrebujem mlieko.
- Princezná:** Hanaaa! Dones mlieko! (vyleje mlieko do hrnca)
- Janko:** Potrebujem ešte krupicu a cukor!
- Princezná:** Komorná, dones krupicu a cukor (krupicu a cukor vsype do hrnca)
- Janko:** Si veľmi šikovní Hanka, páčiš sa mi.
- Princezná:** Mieša – teší sa – chutná krupicovú kašu.
- Janko:** Nudila si sa?
- Princezná:** Nie. Nenudila. Tak sa môžeš stať mojim manželom.
- Janko:** Ja som si to rozmyslel. Nechcem žiť v kráľovstve.
- Minister.** Čo? Urazil si princeznú, vieš čo sa teraz s tebou stane? Zavriem ťa do väzenia!

Hanka: (Kľakne si a prosí) –Prosím, prosím, pustite ho!

Princezná: Ty prosíš za toho ničomníka, čo urazil Tvoju princeznú? Dobre teda, maj si ho! Ale musíš splniť tri úlohy. Odkaz, čo musíš vykonať, je ukrytý v najvyššej časti zámku.

1. ÚLOHA - Chcem, aby si z tohto zámku postavila štyri farebné veže, za jednu minútu – (hodiny ukazuje učiteľka rukami)

2. ÚLOHA - Chcem, aby pri zámku tiekol potôčik- (budú pohybovať stuhami, ktoré budú ukryté v škatuli)

3. ÚLOHA - Chcem, aby nasnežilo viac snehu (Zo škatule budú vyhadzovať vystrihnuté papierové vločky)

Hanka: Vtáčiky, kamaráti moji, pomôžte mi!

Hanka: Úlohu som splnila, pustite Janka!

Princezná: (Ukáže rukou na ministra, ten pusti Janka z väzenia) A čo bude so mnou?

Janko s Hankou: Môžeš si zatancovať na našej svadbe!

Všetci spolu spievajú a tancujú!

Kontaktné údaje

Oľga Balážová, Mgr.

Materská škola

ul. Bernoláková 19

08 001 Prešov

E - mail: olibalaz.@centrum.sk

Slovenská republika

TVORBA TRIEDNEHO TÝŽDENNÉHO PLÁNOVANIA

Jana Galeštoková

Abstrakt

Bez prípravy učiteľky na edukačný proces v materskej škole a bez hry pre deti v edukačnom procese, v materskej škole zaniká hlavná myšlienka a poslanie materskej školy. Tvorba učebných osnov je dominantnou súčasťou celého školského vzdelávacieho programu. V edukačnom procese sa realizujú a tvoria rôzne plány. Najdôležitejší pre deti a učiteľku je práve triedny plán. Triedny plán tvoria aspekty zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0, z operacionalizácie výkonového štandardu podľa taxonómií a z efektívne volených stratégií, ktoré rešpektujú vekovú kategóriu detí, zónu najbližšieho rozvoja Vygotskij), rešpektujú prostredie MŠ a jej podmienky a v konečnom dôsledku aj skúsenosti a prax učiteľky.

Kľúčové slová

Hra, učebné osnovy, triedny plán, obsahový celok, výkonový štandard, operacionalizácia (výchovno – vzdelávací cieľ), stratégia výchovno vzdelávacej činnosti, kompetencie dieťaťa.

Abstract

Theme and envoi of the infant school vanishes when teacher is not prepared for the educational process in infant school and also without any game for children during educational process. Creation of educational synopses is a dominant constituent whole of training program. Different plans are made and actualized in educational process. The most important to children and teacher is especially plan of the class. Aspects make plan of the class from State educational program ISCED 0, from the instantiation of output standard according to taxonomy and of effectively chosen strategies that respect age bracket, zone of the closest improvement Vygotskij. Moreover, they respect habitat of infant school and its conditions and lastly also know-how and experience of the teacher.

Key words

Game, curriculum, class schedule, content unit, performance standards, operationalization (education - educational objectives), the strategy of education and training activities, the competence of the child.

Súčasná pedagogická teória a prax je charakterizovaná modernizujúcimi a humanizujúcimi tendenciami. Inovuje a humanizuje sa každá zložka vzdelávacieho a výchovného procesu, počnúc cieľmi, obsahom, metódami, organizačnými formami a v neposlednom rade sa inovujú i prostriedky výchovy. V súvislosti s týmito zmenami sa v poslednej dobe čoraz častejšie stretávame s pojmami ako hra ako forma, hra ako metóda, hra ako prostriedok – stratégia, hra ako aktivita pre dieťa, hra ako doména pre dieťa, hra ako vnútorná či vonkajšia motivácia pre dieťa.

Už *Komenský* začlenil hru do svojej pedagogickej sústavy a objasnil jej mnohostranné možnosti. V diele *Najnovšia metóda jazykov* (1649) hru definoval ako „telesné alebo duševné cvičenie, zavedené medzi viacerými, čo súperia o akúsi odmenu poskytujúcu zisk alebo čestné uznanie. Sedem vecí robí hru hrou: pohyb, spontánnosť, spoločnosť, zápas, poriadok, ľahkosť hrania a príjemný cieľ. Hra má byť čestná, užitočná, má osviežiť telo i dušu a má byť predohrou vážnych vecí.“ V diele *Informatórium školy materskej* (1970) odporúča rodičom, aby do pravidelného režimu dňa zaradili aj hry. „Pretože veselá myseľ je polovicou zdravia, ba veselosť srdca je sám život človeka, majú sa rodičia starať aj o to, aby ich deťom nechýbala radosť.“ O hre sa môžeme dočítať v dielach: *Rousseaua*, *Pestalozziho*, *Fröbela*, *Montessoriovej*, *Freineta*, *Spencera*, *Schillera*, *Halla*, *Groosa*, *Ušinského*, *Vigotského*.

Podhájecká (2007, s.7) charakterizuje hru nasledovne: „*Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na cestu dnu a von.*“

Medzi znaky hry patrí symbolickosť, spontánnosť, samoučelnosť, fantázijnosť, pozitívna citová účasť, radosť, tvorivosť, opakovanie, prijatie roly. Ak to zhrnieme a integrujeme do schémy, čo je to hra v praxi, v materských školách, tak dostaneme nasledovné:

- A** - Vytvoríme dieťaťu **PODMIENKY**, prostredie na hru,
- B** - aby mohlo sa dostať k **JAVU**, teda tvorbe hry,
- C** - a vznikol **KONTEXT**, výsledok tvorby, hry,
- D** - ktorý vedie k **RIEŠENIU** alebo **INTERAKCII**, vrátane **STRATÉGIE** hry,

E - ktoré vedie k NÁSLEDKOM (v našom prípade k *skúsenosti a novému poznatku* pre dieťa pri hre, v hre a hraním sa).

Teda doménou a jedinou doménou v materskej škole je hra v jej všetkých podobách. Každá činnosť má hravý charakter, pri každej aktivite v edukačnom procese musí ísť o zábavu, spontánnosť, hranie sa pre dieťa. To je profesia učiteľstva na predprimárnom stupni vzdelania. Dieťa sa učí tak, aby nevedelo, že sa učí, aby malo stále pocit a uspokojenie z hry. To je čaro „objavu“ Komenského, ktorý bol tak nadčasový, že dodnes všetko o HRE platí.

Učiteľky materských škôl sa preto zodpovedne pripravujú na svoju edukačnú činnosť s deťmi a vo svojich týždenných plánoch majú hry a hrové činnosti nezastupiteľné miesto (viď ukážka plánovania).

Príklad:

Téma: Nebojím sa lekára?

Čo bude doménou v týždni? No predsa námetová hra: na lekára...a od nej sa budú odvíjať všetky ostatné hry a hrové edukačné aktivity.

➤ **Východisko:** vedomosti a skúsenosti s činnosťou lekára, poznanie zmyslu existencie lekárov.

Edukačný proces:

➤ Aplikácia detských poznatkov a skúseností v námetovej hre: Na lekárov OF: (Ha hč)

➤ Posun do najbližšej aktuálnej zóny: Plánovať hru, tvoriť kompozičné celky lepením, strihaním a rozhodovaním (analýza – syntéza) OF: (Ha Hč – EA).

➤ Edukačné hry: Čo by sa stalo keby a Minútové príbehy (hodnotenie, tvorivosť - Bloom, úroveň konkrétnych operácií – Piaget, Tvorenie pojmov Krathwohl) OF: (EA)

**Ukážka triedneho týždenného plánu, realizovaného na konferencii 2.12.2011 v MŠ
Antona Prídavka, Prešov.**

VŠEOBECNÁ CHARAKTERISTIKA OBSAHOVÉHO CELKU: Tento obsahový celok nadväzuje na október, ktorý končí témou Vretienko. Určite ak vychádzame z názvu Vretienko, minimálne jedna aktivita sa bude týkať vlny, špagátu a pod. Ako premostenie na tému: Kreslím kolo guľaté, môžeme tiež použiť vlnu a pripomenúť si aktivitu. Precvičujeme tak ramenný pohyb, neskôr pohyb vychádzajúci zo zápästia a pod. Ako odbornú literatúru, resp. pomôcku, môžeme využiť projekt p. uč. Pastorovej, ktorá pripravila aktivity pre všetky vekové skupiny na celý školský rok. Potom prechádzame k ďalším témam. napr. S kým mi je najlepšie, ako premostenie z podtémy, môžeme pracovať s vlnou od starej mamy, mamy, ocka, súrodenca a prechádzame na tému: S kým mi je najlepšie. Vedeť rozhovory o rodine, známych, priateľstve. Chodíme s nimi na prechádzky počas celého roka...a čo si obliekame v zime, lete...? A máme premostenie k ďalšej téme resp. podtému OC. Čo si obliekam. Vždy hľadáme premostenie, resp. nadväznosť, čím zabezpečíme kontinuitu tém a posun detí do ďalšej rozvojovej zóny (Vygotskij). Prostredníctvom psychomotorických hier rozvíjame hrubú, jemnú motoriku, sústredenosť detí ich zručnosti v pohybovej oblasti, kooperáciu v spoločných aktivitách, Realizáciou rozhovorov a dialógov rozvíjame sebauvedomovanie detí, sebareguláciu, prijatie názorovej odlišnosti, akceptácie iných, asertívne a morálne správanie. Následne nato rozvíjať schopnosť zaujať	DÁTUM: 28.11. – 2.12. 2011 1. Kreslím kolo guľaté 2.S kým mi je najlepšie 3. Čo si obliekam 4. Zdravie - Vlny lásky 6. <u>Nebojím sa lekára</u> 7. Podľa výberu učiteľky.

empatický postoj k osobám so špeciálnymi potrebami, starým ľuďom a iným etnikám. **(Zdravie – Vlny lásky)** – exkurzie do ZŠ –Prostejovská, kde sú integrované deti, pripravujeme im darčeky. tieto deti nie sú zdravé. Prečo? Čo môžeme my urobiť, aby to tak nebolo? (bezpečnosť, manipulácia s nebezpečnými predmetmi a pod).

No sú aj choroby, ktorým sa nie vždy vyhneme...vírusové ochorenia, očka, ušká...a už sme v téme **Nebojím sa lekára**. Na základe zmien v prírode uvedomovať si dôležitosť ochrany zdravia, pozorovať prírodné úkazy, pozorovaním kamarátov, prezeraním encyklopédií uvedomovať si stavbu tela, odlišnosti v pohlaví a poznávať funkcie ľudských orgánov. Prostredníctvom divadelného predstavenia a projektov Adamko hravo a zdravo, folklórneho predstavenia v šarišskom nárečí sa oboznámujeme s komunikáciou ľudí žijúcich v minulosti alebo na dedinách a rozvíjame poznatky o tradíciách Na Ondreja, čím sa nadviaže na ďalší tematický celok v decembri pod názvom Anjelské Vianoce, kde sa deti budú pripravovať na vianočné sviatky.

Po realizácii obsahového celku by dieťa malo mať základné poznatky o ľudskom tele, skúsenosti s grafomotorickými cvičeniami, poznať význam dôležitosti ochrany zdravia a tela, poznať aj kamarátov so špeciálnymi potrebami (najstaršia veková skupina), poznať, že je súčasťou spoločnosti, rodiny, poznať svoju identitu a vážiť si samého seba aj ochranou svojho zdravia, správnym obliekaním, správnou životosprávou, vyhýbaním sa nebezpečných situácií, malo by vedieť aké boli tradície na Ondreja, kooperovať v skupine, ale aj vedieť asertívne prijať iný názor a presadiť svoj.

• Téma obsahového celku: JA, TY, ON, ONA	Podtéma obsahového celku: <u>Nebojím sa lekára:</u> Ak nemáme zdravie, sme chorí, treba ísť k lekárovi....Kto je to lekár, čo robí, aké má poslanie, kto už bol u lekára, hry na lekárov, akí lekári existujú. Hra na nemocnicu, exkurzia do Zdravotného strediska, k zubnej lekárke, lekárne, čo sú to lieky, obvazy, injekcie, opakovanie poznatkovo tele a zmysloch (z októbra). Prečo dochádza ku chorobe, čo sa odohráva v našom tele, projekt: Adamko hravo a zdravo.
Trieda: 6. Delfíny: 3-6 ročné deti	

Poznámka: kompetencie dieťaťa neuvádzame v týždennom plánovaní, pretože ich máme uvedené priamo pri výkonových štandardoch, ktoré tvoria samostatnú prílohu k učebným

Týždenný plán

Tématický okruh:	Oblasť rozvoja, Obsahový štandard	Výkonový štandard:	Operacionalizácia VŠ: (výchovno-vzdelávací cieľ)	Stratégie VVČ:	OF:	Dátum realizácie :
Ja som	Ko - Ľudské telo.	prejaviť pozitívne postoje k svojmu telu a vyjadriť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov,	Vyjadriť vlastnými slovami pozitívne postoje k svojmu telu a vyjadriť ich prostredníctvom námetovej hry: na lekára Naplánovať príbeh, kde sa prejaví pozitívny postoj k svojmu telu prostredníctvom hry : na lekára	Metódy tvorivej dramatiky, slovné, názorné... Hra na očného, ušného, nosného a krčného lekára, hra na chirurgov...	Ha hč, Ea	
Ľudia	PMO - Súlady pohybu, hudby a textu hry.	stvárať hudobno-dramatické textové časti hry	Vyskúšať si dramaticky stvárať text a obsah piesne: "Lekár."	Dramatizácia piesne O lekárovi. Organizovaná dramatizácia	EA	

			Plynule dramatizovať text a obsah piesne: „lekár.“	Spontánna dramatizácia	Ha hč	
Ja som	SEO - Analyticko- syntetické činnosti so slovami.	uplatňova ť schopnosť analyticko - syntetický ch hier a činností so slovami	Správne reagovať na slovné pokyny pri analýze a syntéze obrázkov v edukačnej hre. Iniciovať spoluprácu v skupine pri uplatňovaní schopností analyticko- syntetickej hry a činností so slovami.	Edukačná hra: Minútové príbehy, str. 124	Ha hč, Ea, Pv	
Príroda	KO - Počasie	poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvne né počasím	Opísať aktuálne prírodné javy počasie vlastnými slovami prostredníctvom hry na televíziu. Rozlíšiť	Hra na TV – Markíza...vysie lanie počasia EH – Na reportéra, str. 135	Ha Hč, EA PV	

			aktuálne aj neaktuálne prírodné javy počasie vlastnými slovami prostredníctvom hry na televíziu.			
Kultúra	SEO - Kompozičné celky.	tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky,	Aplikovať svoje vedomosti do tvorby kompozičného celku lepením obrázkov na papier. Čo patrí k ušnému lekárovi... Čo patrí k očnému lekárovi...a pod. Iniciovať spoluprácu pri tvorbe kompozičného celku lepením obrázkov na papier. Čo patrí	Strihanie a nalepovanie obrázkov do kompozičných celkov individuálne alebo v skupine.	Ha hč	

			k ušnému lekárovi... Čo patrí k očnému lekárovi...a pod.			
Eudia	SEO - Rozmanit osť ľudských vlastností.	hodnotiť a rozlišov ať pozitívne i negatívne e charakter ové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií,	Rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe edukačnej hry: „Čo by sa stalo, keby..“ Hodnotiť pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe edukačnej hry: „Čo by sa stalo, keby..“	EH: Čo by sa stalo, keby...str. 73	EA, Pv	
HODN OTENI E:	Tu sa vpisuje priebežná diagnostika, čo učiteľka zistí v priebehu týždňa.					

Literatúra

- JACKULÍKOVÁ, J. 2006. *Stimulácia sociomorálneho vývinu v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055- 66- 4.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. 2011. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- LIPNICKÁ, M.2011. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 2011. ISBN 978-80-89510- 01-6.
- MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007.
- MIŇOVÁ, M. 2002. *Pohybovo relaxačná rozprávka*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055- 16-8.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami spoznáваме svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-808-599-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80- 969407-5-2.
- ULRYCHOVÁ, I. 2007. *Drama a Příběh*. Praha: DAMU, 2007.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktné údaje

Jana Galeštoková, Mgr.

Materská škola

Antona Prídavka 1

080 01 Prešov

E - mail: janagalestokova@azet.sk

Slovenská republika

HRA V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII INTEGRUJÚCI HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT

Iveta Kurtyová

Abstrakt

Formou hry rozvíjať logické myslenie detí v činnostiach orientovaných predovšetkým na triedenie a určovanie geometrických tvarov.

Kľúčové slová

Hra, rozprávka, tvorivosť, geometrické tvary.

Abstract

In the form of the game to develop logical thinking of children in activities oriented particularly on grading and determination of geometric shapes.

Key words

The game, fairy tale, creativity, geometric shapes.

Pracujem ako učiteľka v 5 triednej MŠ v Prešove na Čergovskej ulici s deťmi prípravného ročníka. Materská škola je cvičnou školou pre žiačky PaSA a cvičnou fakultnou školou. Edukáciu uskutočňujeme podľa tvorivo koncipovaného ŠkVP, ktorý nesie **názov LETÍME S VČIELKOU A SPOZNÁVAME SVET.**

Škola je zameraná na enviromentálnu výchovu, oboznamovanie sa s cudzím jazykom a ľudovými tradíciami. Implementáciou vlastných názorov, poznatkov a postojov koncipujeme školské i mimoškolské projekty, ktorými sa prezentujeme. Vybavenosť MŠ zodpovedá požiadavkám novodobého predprimárneho vzdelávania nielen po materiálno – technickej stránke, ale aj po stránke odbornosti, kvalifikovanosti a flexibility pedagógov predprimárnej edukácie.

