

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

Perceptuálno-motorické
učenie sa v predprimárnej edukácii
v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy

Zborník z vedecko-odbornej konferencie
s medzinárodnou účasťou

Mária Podhájecká
Monika Miňová
eds.

Prešov 2010

OBSAH

ÚVOD	7
HLAVNÉ REFERÁTY	
ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 - PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V REFLEXII MOTORICKÉHO ROZVOJA DIEŤAŤA Ján Junger	11
ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH Z POHLADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE Vlasta Gmitrová	25
POHYBOVÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉM KURIKULU V ČESKÉ REPUBLICE Hana Dvořáková	31
ZADANIA DYDAKTYCZNE PLASTYKI W ROZWOJU PSYCHOMOTORYKI DZIECI PRZEDSZKOLNYCH Jolanta Gabzdyl	45
REFERÁTY	
Sekcia 1	
Moderátorky: <i>doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.</i> <i>dr. Jolanta Gabzdyl</i>	
ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V MATEMATICKO – LOGICKEJ PODOBLASTI V KONTEXTE KURIKULA SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLY Edita Šimčíková - Blanka Tomková	71
ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Katarína Lukáčová	76
EDUKAČNÉ AKTIVITY ROZVÍJAJÚCE PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉ ZRUČNOSTI DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU V PRACOVNEJ OBLASTI Iveta Šebeňová	83
TVORIVO-EDUKAČNÉ AKTIVITY V METODIKE A EDUKÁCII VÝTVARNEJ VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM PROSTREDÍ Alena Sedláková	89

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

Recenzenti: prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD.
prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
SV OMEP

ISBN 978-80-555-0208-3

Zborník je vydaný s finančnou podporou
Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

ROZVÍJANIE GRAFOMOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Viera Marková	98	SOMATICKÝ VÝVIN A ROZVOJ KOORDINAČNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ VPLYVOM NETRADIČNÝCH CVIČENÍ A HIER NA PRELOME PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Erika Chovanová	223
NÁVRHY EDUKAČNÝCH AKTIVÍT ZAMERANÝCH NA PODPORU POČIATOČNÉHO PÍSANIA 5-6 ROČNÝCH DETÍ Anna Sokolová	107	METODICKÁ A PRAKTICKÁ PRÍPRAVA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV MATERSKÝCH ŠKÔL PRE KURZOVÉ FORMY VÝUČBY LYŽOVANIA A PRÍPRAVNÉHO PLÁVANIA Michal Modrák - Jana Paleschová	234
ELEMENTÁRNE POKUSY AKO JEDNA Z FORIEM PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Katarína Šterbáková	114	PLAVECKÁ PRÍPRAVA AKO SPÔSOB ROZVOJA MOTORIKY U 5-6 ROČNÝCH DETÍ Ingrid Jelínková	245
IMPROVIZÁCIA AKO PRIESTOR PRE OSOBNOSTNÝ ROZVOJ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU Janette Gubricová - Ján Pochanič	125	FAKTOROVÁ ŠTRUKTÚRA MOTORICKÝCH SCHOPNOSTÍ 5-6 ROČNÝCH DIEVČAT Ingrid Ružbarská	252
PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉ ČINNOSTI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY Mária Podhájecká – Silvia Maľuková – Ingrid Stochlová	137	MOTORICKÉ UČENIE A ELEMENTÁRNE LOKOMOČNÉ ZRUČNOSTI V PREDŠKOLSKOM VEKU Ingrid Ružbarská – Monika Miňová	258
GRY I ZABAWY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI Beata Oelszlaeger	155	ROZVOJ POHYBOVEJ AKTIVITY POČAS PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Martina Čučková - Ľubomíra Mikulcová	265
PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ZAMERANÁ NA POZOROVANIE PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉHO ROZVOJA K POSÚDENIU ŠKOLSKÉJ PRIPRAVENOSTI DETÍ Adriana Timčíková	170	NETRADIČNÉ POMÔCKY POHYBOVÝCH A RELAXAČNÝCH CVIČENÍ AKO EFEKTÍVNY STIMUL POHYBOVEJ AKTIVITY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Lucia Šepeláková - Stanislava Mihoková	272
ROZVÍJANIE ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V PREDŠKOLSKOM VEKU Dana Cibáková	179	POHYB AKO TVORIVÁ SEBAREALIZÁCIA Miroslava Lapšanská – Alena Bodnárová	283
PARADYGMATY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ Jolanta Karbowniczek - Mariusz Grabowski	189	ZASÓB LEKSYLALNY DZIECI WIEJSKICH U PROGU NAUKI SZKOLNEJ Jolanta Góral-Półrola - Marta Mosiołek	289
Sekcia 2 Moderátorky: <i>doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.</i> <i>PaedDr. Monika Miňová, PhD.</i>		Sekcia 3 Moderátorky: <i>PaedDr. Iveta Boržíková, PhD.</i> <i>PaedDr. Anna Portíková</i>	
REALIZÁCIA PERCEPTUÁLNO-MOTORICKEJ VZDELÁVACEJ OBLASTI V PODMIENKACH MATERSKÝCH ŠKÔL Monika Miňová	205	PROBLEMATYKA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ DZIECKA Justyna Kula-Lic	303
VÝVINOVÉ CHARAKTERISTIKY A EDUKAČNÉ STRATÉGIE MOTORICKÉHO ROZVOJA DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU Ingrid Ružbarská	216		

ZDOLNOŚCI PERCEPCYJNE SZEŚCIOLATKÓW W POLSCE A ASPIRACJE EDUKACYJNE ICH RODZICÓW KONTEKST REFORMY Barbara Walasek-Jarosz	316
VÝCHOVA K TVORIVOSTI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY Monika Krajčovičová	329
PRÍPRAVA ŠTUDENTOV – PREELEMENTARISTOV NA ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ DETÍ PROSTREDNÍCTVOM POZNATKOV V MATEMATICKO-LOGICKEJ OBLASTI Edita Šimčíková	335
IKT V EDUKÁCII DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Lenka Vrabľová – Rohaľová	342
APLIKÁCIA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU „HRAVO A ZDRAVO“ V PRAXI Monika Imrichová	349
SOCIÁLNE, PSYCHICKÉ A ZDRAVOTNÉ ASPEKTY POHYBOVEJ AKTIVITY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Lucia Šepeláková	360
POHYBOVÁ TERAPIA DETÍ S ODLOŽENOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU Iveta Boržíková	371
MOŽNOSTI PRIMÁRNEJ PREVENIE PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Lýdia Taišová	381
ZÁVER	391

ÚVOD

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu – OMEP, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Mesto Prešov, Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta a Fakulta športu zorganizovali 14. – 15. 5. 2010 v Prešove vedecko-odbornú konferenciu s medzinárodnou účasťou pod názvom *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy* pod záštitou podpredsedu vlády a ministra školstva Slovenskej republiky Jána Mikolaja.