Ukážka z integrujúceho hrovo – edukačného projektu - **Hravá matematika v rozprávke**

Obsahom tejto ukážky je integrovanie dvoch organizačných foriem v priebehu dňa. Vychádzame z HIER A HROVÝCH ČINNOSTI a EDUKAČNÝCH AKTIVÍT

Veková skupina detí	5-6 ročné deti
Tematický okruh	ĽUDIA
Oblasť	KOGNITÍVNA

Obsahový štandard

- Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie geometrických tvarov podľa kritérií.
- Rovinné (kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik) a priestorové geometrické tvary (guľa, kocka, kváder, valec).

Výkonové štandardy

- Priradiť, triediť, porovnávať a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť).
- Poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré priestorové geometrické tvary

Kompetencie

- Psychomotorické – používa v činnosti zmysly ako sú zrak, sluch a hmat
- Komunikatívne – komunikuje osvojené poznatky
- Kognitívne – rieši jednoduché problémové úlohy

Edukačný materiál obrazový materiál, magnetická skladačka, geometrické tvary, farebný papier, nožnice, farebné pastelky, CD prehrávač, rozprávková kniha, farebné stuhy, tvary z molitanovej stavebnice.

Metodický postup

Pri vstupe do triedy si deti vyberú z košíka ľubovoľný geometrický tvar zo samolepky, ktorý si prilepia na tričko.

Edukačné hry v skupinách

- Vystrihujeme predkreslené geometrické tvary z farebného papiera
- Tvoríme z magnetickej skladačky obrázkov podľa vlastnej fantázie
- Logicko – manipulačná hra s učiteľkou
 - vymenujeme základné geometrické tvary
 - porovnávame štvorec a obdĺžnik
 - vytvárame z malých štvorcov jeden veľký. Koľko malých štvorcov sme na to potrebovali?
 - Pokúšame sa zhotoviť štvorec z trojuholníkov. Je to možné? Ak áno, koľko trojuholníkov sme potrebovali?
 - Pokúsime sa vytvoriť z týchto tvarov domček

Počas hry priebežne hodnotím jednotlivé skupiny. Z vystrihnutých geometrických tvarov zložíme obrázok Janička a Marienky a presunieme sa do rozprávky Medovníkový domček. Hra „Medovníkový domček“ Jedného dňa sa vybrali Janičko a Marienka do lesa na jahody (vytvoríme si dvojice). Prešli cez lúku posiatu farebnými kvetmi (spočítame ich) Kráčali popri rieke, až sa dostali do lesa (vytvoríme z obrázkov les), posadáme si do kruhu a spoločne sa rozprávame o živote v lese. Vo chvíli, keď sa Janičko a Marienka chceli vrátiť domov, začuli z krovia tichý hlas. Bola to ježibaba, ktorá pre deti pripravila úlohu. Po splnení úlohy im sľúbila sladkú odmenu.

Definícia problému

Ak sa vám podarí ísť po správnej ceste, (farebnej stuhe príslušnej farby) nájdete „veľký kopec vzácnych kameňov“ (rôznofarebných stavebnicových dielov rôznych tvarov) a neďaleko nich štyri rôznofarebné kruhy. Ak chcete pokračovať v ceste je potrebné všetky „vzácne kamene“ červenej, modrej, žltej i zelenej farby dať do správneho farebného kruhu. Musíte to však stihnúť, kým bude hrať „lesná hudba“ (oblíbená skladba, alebo pieseň). Deti prechádzajú okolo stuhy príslušnej farby až na kopec. Roztriedia stavebnicové diely podľa farby do jednotlivých farebných kruhov. Učiteľka položí deťom problémové otázky:

„patrí medzi červené tvary hranol, keď je malý?“ (áno, lebo je červený)

„prečo si deti v modrom kruhu nevybrali tento žltý?“ (nie je modrý)

Po splnení úlohy deti chceli ježibabu prekvapiť novým domčekom a pustili sa do práce. Z molitanovej stavebnice geometrických tvarov postavili ježibabe nový domček. Spoločne s ježibabou si zaspievali veselú pieseň „Ježibaba“ (CD Ujo Ľubo). Po piesni si spoločne pochutnávali na sľúbenej sladkej odmene.

Záver – reflexia (spätná väzba)

K vyhodnoteniu všetkých aktivít a hier sme zvolili spôsob vyfarbovania „kvetu pocitov“. Každé dieťa si môže vyfarbiť jeden z lístkov farebnou pastelkou zodpovedajúcou pocitu pri hrách a aktivitách. Teplé farby – príjemné pocity, studené farby – nepríjemné pocity.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 –*

predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

Kontaktné údaje

Iveta Kurtyová, Mgr.

Materská škola

Čergovská 14

08 001 Prešov

E - mail: ikurtyova@gmail.com

Slovenská republika

HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY ZIMA, ZIMA, ZIMIČKA

Silvia Maľuková – Mária Podhájecká

Abstrakt

Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole predstavuje systém bohato popretkávaných edukačných podnetov z prostredia materskej školy, blízkeho okolia, od pedagóga aj samotných detí, ktoré tvoria societu triedy. Učia sa vzájomným pozorovaním seba samých, napodobňovaním, precvičovaním a skúšaním rôznych zaujímavých činností realizovaných v hrách. Hra sa stala doménou v *Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* a chápe sa ako hlavný prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa (Podhájecká, 2011). Rozvoj všetkých oblastí osobnosti dieťaťa môže byť podporovaný aj tvorbou integrovaných hrových projektov. V príspevku podávame ukážku hrovo-edukačného projektu na jeden týždeň, v ktorom je dominantná implementácia hier do štandardov predškolskej edukácie s jasne vytýčenými výchovno-vzdelávacími cieľmi.

Kľúčové slová

Hra, učenie hrou, zážitkové učenie, hrovo-edukačný projekt, hrové projektovanie, obsahový štandard, výkonový štandard, integrovanie, interakcia, hrová kompetencia, evalvácia.

Abstract

Educational activity in the kindergarten presents system of richly woven educational initiatives from the kindergarten environment, its vicinity, and also from the teacher and from children themselves, who form a class society. They learn by observing each other themselves, imitating, practicing and testing a variety of interesting activities implemented in games. Play has become the domain of the *Public Educational Program ISCED 0 – pre-primary education* and shall be understood as a major means of developing the child's personality (Podhájecká, 2011). Development of all areas of the child's personality can also be supported by creating integrated play projects. The contribution brings a sample of play-educational project for one week, in which the

implementation of games into the standards of pre-primary education with clearly set educational goals is dominant.

Key words

Play, learning through play, experiential learning, play-educational project, play projecting, content standards, performance standards, integrating, interaction, play competence, evaluation.

Dieťa absolvujúce predprimárne vzdelávanie prežíva život, ktorý ponúka materská škola v duchu Školského vzdelávacieho programu s určitou autenticitou. Obsahovú náplň kurikula materskej školy tvoria vzdelávacie štandardy *Štátneho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*, vlastné cieľové zamerania vyzdvihujúce jedinečnosť materskej školy, ale aj rôzne nadštandardné aktivity.

Výchova a vzdelávanie v súčasnosti rešpektuje model tvorivo-humanistickej výchovy, ktorý v sebe integruje humanistický a personalistický prístup k výchove. To znamená, že v centre pozornosti nie je učenie dieťaťa, ale jeho *osobnosť, myslenie, prežívanie, hodnotenie, cítenie, tvorenie*, jeho *správanie* ako komplex vyjadrenia jednoty osobnosti (Fülöpová – Zelinová, 2003). Ak sa zamyslíme nad spomínanými hodnotami tvorivo-humanistickej výchovy, to všetko môžeme sledovať a realizovať vo výchovno-vzdelávacom procese prostredníctvom hry. Znamená to, že hra „môže byť“ (ak je správne chápaná) najefektívnejšou a najprirodzenejšou kľúčovou metódou, prostredníctvom ktorej sa maximálne využíva edukačný potenciál detí a rozvíjajú sa kľúčové kompetencie v priestore materskej školy. V predškolskom veku je dôležité, aby deti získavali bohaté skúsenosti a zážitky z hroveho prostredia vlastnými aktivitami. Hra, ktorá je cielene a systémovo premyslená, vedená a koordinovaná, dokáže posunúť obsah vykonávanej činnosti do efektívnej edukačnej roviny (Podhájecká, 2011).

Akým spôsobom dieťaťu hru ponúkame, je len na nás, učiteľkách. Ponuka hier v odbornej literatúre je bohatá, stačí si len vybrať a ponúknuť jej spracovanie a modifikované verzie deťom. Pri výbere hier je prospešné akceptovať nasledujúce požiadavky/zákonitosti:

- Premyslieť ktorú funkciu chceme dominantne rozvíjať.
- Poznať potenciál detí v triede (rešpektovať záujmy, potreby a možnosti dieťaťa).
- Predvídať správanie detí pri hrách.
- Využívať kombinácie viacerých hier pre efektívnejší edukačný zámer.

- Hry premyslene zaradzovať do denných činností počas celého dňa.
- Plánovať výber hier v kontinuálnej nadväznosti.
- Modifikovať hry, prispôbovať aktuálnym témam.
- Edukačný efekt hier vyhodnocovať, evalvovať.
- Rozvíjať interdisciplinárne vzťahy medzi tematickými okruhmi, rozvojovými oblasťami a vzdelávacími štandardmi prostredníctvom hier.
- Variabilne meniť a modifikovať úlohy pre každú skupinu detí.
- Integrujúco chápať a prepájať jednotlivé edukačné činnosti v každej hre v kontexte s obsahovým štandardom.
- Integrujúco chápať a prepájať jednotlivé edukačné kompetencie v každej hre s kľúčovými kompetenciami.
- Používať iné hry s rovnakým cieľovým zameraním na podporu rozvoja poznatkov a vlastností detí (Podhájecká, 2008, 2011).

Proces riadenia hier obsahuje plánovanie, organizovanie, motivovanie, vedenie, vyhodnocovanie, kontrolu - čiže spätnú väzbu. Zvýrazňovanie pozície hry je dominantné aj pri realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti pomocou tzv. kurikulárneho hrového projektovania. Zámerom kurikulárneho hrového projektovania je kompletne spojenie pedagogicko-didaktickej teórie a pedagogicko-didaktickej praxe. Názov projektu je nápodou obsahovej zameranosti. Proces projektovania a realizácie hrového projektu pozostáva z troch etáp: etapa prípravy, etapa realizácie, etapa evalvácie – sebareflexie (Podhájecká, 2011). Keďže pojem edukácia v sebe zahŕňa výchovu a vzdelávanie, môžeme kurikulárny hrový projekt chápať aj ako určitý edukačný program. Švec definuje edukačný program ako: „proces výberu a plánovania obsahu vzdelania, konkretizácia vzdelávacích cieľov do učebného materiálu a vytvárania náležitých ciest sprostredkúvania učiva“ (Švec, 1992, In Petlák, 2005). Ide o všeobecné chápanie projektu, ktorý je základom pre spracovanie rámcového edukačného programu.

Na rozvoj detskej osobnosti sa využíva interaktívne pôsobenie učiteľa a dieťaťa. Zmena filozofie školstva sú chápané náhľady v teoretickej rovine. Ale tou najdôležitejšou súčasťou filozofie je vzťah dieťaťa a učiteľa. „Ak máme realizovať humanistické prístupy k výučbe, potom je potrebné mať na zreteli, že skutočná humanizácia je symbiózou medzi učiteľmi a žiakmi“ (Petlák a kol., 2005).

Do edukačného procesu vstupuje učiteľ ako určitá osobnosť. Učiteľ má silný formatívny vplyv na deti. Jeho komunikácia, postoje, očakávania i vzťah k deťom do

značnej miery ovplyvňujú ich postoje i samotné učebné výsledky. Poznanie dieťaťa je základom dobrého vzťahu medzi ním a učiteľkou, teda základom interakcie. Pojem interakcia (z lat. inter – medzi, action – čin, činnosť) znamená vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých osôb (Petlák – Fenyvesiová, 2009).

Účasť učiteľa na edukačnom procese, ak tento proces má byť edukačným, je v predprimárnom vzdelávaní nezastupiteľná! Implementácia hry do edukačnej reality si vyžaduje od učiteľky materskej školy disponovať hrovou kompetenciou (Podhájecká, 2008). Ide o brilantné zvládnutie komplexu činností, ktoré charakterizujú vynikajúci výkon učiteľa v rámci predškolskej edukácie. Cesta k vlastníctvu hrovej kompetencie je adekvátne náročná. Pedagogickým majstrovstvom je naučiť sa hrať, vedieť sa hrať s dieťaťom, riešiť hrové situácie. Náročné je zaujať adekvátne postoje k vzniknutým nečakaným problémom počas hry, diagnostikovať, evalvovať hry v rámci celodenného edukačného procesu. Hra je ukazovateľom úrovne vývinu dieťaťa.

Spôsobilosť *učiť sa hrať a učiť sa hrať detí* stáva sa neodlúčiteľnou súčasťou hrovej kompetencie pedagóga, ktorú chápeme ako prienik všetkých kompetencií učiteľa. Kvalitu pedagogickej činnosti učiteľa ovplyvňuje hrová kompetencia. Disponovať hrovou kompetenciou znamená vlastniť súbor poznatkov, schopností, návykov a hodnotových relácií. Zakladá sa na znalosti a funkčnom využívaní súboru hier v kontexte plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti pri realizácii edukačného procesu. Učiteľ má dominantné postavenie ako manažér, organizátor a usmerňovateľ edukačného procesu v kontexte hrovej kompetencie (Podhájecká, 2008, 2011).

Nadalej zostáva vzorom, príkladom, živým modelom, ktorý deti napodobňujú a my ani netušíme, že sme v každej situácii pod akýmsi drobnohlľadom. Od osobnosti učiteľa závisí kvalita i účinnosť jeho výchovno-vzdelávacej práce. V humánnej škole je učiteľ strojcom optimálnej klímy v triede a v prostredí, v ktorom sa realizuje edukačná činnosť bez strachu z chýb a omylov. Venuje čas „svojim deťom“, preniká do malej krehkej dušičky s túžbou porozumieť mu, získava jeho dôveru a vedie ho cestou poznávania tak, ako to dokáže pochopiť a precítiť v rámci svojich možností každé *jedinečné* dieťa.

Naplánovali sme si hrovo-edukačný projekt v prostredí materskej školy, určili obsah edukácie v kontexte hier, vymedzili výchovno-vzdelávacie ciele, zvolili stratégie, pripravili edukačný materiál, prostredie, no aj napriek tomu nemôžeme s určitosťou povedať, že samotná realizácia prebehne podľa našich predstáv a výsledok bude taký, aký očakávame. Deti sú živí materiál, s ktorým narábame citlivo a s neistotou predvídame ako

môžu v danej situácii zareagovať. Tu sa prejaví naše pedagogické majstrovstvo v situačnom rozhodovaní, z ktorého máme hádam najväčšie obavy. Neskôr vlastnou sebareflexiou skúmame a rozmyšľame ako môžeme inovovať výchovno-vzdelávací proces a neustále sa pritom zdokonaľovať. Bez sebareflexie vlastnej edukačnej činnosti sa nezaobíde žiaden úspešný učiteľ. Ale o tom je naša práca. Zaujímavá, tvorivá, neopakovateľná, vždy iná – s novými zážitkami a skúsenosťami. My učíme deti a deti učia nás ... vlastne si vzájomne pomáhame. Tou najväčšou odmenou pre nás je úsmev šťastných a spokojných detí. Práve preto nestrácame chuť byť súčasťou toho všetkého.

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti vychádza z Učebných osnov daného Školského vzdelávacieho programu. Mesiac december odкрýva *Zimné tajomstvá*, prináša hry so snehom a na snehu, ako aj najkrajšie sviatky v roku Vianoce strávené v kruhu svojich najbližších. Hrovo-edukačný projekt sme nazvali *Zima, zima, zimička* je realizovaný v priebehu jedného týždňa. Tabuľka 1 vymedzuje všetky zaradené výchovno-vzdelávacie ciele v priebehu celého týždňa, ktoré sme pre lepšiu orientáciu očíslovali poradovým číslom od 1 do 11. V tabuľke 2 je zaznamenaná realizácia výchovno-vzdelávacej činnosti v priebehu jedného dňa. Práca s motivačnou rozprávkou je stručne zaznamenaná v tabuľke 3.

Hrovo-edukačný projekt týždňa (dňa)

Téma projektu	<i>Zima, zima, zimička</i>	Trvanie projektu	jeden týždeň
Cieľ projektu	Integrované prepájanie hier v edukačnej realite		
Cieľová skupina	veková kategória 5 – 6 ročných detí		
Ukončenie projektu	posledný deň v týždni (evalvácia projektu/opakovaním, rozprávaním výstavka detských prác ... tabuľka 2)		

Tabuľka 1 Cieľovo-obsahové zameranie projektu v časovom horizonte jeden týždeň

Tematický okruh	Obsahový štandard	Špecifický cieľ	Výchovno-vzdelávací cieľ
JA SOM 	Základné polohy, postoje a pohyby (stoj, sed, ľah, kľak ...)	Zaujať rôzne postavenia podľa pokynov.	Pohotovo reagovať správnym predvedením základných polôh podľa pokynov v edukačnej hre <i>Kubo velí</i> . (1)

	Grafomotorika	Kresliť uvoľnenou rukou plynulo a smelo.	Kresliť uvoľnenou rukou fujavicu na veľký formát papiera. (2)
	Sebahodnotenie	Hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach.	Pokúsiť sa zhodnotiť svoje výkony v hrách počas celého dňa. (3)
	Počúvanie s porozumením	Počúvať s porozumením.	Reagovať slovné na položené otázky po vypočutí príbehu <i>O snehuliakovi</i> . (4)
EUDIA 	Súlad pohybu, hudby a textu hry	Stvárať hudobno-dramaticky textovú časť hry.	Dramatizovať textovú časť hry <i>Spadla vločka snehová</i> . (5)
	Farby, farebná rozmanitosť vo vlastných produktoch	Uplatňovať individuálne farebné videnie.	Nakresliť podľa vlastného farebného videnia predstavu o tom, ako si snehuliak predstavoval leto. (6)
	Číselná rad	Počítať minimálne od 1 do 10.	Vyberať papierové snehové gule v maximálnom počte do 10 podľa toho, aký je predvolený počet na kartičke. (7)
PRÍRODA 	Otužovanie	Otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka.	Vytvoriť v snehu tvar špirály pomalou chôdzou v rade za sebou pri otužovaní sa na snehu. (8)
	Špeciálne	Zvládnuť na	Precvičovať techniku

	pohybové zručnosti a schopnosti	elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti.	spúšťania sa z brehu na kĺzakoch so správnym úchytom rúk a dvíhnutím nôh. (9)
KULTÚRA 	Prednes literárnych útvarov	Zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne, atď..	Prednášať známe riekanky pri realizácii hier. (10)
	Plošné a priestorové výtvarné stvárňovanie	Používať tvorivo rôzne výtvarné techniky.	Vytvoriť snehuliaka (11) kombináciou rôzneho materiálu maľovaním, lepením, strihaním.

Tabuľka 2 Realizácia hrovo-edukačného projektu jedného dňa

Organi- začná forma dňa	Výchovno- vzdelávací cieľ	Edukačná činnosť (krátky popis činnosti)	Edukačný materiál	Kompetencie
HaHC (dokončenie snehuliaka)	Vytvoriť snehuliaka kombináciou rôzneho materiálu maľovaním, lepením, strihaním.	- nakresliť tvar snehuliaka na výkres, - vystrihnúť základný tvar snehuliaka, - vyfarbiť/vymaľovať, - dotvárať snehuliaka prírodným alebo odpadovým materiálom - nalepovať vatu, kúsky	vata, farebný papier, lepidlo, prírodný a odpadový materiál, výkresy, kartón, gombíky,	Psychomotorické Osobnostné (základy angažovanosti) Kognitívne

		papiera - dotvoriť podľa vlastnej predstavy – čiapku, hrniec ...	jutovina, farby ...	(základy tvorivého myslenia)
PRC	Pohotovo reagovať správnym predvedením základných polôh podľa pokynov v edukačnej hre <i>Kubo velí</i> .	- deti reagujú na slovný pokyn od Kuba (učiteľka) pohotovo a rýchlo, - predvádzajú základné polohy (sed, ľah, kľak ...), - na vetu „ <i>Kubo velí sadnúť!</i> “ vykonajú povel, - na slovo „ <i>sadnúť</i> “ zotrývajú v poslednej polohe	žiadny	Psychomotorické Sociálne Kognitívne
EA	Reagovať slovne na položené otázky po vypočutí príbehu <i>O snehuliakovi</i>	- sústredene počúvajú príbeh, - stávajú sa priamymi účastníkmi hry (dotvárajú príbeh zvukmi, pohybom, rozmyšľajú ako si snehuliak predstavoval leto atď.) - v závere dramatizujú text piesne <i>Spadla vločka snehová</i>	rekvizita snehuliaka, chladnička, triangel, podložky, papierové snehové gule, obruče ...	Komunikatívne Kognitívne (základy kritického myslenia) Sociálne
PV	Vytvoriť v snehu tvar špirály pomalou chôdzou v rade za sebou pri otužovaní sa na snehu.	- deti vytvoria rad a pomalou chôdzou prešľapujú po snehu vpred, - snažia sa dýchať pomaly, nosom, - vytvárajú špirálu	žiadny	Psychomotorické Sociálne
HaHČ/ EA	Kresliť uvoľnenou rukou fujavicu na veľký formát papiera.	- deti znázorňujú fujavicu veľkými grafickými pohybmi (kreslia na kartón, baliaci papier veľkého formátu - grafomotorika)	papiere, kresliaci materiál	Psychomotorické Kognitívne (základy

				tvorivého myslenia)

V začiatku realizácie týždenného projektu s témou *Zima, zima, zimička* využijeme motivačné rozprávanie o zime, snehuliakovi, snehových vločkách, o tom aké čaro so sebou prináša zima, na čo sa môžeme tešiť. Zahráme sa na poletujúce snehové vločky, ktorých jemnosť a ľahkosť dotvoríme pohybom hodvábanej šatky, ktorú drží v ruke každé dieťa. Môžeme zaradiť hry so zimnou tematikou *Na mrázika, Na medveďa, Na snehovú kráľovnú, Na snehuliaka, Na cencúle* a iné. Prihliadame na to, k čomu deti v triede inklinujú, rešpektujeme ich potenciál. Môžu to byť dokonca piesne, básne alebo hravé riekanky. V našom projekte sme využili motivačnú rozprávku *O snehuliakovi, ktorý chcel vidieť leto*. Príbehom môžeme vytvoriť aktivity na komparáciu ročných období leta a zimy. Rozprávku s deťmi realizujeme formou **edukačnej aktivity**. V tabuľke opisujeme rámcové podanie rozprávky, pretože pri realizačnej fáze využijeme situačné rozhodovanie.

Tabuľka 3 Motivačná rozprávka - *O snehuliakovi, ktorý chcel vidieť leto*

Rozprávka (rozprávka je deťom prerozprávaná s prvkami dramatizácie)	Aktivity detí/kladenie otázok
V záhrade stál snehuliak a počúval, o čom sa rozprávajú dva premrznuté vrabce, ktoré sedeli na jeho mrkvovom nose a pomaly ho odžobávali. „<i>To je hrôza, taká zima!</i>“ sťažoval sa jeden vrabec. „<i>Moja reč! Moja reč!</i>“ čvirikal druhý. „<i>Už aby bolo leto, nemôžem sa dočkať, kedy zase uvidím zelené lúky, farebné kvety a listy na stromoch! Už sa na tú bielu nemôžem ani pozerať.</i>“ Po chvíli vrabce odleteli, ale snehuliakovi stále víťalo v hlave, o čom sa vrabce rozprávajú. Zelené lúky, farebné kvety, a dokonca listy na stromoch! Niečo také ešte žiadny snehuliak nevidel. „<i>Keby som to tak mohol vidieť!</i>“	O čom sa asi vrabce rozprávajú? - znázorniť zimu telom - čvirikanie vrabcov K akému ročnému obdobiu by sme mohli priradiť zelené lúky, farebné kvety, listy na stromoch?

Celý deň snehuliak vzdychal a túžil iba po jednom. Vidieť leto na vlastné oči. Nakoniec sa snehuliak pobral zo záhrady hľadať nejaké miesto, kde by mohol počkať do leta. Dlhو chodil a hľadal, až prišiel k miestu, kde ležala stará chladnička. Ľudia ju vyhodili, pretože im pripadala príliš hlučná a kúpili si novú. „<i>Vojdi do mňa!</i>“ povedala snehuliakovi chladnička. <i>Som síce stará a hlučná, ale mraziť ešte dokážem, len sa neboj. Takto sa určite dočkáš leta.</i> Snehuliak chladničke poďakoval a vliezol dovnútra.	
A chladnička mrazila a mrazila, vrčala a snažila sa, čo jej sily stačili, pretože chcela urobiť snehuliakovi radosť. To viete, bol to jej jediný kamarát, ktorý o ňu stál a ktorý ju ešte potreboval. Medzitým už zima skončila, prešla jar a blížilo sa leto, vonku bolo stále teplejšie a chladnička musela pracovať čím ďalej tým usilovnejšie. Keď začali kvitnúť kvety, chladničke došli sily. „<i>Viac pre teba nemôžem urobiť,</i>“ hovorí snehuliakovi a jej motor sa zastavil. Snehuliak poďakoval, vyskočil z chladničky, poobzeral sa a od samej radosti sa rozplakal.	- vrzgot dverí - vrčanie chladničky - rozlíšiť vrzganie intenzitou - zastavenie motora Prečo sa snehuliak rozplakal? Už ste niekedy plakali od radosti?
Ved' sa mu splnil jeho veľký sen! Vidí stromy s listami, trávu, lúčne kvety i žltnúce sa obilie, ktoré sa vlní ako more, počuje bzučanie včiel a spev nevídaných vtákov. Sám sa z toho dal tiež do spevu. Tak sa pozeral na ten nádherný letný svet a jeho pesnička znela stále slabšie a slabšie. Začal sa zmenšovať, roztápal sa. O chvíľočku z neho ostala mláčka vody. No jeho pesnička zostala v hlave zvieratkám a tí ju naučili aj ostatných.	- deti znázorňujú vlniace sa more, bzučanie včiel - znázorňujeme roztápanie snehuliaka - urobíme mláčku vody
	Dramatizujeme text piesne „<i>Spadla vločka snehová</i>“

V motivačnej rozprávke využijeme rekvizity (snehuliak, chladnička ...a iné) na umocnenie zážitku z príbehu. Deti sú súčasťou celého príbehu, pomáhajú dramaticky vyjadrovať dej. Rozprávajú čo všetko by snehuliakovi v lete ukázali, keby sa to naozaj dalo. Vymýšľajú, fantazirujú, cení sa každý nápad. Dôležité je, aby komunikovali, vzájomne sa rešpektovali a vybavili si v pamäti to, čo už vedia a poznajú. Po spoločnom diskutovaní sa realizujú hrové aktivity skupinovú formou. Majú možnosť vybrať si aktivitu/hru podľa vlastného záujmu a nálady. Nasleduje realizácia jednotlivých hrových aktivít. Prehľad realizovaných hrových aktivít je zaznamenaný v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Realizácia hrových aktivít

Hrová aktivita	Výchovno-vzdelávací cieľ	Stratégie	Edukačný materiál	Kompetencie
1. Snehová vločka	Dramatizovať text piesne <i>Snehová vločka</i> .	- hudobno-dramatická hra, - metóda hrania	Slová, hudba A. Kavecká: <i>Snehová vločka</i> , s. 293 (Piesne, hry a riekanky) - triangel, - sedacie podložky	- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - hrá sa a pracuje v kolektíve, - správa sa empaticky k svojmu okoliu
Poznámky: (kým deti „spia“, rozhádzame po triede biele papiere, prebúdajú sa na slová básne: <i>Snehová víla veľmi milá</i> <i>detské sny si obľúbila.</i> <i>Všetky ich pekne pretriedila,</i> <i>aby rozprávkové snívania vytvorila.</i> <i>Všetky sny čarovne premiešala,</i> <i>a deťom ich pod vankúšik dala.</i> (Pozrite sa deti v triede nám napadol prvý sneh! – deti vytvárajú papierové snehové gule)				

Poznámka: Do tejto aktivity zapájame hlavne mladšie deti, ktoré majú ťažkosti s uvoľnením ramenného kĺbu a ramenného pletenca. Precvičujeme grafomotorické línie.

Druhá organizačná forma, ktorú ponúkame v kontinuálnej nadväznosti hier v rámci realizácie hrovo-edukačného projektu *Zima, zima, zimička je pobyt vonku*. Opäť ide o rámcové podanie, pretože nemôžeme predvídať, čo nám pripraví zimná príroda v danej chvíli. Ideálom by bolo množstvo napadnutého snehu, v ktorom sa deti môžu dosýta vyšantiť. V tejto organizačnej forme zodpovedá cieľové zameranie výchovno-vzdelávacieho cieľa č. 8 (tabuľka 4). Spoločne budeme vytvárať špirálu pomalou chôdzou v rade za sebou po snehu, vyšľapávať cestičky v rôznom tvare (krivky, oblúky ...), porovnávať stopy topánok a možno sa nám podarí vytvoriť v snehu nejaké obrazce, v ktorých nájdeme zaujímavé podoby. V prvom rade budeme rešpektovať potreby a záujmy detí. Jednou z možností sú hry na naháňačku, pátračov, objaviteľov, alebo prechádzka na čerstvom vzduchu. V prípade nepriaznivého počasia sa zahráme hru „Kubo veľí“ (cieľ č. 1, tabuľka 4). Zopakujeme hry, ktoré sme realizovali v priebehu celého hrovo-edukačného projektu *Zima, zima, zimička*, dokončíme začaté výtvarné práce.

V edukačnej realite uplatňujeme holistický prístup vo výchove a vzdelávaní, čo znamená, že všetko zo všetkým súvisí a nemôžeme s presnosťou určiť, kde ktorá aktivita/hra začína a kde končí.

Evalvácia

Podľa Podhájeckej hodnotenie hry môžeme rozdeliť na evalváciu pedagógom a evalváciu deťmi (2011). V hrovo-edukačnom projekte *Zima, zima, zimička* využijeme obidva typy hodnotenia. Organizačná forma práce sa strieda frontálna so skupinovou. Hry a aktivity môžeme hodnotiť aj priebežne, aby každé dieťa bolo ocenené či už učiteľkou alebo deťmi navzájom, aby sa dieťaťu dostala náležitá pozornosť. V závere vyhodnotíme kompletne priebeh celého týždňa (čo sme urobili, čo sme sa naučili, čo sa nám podarilo a čo nie, urobíme si spoločnú výstavku svojich prác).

Hra je jednou z vývinových potrieb detí predškolského veku. Prostredníctvom nej sa komplexne rozvíja osobnosť dieťaťa. Preto je základným a najdôležitejším predpokladom umožňujúcim diagnostikovať dieťa v predprimárnom vzdelávaní. Sledovaním dieťaťa pri hre si otvárame okno do jeho sveta. To, čo deťom ponúkame

v edukačnej realite robíme s určitým zámerom, cieľom a myšlienkou spoznávať dieťa, pochopiť jeho správanie, postoje, myšlienky. Pedagogickou diagnostikou zisťujeme stav, ktorý je východiskom pre možné zmeny v predprimárnej edukácii. V prostredí materskej školy evalvujeme edukačný program, edukačné potreby, schopnosti, zručnosti, vedomosti dieťaťa, edukačné prostredie, edukačnú prácu a aktivity pedagóga. Evalvácia sa dotýka každodenných výchovno-vzdelávacích situácií, ktorými sú spontánne hrové činnosti a aktivity dieťaťa, učiteľom navodené i priamo pedagogicky usmerňované hry a hrové aktivity s deťmi (Podhájecká, 2008).

Záver

Realizácia hrovo-edukačného projektu nie je jednoduchá záležitosť. Vyžaduje si dôslednú prípravu edukačného materiálu, edukačného prostredia a hlavne profesionálne zdatnú učiteľku. Naplánovaný pedagogický proces v písomnej podobe znamená polovicu úspechu, ale tá druhá zostáva na učiteľke. V edukačnom procese ide o interaktívne pôsobenie učiteľa a dieťaťa. Dominantnou metódou je hra, ktorá stmeluje množstvo získaných poznatkov a posúva dieťa z aktuálnej zóny do zóny najbližšieho rozvoja. Dáva dieťaťu priestor na sebarealizáciu, uznanie a predovšetkým sa stáva neopakovateľným zážitkom v takej miere a intenzite, ktorý sa mu dostane len v materskej škole. Najsilnejším motivačným prvkom je, ak dieťa pocíti úspech a uznanie. Partnermi v hre nie sú len deti, ale aj láskavá a trpezlivá učiteľka. Záleží ako sa stotožníme s problematikou hry, ako ju dokážeme podať, a ako sa dokážeme s deťmi hrať. Ak je citlivým partnerom v hre s deťmi, využíva svoje skúsenosti, zručnosti a tvorivosť znásobuje účinnosť podmienok vytvorených pre hru v materskej škole.

Profesionálne pochopiť hru dieťaťa v predškolskom veku, vedieť sa hrať, učiť sa ako učiť seba a deti hrať sa, erudovane projektovať hry a hrové činnosti, realizovať a evalvovať hru označujeme ako umenie, ktoré je nazvané pojmom *hrová kompetencia* (Podhájecká, 2011).

Zoznam skratiek a symbolov

Skratky:

HaHČ hry a hrové činnosti

PRC pohybovo-relaxačné cvičenia

EA edukačná aktivita

PV pobyt vonku

VVC výchovno-vzdelávací cieľ

Symboly:



rozvojová oblasť prceptuálno-motorická



rozvojová oblasť kognitívna



rozvojová oblasť sociálno-emocionálna

Literatúra

DOLEŽALOVÁ, J. 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.

FÜLÖPOVÁ, E. – ZELINOVÁ, M. 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2003. ISBN 80-10- 00002-7.

KALÁBOVÁ, N. 2008. *Hry a pohádkové snění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1599-5.

KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. 2. vydanie, rozšírené a prepracované. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. ISBN 978-80-7165-614-2.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Práca s bábkou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. ISBN 978-80-223-3005-3.

LYSÁKOVÁ, M. – KOPINOVÁ, Ľ. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.

MACHOLDOVÁ, T. – RYŠAVÝ, M. 2005. *Výtvarné práce s pohádkami*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-019-4.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. 2011. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, 2005. ISBN 80-89018-89-0.

PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris, 2009. ISBN 978-80-89256-31-0.

POCHANIČ, J. 2011. *Klopi – klop, na Jablčkové kráľovstvo*. Prešov: Akcent Print, 2011. ISBN 978-80-89295-31-9.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. Rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Kontaktné údaje

Mária Podhájecká, doc. PhDr. CSc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej
a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E - mail: maria.pdhajacka@pf.unipo.sk
Slovenská republika

Silvia Maľuková, Mgr.
Materská škola
Bajkalská 31
080 01 Prešov
E - mail: msbajkalska@centrum.sk
Slovenská republika

INTEGRUJÚCI HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT NAŠE TELO

Martina Mézešová

Abstrakt

Pomocou hry deti spoznávajú časti ľudského tela, ich funkcie a dôležitosť. Svoje poznatky a skúsenosti aplikujú v hrách zameraných na pochopenie dôležitosti ľudského života a zdravia.

Kľúčové slová

Hra, ľudské telo, zdravie, nemocnica, vitamíny.

Abstract

With the game getting to know children of the human body, their functions and importance. Their knowledge and experience applied in games aimed at understanding the importance of human life and health.