Cieľom vedecko-odbornej konferencie bolo poukázať na dôležité obsahové zmeny, výskumné a metodické zistenia v perceptuálno-motorickej oblasti v súlade so základnými dokumentmi v predprimárnej edukácii.

Všetkých prítomných v úvode konferencie privítali tancom a spevom detí z materskej školy na Zemplínskej ulici v Prešove pod vedením pani učiteľky Beáty Adamkovičovej. Dievčenská skupina SABROSA z Raslavič pod vedením pána Františka Galla zaspievala rómske piesne.

Konferenciu otvoril a slávnostné príhovory predniesol: rektor Prešovskej univerzity v Prešove prof. RNDr. René Matlovič, PhD., primátor mesta JUDr. Pavel Hagyarí a dekan Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove prof. PhDr. Milan Portík, PhD.

S hlavnými referátmi na vedecko – odbornej konferencii vystúpili: prof. PaedDr. Ján Junger, PhD. – Fakulta športu PU v Prešove (SR), doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc. – Univerzita Karlova Praha (ČR), PaedDr. Vlasta Gmitrová – Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Prešov (SR), Dr. Jolanta Gabzdyl – Wyzsa szkola ekomomii, Turystiki i nauk spozoznych w Kielcach (PL).

V popoludňajších hodinách v troch sekciách referáty prezentovalo 34 odborníkov zo Slovenska, Českej republiky a Poľska, ktorých príspevky boli zamerané na prezentáciu poznatkov, názorov a zistení z perceptuálno – motorickej oblasti.

Súčasťou programu konferencie bola aktívna a tvorivá účasť prítomných účastníkov v tvorivo-edukačných aktivitách (pohybovej, prírodovednej, matematicko-logickej, jazykovej a komunikatívnej, informačnej, pracovnej, hrovej, grafomotorickej, etickej a umelecko-

expresívnej, umelecko-expresívnych (hudobnej, výtvarnej, tvorivej dramatiky). Tvorivo edukačné aktivity viedli kvalifikovaní odborníci z akademickej obce Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a prizvaní odborníci z radov učiteliek materských škôl.

Mária Podhájecká
Monika Miňová

HLAVNÉ REFERÁTY

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 - PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V REFLEXII MOTORICKÉHO ROZVOJA DIEŤAŤA

Ján Junger

Abstrakt

Poznatky o spôsobe života našich predkov potvrdzujú, že na rozvoji a formovaní tela človeka mala v priebehu celej fylogény dominantné postavenie jeho pohybová aktivita. Dnes však nastala situácia, kedy človek po prvý raz v histórii ľudstva nedokázal nahradiť a eliminovať výpadok pohybovej aktivity spôsobený zmenami vo výrobnom procese a spôsobe života. Príkladom tohto extrémneho, narušujúceho princípu rovnováhy života, sú aj kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie obsiahnuté vo vzdelávacom programe ISCED 0. Všetkým nám je navonok a najčastejšie vo verbálnej rovine jasné, že **pohyb patrí medzi základné ľudské potreby** – podobne ako jedlo, pitie, spánok. Prostredníctvom pohybu sme sa fylogeneticky formovali. Prečo sa nám vytráca z oficiálneho štátneho vzdelávacieho programu? Výsledkom takéhoto postoja, prejavujúceho sa na väčšine slovenských škôl, evidentne vyplývajúceho z narušenia rovnováhy života, je výrazné zhoršenie držania tela detí prejavujúce sa už v predškolskom veku, nárast zdravotne oslabených detí, nižšia pohybová výkonnosť a zdatnosť a presunutie plne uznaného významu telesnej výchovy a športu do verbálnej roviny na úkor jej praktickej realizácie.

Kľúčové slová

Vzdelávací program, motorika dieťaťa, hypokinéza.

Problém

Aký je význam pohybu v živote súčasného človeka? Prečo by mala byť telesná výchova (všeobecnejšie môžeme hovoriť o pohybovej aktivite) každodennou súčasťou života všetkých nás? Zodpovedá škola iba za odbornú výučbu alebo nesie zodpovednosť za formovanie osobnosti nachádzajúcej sa v etape svojho biologického vývoja? Akú úlohu zohráva v tomto procese štát? Prečo musí byť za chyby iných v konečnom dôsledku postihnuté dieťa, ktoré na danom stave nemá najmenší podiel? To je iba niekoľko otázok, ktoré každodenne dostávam

a na ktoré spolu s pýtajúcimi sa hľadám odpoveď.

K napísaniu tohto článku ma viedlo hneď niekoľko vecí. Prebiehajúca reforma školstva, ktorá vo svojich štátnych vzdelávacích programoch neodráža základné fyziologické potreby detí, nárast prevažne duševných kompetencií žiakov, záujem a starostlivosť spoločnosti o rôzne gramotnosti (naposledy v Učiteľských novinách o čitateľskú), a to všetko v protiklade s nezaujmom o samotný organizmus, o podstatu svojho ja. Pritom všetkým nám je jasné, že keď chceme niečo dokázať, musíme existovať, byť. Bez ohľadu, či na naše postavenie a našu úlohu vo svete pozeráme na základe evolučnej teórie alebo kreacionistickej teórie. Aj tá predsa hovorí, že keď Boh stvoril človeka, dal mu telo a dušu. Prečo si teda myslíme, že telo je dar boží a dušu musíme permanentne kultivovať? A odpoveď i náprava je taká jednoduchá – brať človeka ako celok a starať sa o obidve jeho zložky!