Key words

Game, the human body, health, hospital, vitamins.

V živote dieťaťa je hra neoddeliteľnou súčasťou. Hrové aktivity formujú myslenie dieťaťa s vonkajším svetom. Edukačná aktivita, ako organizačná forma predprimárneho vzdelávania je cieľavedomá, systematická a zmysluplná konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť navodená pedagógom. Edukačná aktivita koncipovaná je vždy spojená s aktivitou dieťaťa, má výrazne činnostný, procesuálny, participatívny, interaktívny a zážitkový charakter, rešpektuje potreby, záujmy a možnosti dieťaťa.

Pracujem v osem triednej materskej škole, ktorá sa nachádza na Zemplínskej ul. v Prešove, s vekovou kategóriou detí 5 - 6 rokov. Materská škola pracuje podľa programu ŠKOLA PLNÁ HRY. Je fakultnou materskou školou. Ukážka s integrujúco hrovo-edukačných aktivít vychádza z plánov materskej školy a nadväzuje na školský vzdelávací program ŠKOLA PLNÁ HRY. Projekt je v kompaktibilite so školským projektom ŠKOLA PLNÁ HRY. V ukážke sú integrované dve organizačné formy, ktoré sú naplnené hrovými činnosťami - **hry a hrové činnosti a edukačná aktivita**.

Obsahový celok : **Ja a zdravie**

Téma : **Bol raz jeden život**

Tematický okruh : **Ľudské telo**

Výkonový štandard : Vnímať a určiť viacerými zmyslami niektoré životne dôležité orgány (srdce, pľúca, mozog atď.).

Špecifický cieľ : Určovať viacerými zmyslami - hmatom, sluchom, zrakom, životne dôležité orgány – srdce, pľúca, mozog.

Rozvíjané kompetencie :

Učebné – objavujú a hľadajú súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami, aplikujú v hre získané poznatky o ľudskom tele.

Komunikatívne – nadväzujú na dialóg a rozhovor s deťmi a dospelými.

Sociálne – správajú sa empaticky v kolektíve, zotrvávajú v hre a dokončia ju.

Zásady : postupnosti, primeranosti, názornosti

Metódy :
slovná – rozhovor, diskusia
názorná – demonštrácia
praktickej činnosti (analyticko-syntetická)
imitačná, situačná (modelová z reálneho života)
riešenie problémovej úlohy

Metodický postup : Pedagóg vytvorí priestor a pripraví pomôcky ku hrám zameraným na poznávanie častí ľudského tela. Pedagóg sústreďí deti na koberec v triede a po úvodnej motivácii zameranej na rozdiely medzi chorým a zdravým človekom, na význam zdravia pre človeka, na základnú stavbu ľudského tela sa deti podelia do skupín, v ktorých sa ďalej budú hrať. Deti sú vo vzájomnej interakcii, jednotlivé edukačné činnosti na seba nadväzujú, sú poprepájané. Dieťa zotrváva vo svojej vybranej činnosti, ale postupne môže zmeniť svoju skupinu.

Konkretizácia edukačných hier

1.skupina – hra NA NEMOCNICU

- deti si medzi sebou určia lekára (lekárov), zdravotnú sestru, pacienta, v hre napodobňujú prácu lekárov a správanie sa pacientov. Lekár ošetruje pacienta za asistencie zdravotnej sestry, používa detské lekárske náradie na vyšetrenie pacientov, zdravotná sestra vypisuje recepty atď. Komunikujú medzi sebou, rozohrajú klasickú námetovú hru.

2.skupina - hra NA LEKÁREŇ

- deti medzi dlaňami vytvárajú z netradičnej bielej plastelíny guľôčky (lieky

pre chorých pacientov),ukladajú ich do prepraviek a ďalšie dve deti – „prepravgovia“ odnášajú lieky spoločne v prepravke na lieky ku bráne nemocnice, ktorá je na viditeľnom mieste (bočná stena triedy). Lieky ukladajú na vopred určené miesto a vracajú sa späť pre ďalšie lieky.

3.skupina – hra NA STAVBÁROV NEMOCNICE

- tie deti, ktoré sa po úvodnej motivácii rozhodli byť „stavbármi“- sa presunú ku bráne nemocnice a vytvárajú vchod k nemocnici z veľkých kociek tak, aby bol vchod k nemocnici ohraničený veľkými farebnými kockami.

Pomôcky: zásterky, biele čiapočky, náhubky, lekárničky, stôl, recepty, pero, ležadlo, plastelína, podložky, 2 ks prepraviek, 2 ks šiltoviek pre prepravgov, veľké kocky. Pedagóg vytvorí priestor pre ďalšie spoločné hrové aktivity. Motivuje deti k činnosti pochvalou, s deťmi si zaspieva pieseň „*Ked' si chorý*““. V spoločnom rozhovore o tom, čo je dôležité pre život a zdravie každého človeka (vitamíny, pohyb, pokoj, pohoda, zdravá výživa) spomenie aj niektoré zdravé potraviny, vitamíny. Deti sa zapájajú do diskusie o zdraví, potrebe udržiavania si zdravia. Vyčítankou si deti vyberú kamaráta, ktorý zohrá kľúčovú úlohu v ďalšej edukačnej hre.

NEVIDOMÝ LEKÁR (Podhájecká, 2007, s.143)

Vyčítankou vybrané dieťa je „nevidomým lekárom“(šatkou má previazané oči a orientuje sa iba pomocou hmatu), pričom jeho úlohou je určovať na tele kamaráta časti tela, ktoré aj pomenúvava (napr. ústa, oči, ruky, nohy atď.) Deti sa medzi sebou môžu vystriedať. Potom pedagóg deťom rozdá šatky, ktoré si v ľahu dajú na hrudný kôš a pozorujú ako sa šatky nadvíhujú – zisťujú, že človek dýcha. Môžu sa porozprávať o pľúcach aj iných vnútorných orgánoch – srdci, mozgu – životne dôležitých a overujú hmatom, zrakom, sluchom – dostupnými ľudskými zmyslami, že existujú. Môžu použiť fonendoskop (deti počúvajú tlkot srdiečka svojich kamarátov pomocou fonendoskopu, ale i priložením svojho ucha na kamarátov hrudný kôš).Na to, že v našom tele sa nachádza aj mozog, ktorý nevidíme, pedagóg kladie deťom problémové otázky tak, aby sami nachádzali dané súvislosti.

POPLETENÉ ĽUDSKÉ TELO (Podhájecká, 2007, s.153)

V hre deti na koberci na veľký kus baliaceho papiera obkreslia ceruzou obrisy tela jedného dieťaťa a spomedzi seba a ukladajú na správne miesta jednotlivé ľudské orgány (vnútorné i vonkajšie) – ktoré má pedagóg pripravené v košíčku. Spoločne – kooperatívne a všetko slovne komentujú, prečo si myslia, že je to tak. Rozprávajú sa o životne

dôležitom srdci a jeho význame aj v prenesenom zmysle slova. Každé dieťa si z košíčka vyberie srdiečko – nálepku, prilepí ju na hrud' svojmu obľúbenému kamarátovi – môžu sa vzájomne aj postíkať a povedať si, prečo sa majú radi. Pedagóg vytvorí priestor na vyjadrenie emócií.

Pomôcky: fonendoskop, biely baliaci papier, ceruza, košíček s jednotlivými orgánmi (ruka, noha, srdce, ústa, oči, uši, krk, nohy atď.“), srdiečka- nálepky, šatky pre každé dieťa.

Záver

V závere pedagóg spoločne s deťmi zhodnotí všetky hry a aktivity. Hra je sprievodcom dieťaťa v každej činnosti. Hra, v ktorej dieťa odráža okolitú skutočnosť, prináša maximálne uspokojenie a všestranné uplatnenie, najlepšie vyhovuje jeho záujmom a možnostiam. Hra je symbolicky motivovaná pocitom spontánnosti, slobody, dobrovoľného rozhodnutia a samoučelnosti. Prirodzené hry, ktoré si dieťa vytvára samo sú výsledkom tvorivosti dieťaťa. V tvorivej činnosti by hra nemala chýbať a ani jej prvky ako je napríklad spontánnosť. Pri hre má dieťa pocit voľnosti, potešenia, nezávislosti, slobody. Hrová činnosť je významná v tom, že tvorivo uspokojuje a obohacuje. Aj tu platí pravidlo, že všetky deti majú rovnaké právo na vedúcu úlohu a že sa v týchto úlohách striedajú.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.

LYSÁKOVÁ, M. – KOPINOVÁ, Ľ. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989 .

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2008. ISBN 978-808068-797-7.

Kontaktné údaje

Martina Mézešová, Bc.

Materská škola

Zemplínska 2

08 001 Prešov

E - mail: martina.mezesova@pobox.sk

Slovenská republika

HRA V PROCESE OBOZNAMOVANIA DETÍ S CUDZÍM JAZYKOM

Gabriela Minčáková

Abstrakt

Príspevok v stručnej forme prezentuje začlenenie oboznamovania detí s cudzím jazykom do procesu predškolskej edukácie. Zameriava sa na metódy, ktoré sa v tomto procese využívajú a v ukážke edukačnej aktivity sú zachytené v konkrétnej podobe.

Kľúčové slová

Dieťa, predškolský vek, cudzí jazyk, oboznamovanie detí s cudzím jazykom, metódy, hra.

Abstract

The paper in short form presents the including of foreign language teaching into the curriculum of pre-school education. The methods used in this proces are presented and put into the practise in education activity.

Key words

Child, pre-school age, foreign language, making the children familiar with foreign language, methods, play.

Materská škola prináša širokú škálu rôznych podnetov, vďaka ktorým sa u dieťaťa harmonicky rozvíjajú všetky zložky osobnosti, reč, myslenie, poznávanie. Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole sa na základe Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) môže uskutočňovať v materských školách aj v cudzom jazyku. Podmienky zriaďovania tried pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk v materskej škole upravuje vyhláška o materskej škole, výchovno-vzdelávaciú činnosť v cudzom jazyku musí zabezpečiť učiteľka, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné predpoklady pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov. Obsah učiva by mal vychádzať a nadväzovať na školský vzdelávací program konkrétnej materskej školy.

Oboznamovanie detí s cudzím jazykom v materskej škole dáva príležitosť deťom čo najprirodzenejším spôsobom – v hre, audio-orálnou a imitatívnou metódou osvojovať

si komunikatívne zručnosti aj v cudzom jazyku. U detí vytvára pocit napredovania, uspokojenia sa. Predovšetkým však vytvára vzťah k cudziemu jazyku, ktorý je dôležitý na to, aby deti mali „chuť“ učiť sa cudzí jazyk aj v školskom veku.

V súčasnosti sa pri oboznamovaní detí s cudzím jazykom v predškolskom a mladšom školskom veku využívajú okrem všeobecných vyučovacích metód tieto špecifické metódy:

- bilingválna metóda
- komunikatívna metóda
- naratívna metóda
- audio-lingválna metóda
- TPR (Total Physical Response)
- nácvik v kontexte

Dominantnou metódou uplatňovanou vo vzťahu k osvojovaniu si cudzieho jazyka je hra. Deti predškolského veku venujú zo svojej mnohostrannej aktivity najviac času hre. Hra je najprirodzenejším prejavom aktivity dieťaťa v tomto veku. Je jednou z vývojových potrieb a je hlavnou činnosťou, práve jej prostredníctvom sa najlepšie a najpevnejšie rozvíja osobnosť dieťaťa.

Hanšpachová konštatuje, že hra nemá v živote dieťaťa podružnú, zábavnú funkciu, akú bežne nadobúda v živote dospelého človeka, hra je pre dieťa v ranom a predškolskom veku doslova stredom vesmíru, oddychom i prácou, zdrojom poznania, školou životných skúseností, postojov, modelov správania sa (1998, s. 4).

Podľa Opravilovej je podstata hry v tom, že priamo vychádza z možností dieťaťa, pre dieťa je prirodzene zvládnuteľná, a tým podporuje jeho psychickú rovnováhu. Prináša mu pokoj a vyrovnanosť, preveruje dosiahnutú úroveň, overuje schopnosť dieťaťa niečo vyriešiť a vykonať, spresňuje jeho vedomosti a zručnosti, obohacuje sociálne vzťahy. Sama osebe je príjemná, je to činnosť, ktorá uspokojuje a dieťa do nej plne vkladá všetky svoje schopnosti, rozum aj cit. Hra je pre dieťa modelovou situáciou, v ktorej sa učí poznávať nielen predmety okolo seba, ale i ostatných ľudí a seba samého v istých situáciách. V hre dieťa vcítením a napodobňovaním preniká do vzťahov a úloh, ktoré sú medzi ľuďmi, hrá iných i seba samého a prakticky si overuje a skúša, kým chce a kým nechce byť. Dieťa súčasne získava ku skutočnosti a činnostiam aktívny vzťah, ktorý sa stáva východiskom na utvorenie základného postoja k svetu, čo je podstatné pre etický význam hry. V hre sa dieťa združuje s vrstovníkmi, dohovára sa s nimi, hra sa úzko spája s rozvíjaním sociálnej stránky osobnosti dieťaťa, je prvou školou sociálnej a rečovej

komunikácie a v tom je jej sociálno-výchovný význam. Hra má i intelektuálny význam, je formou životnej praxe dieťaťa, pri ktorej dieťa reaguje na skutočnosť aktívnym pretváraním a v praktických prirodzených situáciách precvičuje svoje myšlienkové úsilie, rozvíja analytické a syntetické operácie, svoje záujmy a predpoklady mnohých ďalších činností (1988, s.36).

Podhájecká (2006, s.7) charakterizuje hru ako: „najprirodzenejšiu činnosť v živote dieťaťa, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von“.

Práve preto sa musí hra ako dominantná metóda prelínať všetkými všeobecnými aj špecifickými metódami určenými na oboznamovanie detí s cudzím jazykom.

Pri oboznamovaní detí s anglickým jazykom v materskej škole na Solivarskej ulici v Prešove využívam všetky spomínané metódy s dôrazom na to, aby edukačné aktivity boli pre deti pútavé, variabilné a aby deti nemali pocit, že sa cudzí jazyk „učia“, ale že sa „hrajú“.

Ukážka edukačno - hrovej aktivity s deťmi

Tematický okruh: Ľudia

Oblasť: kognitívna

Obsahový štandard: Pasívna a aktívna slovná zásoba v cudzom (anglickom) jazyku

Výkonový štandard: Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v anglickom jazyku

Edukačná aktivita: Slovom, gestom, pohybom reagovať na anglické slovné podnety učiteľky.

Rozvíjané kompetencie dieťaťa: *komunikatívne kompetencie* – vedie monológ, nadväzuje dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými, – volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu

učebné kompetencie – učí sa spontánne (vlastnou zvedavosťou) aj zámerne (pod učiteľkiným vedením)

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

metódy - hra, počúvanie, imitovanie, opakovanie, TPR – pohybové aktivity, piesne, riekanky,

pomôcky – maľuška Cookie, obrázky, predmety v triede, lopta, CD prehrávač, CD nahrávky...

zásady – primeranosti, postupnosti, individuálneho prístupu,

formy organizácie – frontálna, individuálna

Realizácia edukačno - hrovej aktivity

Učiteľka privíta deti prichádzajúce do triedy pozdravom, vyzve ich, aby si sadli na koberec, spolu s učiteľkou zaspievajú „hallo song“ a učiteľka sa opýta niekoľkých jednotlivcov ako sa majú. Deti odpovedajú slovom alebo gestom. Učiteľka predstaví deťom maľušku, deti povedia jej meno (Cookie) a povedia aj mená kamarátov, ktorí bývajú v dome spolu s Cookiem – Lulu a Denzel. Učiteľka vyzve deti, aby postupne hovorili svoje meno a zároveň podávali loptu dookola v kruhu. Deti sa na podnet uč. postavia a učiteľka hovorí deťom čo majú robiť – tlieskať, plieskať, klopať, skákať, udierať päšťami, triasť rukami, chodiť... po zapnutí pesničky sa deti zahrajú hru „Walking, walking“ pri ktorej pohybom znázorňujú text piesne. Učiteľka sa pýta každého dieťaťa či je dievča alebo chlapec, potom sa deti rozdelia na dve skupiny a spočítaním rozhodnú koho je viac – chlapcov alebo dievčat. Potom spolu počítajú od 1 do 10, pričom učiteľka dbá na správnu výslovnosť problémových hlások v slovách „three“, „four“, ktorú si precvičia. Deti počítajú najskôr nahlas, potom potichu. Deti si vezmú stoličky, sadnú si do polkruhu a uč. im ukáže obrázok zvieratiek – Cookie, Lulu a Denzel, ktoré sú iba čierne – biele a pýta sa ich, aké sú v skutočnosti. Deti hovoria ich farby. Učiteľka vyzve deti, aby povedali všetky farby, ktoré poznajú a po jednom vyhľadávajú predmety danej farby v triede. V hre „Find something...(blue, red, green)“ vyhľadávajú farby na svojom oblečení. V prípade, že danú farbu majú, dotknú sa jej, ak danú farbu nemajú, preložia si ruky na ramená.

Deti si sadnú do kruhu, učiteľka im kotúľa loptu a pýta sa rôzne otázky: „Ako sa voláš?, Si chlapec? Akej farby je tvoj pulóver? Voláš sa...? Ako sa máš?...“ Pri pokyne, aby si deti vymenili miesta učiteľka ráta od 1 do 5, potom povie „stop“. Počas počítania si

deti presadnú na iné miesto v kruhu, učiteľka pokračuje v kladení otázok tak, aby sa vystriedali všetky deti. Učiteľka sa opýta detí, či sú šťastné a ako by to mohli vyjadriť. Vyzve ich, aby to znázornili slovom, ale aj mimikou. Deti vytvoria dvojice a zahrajú sa hru „Tipi tepi I am happy“. Na pokyn učiteľky si vymenia partnerov a zahrajú sa hru ešte 2 – 3 x. Deti si na podnet učiteľky sadnú na zem, uč. ich pochváli akí boli šikovní, ako pekne vedeli rozprávať, všetci si spolu zatlieskajú a učiteľka povie deťom, že si zaslúžia odmenu – každý si od učiteľky so zatvorenými očami vyberie 1 cukrík a určí jeho farbu.

V závere si všetci spolu zaspievajú „Bye, bye song“. Učiteľka počas celej aktivity komunikuje v anglickom jazyku, iba v prípade že deti nerozumejú ani slovu, ani gestu, či pantomíme, použije slovenský jazyk. Využívajú sa všetky spomínané všeobecné aj špecifické jazykové metódy.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

HANŠPACHOVÁ, J. 1998. *Hra ako „investícia“ lásky*. In: *Dieťa nielen pre rodičov*. ISSN 1335-0919, roč. 4, č. 1., s. 4.

HARPER, K. - REILLY, V. 2006. *Cookie and friends A Teacher's Book*. Oxford University Press, 2006. ISBN 978-0-19-407007-2.

OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.

PODHÁJECKÁ, M. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Kontaktné údaje

Gabriela Minčáková, Mgr.

Materská škola

Solivarská 51

080 05 Prešov

E - mail: gabi.mincak@gmail.com

Slovenská republika

HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT

MIKULÁŠOM TO ZAČÍNA

Gabriela Onderčová – Sidónia Štofanková

Abstrakt

Hra je vnímaná ako pilier edukačného procesu, realizuje sa každodenne v materskej škole i mimo nej. V hre sa odráža reálny život dieťaťa predškolského veku, jeho túžby, radosti i bolesti. Mikulášom to začína je téma v UO a začínajú sa ňou prípravy na Vianoce. Radosťou pre deti je príprava medovníkov. V súlade s ich životom sa táto skutočnosť objaví najmä v hre na televíznu šou. Hru cieľavedome a zmysluplne navodí učiteľka v edukačnej aktivite. Dieťa sa v edukačnej aktivite učí a prežíva zážitky úspechu.

Kľúčové slová

Dieťa, predškolský vek, hra, konštruktívna hra, námetová hra, činnosti detí, tvorivá činnosť, televízna šou, zážitok z úspechu.

Abstract

Educational games are currently seen as a pillar of the education process, practiced daily in the pre-school education as well as outside. Games reflect on the real life of children of the pre-school age, their wishes, joys and griefs. St Nicolas Day's celebrations mark the beginning of the preparation for the Christmas. Children enjoy the preparation of the gingerbread. Keeping with their everyday life, the experience is reflected in the TV show educational game. The game is purposefully and thoughtfully introduced by the teacher in the educational activity. The child learn and experience success during the education activity.

Key words

Child, pre-school age, educational game, constructive game, theme game, children activities, creative activities, TV show, experience of success.

Materská škola Volgogradská 48 v Prešove sa nachádza v jednej z najkrajších lokalít mesta Prešov – na Sídlistu III. Je štvortriedna a vo svojej výchovno – vzdelávacej činnosti ponúka deťom množstvo zaujímavých aktivít a podujatí priamo v materskej škole, i mimo nej. Pilierom edukačného procesu je hra, o ňu sa opierajú a z nej

vychádzajú všetky aktivity, ktorých cieľom je komplexný rozvoj každého dieťaťa. Deti svoj život prežívajú v reálnom svete, preto sa v ich hrách odzrkadľuje najmä skutočnosť, s ktorou sa dennodenne stretávajú, ale i pocity, ktoré v bežnom živote prežívajú. Hra je aj zdôverením sa dieťaťa so svojimi túžbami, trápeniami, je často vyjadrením vlastných predstáv.

Hrovo – edukačný projekt, ktorý predstavujeme, rozvíja hru vo všetkých troch vzdelávacích oblastiach rozvoja osobnosti dieťaťa a vo väčšej miere zahŕňa najmä podoblasť pracovno- výtvarnú. Hlavnými aktérmi sú deti vo veku 4 – 6 rokov.

Téma hrovo – edukačného projektu je v kontexte s učebnými osnovami, konkrétne je súčasťou obsahového celku *Zimné tajomstvá*. V projekte sú prepojené dve organizačné formy denného poriadku: hry a hrové činnosti a edukačná aktivita. Tieto dve formy sa navzájom prelínajú, naväzujú na seba obsahovo, edukačná aktivita sa objavuje už počas hier a hrových činností, nemožno ju jednoznačne oddeliť.

Názov projektu:	Mikulášom to začína
Organizačná forma:	Hry a hrové činnosti
Tematický okruh:	<i>Ludia</i>
Vzdelávacia oblasť:	Kognitívna
Obsahové štandardy:	Ľudské činnosti a ich umelecké stvárnenie
Výkonové štandardy:	Poznať a v hrách napodobniť prácu rodičov.
Vzdelávacia oblasť:	Sociálno-emocionálna oblasť
Obsahové štandardy:	Otvorená komunikácia
Výkonové štandardy:	Komunikovať otvorene bez bariér.
Tematický okruh:	<i>Ja som</i>
Vzdelávacia oblasť:	Perceptuálne – motorická
Obsahové štandardy:	Práca s rôznym materiálom
Výkonové štandardy:	Zhotoviť z odpadového materiálu maketu televízora.
Edukačné činnosti:	námetové hry: na obchod, na domácnosť konštruktívne hry: na montérov
Stratégie výchovno – vzdelávacej činnosti:	námetové a konštruktívne hry, strihanie, lepenie, tvarovanie materiálu, práca s odpadovým materiálom
Kompetencie:	psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne

Pomôcky: odpadový materiál, lepidlo, „obchod“ s rôznymi potrebami pre domácnosť, vrátane väčšieho kartónu, farby, fixky.

Metodický postup:

Na obchod: Od rána si deti pripravujú materiál do obchodu, čo dnes doňho pridajú, ako ho spraviť zaujímavejším. Zvolia si predavača, môžu aj dvoch predavačov, ktorí čakajú v obchode, rozprávajú sa pri tom. Do obchodu prichádzajú iné deti z NH Na domácnosť, pozdravia, nakupujú veci potrebné na varenie, výživu pre svoje detičky .

Na domácnosť: Deti napodobňujú činnosť svojich rodičov v domácnosti, rozprávajú sa, nakŕmia večer detičky, uložia ich spať. Zistia, že majú pokazený televízor. Tak si ešte odbehnú do obchodu kúpiť nový. Ale v obchode televízory nemajú, majú však „súčiastky“, z ktorých sa dá televízor vyrobiť. Predavači im prisľúbia pomoc pri zhotovení nového televízora.

Na montérov: Z kartónovej škatule si deti vystrihovaním, lepením, maľovaním zhotovia televízor.

Organizačná forma: **Edukačná aktivita**

Tematický okruh: *Kultúra*

Vzdelávacia oblasť: Sociálno - emocionálna

Obsahové štandardy: Výtvarné techniky

Výkonové štandardy: Používať tvorivo výtvarné techniky: modelovanie, maľovanie.

Vzdelávacia oblasť: Perceptuálno – motorická

Obsahové štandardy: Tanec a pohybová improvizácia

Výkonové štandardy: Spájať riekanku s pohybom .

Vzdelávacia oblasť: Kognitívna

Obsahové štandardy: Časové vzťahy

Výkonové štandardy: Rozlíšiť časové vzťahy roka, vnímať symbol zimy: Vianoce

Edukačné činnosti: Plánovaná, riadená aktivita – hra *Televízna šou*, nepriamo riadené aktivity – činnosti detí : výroba medovníkov, koláčikov.

Stratégie výchovno – vyučovacej činnosti: maľovanie, modelovanie, kreatívne dotváranie výtvorov, imitácia televíznej relácie, rytmizácia riekanky

Kompetencie: Osobnostné, komunikatívne, psychomotorické, kognitívne

Pomôcky: Kartónová škatuľa – televízor, klavír, medovníkové cesto, kartón, nožnice, temperové farby, štetce, podložky s múkou, lepidlo, „trblietky“.

Metodický postup

Učiteľka pracuje so všetkými deťmi, ktoré sa neskôr rozdelia do skupín. Postavenie učiteľky v tejto aktivite je rovnocenné s postavením detí v tom zmysle, že učiteľka má v hre vlastnú rolu ako spoluhráč. Výchovno – vzdelávacie činnosti budú navzájom súvisieť, dopĺňať sa, nadväzovať na seba.

Úvod

Učiteľka vyberie moderátora a sama bude predstavovať hosťa dnešnej televíznej šou. V úvode sa v televízore, ktorý si deti ráno zhotovili z kartónu objaví moderátor, osloví celú skupinu. Privíta ich pri televíznej šou *Tajomstvá nášho pečenia*, privíta hosťa – známeho TV osobnosť *pani Sidóniu*, ktorá dnes bude hodnotiť tri skupiny cukrárov. V krátkom rozhovore moderátor skonštatuje, že vonku prichádza zima a hosť povie, že to je veru dobre, lebo sa už všetci začíname tešiť na Vianoce a na vianočné dobroty, medzi ktoré patria koláčky a medovníčky.

Hosť relácie i moderátor prejdú do „štúdia“, kde sú pripravení pri kuchynke súťažiaci. Súťažiaci si kreslia prstom do múky na podložkách. Moderátor príde k súťažiacim a zahrá sa s nimi hru *Gazdinky*. Dáva im otázku „Gazdinky, gazdinky, čo robíte?“ a deti odpovedajú, pričom pohybom ukazujú dané činnosti. Napr. „múku melieme“. Činnosti majú súvisieť s pečením medovníkov.

Hlavná časť

Deti sa rozdelia do troch skupín podľa vlastného výberu, ich úlohou bude vyrábať medovníky alebo koláčky rôznymi technikami. Jedna skupina medovníky obkresľuje, vystrihuje, vymaľuje, ozdobí trblietkami. Druhá skupina vykrajuje pomocou formičiek z cesta medovníky, poukladá na plech, pripraví na pečenie. Medovníky neskôr upečú tety kuchárky a deti ich dozdobia potravinárskou farbou. Tretia skupina modeluje zo slaného farbeného cesta koláčky. Na prípravných stolíkoch majú pripravené skutočné ingrediencie, ktoré sú použité v ich ceste. V rozhovore s moderátorom ich pomenujú. Moderátor s hosťom relácie prechádzajú od jednej skupiny k ďalším dvom, povzbudzujú ich pri činnosti, dávajú im rady. Učiteľka má svoju rolu, cez ňu vplýva na deti, po celý čas nabáda deti k spoluúčasti na riadení hry a jej pravidlách.

Záver

Medovníky a koláčky deti hodnotia a rozprávajú, aké koláče napiekli, ako sa pri činnosti cítili. Host' relácie pochváli všetky deti, počas hodnotenia kladie deťom otázky, ktoré vedú k sebahodnoteniu. Pozitívnym hodnotením umožní deťom prežiť pocity úspechu a radosti. Moderátor vyjadrí presvedčenie, že na Vianoce budú medovníky i koláče iste chutiť všetkým .

Realizáciou hrovo – edukačného projektu sú sledované kompetencie osobnostné so zameraním na základy sebauvedomovania, sociálne, komunikatívne, kognitívne, psychomotorické i učebné. Autorky sa v projekte zamerali na problematiku rozvíjania manipulačných schopností, ktorá sa vzťahuje na stimuláciu grafomotorického vývinu v interpretácii pracovno – výtvarných aktivít. Ich cieľom je prezentovať význam hry a jej prepojenie s edukáciou v materskej škole. Činnosťou detí má byť prezentované prepájanie organizačných foriem, integrovanie cieľov HHČ do edukačnej aktivity a naopak. Organizačné formy boli navzájom prepojené, nie je možné ich jednoznačne od seba oddeliť.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT s. r. o., 2011. ISBN 80-968777-3-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-8068-797-7.

Kontaktné údaje

Gabriela Onderčová, Mgr

Materská škola

Volgogradská 48

080 01 Prešov

E - mail: gabriela.ondercova@gmail.com

Slovenská republika

Sidónia Štofanková

Materská škola

Volgogradská 48

080 01 Prešov

E - mail: sidonia.stofankova@gmail.com

Slovenská republika

HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT *MODERÁTORI POČASIA*

Lenka Semanová

Abstrakt

Hra je pre dieťa najprirodzenejšou činnosťou. Aj preto je najdôležitejšou súčasťou edukácie v materskej škole. Tento projekt je navrhnutý na jednu z týždenných tém školského vzdelávacieho programu. Jeho názov je Moderátori počasia. Cieľom je ukázať, ako si deti v hrových činnostiach a edukačných hrách osvojujú a rozširujú poznatky o počasi v jednotlivých ročných obdobiach. Každý deň tohto projektu je venovaný jednému ročnému obdobiu a počasiu v tomto období.

Kľúčové slová

Hry, hrové činnosti, edukačná aktivita, edukačná hra, počasia, kompetencie dieťaťa.

Abstract

The game is the most natural activity for children. Therefore, the most important part of education is in the kindergarten. This project is designed to be one of the weekly themes for the school curriculum. The name of the project is Weather forecast reporter. Purpose of this project is to show how the children in games activities and educational games acquire and extend knowledge about weather in different seasons. Every day of this project is dedicated to one season and the weather of this period.

Key words

Games, playful activity, educational activity, educational game, weather, competence of the child.

Prípravná fáza projektu:

Projekt nadväzuje na poznatky, ktoré deti získali na nižších úrovniach taxonómií (Bloom, Krathwol, Simpson). Je vypracovaný v súlade so Školským vzdelávacím programom: **Čo deťom k šťastiu treba** a Štátnym vzdelávacím programom: ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Počas celého školského roka získavali deti v hrách, hrových činnostiach a edukačných aktivitách poznatky o počasi, o ročných obdobiach a o počasi v týchto ročných obdobiach. Projekt má názov: Moderátori počasia. Tento názov vychádza z hry, ktorou deti prezentovali nadobudnuté poznatky. Témou týždennej témy,

v ktorej bude denný projekt realizovaný je Počasie. Je to téma zimného mesiaca, posledného ročného obdobia.

Podhájecká (2007) uvádza, že hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako môže dieťa vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom dnu i von.

Neodmysliteľnou súčasťou nášho projektu je hra. Denný projekt sa realizuje posledný deň v týždni, v tento deň deti zúročia nadobudnuté poznatky a vedomosti z celého týždňa. V každom dni z týždňa si upevňujú poznatky o danom ročnom období. Cieľ projektu: Hrou a hrovou činnosťou poznávať, opisovať a rozlišovať počasie v jednotlivých ročných obdobiach.

PONDELOK	JAR		
UTOROK	LETO		
STREDA	JESEŇ		
ŠTVRTOK	ZIMA		
PIATOK	HLÁSATELIA POČASIA		

Realizačná fáza:

METODICKÝ MATERIÁL NA HRY A HROVÉ ČINNOSTI

Veková skupina detí:	5-6	
Školský rok:	2011/2012	
Tvorca:	Mgr. Semanová Lenka	
Mesačná téma:	Abeceda zdravia	
Téma týždňa:	Počasie	
Oblasť:	SEO, KO, PMO	
Okruh:	JA SOM, EUDIA, KULTÚRA	
Kompetencie:	Psychomotorické, Kognitívne, Komunikatívne, Informačné	
Štandard:	<i>Obsahový</i>	<i>Výkonový</i>
	Počasie Ročné obdobia Otvorená komunikácia Sociabilita v hre Kompozičné celky	Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím. Rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia. Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov. Zapojiť sa do skupinovej hry a spolupracovať v nej. Tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky
Edukačný cieľ:	Lepiť obrázky na papier, vytvárať počasie. Priradiť počasie k ročnému obdobiu. Hľadať rovnaké dvojice obrázkov na tému Počasie – pexeso. Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov v spoločných hrách. Naprogramovať včelu BeeBot na správny obrázok- znak počasia.	