Poznatky o spôsobe života našich predkov potvrdzujú, že na rozvoji a formovaní tela človeka mala v priebehu celej fylogénzy dominantné postavenie jeho pohybová aktivita. Tomuto tvrdeniu zodpovedá aj analýza charakteru činností vykonávaných človekom pri zabezpečovaní základných životných potrieb v rámci všetkých spoločensko-ekonomických formácií, vrátane prvej polovice 20. storočia. A práve v dôsledku tejto paradigmy, ktorá ale v súčasnosti už neplatí, začali sociológovia a pedagógovia prehodnocovať zameranie voľného času, v rámci ktorého by sa kompenzovalo telesné a pohybové zaťaženie duševnou činnosťou, resp. pasívnym odpočinkom a regeneráciou. História však potvrdzuje pravý opak. Aj napriek tomu, že pri výrobe základných prostriedkov a zabezpečovaní každodenných životných potrieb bol človek aktívnou zložkou tohto procesu s nárokmi na vysokú fyzickú záťaž, pohybová činnosť mala naďalej svoje štandardné miesto aj v obsahovej náplni jeho voľného času (o niekoľko rokov neskôr bolo možné tento zdanlivý paradox vysvetliť aj vedecky na základe paradigmy Sečenova *o priaznivom pôsobení aktívneho odpočinku na osvieženie a regeneráciu síl vynaložených na iný druh pracovného zaťaženia*).

Ako príklad záujmu o pohybové činnosti môžeme uviesť preferenciu súťaží a hier v starom Grécku a Ríme, štruktúru siedmych feudálnych rytierskych cností, z ktorých 5 bolo pohybového charakteru. Rovnako do prvej fázy rozvoja kapitalizmu spadajúci vznik a rozvoj nemeckého turnérskeho hnutia, švédskeho zdravotného telocviku a anglického

systému športov a hier. Zvlášť toto obdobie charakteristické nástupom priemyselnej revolúcie a z nej vyplývajúceho zvýšeného úsilia robotníkov v boji o voľný čas, zabezpečujúci jeho zotavnú a neskôr aj zábavnú funkciu, dalo priestor pre obrovský rozvoj telovýchovných a športových aktivít.

Napriek prezentovanému vplyvu uvedených aspektov a stále presvedčujúcejších faktov o potrebe a význame pravidelnej pohybovej aktivity v živote človeka, silnejúcejších najmä od druhej polovice 20. storočia, nezaznamenávame v spôsobe života dnešných ľudí žiadne mimoriadne pozitívne zmeny. Dané obdobie, charakteristické nástupom vedecko-technickej revolúcie, bolo začiatkom zmien týkajúcich sa postavenia výrobnnej sily mimo epicentrum výrobného procesu s menším energetickým výdajom a zvýšením duševného napätia. **Nastala tak situácia, kedy sa po prvý raz v histórii ľudstva nedokázal nahradiť a eliminovať výpadok pohybovej aktivity spôsobený zmenami vo výrobnom procese a spôsobe života.** Dochádzalo tak a stále viac dochádza k postupnému narušovaniu prirodzenej rovnováhy vo fungovaní jednotlivých životných funkcií. Veľmi trefne túto situáciu komentoval známy americký lekár K. H. COOPER, ktorý povedal: *„Jedným zo základných princípov fungovania vesmíru je princíp rovnováhy. A človek je súčasťou vesmíru. Ľudské telo k dokonalkej rovnováhe potrebuje najmä pohyb, výživu a duševné uvoľnenie. Akýkoľvek extrém, spočívajúci v preferencii, resp. absencii jednej z uvedených zložiek, narušuje funkčný systém organizmu. A naopak, rovnováha systému prináša stav aktívneho zdravia“.*

Príkladom tohto extrému, narušujúceho princíp rovnováhy života, sú podľa nášho názoru aj kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, ktoré boli podkladom pre definovanie kompetencií obsiahnuté vo vzdelávacom programe ISCED 0:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) Základy sebauvedomenia
 - b) Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) Základy riešenia problémov

- b) *Základy kritického myslenia*
- c) *Základy tvorivého myslenia*
- 6. *Učebné kompetencie*
- 7. *Informačné kompetencie*

Pri ich podrobnejšej analýze musíme nutne dôjsť k záveru, že tu niečo základné chýba, čo bolo o.i. konštatované aj na európskom kongrese FIEP (Medzinárodná federácia telesnej výchovy), konanom v roku 2007 v Bratislave. Výsledkom veľmi plodnej diskusie odborníkov bol návrh, aby sa predchádzajúce kompetencie doplnili o kompetenciu pohybovej gramotnosti. Túto kompetenciu by sme chápali ako *spôsobilosť vykonávať dané pohyby v adekvátnej podobe podľa vzťahu k aktuálnym alebo perspektívnym ukazovateľom v celoživotnom vývoji jednotlivca*. Znie to neuveriteľne, ale dnešné deti nie sú schopné zvládnuť lokomočný fond v adekvátnej podobe! Pritom práve táto zručnosť je jedným zo základných kritérií hodnotenia zdravého rozvoja dieťaťa. Disponujeme predsa vedomosťami, že jedným z kritérií ukončenia dojčenského veku je zvládnutie letovej fázy, čo je zároveň aj kritériom zrelosti organizmu dieťaťa. To znamená, že dieťa ktoré tento prejav bipedálnej lokomócie nezvládne do 3 rokov a 5 mesiacov, alebo pri tej istej nezvladnutej úlohe presiahlo výšku 106 cm, či hmotnosť 15 kg považujeme za motoricky retardované!

Základným a nezastupiteľným prostriedkom rozvoja pohybovej kompetencie sú telesné cvičenia, ako najstaršia prirodzená pohybová činnosť človeka. V školskom systéme je na ich rozvoj určená telesná výchova a šport. Žiaľ, práve v ich postavení v rámci vzdelávacích programov spočíva najväčší problém. Väčšina z nás uznáva dôležitosť pohybovej činnosti pre zdravý vývoj, ale po ukončení školskej dochádzky, v rámci ktorej sa máme možnosť zapojiť do cvičenia na hodinách školskej telesnej výchovy, dochádza k radikálnemu zníženiu záujmu o pravidelnú telovýchovnú a športovú činnosť. Málokoho z nás trápi, že táto cesta nezodpovedá doterajšiemu fylogenetickému vývoju ľudstva a popiera význam zdedených motorických znakov, akými sú *vzpriamená postava, bipedálna chôdza, jemná motorika rúk, obrátený palec* atď. **Kedže ide o dlhoročný vývojový proces, ktorého zmeny neregistrujeme počas vlastnej ontogenézy, zabúdame, že tam, kde neprichádzajú rozvíjajúce impulzy, nenastávajú ani žiadne pozitívne reakcie. Nanajvýš degeneratívne a deštruktívne. Málokto si uvedomuje, že**

človek sa v rámci svojho vývoja síce vymanil z ríše prírody, ale nie z pôsobenia prírodných zákonitostí. Biologické normy, sformované v priebehu celej fylogenézy, sú zakotvené v jeho genetickom kóde a sú v rozmedzí niekoľkých generácií nemenné.

Nezabúdajme však, že už staroveká medicína, vďaka prácam Hippokrata dávno pred našim letopočtom poukázala na funkciu pohybu a na jeho nenahraditeľnosť. Tento praotec modernej medicíny doslova napísal: *„orgán, ktorý je určený k funkcii ju musí aj vykonávať, inak zaniká“*.

Štátny vzdelávací program je najvyšším kurikulárnym dokumentom. Predstavuje východisko a záväzný dokument pre vytvorenie školských vzdelávacích programov – kurikulárných dokumentov špecifických pre obsah výchovy a vzdelávania v jednotlivých materských školách s ohľadom na ich lokálne podmienky. Mal by teda jednoznačne definovať aj cestu a povinnosť starostlivosti o telo a pohybový prejav dieťaťa. Zo siedmich cieľov predprimárneho vzdelávania však môžeme dedukovať iba veľmi oklieštenú participáciu na motorickom rozvoji v cieľi č. 4, ktorý ukladá povinnosť pedagógom **rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti**.

Obrazne povedané, polovici rozvoja našej existencie, nášmu bytiu je venované jediné, aj to združené slovo psychomotorická oblasť. Napriek tomu, že všetky ciele sú zamerané na osvojovanie rôznych spôsobilostí, čo v konečnom dôsledku obohacuje duševný život dieťaťa, nepovažovali autori dokumentu za potrebné venovať jeden špecifický cieľ motorike dieťaťa zabezpečujúcej jeho zdravý vývoj. Jej presnejšiu charakteristiku uvediem v ďalšej časti príspevku. Navyše časť spôsobilostí reprezentujúcich psychomotorickú oblasť, keď už hovoríme o spôsobilostiach, nemá s pohybovými zručnosťami nič spoločné. Napr. dieťa na konci predprimárneho vzdelávania podľa ISCED 0 o.i :

- používa v činnosti všetky zmysly,
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť,
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných,
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Práve analýza tejto kompetencie mi vnukla myšlienku, že moje pripomienky by nemuseli mať opodstatnenie, keby autori vzdelávacieho

programu boli na formovanie dieťaťa pozerali viacej z pohľadu rozdielov informovať a formovať. Tým by sa oddelilo to, čo sa môže a má osvojovať od toho, čo sa musí rozvíjať, formovať.

V pedagogickom procese sa podľa ISCED 0 uplatňuje **princíp aktivity dieťaťa**. Rozšírenie príležitostí na aktivitu detí nepredurčuje učiteľa k pasivite v zmysle nečinnosti. Učiteľova aktivita v nedirektívnom – demokratickom vedení výchovno-vzdelávacej činnosti **spočíva v premyslenom vytváraní podmienok na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa**, ktorý nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľ sa v pedagogickom procese dostáva do roly **facilitátora, manažéra** výchovno-vzdelávacej činnosti, **poradcu, konzultanta**. Tento záver predstavuje ďalšiu diskutabilnú tému. Ako je možné akceptovať organizačné usporiadanie činností v materskej škole, proti nepripravenosti a neschopnosti dieťaťa vybrať činnosti spadajúce do vzdelávacieho programu. Je predsa známe a výskumom potvrdené, že výber činností realizovaných dieťaťom predškolského veku je záležitosťou dospelých, rodičov, učiteľky materských škôl a pod.

Usporiadanie denných činností, pravidelne sa opakujúcich v konkrétnej materskej škole, sa spracúva vo forme denného poriadku. Denný poriadok má byť podľa uvedenej Príručky... dostatočne pružný, má umožňovať reagovať na potreby a záujmy detí.

Súčasťou denného poriadku sú:

- hry a hrové činnosti,
- pohybové a relaxačné cvičenia,
- pobyt vonku,
- odpočinok,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie).

Pohybové a relaxačné cvičenia obsahujú zdravotné cviky, relaxačné a dychové cvičenia. Realizujú sa **každý deň v určitom čase**, s dodržiavaním psychohygienických zásad (pred jedlom/zásadne nie hneď po jedle, vo vyvetranej miestnosti, príp. vonku, atď.). Patria k vopred plánovaným aktivitám.

Pobyt vonku obsahuje pohybové aktivity detí, vychádzky, edukačné aktivity, atď. V záujme **zdravého psychosomatického rozvoja** dieťaťa sa **neodporúča vynechávať pobyt vonku. Realizuje sa každý deň**. Výnimkou, kedy sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické

podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarných a letných mesiacoch sa pobyt vonku upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa dvakrát počas dňa, v dopoludňajších i odpoľudňajších hodinách.

Potiaľ by bolo všetko v poriadku. Lenže Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy k tomu dopĺňa nové možnosti. Podľa jej tvorcov tu môže byť zaradená **edukačná aktivita**, ak je v rámci nej z obsahového hľadiska rôznym spôsobom zastúpené napr. oboznamovanie s prírodou a prírodnými javmi. Neodmysliteľnými činnosťami počas pobytu vonku sú tvorivé aktivity s pieskom, pohybové hry s loptou a iné pohybové, športové a hudobno-pohybové hry ako aj kreslenie kriedovým pastelom na betón atď. Tento doplnok považujem za priamy návod učiteľkám, ako si s deťmi neskomplicovať pobyt vonku, ktorý pri zvýšenej aktivite detí zákonite prináša aj väčšie nároky pedagóga na pozornosť a väčšie riziko úrazu detí. Naše dlhodobé výskumy zamerané na preferenciu vzdelávacích, pohybovo nenáročných činností učiteľkami túto teóriu priamo potvrdzujú.

Integrácia štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 do štyroch tematických okruhov **Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra** a vzdelávacích štandardov (obsahových a výkonových) je veľmi zaujímavá a zaslúži si väčšiu pozornosť. Aj prostredníctvom spolupráce s inými odbormi, ktoré môžu cieľové požiadavky pomôcť presnejšie definovať práve z pohľadu vývinovej potencionality, skúsenosti a poznania dieťaťa. V prípade perceptuáno-motorických štandardov by sa to dotklo najmä oblasti Ľudia a Kultúra.