Stratégie a formy:	▪ námetové hry, hra s digitálnou hračkou Bee Bot, praktická činnosť, hrové činnosti
Učebné zdroje:	▪ pexeso, obrázky znakov počasia- mrak, slnko, dažďové kvapky, snehové vločky, blesk, vietor, pyktogrami ročných období- snežienka, slnko, list, snehová vločka, včela Bee Bot
Organizácia hier a hrových činností	
Neriadená činnosť:	▪ deti pri stole hrajú hru pexeso so znakmi počasia ▪ hra s BeeBotom- programujú včielku, aby sa dostala na vyžrebovaný znak počasia ▪ kútiky, hračky podľa výberu detí
Riadená činnosť:	Edukačná aktivita: Hráme sa s počasím - Výroba obľúbeného počasia ▪ Práca pri stole. Deti majú pred sebou modrý papier A5. Deti dostanú na výber, aké počasie vytvorí- vyrábajú svoje obľúbené počasie. Poukladajú si obrázky počasia na papier - slnko, mraky, dažďové kvapky, snehové vločky, blesk., pomenujú počasie (napr. Sviati slnko- slnečno s prehánkami, s dažďom..). Dané počasie priradia ročnému obdobiu nalepením pyktogramu na papier.
Hodnotenie:	pochvala, povzbudenie, prezentácia prác
Integrácia oblastí a prierezové témy:	▪ PMO, SEO, KO

METODICKÝ MATERIÁL NA POHYBOVÉ A RELAXAČNÉ CVIČENIE

Veková skupina detí	5-6	
Školský rok	2011/2012	
Tvorca	Mgr. Semanová Lenka	
Mesačná téma:	Abeceda zdravia	
Téma týždňa:	Počasie	
Oblasť:	PMO	
Okruh:	JA SOM	
Kompetencie:	Psychomotorické	
Štandard:	Obsahový	Výkonový
	Orientácia v priestore.	Zaujať rôzne postavenia podľa pokynov.
Edukačný cieľ :	Zaujať rôzne postavenia podľa pokynov učiteľky v hre.	
NZC: Medzilopatkové svalstvo(posilňovať), prsné svaly(preťahovať), krčná časť chrbtice		
- pokrčiť upažmo, predlaktie zvisle hore, dlane vpred, lakte vzad- otočiť hlavu vpravo- vľavo		
Stratégie a formy	▪ praktickej činnosti, napodobňovania, názorne, pohybová hra ▪ skupinová forma	
Učebné zdroje	▪ cd- Tanečné pesničky 2- pieseň 3	
Organizácia pohybových a relaxačných cvičení		
Motivácia	Učiteľka- kráľ počasia. Spolu s deťmi sa prejdeme po kráľovstve ročných období.	
Hlavná časť:	Rozohriatie organizmu ▪ do rytmu hudby sa deti rozohrejú, behom a jeho obmenami Rozcvičenie organizmu: ▪ úklony hlavy- vpravo, vľavo ▪ pokrčiť upažmo, predlaktie zvisle hore, dlane vpred, lakte vzad- otočiť hlavu vpravo- vľavo ▪ krúženie paží- vpred, vzad ▪ ruky na ramená- krídla- pohyby hore, dole ▪ úklony trupu vpravo, vľavo ▪ poskoky na mieste- Kubo velí bez slov	

Fixácia a záver	Hra- Snehové vločky ▪ snehové vločky voľne tancujú, skáču po triede, keď sa vypne hudba, snehové vločky si musia nájsť kamarátku- vytvárame dvojice, ak snehová vločka dvojicu nemá vypadáva z hry

METODICKÝ MATERIÁL NA POHYBOVÉ A RELAXAČNÉ

Veková skupina detí	5-6	
Školský rok	2011/2012	
Tvorca	Mgr. Lenka Semanová	
Mesačná téma:	Abeceda zdravia	
Téma týždňa:	Počasie	
Oblasť:	PMO, KO, SEO	
Okruh:	JA SOM, ĽUDIA, PRÍRODA, KULTÚRA	
Kompetencie:	Psychomotorické, Učebné, Komunikatívne, Informačné, Kognitívne, Sociálne	
Štandard:	<i>Obsahový</i>	<i>Výkonový</i>
	Ročné obdobia Počasie. Prirad'ovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií Počúvanie s porozumením Elementárne základy práce s počítačom	Rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia. Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím. Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť). Počúvať s porozumením. Zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom- pracovať s detskými edukačnými programami
Edukačný cieľ :	Rozlíšiť podľa počasia ročné obdobie. Priradiť oblečenie k ročnému obdobiu. Poznať, opísať znaky počasia. Priradiť farbu k slniečku. Počúvať kamaráta pri moderovaní počasia Pracovať s detským edukačným programom-ALF	
Stratégie a formy	▪ Obrázkové čítanie, rozhovor, opis, edukačná hra skupinová forma	

Učebné zdroje	▪ pexeso, obrázky znakov počasia- mrak, slnko, dažďové kvapky, snehové vločky, blesk, vietor, pyktogrami ▪ detský edukačný program: ALF ▪ cd- Tanečné pesničky 2- pieseň 3
Organizácia pohybových a relaxačných cvičení	
Motivácia	▪ Učiteľka prezlečená za kráľa počasia motivuje deti prezentáciou v PowerPointe- obrázkové čítanie: Štyri ročné LETO  V LETE SVIETI  , OBLEČIEM SI LEN  .  NÁM LEN SEM TAM. VÄČŠÍ STRACH Z LETNEJ  MÁM. JESEŇ  JESEŇ VYZLIEKA NÁM  , VŠETKO  ROZFÚKA  NA NAŠE  . OCHLADÍ SA, PRÍDE  , PRÍDE  . HRUBÝ  KAMARÁT MÔJ NEPREDAŠ? ZIMA   JE ZIMNÝ KRÁĽ, KEĎ  , ON RÁD BY S  ZAMETAL. NO KEĎ   SA PRIŽENIE, TO PRIŠLA ZIMA. DÁVA ZNAMENIE. JAR   SA ZOBUDILO, POPRE ŤAHOVALO KOSTI. CEZ  HLÁVKU VYSTRČILO, ZASMIALO SA OD RADOSTI. Ročné obdobia sú poprehadzované, deti zoradia pyktogrami podľa poradia na magnetickú tabuľu

Hlavná časť:	▪ Kráľ počasia má rad každé počasie, je zvedavý aké počasie obľubujú deti- Moderátori počasia: ▪ Počasie, ktoré deti vyrobili ráno, odmoderujú pred ostatnými deťmi ▪ Rozdelím deti do štyroch skupín- Každá skupina dostane obrázky znakov počasia(slnko, mrak, blesk, dažďové kvapky...). Učiteľka- kráľ počasia sa stáva moderátorom a hlási počasie do mikrofónu: „ Je leto, vonku je polooblačno. Je zima a vonku je snehová búrka. Je jeseň a vonku je zamračené.“ Deti ukladajú obrázky na modrý papier, na obrazovku. Po každom zadaní počasia, učiteľka skontroluje správnosť odpovedí. Po 5 správnych odpovediach, odmení, kráľ počasia, deti hrami a hrovými činnosťami ▪ Hra: Pexeso počasia -deti hľadajú dvojice rovnakých obrázkov - deti si samé vyberú, či túto hru budú hrať v programe Alf a teda na počítači alebo skupina detí pri stole ▪ Hra: Ako sa obliekame? - deti pri stole obliekajú postavu z papiera papierovým oblečením, postavu musia obliecť do počasia, ktoré prislúcha zvolenému ročnému obdobiu.

	▪ Hra: Farebné slniečka - úlohou detí je priradiť farbu k farebnému slniečku ▪ Edukačná hra: Moderátori počasia -skupinka detí pokračuje v hre na moderátorov, pričom moderátorom a kontrolórom hry sa stáva dieťa, ostatní zaznamenávajú počasie.
Fixácia a záver:	Kráľ počasia hodnotí deti, ďakuje za aktivitu, hodnotí výtvary detí, lúči sa s nimi
Hodnotenie:	▪ produkty výtvarných prác, pochvala, povzbudenie
Integrácia oblastí a prierezové témy:	▪ PMO, SEO, KO

EDUKAČNÉ HRY

Edukačná hra :	Moderátori počasia
Edukačná úloha:	Vytvoriť počasie podľa inštrukcie.
Edukačný materiál:	obrázky znakov počasia
Edukačná činnosť:	Deti sú rozdelené do skupín. Každá skupina má pred sebou modrý papier- obrazovku a obrázky znakov počasia. Učiteľka- moderátor, hlási počasie: napr.“ Je polooblačno a prší.“ „Snehová búrka.“ Deti skladajú z obrázkov na modrý papier počasie.
Edukačné pravidlo:	Správne vytvoriť počasie na obrazovku
Edukačná kompetencia:	Poznanie a pomenovanie počasia

Edukačná hra :	Farebné slniečka
Edukačná úloha:	Poznať farbu, priradiť farbu k slniečku
Edukačný materiál:	Didaktická pomôcka- farebné slniečka
Edukačná činnosť:	Deti sedia pri stole. Každéj farbe je priradený jeden tvar, dieťa tento tvar vezme a premiestni ho k slniečku rovnakej farby. Deti vo dvojici priradujú farbu k slniečku
Edukačné pravidlo:	Správne priradiť farbu k slniečku
Edukačná kompetencia:	Poznanie farieb.

Edukačná hra :	Snehové vločky
Edukačná úloha:	Zladiť pohyb s charakterom hudby, vytvárať dvojice.
Edukačný materiál:	Cd s hudbou
Edukačná činnosť:	Snehové vločky voľne tancujú, skáču po triede, keď sa vypne hudba, snehové vločky si musia nájsť kamarátku- vytvárame dvojice, ak snehová vločka dvojicu nemá vypadáva z hry
Edukačné pravidlo:	Každá snehová vločka musí mať dvojicu
Edukačná kompetencia:	Schopnosť pohybom vyjadriť hudbu, tvoriť dvojice.

Literatúra

- EDUKAČNÝ POČÍTAČOVÝ PROGRAM, 2011. *Alf na tvorbu interaktívnych úloh*
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- MŠ VAŽECKÁ 18, Prešov. 2009. *Školský vzdelávací program: Čo deťom k šťastiu treba*.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 2. doplnené aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, 1999. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

Kontaktné údaje

Lenka Semanová, Mgr.

Materská škola

Vážecká 18

080 01 Prešov

E - mail: novysedlakovalenka@gmail.com

Slovenská republika

TRANSFORMÁCIA ABSTRAKTNÝCH POJMOV DO KONKRÉTNÝCH HROVÝCH ČINNOSTÍ S PODNÁZVOM: *ČO SKRÝVA POČASIENKA V ZIME*

Terézia Šebešová

Abstrakt

V projekte s názvom Čo skrýva Počasienka sa budeme venovať téme Počasie, ktorá je samostatne ako slovo pre deti abstraktným pojmom. Preto poukážeme v projekte na dôležitosť hry v edukačnom procese ako transformáciu abstraktných pojmov do konkrétnej podoby. Využili sme niekoľko edukačných hier, ktorými sme sprístupnili deťom poznatky o prírode, prírodných javoch, ale aj o samotnom počasí. Kognitívnu oblasť sme integrovali spoločne s perceptualno - motorickou a socialno emocionálnou vo všetkých okruhoch do holistického celku, čím sme vytvorili integrovaný projekt. Jeho výsledkom bolo pre nás dosiahnutie optimálnej úrovne rozvoja kompetencií dieťaťa predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slová

Hra, edukačná hra, integrácia oblastí a okruhov, rozvoj kompetencií.

Abstract

The project called What Počasienka Hides, we will focus on the subject of weather, which as a word by itself is an abstract concept for children. Therefore in the project we will point out the importance of games in the learning process as a transformation of abstract concepts into concrete forms. We used several educational games to make knowledge of nature, natural phenomena, but also on the weather itself more accessible to children. We integrated the cognitive area with the perceptual – motor and social emotional areas in all circuits in to a holistic with by which we created an integrated project. Its result was for us to achieve an optimal level of competence development of the pre-primary education child.

Key words

Game, educational game, and the integration of the field lines, developing competencies.

Prípravná fáza projektu:

Samotný názov projektu „Čo skrýva Počasienka“ vystihuje obsah jednotlivých etáp, rozdelených podľa ročných období. Vybrali sme si etapu realizovanú začiatkom zimného obdobia, v ktorom budeme sledovať prírodné javy a zmeny počasia ovplyvnené príchodom zimy a s ňou súvisiacich zimných sviatkov ako je Mikuláš, Vianoce, Nový rok. Preto si konkretizujeme názov nášho denného integrovaného projektu na názov: „Čo skrýva Počasienka v zime.“ Realizácia tohto projektu nadväzuje na poznatky získané deťmi počas predprimárneho vzdelávania na nižších úrovniach jednotlivých taxonómii (Bloom, Krathwol, Simpson). Rešpektuje pri tom ciele a štandardy Štátneho vzdelávacieho programu a korešponduje so Školským vzdelávacím programom. Témou denného projektu, vychádzajúceho so Školského vzdelávacieho programu v danom týždni je Počasie.

Končeková (2007, s. 119) vo svojej knihe píše, že myslenie dieťaťa je v predškolskom veku konkrétne a názorné, je určované citmi a želaniami, je synkretické, celistvé. To vysvetľuje, že dieťa predškolského veku si ešte nevie vysvetliť abstraktné pojmy ako je napríklad Počasie. Dôvodom toho bolo potrebné voliť také stratégie, ktoré by deťom uľahčili pochopenie a vysvetlenie tohto abstraktného pojmu. Preto bola pre nás hra jedinečnou, najdôležitejšou stratégiou, ktorú sme v projekte využili.

Aj Opravilová (1988) uvádza, že hra je vývojovou potrebou, hlavnou činnosťou a prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa. Podhájecká (2011) nadväzuje na jej myšlienky a zdôrazňuje význam hry v edukačnom procese ako rozhodujúcej edukačnej roviny. Jej katalóg edukačných hier nám bol inšpiráciou a nenahraditeľným zdrojom pri výbere edukačných hier v hrovom projekte. Pri výbere hier do integrovaného denného hrového projektu a ich realizácii sme sa pridržovali schémy ktorú Podhájecká (2011, s. 213) uvádza vo svojej monografii. Názov hry sme si prispôbili téme. Náročnosť hry sme upravovali operacionalizáciou cieľov podľa taxonómii s prihliadnutím na zónu aktuálneho rozvoja detí so zámerom dosiahnuť zónu najbližšieho rozvoja detí (Metodika predprimárneho vzdelávania, 2011).

Ako sme vyššie uviedli, projektu okrem získaných poznatkov v predprimárnom vzdelávaní už v minulom roku, predchádzali aj vedomosti a poznatky, ktoré získavali počas celého týždňa v téme Počasie. Už od pondelka si deti začali utriedovať získané poznatky o Počasí a dopĺňali ich o nové. Keďže tento denný integrovaný hrový projekt sa bude realizovať v piatok, zvolili sme si tento deň na zopakovanie toho, čo celý týždeň poznávali.

Realizačná fáza projektu:

METODICKÝ MATERIÁL NA HRY A HROVÉ ČINNOSTI		
Veková skupina detí:	5-6	
Školský rok:	2011/2012	
Tvorca:	Mgr. Terézia Šebešová	
Mesačná téma:	Abeceda zdravia	
Téma týždňa:	Počasie	
Oblasť:	SEO, KO, PMO	
Okruh:	JA SOM, ĽUDIA	
Kompetencie:	Psychomotorické, Kognitívneívne, Komunikatívne, Informačné	
Štandard:	<i>Obsahový</i>	<i>Výkonový</i>
	Grafomotorika. Otvorená komunikácia Plošná a priestorová tvorivosť	Kresliť veľkými grafickými pohybmi. Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov. Zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií.
Edukačný cieľ:	Maľovať pomocou tabletu obrázkov v programe RNA na tému Počasie. Kresliť v pracovnom liste šikmé, krížené čiary – dážď, snehové vločky. Hľadať rovnaké dvojice obrázkov na tému Počasie – pexeso. Komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov v spoločných hrách.	
Stratégie a formy:	- Námetové, konštruktívne, grafomotorické cvičenia, praktickej činnosti, - Skupinové, individuálne, vo dvojici(trojici)	
Učebné zdroje:	- pexeso, rozstrihané obrázky, stavebnice, legá, tablet, PC, pracovný list - metodické pokyny k edukačnému PC programu	

Organizácia hier a hrových činností	
Neriadená činnosť:	• Deti si pri počítači voľne kreslia v programe RNA na tému „Počasie.“ Keď si jedno dieťa dokreslí, vystrieda ho ďalšie. • Na stole majú deti pripravené pexeso s piktogramami počasia. Zahrajú si ho vo dvojici, trojici.... • Kútiky, legá stavebnice, hračky z triedy...
Riadená činnosť:	Edukačná aktivita: Čarovná ceruzka Učiteľka deťom vysvetlí inštrukcie na pracovnom liste, kde ceruzou dokresľujú šikmé čiary(dažďové kvapky), prekrížené čiary(snehové vločky). Ceruzou vykreslia celý pracovný list. Po dokončení si ho farebne vymaľujú. Učiteľka individuálne sleduje ako každé dieťa zvláda držanie ceruzky, ťahanie čiary, a samotné kreslenie ceruzou.
Hodnotenie:	pochvala, povzbudenie grafomotorické pracovné listy, prezentácia prác v programe RNA
Integrácia oblastí :	• PMO, SEO, KO

METODICKÝ MATERIÁL NA EDUKAČNÚ AKTIVITU		
Veková skupina detí:	5-6	
Školský rok:	2011/2012	
Tvorca:	Mgr. Terézia Šebešová	
Mesačná téma:	Abeceda zdravia	
Téma týždňa:	Počasie	
Oblasť:	PMO, KO, SEO	
Okruh:	JA SOM, ĽUDIA, PRÍRODA, KULTÚRA	
Kompetencie:	Psychomotorické, Učebné, Komunikatívne, Informačné, Kognitívne, Socialne	
Štandard:	<i>Obsahový</i>	<i>Výkonový</i>
	Experimentovanie s farbami Ročné obdobia Počasie. Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií Počúvanie s porozumením	Experimentovať s vlastnosťami farieb a uplatňovať ich tvorivé variácie. Rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia. Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím. Priradiť, triediť a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť). Počúvať s porozumením.

Edukačný cieľ:	Rozvíjať zvukovú citlivosť pri určovaní zvukov počasia. Triediť a priradiť oblečenie podľa počasia. Charakterizovať a pohybom znázorniť počasie a javy ovplyvnené počasím.
Stratégie a formy:	• Námetové hry, edukačné hry, testy v programe Alf, výtvarné činnosti • Skupinové, hromadné, individuálne
Učebné zdroje	• Piktogramy počasia, pexeso, papiere, farbičky, oblečenie, padák, farebné paličky, cd prehrávač, cd so zvukmi, trička, PC, • Testy Alf, Edukačnými hrami spoznáваме svet,
Organizácia edukačnej aktivity a hrových činností	
Motivácia	▪ Učiteľka premenená za Počasienku, dá každému dieťaťu vytiahnuť drevenú paličku s farbou, podľa ktorej si hľadajú miesto aj na farebnom padáku. Farba na paličke - miesto na padáku. ▪ Predstaví sa im ako Počasienka, ktorá prišla s krajiny Počasia, aby poprosila deti o pomoc. V jej krajine je všetko hore nohami a obyvatelia krajiny nevedia, ako sa majú správne obliekať podľa počasia. Deti súhlasia s pomocou a môže sa začať skvelý deň Počasienky s deťmi v škôlke.

Expozícia	• Ako prvé si deti s Počasienkou porozprávajú o tom, ako môže vyzerat' počasie vonku. (svieti slnko, zamračené, prší, sneží, búrka...) Tu si už s deťmi zahrá prvú hru a zároveň si overí, ako spoznajú počasie podľa zvuku. Hra s názvom: „Čo počuješ cez okno“ (EH: Čo počuje moje uško, Edukačnými hrami spoznávame svet st.81). Učiteľka pustí nahrávku nejakého zvuku(dážď, hromy, blesky...) a deti hádajú k akému počasiu to patrí. Po skončení hry sa Počasienka teší, že deti správne priradili obrázky a pomenovali počasie. (EH č.1) • Nasleduje ďalšia úloha o ktorú Počasienka poprosila, a to priradenie a triedenie oblečenia k správne počasiu. Počasienka rozdelí deti do dvoch skupín. Prvá skupina sa presunie k počítaču, kde na nich čaká v programe „ Alf“ – test, ktorého úlohou je priradiť k počasiu správne oblečenie. Deti pracujú spolu a pomáhajú si. Jedno dieťa pracuje s myškou. Druhá skupina sedí okolo padáka s Počasienkou, ktorá má pod farebným padákom ukryté rôzne časti oblečenia. Hra s názvom „ Počasienka“ (EA: Popoluška, Edukačnými hrami spoznávame svet, st. 156). Deti roztriedia všetky druhy oblečenia a priradia k správne počasiu. Pomôžu tak Počasienke a jej obyvateľom z krajiny Počasie. Po splnení sa skupinky môžu vymeniť.(EH č.2) • Na pamiatku si Počasienka chce vziať nejaký darček. Rozdelí deti do troch skupín, kde ich už na stole čakajú nejaké úlohy. Na prvom stole na deti čaká pracovný list, kde dopisujú chýbajúce písmenká k počasiu a vedľa si dokreslia obrázok počasia. Počasienka si tento pracovný list vezme na pamiatku. • Na druhom stole sa deti hrajú na stole s podložkou a včelou, na ktorej je počasie a naprogramovaním včely, cestujú po rôznom počasí, ktoré pomenujú a opíšu.