Splnenie vzdelávacích štandard je priamo úmerné výberu a spôsobu realizácie pedagogickej diagnostiky ako pevnej súčasti edukačného procesu. Z časového hľadiska s plánovaním a organizovaním pedagogického diagnostikovania súvisí rozlišovanie diagnostikovania podľa druhov (typov) na: *vstupné, priebežné a výstupné diagnostikovanie*. A z ich charakteristiky zistíme, že znova nie je venovaná pozornosť somatometrickým ukazovateľom a motorickému rozvoju dieťaťa, ktoré sú v tomto období jedny z mála kritérií na hodnotenie celkového vývoja dieťaťa (rastová sieť, filipínska miera, letová fáza a pod).

Zrejme práve z toho istého dôvodu potom autorky tieto metódy neuvádzajú ani medzi metódami pedagogického diagnostikovania, rovnako ako motorické testy a testy funkčnej zdatnosti. A to aj napriek

tomu, že za zásadu pozorovania v pedagogickom diagnostikovaní považujú pozorovať *každé dieťa*, a tým zabráňovať príliš malému zaťažovaniu alebo naopak nadmernému zaťažovaniu činnosťami, ktoré nezodpovedajú jeho spôsobilostiam a individuálnym osobitostiam. Ako to chcú dokázať bez exaktných metód?

Všetkým nám je navonok a najčastejšie vo verbálnej rovine jasné, že **pohyb patrí medzi základné ľudské potreby** – podobne ako jedlo, pitie, spánok. Prostredníctvom pohybu sme sa fylogeneticky formovali. Prečo sa nám vytráca z oficiálneho štátneho vzdelávacieho programu? Ako sa môžeme oslobodzovať od biologickej potreby? Prečo to neskúsime s jedlom, resp. pitím?

Výsledkom takéhoto postoja, prejavujúceho sa na väčšine slovenských škôl, evidentne vyplývajúceho z narušenia rovnováhy života, je výrazné zhoršenie držania tela detí prejavujúce sa už v predškolskom veku, nárast zdravotne oslabených detí, nižšia pohybová výkonnosť a zdatnosť a presunutie plne uznaného významu telesnej výchovy a športu do verbálnej roviny na úkor jej praktickej realizácie. Na obranu učiteľov a čiastočne aj rodičov môžeme dodať, že táto ich iniciatíva je poznačená vlastným životom v detstve a dodnes sú toho názoru, že deti majú k pohybovej aktivite kladný vzťah, čo prezentujú v rámci svojho voľného času. Akosi neeviduujú, že tomu tak už dávno nie je. Samotné deti uprednostňujú hlavne neformálne spoločenské aktivity, pasívny odpočinok resp. rôzne druhy zábavy.

To je len niekoľko príkladov potvrdzujúcich, že sprievodné znaky životného štýlu, v ktorom absentuje pohyb, sa u nás stávajú už celospoločenským problémom. Pritom výsledky experimentov uskutočnených na ľuďoch a zvieratách v umelo vytvorených podmienkach už pred mnohými rokmi dokázali, že dlhodobý nedostatok pohybovej aktivity je príčinou množstva zdravotných oslabení a porúch. Hypodynamia narušuje látkovú výmenu, prispieva k rozvoju dystrofických procesov v svaloch, k zmenám funkčného stavu jednotlivých systémov vrátane CNS, zníženiu rezistencie a prácenschopnosti organizmu a pod.

Na druhej strane poznáme štúdie, ktoré potvrdzujú význam a nezastupiteľnosť pohybovej aktivity v živote dieťaťa a jej pozitívny vplyv na rozvoj a funkciu ostatných systémov. Medzi tie najzaujímavejšie argumenty o potrebe pravidelnej pohybovej aktivity patrí dôkaz o jej pozitívnom vplyve na osvojovanie si vedomostí, na proces učenia.

Pohyb tak prináša pre žiaka dvojaký úžitok. Tým prvým je jeho lepšia výkonnosť, zdatnosť s dôsledkom na jeho zdravotný stav. Tým druhým je posilnenie kognitívnych procesov. Princíp je veľmi jednoduchý. Krv privádzaná do mozgu vyššou rýchlosťou v dôsledku pohybovej činnosti ho zásobuje kyslíkom a glukózou. A glukóza je pre mozog to isté, čo benzín pre auto. Pri bežnom dýchaní, aké prebieha každodenne vo väčšine pohybovo nenáročných činnostiach dokáže človek vymeniť približne iba 10% kyslíka v mozgu. Tento stav spôsobuje u človeka dezorientáciu, stres, problémy s koncentráciou a pamäťou. Pohybová aktivita navyše uvoľňuje endorfíny podporujúce relaxáciu, bdelosť a redukujúce príznaky depresie. Prekračovaním stredovej osi integruje mozgové hemisféry a tým vytvára podmienky pre optimálne učenie. Svojím obsahom posilňuje očné svaly, čím podporuje periférne videnie a zlepšuje čítanie. Pri výskume činnosti mozgu a pohybovej aktivity bolo na vzorke štvrt' milióna detí zistené, že informácie si uchovávajú lepšie tí žiaci, ktorí pri výučbe teoretických pojmov využívajú zámerný pohyb. Väčšina pohybových aktivít je vykonávaná pri zvýšenej emócii v dôsledku čoho sa upevňuje pozornosť a zvyšuje sebadisciplína. A o význame pohybu na ostatné systémy a najmä na zdravotný stav jedinca je k dispozícii nespočetné množstvo overených dôkazov (*Dobry, 2006*).

Napriek týmto, dnes už všeobecne známym, vedecky a empiricky potvrdeným záverom, má úroveň telesnej zdatnosti a výkonnosti bežnej populácie, s ktorou sa spája hlavne aktívny život v strednom a v staršom veku, naďalej klesajúcu úroveň. O to dôležitejšie je venovať zvýšenú pozornosť prevencii najčastejšie sa vyskytujúcich ochorení, ktoré spôsobujú práceneschopnosť, invaliditu či úmrtnosť. Zahŕňame ich pod spoločný názov „**chronické neinfekčné ochorenia**“. Patria k nim *neurózy, vredová choroba žalúdka, ischemická choroba srdca, hypertonická choroba, metabolické choroby, alergie, dorzalgie a degeneratívne ochorenia*. Spoločným znakom všetkých spomenutých ochorení je **maladaptácia** na životné podmienky súčasného sveta.

Problém spočíva v tom, že ľudstvo sa po tisíce rokov vyvíjalo v relatívnom nedostatku potravy, ale s vysokým zastúpením pohybovej aktivity v živote. Tzn. adaptovalo sa na nižší energetický príjem a vyšší výdaj. V súčasnosti je situácia opačná, ale nová adaptačná schopnosť človeka na tento stav nie je vybudovaná. Zmena

životosprávy, výživy a najmä pravidelné zaradovanie pohybových činností do každodenného režimu sú zatiaľ jediným a zdá sa najúčinnjším riešením spočívajúcim v zachovaní fylogeneticky podmienených znakov a zamedzení pôsobenia stále silnejších retardačných vplyvov. Človek sa musí neustále, každý deň a pri každej príležitosti učiť využívať prednosti civilizácie a nie jej pod rúškom osobného hedonizmu pasívne podľahnúť. A spoločnosť, v ktorej žije a tvorí, mu k takémuto konaniu musí pomôcť prostredníctvom adekvátnych legislatívnych noriem, tvorbou vzdelávacích programov, podporou inštitúcií a podnikateľských aktivít zameraných na šport pre všetkých, výrobou finančne prístupného materiálneho vybavenia a podporou výstavby viacúčelových telovýchovných zariadení a prírodných areálov.

Ako sme už niekoľkokrát uviedli, k účinným determinantom predpokladaných pozitívnych zmien bola zaradená aj pohybová aktivita, ktorej sa pripisuje veľký potenciál pre udržanie aktívneho zdravia a mala by sa stať súčasťou nášho každodenného života. Aktívne zdravie chápeme pritom oveľa širšie ako iba absenciu chorôb, telesných defektov a oslabení. Keďže zdravotnícky systém môže ovplyvniť zdravotný stav človeka iba z 10-20%, zatiaľ čo spôsobom života dokážeme vplyvať 3-4 krát viac, podstata prevencie a ochrany zdravia spočíva v každom z nás. Aktívne zdravie nemôžeme vnímať ako samozrejmosť, ako dar, ale musíme si čoraz intenzívnejšie uvedomovať, že je to hodnota, ktorú nezískame zadarmo a ktorej musíme venovať celoživotnú pozornosť.

Minimálnu potrebu pohybovej aktivity človeka vymedzuje tzv. prahová hodnota. Ide o nevyhnutné množstvo pohybovej aktivity potrebnej pre zdravý vývoj organizmu. Výška prahovej hodnoty sa mení s pribúdajúcim vekom individua. Uskutočnené výskumy potvrdzujú, že aj napriek pôsobeniu činiteľov uvedených v predchádzajúcej časti príspevku, hypokinetický spôsob života naďalej prevláda a z neho vyplývajúce problémy sa prejavujú vo všetkých vekových skupinách.

Typickým príkladom neakceptovania základných životných potrieb je spôsob života detí predškolského veku, a to aj napriek tomu, že ide o vekové obdobie, v rámci ktorého sa vytvárajú základy zdravého vývinu celkového organizmu človeka. Doteraz uskutočnené výskumy potvrdzujú, že pohybovým činnostiam by v tomto vekovom období malo dieťa venovať približne 60% času bdenia, pričom aspoň 3 hodiny by intenzita pohybovej činnosti mala zodpovedať minimálnemu

priemernému pásmu stimulácie obehového systému 150% pokojových pulzových hodnôt. Podľa štandardov, ktoré sme na našej fakulte vypracovali môžeme všeobecne konštatovať, že v prípade 5-6 ročných detí sa pokojové pulzové hodnoty približujú 100 pulzom za minútu. To znamená, že približne tri hodiny by dieťa kvôli svojmu zdravému vývoju postavenom na účinku minima rozvíjajúcich vstupov, malo byť zaťažované približne na úroveň 150 pulzov za minútu.

Naše dlhoročné vedecko-výskumné skúsenosti postavené na týždenných časových záznamoch detí uvedeného vekového obdobia ukazujú, že v rámci pobytu v materskej škole je na jednotlivé druhy pohybovej činnosti vymedzených v priemere len niečo cez 3 hod. Pritom väčšina činností je organizovaná s nízkou intenzitou záťaže. Je zarážajúce a varujúce, že v súčasnosti neexistuje v programe materskej školy činnosť, ktorá by garantovala požadovanú záťaž organizmu dieťaťa. Napriek tomu tvorcovia základných pedagogických a metodických materiálov i samotné ich realizátorky (učiteľky materských škôl) tejto problematike nevenujú dostatočnú pozornosť. Veľmi často sa stáva, že učiteľky chápu pohybovú výchovu detí ako vlastný oddych od náročného zamestnania, resp. ako ostatné zložky výchovno-vzdelávacieho programu, vyžadujúce vzornú organizáciu a disciplínu.

V domácom prostredí sa pohybovej činnosti deti venujú počas pracovných dní menej ako dve a pol hodiny a počas víkendov necelých 5 hodín. V tomto prípade už bez pobytu v predškolskom zariadení (Junger; 2001).

Pri vzájomnom porovnaní údajov z jednotlivých rokov môžeme popri hypokinetickom spôsobe života konštatovať aj určitú heterogenosť v telesnom vývoji detí daného vekového obdobia. Zatiaľ čo deti vyrastajúce v 60-tych a 70-tych rokoch preukazujú vysokú podobnosť rastu, 80-te roky už prinášajú evidentnú zmenu. Slovenské deti sú v porovnaní s ich predchodcami vyššie (chlapci o 1,4 cm a dievčatá o 1,2 cm) a zároveň aj ťažšie. Tento stav, všeobecne nazývaný ako **sekulárny trend**, zahŕňa okrem akcelerácie dospievania detí aj zväčšenie rozmerov tela dospelých a neskorší začiatok involučných tendencií v organizme dospelých jedincov. Analýza príčin sekulárneho trendu odhaľuje stále výraznejší vplyv podmienok životného prostredia na telesný rozvoj človeka. Z toho dôvodu sú deti z priemyselne vyspelejších krajín vyššie a ťažšie ako deti z krajín rozvojových.