	- Tretiu skupinku si učiteľka vezme na koberec rozdelí ich na dažď, slnko a snehovú vločku rozdá im trička modrej, žltej a bielej farby. Žltá – slnko, Modrá – dažďová kvapka, Biela – snehová vločka. A zahrá sa s nimi hru s názvom: „Tancujúce obláčiky“ (EH: Príroda sa prebúda, Edukačnými hrami spoznáваме svet, str. 164), kde tancujú a napodobňujú kvapky/s.vločky/slniečko deti vtedy, ak hudobný podklad hrá ich počasie. Napríklad ak ide zvuk dažďa, tancujú iba dažďové kvapky(EH č.3) - Jednotlivé skupinky detí sa môžu vystriedať pri jednotlivom stole alebo pri Počasienke.
Fixácia a záver:	Počasienska ďakuje deťom za pomoc spoločne sa rozlúčia hrou: „Tancujúce obláčiky“ a ako odmenu im daruje pexeso, ktoré si môžu zahrať kedykoľvek v počítači a tak si spomenúť na ňu a jej úlohy.
Hodnotenie:	produkty výtvarných prác, pochvala, povzbudenie
Integrácia oblastí:	PMO, SEO, KO

EDUKAČNÉ HRY

1.

Edukačná hra :	Čo počuješ cez okno
Edukačná úloha:	Rozvíjať u detí zvukovú citlivosť
Edukačný materiál:	Nahrávky rôznych zvukov súvisiacich s počasím, obrázky – piktogramy počasia
Edukačná činnosť:	Učiteľka pustí deťom zvuk napr.: dažďa, búrky, hromu, blesku... Deti počúvajú a k danému zvuku priradia piktogram počasia, ku ktorému patrí daný zvuk: dažď – kvapky, búrka – blesky, vtáčí spev a ticho prírody – slnečno, zvuk roľníčiek a vetra – snehové vločky...
Edukačné pravidlo:	Vybrať zrozumiteľné a jednoznačné zvuky Dokázať správne priradiť obrázok k vypočutému zvuku.
Edukačná kompetencia:	Poznávanie počasia podľa nahrávky zvukov

2.

Edukačná hra :	Počasienka
Edukačná úloha:	Priradiť a triediť predmety podľa určitých kritérií
Edukačný materiál:	Rôzne druhy oblečenia (čiapka, šál, rukavice, plavky, pršíplášť, vetrovka...), obrázky - piktogramy počasia
Edukačná činnosť:	Deti si vyberú jedno oblečenie zo skupiny oblečenia pripraveného na jednej kope, ktoré pomenujú a priradia k správnej obrázku počasia – piktogramu, ktoré taktiež sú rozložené na koberci alebo na jednotlivých stoloch.
Edukačné pravidlo:	Roztriediť všetko oblečenie
Edukačná kompetencia:	Poznávanie počasia, priradovanie druhov oblečenia, orientácia v počasí.

3.

Edukačná hra :	Tancujúce obláčiky
Edukačná úloha:	Charakterizovať a znázorniť pohybom počasia.
Edukačný materiál:	CD so zvukmi počasia, trička(biele, žlté, modré)
Edukačná činnosť:	Deti sa rozdelia do troch skupín, predstavujúce slniečko, dážď a snehové vločky. Motivovaným pohybom znázorňujú charakteristiku počasia. Na rozlíšenie im učiteľka rozdá trička v troch farbách: modré(kvapky) žlté(slnko) a biele(snehová vločka). Hra je sprevádzaná hudbou – zvukmi jednotlivého počasia. Hudba sa pustí a tancuje skupinka, ktorej patrí daná hudba. Napr: zvuk búrky a dažďa – tancovať budú len dažďové kvapky.
Edukačné pravidlo:	Deti sú rozdelené do skupín Vždy tancuje len skupina, ktorej patrí zvuk
Edukačná kompetencia:	Základné vedomosti o počasí.

Evalvačná fáza:

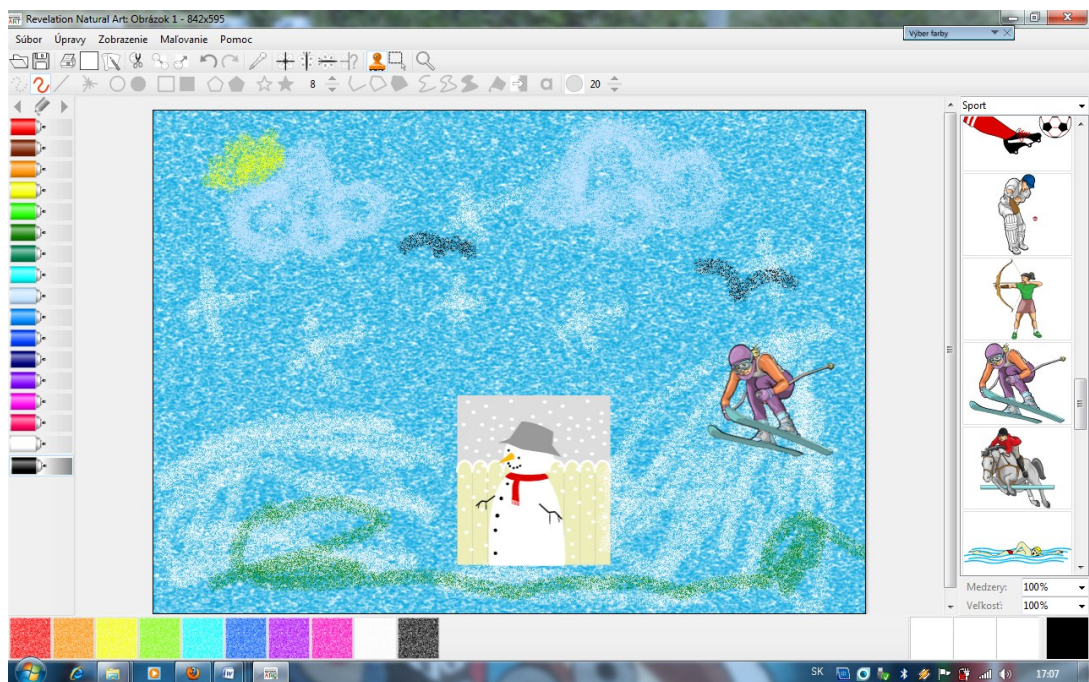
Cieľom evalvačnej časti je zhodnotiť a diagnostikovať úroveň rozvoja kompetencií detí v edukačnom procese realizovanom prostredníctvom edukačných hier a činností. Vyhodnotenie edukačných aktivít detí evalvovanej vekovej kategórie budeme

realizovať podľa pozorovacieho hárku KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5-6 ročných detí. Keďže nie všetky deti vekovo spadali do kategórie 5-6 ročných detí, museli sme ciele operacionalizovať podľa úrovne dosiahnutých kompetencií. Prispôbením obsahu jednotlivých hier sme operacionalizovali ciele výkonových štandardov, na základe doterajších zistení priebežnej evalvácie. Stanovili sme kritéria evalvácie, ktoré v niektorých prípadoch dosahovali aj úroveň kompetencií žiaka dosahujúce úroveň štandardov ISCED 1. Týkalo sa to najmä digitálnych kompetencií a to konkrétne prácou s PC, tabletom a edukačnými programami.

Literatúra

- EDUKAČNÝ POČÍTAČOVÝ PROGRAM, 2011. *Alf na tvorbu interaktívnych úloh*.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- KAFOMET
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT, 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- MŠ VAŽECKÁ 18, Prešov. *Školský vzdelávací program: Čo deťom k šťastiu treba*, 2009.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN, 1988.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami spoznávame svet*. Prešov: PFPU, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, 1999. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC, ZING PRINT, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.

Príloha A: Kreslenie v programe RNA



Príloha B: Testy v programe Alf

PEXESO





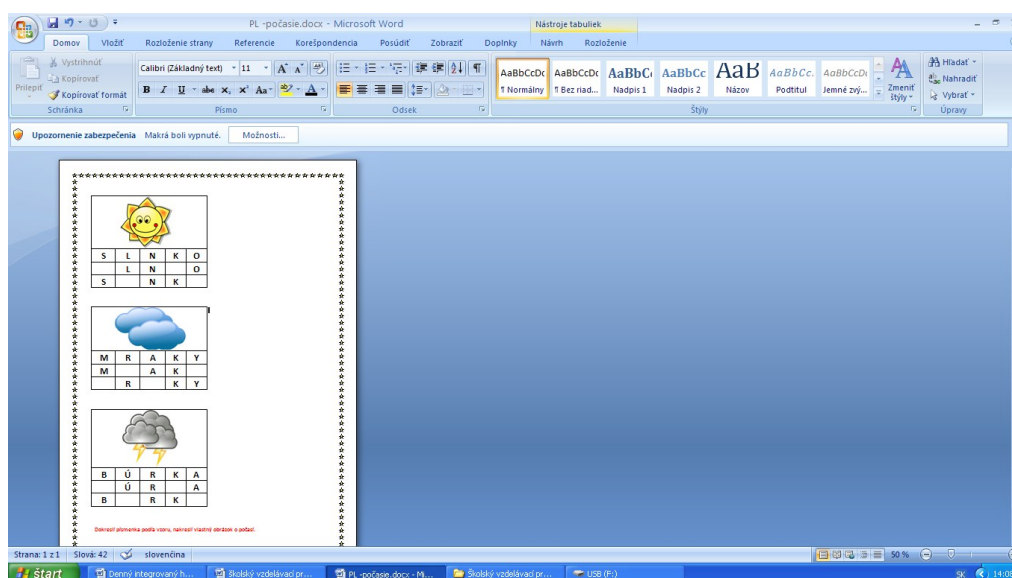
PRIRADENIE OBRÁZKA K POČASIU



Príloha C: Podložka pod včelu.



Príloha D: Pracovný list na predčitateľskú gramotnosť



Kontaktné údaje

Terézia Šebešová, Mgr.

Materská škola

Važecká 18

080 01 Prešov

E-mail: terezia.sebesova@gmail.com

Slovenská republika

ĽUDSKÉ TELO A JEHO VNÍMANIE

Zlata Šestáková

Abstrakt

Poznávame svoje telo - na základe pozorovania a praktických skúseností získavať a prehĺbovať poznatky o častiach ľudského tela a ich funkciách. Utvárať elementárne predstavy o zmyslových orgánoch a niektorých vnútorných orgánoch. Prejavovať pozitívne postoje k svojmu telu, zobrazovať ľudskú postavu. Rozvíjať vedomosti z oblasti biológie ľudského tela na predprimárnej úrovni. Určiť na základe viacmyslového vnímania časti ľudského tela. Aplikovať poznatky o svojom tele prostredníctvom edukačnej hry.

Kľúčové slová

Ľudské telo, edukačná hra, dieťa, pozorovanie, funkcie, vnímanie.

Abstrakt

We recognize our body – on basis of watching and practical experiences getting and deepening knowledge about body parts and their functions. Make elementary ideas about sensory and some of internal organs. Show positive attitude to our body, to show human figure. Develop knowledge from biology sphere of human body on pre-primary level. Determine on basis of multi-sensual perception parts of human body. Apply knowledge about body by means of educational game.

Keys words

Human body, educational game, child, watching, functions, perception.

Naša materská škola je v súčasnosti najstaršou materskou školou v Prešove. So stavbou účelovej sa začalo v roku 1950, slúžiť svojmu účelu začala v roku 1955. V značne provizórnych podmienkach fungovali od roku 1955 v hlavnej budove 3 triedy, bočné miestnosti boli pôvodne terasy. Od svojho založenia fungovala škola ako trojtriedna s celotýždennou starostlivosťou s počtom detí 95. V roku 1959 bola zriadená štvrtá trieda a učiteľky školy boli rozdelené podľa kvalifikácie do 2 skupín na učiteľky a pomocné vychovávateľky. Od roku 1965 bola materská škola zaradená medzi cvičné MŠ.

Kronika uvádza, že sa s pomocou rodičov podarilo upraviť areál školy, oplotiť ho. Keďže táto materská škola patrí medzi najstaršie školy v Prešove, postupne vychováva už druhú a tretiu generáciu detí. Od roku 2001 je zriaďovateľom školy mesto Prešov. Od 1.1.2009 má škola právnu subjektivitu.

V čom spočíva jedinečnosť našej materskej školy?

- v rodinnom charaktere školy, kde v hlavnej budove sú štyri triedy: 1. tr.- Slniečnice, 2. tr.- Srdiečka, 3. tr.- Myšky, 4. tr.- Slniečka. Zvláštnosťou je 5. trieda - Domček, ktorá je umiestnená mimo hlavnej budovy a navštevujú aj 2-ročné deti. Výhodou pre tieto deti je, že nie sú rušené nikým a ničím a v domčeku majú svoj malý svet.
- v priestrannej záhrade s dostatočne veľkým priestorom, s funkčnými pieskoviskami pre každú triedu, s dreveným vláčikom, šmýkačkou, preliezkami, ovocnými stromami...
- v polohe v centre mesta (Pavlovičovo námestie - Námestie 1. mája)
- v bohatej krúžkovej činnosti: anglický jazyk, nemecký jazyk, ľudový súbor Pierko, tanečný súbor Jabĺčko, zdravotná telesná výchova Stonožka
- v tradičných akciách školy: napr. Šarkaniáda, Snehuliacky deň, Pálenie Moreny, Rozprávkový deň, Zimná a letná olympiáda, Karneval, Hľadanie pokladu, Majáles, Koncoročná opekačka v záhrade spojená s vystúpením detí...
- pracujeme podľa školského vzdelávacieho programu JABĽČKO, ktorý je zameraný na ľudové a regionálne tradície, cudzí jazyk, zdravú školu, dopravnú výchovu...

OF : Edukačná aktivita

Obsahový celok : Voňavé Vianoce

Téma : Vianoce , vianoce prichádzajú

Tematický okruh : Ja som

Vzdelávacia oblasť : Kognitívna

Obsahový štandard : ĽUDSKÉ TELO

Špecifický cieľ : Určiť na základe viacmyslového vnímania časti tela a jednoduchým spôsobom opísať ich funkciu.

Názov hry : ČLOVEK Z PAPIERA

Výchovno- vzdelávací cieľ : Poznať , rozlíšiť a určiť pomocou hry a priameho pozorovania časti ľudského tela a opísať ich funkciu.

Realizácia edukačno - hrovej aktivity : Vytvoríme kruh. Jedno dieťa si ľahne na veľký kus papiera , ďalšie deti zoberú fixu a obtiahnu ňou na papier obrysy tela. Jedno z detí dokončí tvár. Keď dokončíme obtahovanie , položíme papiere na pevný podklad – stôl apod. Deti farbičkami vyfarbujú obrysy dieťaťa, ktoré bolo obkresľované. Deti dbajú na to , aby správne vystihli farbu oblečenia , očí , vlasov. Potom ich pripnite na magnetickú tabuľu a zhodnoťte , či sú vystihnuté správne farby a pod.

Edukačné pravidlo : Obkresliť tvar tela , pomenovať časti tela a správne podľa pokynov vyfarbiť.

Názov hry : ŽIVÁ PRÍRODA

Výchovno- vzdelávací cieľ : Určiť na základe viacmyslového vnímania a hry , že sme ľudia.

Realizácia edukačno - hrovej aktivity: Čo všetko na našej planéte Zem žije ? Porozprávame sa o tom . Ako napríklad poslúžia stromy , tráva , slony, ...

Čo sme my ? Predsa ľudia. Každé dieťa to slovo zopakuje. Potichu , nahlas, šeptom...

Povieme si riekanku : Ja , malý človek

Malý človek Vám predvedie , čo už všetko dokáže .

Otáčať sa môžem razom,/v stojí sa otáčame/

Posadím sa , kam chcem na zem./sahneme si/

Ja sa viem aj kolísať, /kolíšeme sa zo strany na stranu/

Ako pštros sa schovávať. /zakryje si oči dlaňami/

Viem búchať aj po stole , / udierame päťami /

Zavrieť dvere na dome. /otvorte a zatvorte pred sebou paže/

Aj loptou viem hádzať sám, /napodobňujeme hod loptou/

Občas niečo pomotám./pokrčíme ramenami/

Edukačné pravidlo : Napodobňovať pohyb podľa pokynov v riekanke.

Názov hry : TÍM

Výchovno- vzdelávací cieľ : Posilňovať kooperatívne správanie , súdržnosť skupiny.

Realizácia edukačno - hrovej aktivity : Deti sa postavia do kruhu. Učiteľka im vysvetlí, že každé dieťa je významnou súčasťou triedy. Rozprávajú sa o tom , čo všetko spolu

robia. Deti predkladajú. návrhy , ako by sa mohol ich kruh /skupina/ volať napr. podľa názvu triedy – SLNEČNICE Zahráme sa hru na napodobňovanie, učiteľka napríklad začne chodiť po špičkách a deti napodobňujú .Postupne vo vedúcej úlohe sa striedajú deti a niektoré z nich predvedú to, čo by mali napodobniť ostatní.

Povedia si riekanku: „Kamarát“

Stoja v kruhu, držia sa za ruky a hovoria riekanku:

„Kamarát, kamarát, to je ten, koho mám rád. Pomôže mi, poradí, po ruke ma pohladí.

Deti pohladia dieťa vedľa seba stojace po ruke.

„Kamarát, kamarát, je to ten koho mám rád. Pomôžem mu, poradím, po vlásokoch ho pohladím.“

Deti pohladia dieťa vedľa seba stojace po vlásokoch .

„Všetci sme tu kamaráti, všetci sa tu máme radi.“

Edukačné pravidlo : Riadiť sa pokynmi učiteľky, naučiť sa riekanku, prejaviť tvorivosť pri vymýšľaní pohybových aktivít.

OF : Pobyť vonku

Obsahový celok : Voňavé Vianoce

Téma : Vianoce , vianoce prichádzajú

Tematický okruh : Ľudia

Vzdelávacia oblasť : preceptuálno-motorická

Obsahový štandard : SÚLAD POHYBU, HUDBY A TEXTU

Špecifický cieľ : Zladiť pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre.

Názov hry : HLAVA, RAMENÁ, KOLENÁ, PALCE

Výchovno- vzdelávacie cieľ: Upevniť si poznatky o častiach ľudského tela prostredníctvom hudobno-pohybovej hry.

Realizácia edukačno - hrovej aktivity : Deti v kruhu spievajú a podľa textu ukazujú rukami jednotlivé časti tela. Pieseň sa postupne zrýchľuje a ten, kto sa pomýli, vypadáva. Hlava, ramená, kolená, palce (na nohách) Kolená, palce, Kolená, palce. Hlava, ramená, kolená, palce Oči, uši, ústa, nos. Hra sa môže spievať aj tak, že sa deti navzájom pochyťajú za jednotlivé časti tela a točia sa do kola. Napr. 1. raz sa držia rukami za hlavy a zaspievajú celú pieseň, potom sa zas chytia za ramená a zaspievajú celú pieseň, postupne sa pochyťajú za kolená, palce, oči, ... a vždy k tomu zaspievajú celú pieseň.

Edukačné pravidlo : Dodržať pravidlá hudobno-pohybovej hry .

Literatúra

- CALLYCOMBOVÁ, P. 2006. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-120-4.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- HAJDÚKOVÁ, V. kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: Expresprint, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-968777-3-7.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- MIŇOVÁ, M. 2002. *Pohybovo relaxačná rozprávka*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-16-8.
- PODHÁJECKÁ, M. 2009/10. Hra v edukačných programových dokumentoch. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2009/10, roč. 64, č. 2, s. 24-32.

Kontaktné údaje

Šestáková Zlata

Materská škola

Budovateľská 8

080 01 Prešov

E - mail: Zlatka06@azet.sk

msbudovatel'ska@gmail.com

Slovenská republika

ZÁHADNÉ JAZIERKO V KÁČEROVE HROVO-EDUKAČNÝ PROJEKT

Silvia Švábiková

Abstrakt

Predložený príspevok približuje možnosti rozvíjania pohybovej gramotnosti detí predškolského veku formou hier vo vode. Väčšia pozornosť je venovaná pohybovým hrám, ktoré nechávajú deťom priestor na prekonanie strachu z vody. Príspevok ponúka námet na edukačné aktivity, ktoré sa dajú realizovať vo vodnom prostredí a prostredí infrasauny.

Kľúčové slová

Dieťa, pohybová gramotnosť, hry vo vode.

Abstract

Presented contribution brings the possibilities of developing physical literacy of preschool children through games in the water. More attention is devoted to motion games, which leave a space for children to overcome the fear of water. Contribution offers a resource for educational activities that can be implemented in the aquatic environment and infra-saunas.

Key words

Child, physical literacy, games in the water.

Voda vo svojich rôznych podobách nás rovnako ako ostatné živly fascinuje. Sme k nej priťahovaní ale vzbudzuje v nás aj rešpekt. Malé dieťa dokáže byť vodou zaujaté dlhú dobu. Pozoruje prúd vody, stavia mu prekážky, ponára do vody ruky a hlavu, vodu naberá, prenáša a vylieva. Hrá sa s vodou a hrá sa vo vode. Kladný vzťah dieťaťa k vode je prirodzený od narodenia. Aby tento vzťah pretrval čo najdlhšie snažíme sa deťom ponúknuť aktivity, ktoré sú zamerané na osvojenie si istého a bezpečného pohybu vo vodnom prostredí. Realizujú sa prostredníctvom hier v priestoroch bazéna a infrasauny. Zaraďujeme tu hry na oboznámenie sa s vodným prostredím, hry na nácvik dýchania, splývania a orientáciu vo vode. Aktivitami sa snažíme u detí vytvoriť pozitívny vzťah k vodnému prostrediu a tým prekonať strach z vody. Na lepšie vtiahnutie detí do vodného

prostredia používame rôzne pomôcky akými sú: tyče, lopty, obruče, puky, stolnotenisové loptičky a plavecké dosky.

Obsahové a výkonové štandardy :

<i>obsahové</i>	<i>výkonové – špecifické ciele</i>
Svalové napätie a dýchanie	Kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie, vedome uvoľňovanie končatín vo vode.
Uplatnenie lateralít v pohybe vo vode	Prejaviť v rôznych plaveckých činnostiach vlastnú lateralitu.
Rovnováha	Vedieť udržať rovnováhu vo vodnom prostredí.
Orientácia vo vodnom prostredí	Orientovať sa v priestore bazéna.
Hrubá motorika	Vykonávať pravidelné pohybové aktivity vo vodnom prostredí.
Základné polohy, postoje a pohyby vo vode (stoj, drep, ľah, ..) Základné lokomočné pohyby vo vode (chôdza, beh, skok, ..)	Zaujať rôzne plavecké polohy podľa pokynov.
Manipulácia s náčiním	Manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (nosiť, zdvíhať, fúkať..)
Pravidlá, rešpektovanie a spolupráca	Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať učiteľku plávania aj ostatné deti.
Počúvanie s porozumením	Počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detí autorskú rozprávku.
Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií	Triediť predmety podľa určitých kritérií (farba)
Pobyt v prírode	Pohybovať sa vo vodnom prostredí bez strachu a zábran.
Otužovanie	Otužovať sa prostredníctvom vody a slnka (infrasauna).

Praktická ukážka:

Infrasauna

Deti sa prezlečú do plaviek, sadnú si do infrasauny.

Motivačný rozhovor : Deti, páčia sa vám rozprávky? Prečo ?

Ktorá je vaša obľúbená rozprávka?

Ktorý rozprávkový hrdina sa ti najviac páči? Prečo práve on ?

Aké zvieratká vystupujú v rozprávkach?

Dnes vám predstavím rozprávku o kačiatku, ktorému sa všetci posmievali. Čo myslíte, prečo sa mu smiali?

Pekne sa usadzte a počúvajte čo sa dialo v rozprávke Škaredé kačiatko, ktorú napísal H.Ch. Andersen. - Interpretujem rozprávku Škaredé kačiatko.

Po vypočutí rozprávky deti odpovedajú na otázky:

Aké pocity vo vás vyvolala rozprávka?

Aké zvieratká vystupovali v tejto rozprávke?

Kde sa odohrával príbeh?

Prečo všetci odstrkovali posledné kačiatko?

Ako sa skončila rozprávka?

Deti, v rozprávke sa ukázalo, že nie je dôležité ako človek vyzerá ale to, aký je, aké ma srdce. Keďže my sme tu všetci kamaráti a nikto sa nikomu nevysmieva, tak sa teraz zahráme v podobnom jazierku v akom sa učili plávať kačičky.

Aktivity pred vstupom do vody

Rozohratie na suchu :

Kačičky vzlietajú : urobíme drep - ruky dáme vbok, na znamenie sa kačičky budú pokúšať o vzlietnutie – stoj mierne rozkročný a vzpažiť.(zopakujeme3x)

Trocha sme sa rozohriali a pomaly budeme vstupovať do jazierka, každý sa drží zábradlia tak, aby sa nepošmykol.

Aktivity vo vode:

Deti, vstúpili sme do záhadného jazierka, v ktorom sa učili plávať aj zvieratká z rozprávky. Dnes sa budeme v tomto jazierku hrať rôzne hry. Aj kačičky keď vchádzali do jazierka sa umyli. Naberieme si vodu do dlaní a umyjeme si tvár a ruky.

- Dlane si dáme na plecia a urobíme drep - kačičky. Na znamenie pôjdeme ako kačičky k svojej značke. Aj keď sme sa práve vyľahli z vajíčka snažíme sa o najkrajšiu chôdzu. Recitujeme riekanku:

Pláva kačka po jazere, vo vode si šaty perie. Rybky sem, rybky tam, ja vás všetky pochytám. *Chôdza v podrepe, ruky vbok*

- V jazierku často skáču aj žabky. Urobíme drep, ruky dáme vbok a budeme skákať ako žabky – kvak, kvak.

Poskoky vpred vo vzpore drepmo, ruky vbok

- V rozprávke boli na lúke aj bociany. Napodobníme si ich chôdzu, vystrite sa a predpažte (zobáček bociana). Na zvukové znamenie ukážeme akých krásnych bocianov vieme napodobniť.

Chôdza so skrčovaním prednožmo, predpažiť skrížmo pred telom

- Bocian zbadal, že v jazierku skáču žabky a dostal na nich chuť. Jedno dieťa sa stane bocianom a ostatné predstavujú žabky. Bocian sa snaží uloviť žabky, tie sa môžu zachrániť ponorením hlavy do vody. Ak bocian chyť žabku zaspieva sa pesnička Chytil bocian žabku .. Počas spevu bocian chyť za ruku žabku a tancujú v strede kruhu, ktorý utvoria ostatné deti. Vymeníme bociana a v hre pokračujeme.

Bocian chytá žabky

- Každá kačička keď si hľadá ryбку musí vedieť ponoriť hlavu do vody. My sa budeme držať žliabka, skúsime ponoriť hlavičku a púšťať do vody bublinky. (po jednom- individuálne)

Púšťanie bubliniek

- V záhadnom jazierku sa objavil aj krokodíl Dandy. Zahráme sa na krokodílov. Ruky sú vystreté a dotýkajú sa dna jazierka, nohy sú pri sebe a vystreté. Krokodíly sa v jazierku nudili našli malé loptičky a fúkali do nich. Keď ich fúkanie omrzelo, tak začali posúvať loptičky nosom. Dandy ponoril hlavu viac do vody a začal posúvať loptičku čelom. Všetci to po ňom začali opakovať.

Vzpor ležmo vpred

- Na hladine vody plávalo koleso. Dandy si to všimol a hneď začal cez neho plávať. Urobíme krokodíla a po jednom budeme cez koleso prechádzať, snažíme sa ponoriť hlavu do vody.

Krokodíl cez koleso

- Okrem exotického krokodíla sa na dne jazierka objavili aj medúzy. Viete čo je medúza?

Postupne dvojica príde do stredu bazéna. Ľahne si na vodu, zadrží dych, roztiahne ruky aj nohy a ostane voľne ležať na vode.

Medúza

- Deti, aké zvieratká sa pohybovali v záhadnom jazierku?

Predstavte si, že na dne tohto jazierka v Káčerove sa ukrýva poklad. Vašou úlohou je všetok tento poklad nájsť. Nebude to len také jednoduché a musíte dodržiavať pravidlá: k pokladu pôjdete ako kačičky, ak nájdete poklad ponoríte hlavu do vody, vytiahnete poklad a donesiete ho ku mne.

Hľadači pokladu

- Po nájdení aj toho posledného pokladu začali padať na jazierko kvapôčky dažďa. Spoločne si ukážeme ako to vyzeralo. Utvoríme kruh, pochyťame sa za ruky, pustíme sa a urobíme 2 roky vzad. Na zvukové znamenie začneme rukami robiť bočné kruhy a pritom naberať vodu do dlaní, ktorú budeme vysoko špliechať. Voda padá naspäť a pripomína dažď.

Dážď

- Pozrite sa akú neplechu nám narobil v jazierku dažď. Aby sme tu nemali neporiadok, tak tieto loptičky poupratujeme. Najskôr do košíka budeme dávať modré loptičky, po nich zelené, žlté, červené.

Vo vode nám ostali ešte brvná. Keďže krokodílom sa veľmi upratovať nechcelo začali sa s brvnami hrať. Dve deti stoja oproti sebe a držia valce. Ostatné deti po jednom valce podplávu, podľa toho ako vydržia s dychom (medzi valcami sa môžu nadýchnuť). Dandy už nevládal - chytil sa valca (spolu predstavujú drevo) a kamarát ho začal z jazierka ťahať von. Aj my vytvoríme dvojice, jeden sa chytí valca –predstavuje drevo a druhý sa bude snažiť ho dať z jazierka preč.

Zvieratká upratujú

- Jazierko sa vám chce poďakovať za jeho vyčistenie a rozhodlo sa vás odmeniť spoločným šantením na hudbu.

Káčerovská zábava

- Aby jazierko za nami nesmútilo, tak ho potešíme a doprajeme mu gejzírové vyvieranie. Utvoríme kruh, postavíme sa ďalej od seba a sadneme si na dno. Rukami sa vzadu podoprieme, vystrieme nohy a na znamenie budeme nimi silno kopat' - opúšťanie jazierka a rozlúčka s ním.

Gejzír

Zhodnotenie hrových aktivít detí a ich pocitov z hier vo vode:

Ako si sa cítil v záhadnom jazierku?

Čo si myslíš prečo bolo záhadné?

Čo sa ti najviac páčilo a prečo?

Pohybové aktivity vo vode sú veľmi dôležité zo zdravotného hľadiska. Pôsobia na rozvoj pohybového aparátu, na obehovú a nervovú sústavu, látkovú premenu, dýchací a srdcovo-cievny systém. Cieľom aktivít vo vode je aby dieťa prekonalo strach z vody, dokázalo sa orientovať pod vodou, naučilo sa splývať pod vodnou hladinou a tým si osvojilo elementárne základy plávania.

Literatúra

ČECHOVSKÁ, I. 2002. *Plávaní dětí s rodiči*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0211-8.

GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MIŇOVÁ, M. – HAJDÚKOVÁ, V. – PORTÍKOVÁ, A. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

LABUDOVÁ, J. – LAURENCOVÁ, S. 1991. *Cvičenia a hry vo vode*. Bratislava: Obzor, 1991. ISBN 80-215-0189-8.

Kontaktné údaje

Silvia Švábiková, Mgr.

Materská škola

Bajkalská 31

080 01 Prešov

E - mail: silvia.svabikova@centrum.sk

Slovenská republika

ZÁVER

Vážení účastníci konferencie, vážení hostia, milí kolegovia.

Hra je širokospektrálna téma. Je to prirodzené. Orientácia na hru a prostredníctvom nej na edukačné aktivity sa nachádza v témach vedeckých štúdií, v profesionálnych analýzach, vedecko-výskumných prácach a čo je najdôležitejšie, zaoberajú sa ňou pedagogickí zamestnanci v materskej škole a v neposlednom rade jej najdôležitejší aktéri – deti.

Téma hier v predškolskej edukácii je rozoberaná v konferenčných príspevkoch vo viacerých kontextoch, ktoré sa zameriavajú na edukačnú, výskumnú, diagnostickú, empirickú či pragmatickú oblasť. V príspevkoch odznali viaceré podnetné myšlienky a zaujímavé názory na hru. Jednoznačne sa v nich potvrdzuje veľký význam hry v edukácii detí.

Možno sa zdá, že hrať sa nie je nič, čo by sme nezvládali. Nezabúdajme však na cieľ zo *Štátneho vzdelávacieho programu ICSED 0 – predprimárne vzdelávanie*, a tým je edukácia, *podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou* (2008, s. 5). Musíme konštatovať, že v uverejnených príspevkoch sa odzrkadľujú aj negatívne zistenia o hre, hrových aktivitách detí a hrovej kompetencii učiteľky. Je to veľká výzva na zamyslenie, aby sa nám z priestoru materskej školy nevytrácala hra proklamovaním iných činností, a nie tých, čo výsostne patria do obsahového edukačného rámca kurikula materskej školy. Hra je nástroj, prostriedok, metóda, ktorou pomáhame dieťaťu poznávať a pochopiť svet. Z tohto pohľadu, aj vzhľadom na myšlienky prezentované v referátoch našich vzácnych hostí by bolo účelné niektoré vedecko-výskumné aktivity orientovať cezhranične.

Komplexný súbor záverov z medzinárodnej vedecko – odbornej konferencie budeme publikovať v odbornom časopise *Predškolská výchova*, a to z toho dôvodu, že 2. decembra 2011 sa realizuje podľa programu konferencie *Audit materskej školy* v 10 materských školách mesta Prešov.

V predškolskej edukácii ***je hra témou s veľkým T***, je to téma budúcnosti, téma získavania kľúčových kompetencií, individuálneho aj kolektívneho myslenia, motivácie, samostatnosti, rozvoja osobnosti dieťaťa. Deti sa budú hrať vždy. Aj bez nás. Aby sa hrali a aj sa edukovali, na to sme tu my. A aby edukácia mala zmysel, bola účelná a efektívna, musíme o hre a hraní vedieť čo najviac a hrám predovšetkým profesionálne rozumieť. Je

žiaduce si uvedomiť, tak ako to bolo povedané v úvode, že edukáciou detí v predškolskom veku *investujeme do budúcnosti*.

Mária Podhájecká

Monika Miňová

editorky

<i>Názov:</i>	Hra v predprimárnej edukácii
<i>Editorky:</i>	doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. PaedDr. Monika Miňová, PhD.
<i>Recenzenti:</i>	prof. PhDr. Milan Portik, PhD. doc. PhDr. Irena Antoničová, PhD. doc. PhDr. Ľudmila Belášová, PhD. assoc. prof. Galena Ivanova, PhD. prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska assoc. prof. Rumiana Tankova, PhD.
<i>Vydavateľ:</i>	Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
<i>Návrh obálky:</i>	doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. PaedDr. Monika Miňová, PhD.
<i>Sadzba:</i>	Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.
<i>Počet strán:</i>	620
<i>Vydanie:</i>	1. vydanie
<i>Rok vydania:</i>	2011
<i>Tlač:</i>	Rokus, s. r. o. Zborník zadaný do tlače v novembri 2011.

ISBN 978-80-555-0467-4