V súvislosti s akceleráciou rastu detí je najdôležitejšie zistenie, že vysoké prírastky hmotnosti a výšky sa veľmi dlho považovali za pozitívny jav. Najmä z pohľadu zlepšujúcich sa životných podmienok. Podrobnejšie analýzy neskôr ukázali, že tento záver nemá všeobecné uplatnenie. Potvrdilo sa totiž, že funkčná zdatnosť organizmu, predovšetkým z hľadiska funkcie kardiovaskulárneho systému, rovnako ako aj svalová sila, nezaznamenali adekvátne zmeny v podobe vyššej úrovne (Pařízková, 1994). To znamená, že hmotnosť tela sa síce zvyšovala, ale rovnako dochádzalo aj k nárastu tukových buniek. Tento proces mal kedysi svoj význam v podobe ochrany dieťaťa pred rôznymi, predovšetkým infekčnými ochoreniami. Dnes, v dôsledku zlepšených zdravotných podmienok, ako aj osobnej hygieny, stráca svoje opodstatnenie. Ba naopak, zvýšené množstvo zásobného tuku považujeme za negatívny jav, pretože je známy jeho kladný vzťah k hladine krvného cholesterolu.

Tento stav, nazývaný ako **obezita**, nie je ničím iným, ako nepomerom medzi prírastkami hmotnosti a percentom tuku v tele. Najčastejšie ho vysvetľujeme na základe nerovnováhy medzi zvyšujúcim sa príjmom a znižujúcim sa výdajom energie organizmu.

Neodmysliteľnou súčasťou hodnotenia telesného rozvoja dieťaťa je úroveň **držania tela**. Uskutočnené výskumy potvrdzujú, že negatívnym spôsobom sa na nej podieľa jeden z najcharakteristickejších rysov súčasného spôsobu života – nedostatok pohybu. Výsledky meraní nepotvrdili všeobecne uznávanú tézu, že odchýlky v držaní tela nastávajú až v dôsledku nástupu dieťaťa do školy.

Naopak, už porovnania údajov 4 a 6 ročných detí ukázali, že došlo k zhoršeniu držania šije, brušnej steny, ramien a lopatiek. Objavili sa i mierne deformácie hrudníka, ktoré znamenajú aj nesprávnu ventiláciu niektorých častí pľúc. To spolu s nízkou úrovňou otužilosti, zapríčinenou nedostatkom pohybu vonku aj počas zhoršeného počasia, vedie k častým respiračným ochoreniam. Tie môžu byť príčinou vzniku ďalších alergických ochorení (Pařízková, 1994).

Ak sa teda má pohybová aktivita v širšom význame slova stať pevnou súčasťou životného štýlu človeka, počnúc dieťaťom predškolského veku, pokračujúc žiakom povinnej školskej dochádzky a končiac vysokoškolačkom ako dospelým jedincom, prvým krokom všetkých výchovno-vzdelávacích činiteľov a inštitúcií musí byť snaha o vytvorenie pozitívneho postoja vychovávaného jedinca k tejto činnosti. A keďže ide

o celoživotný proces, nikdy nie je neskoro. Dávno sú za nami časy, keď platilo, že deti po návrate hodili tašku na zem a rodičom oznámili: Idem von! Dnes sa ich záujem sústreďuje na výpočtovú techniku, osobitne časť týkajúcu sa rôznych videohier, filmov, internetu a pod. Je alarmujúce, že pohybové aktivity predstavujú náplň voľného času zhruba iba u desiatich percentách detí, a to aj napriek tomu, že majú evidentne k športu kladný vzťah.

V Príručke na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy nájdeme definíciu Zelinu, Tureka a Rosu uvedenú v Miléniu 2002, kde **ideálom výchovy a vzdelávania** by mal byť **dobrý** (čestný, morálny, charakterný), **múdry** (vzdelaný, tvorivý), **aktívny** samostatný, pracovitý, iniciatívny), **šťastný** (vyrovnaný, zdravý) a **zodpovedný** (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) **človek**. K tomu si dovoľím iba doplniť: najprv musí tento človek (dieťa) existovať a byť telesne pripravený tento ideál naplniť.

Literatúra

- COOPER, K. H. 1990. *Aerobický program pre aktívne zdravie*. Bratislava: Šport, 1990. ISBN 80-7096-073-6.
- DOBŘÝ, L. 2006. Vliv správné výživy a pohybové aktivity na studijní prospěch. In *Těl.Vých. Sport Mlád.*, 2006, č.8, s. 41-43.
- HAJDŮKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- JUNGER, J. 2001. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: Grafotlač, 2001. ISBN 80-8068-003-5.
- JUNGER, J. 2009. Telesná výchova a šport detí začiatkom nového tisícročia. Alebo samozničujúca absencia pohybu. In *Učiteľské noviny*. Ročník LVII. 15. 4. 2009, s. 20-21.
- KUČERA, M. – KORBELÁŘ, P. 1994. Význam pohybové aktivity pro předškolní děti. In *Sborník Dítě – pohyb – rodina*. Praha: ASPV, 1994. s. 39-48.
- PAŘÍZKOVÁ, J. 1994. Účinek tělesné výchovy na růst a pohybový vývoj u předškolních dětí. In *Zborník „Dítě – pohyb – rodina.“* Praha: ASPV, 1994. s. 19-23.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

Evidence about the way of life of our ancestors has confirmed that throughout whole phylogeny physical activity has fulfilled a dominant function. At present the situation has changed in that man for the first time in the history of mankind has failed to substitute and eliminate the absence of physical activity induced by changes in the manufacturing process and way of life. As an example of this extreme, which disrupts the principle of life balance, may serve the key competences for lifelong learning included in the education program ISCED 0. Most often from the external and verbal point of view we all see that **movement is one of the primary biological needs** – besides eating, drinking and sleeping. Through movement man has phylogenetically evolved. Why is then movement being eliminated from the official state education program? Such attitude, being evident at most of the universities and emerging from the disruption of life balance, results in worsened body posture in children as early as pre-school age, increase in the number of physically handicapped children, decline in motor performance and physical fitness and the shift of the acknowledged meaning of physical education and sport into the verbal plane at the expense of its practical implementation.

Kontaktné údaje

Ján Junger, prof., PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta športu
Ul. 17. novembra 13
081 16 Prešov
Email: junger@unipo.sk

ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH Z POHLADU ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

Vlasta Gmitrová

Abstrakt

Príspevok poukazuje na zistenia Štátnej školskej inšpekcie o aktuálnom stave a úrovni rozvíjania psychomotorických kompetencií v materských školách v Slovenskej republike v počiatočnom období obsahovej reformy.

Kľúčové slová

Stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií a zručností v materskej škole. Pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zvýšenú pozornosť pri rozvíjaní psychomotorických kompetencií v materskej škole.

Materské školy v Slovenskej republike v rámci obsahovej reformy už druhý školský rok naplňajú ciele predprimárneho vzdelávania v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) a prostredníctvom školských vzdelávacích programov.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie definuje 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* (2008, s. 5).

Perceptuálno-motorické učenie je veľmi dôležitou stránkou celostného rozvoja osobnosti dieťaťa. Vo vzťahu k perceptuálno-motorickému učeniu najvyšší kurikulárny dokument pre materské školy vymedzuje psychomotorické kompetencie ako jedny z kľúčových kompetencií tvoriace profil absolventa predprimárneho vzdelávania.

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania v rámci psychomotorických kompetencií:

- používa v činnosti všetky zmysly

- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa
- ovláda základné lokomočné pohyby
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách
- využíva prekonávaním prírodných a umelých prekážok
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008, s. 8)

Štátna školská inšpekcia vo svojej činnosti v školskom roku 2008/2009 v rámci tematických inšpekcií v materských školách sledovala stav rozvíjania kľúčových kompetencií a zručností vrátane psychomotorických. Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa v materskej škole. Tematické inšpekcie boli vykonané v 229 materských školách, čo predstavuje 7,96 % z celkového počtu materských škôl v Slovenskej republike. Z kontrolovaných materských škôl bolo 217 štátnych, 4 cirkevné a 8 súkromných. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 203 MŠ, s vyučovacím jazykom maďarským 10 a 16 s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským. V rámci kontrolnej činnosti bolo vykonaných 2 259 hospitácií v organizačných formách denného poriadku. Rozvíjanie jednotlivých kompetencií učiteľom a ich dopad na učenie sa detí zobrazuje Graf 1.

Rozvíjanie psychomotorických kompetencií bolo sledované v organizačných formách dňa. Rozvíjanie psychomotorických kompetencií z hľadiska hodnotenia štátnou školskou inšpekciou dosiahlo priemernú úroveň.

Pozitívne zistenia

- pravidelné usporadúvanie športových podujatí a detských športových slávností
- organizovanie cvičenia rodičov a detí
- realizácia predplaveckej prípravy
- využívanie pohybových a hudobno-pohybových hier

Zvýšenú pozornosť je potrebné upriamiť na:

- používanie rôzneho náčinia a náradia pri cvičení

- premyslený výber zdravotných cvikov
- každodenné cvičenie
- dostatočne dlhý pohyb na čerstvom vzduchu vonku
- dostatok bezpečného priestoru na pohybové hry a cvičenie v triede
- vhodná obuv a odev počas cvičenia
- správny a kultivovaný pohybový vzor učiteľky pri predvádzaní cvikov a pohybových úkonov

Zo zdrojov rozvíjania pohybových schopností v 229 materských školách boli najviac využívaný školský dvor a blízke prostredie materskej školy. Viac ako 60 materských škôl využívalo telocvičňu v základnej škole. Vlastnú telocvičňu využívalo 50 materských škôl. V 176 materských školách bolo vybavenie telovýchovným náčiním dostačujúce. Dostatok telovýchovného náradia bolo zistené v 159 materských školách.

Dobrá úroveň dosiahlo rozvíjanie praktických návykov a zručností. Praktické návyky a zručnosti predstavovali manipulačné, pracovné a technické zručnosti v rámci výtvarných, pracovných, kultúrno-hygienických činností.

Pozitívne zistenia:

- dodržiavanie technicky správnych postupov v rôznych druhoch praktických činnostiach
- samostatnosť pri sebaobslužných činnostiach
- upevňovanie návykov správneho stolovania a hygieny
- kreatívne, nápadité výtvarné a pracovné činnosti
- tvorivé využívanie strihania, lepenia a modelovania pri zhotovovaní výtvarných diel z rozmanitého materiálu
- vytrvalosť, sústredenosť, samostatnosť vo výtvarnej, pracovnej a technickej tvorivosti

Výrazné negatívne zistenie:

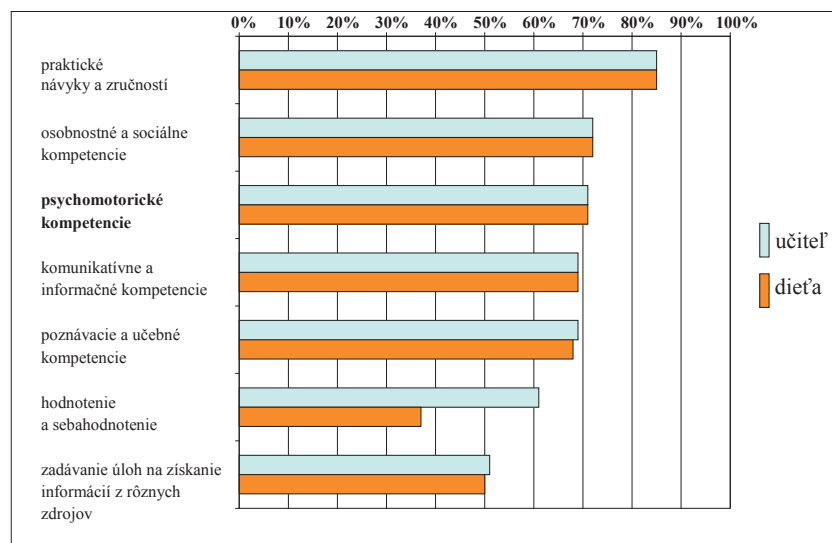
- zhotovovanie detských výtvarných a pracovných produktov podľa jednotného prototypu (časté používanie šablón)

Zvýšenú pozornosť je potrebné upriamiť na:

- voľné zaobchádzanie s materiálom a nástrojmi
- správne držanie a manipulovanie so štetcom a nožnicami
- správne držanie grafického materiálu, na správnu polohu tela detí pri sedení a na sklon plochy papiera

Štátna školská inšpekcia v predkladaných správach o stave a úrovni výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa v materskej škole v konkrétnom školskom roku poskytuje súhrne informácie, ktoré môžu slúžiť ako východisko kontrolovaným materským školám ako aj pre všetky ostatné materské školy v Slovenskej republike pri autoevalvácii kvality výchovy a vzdelávania.

Graf 1 Rozvíjanie kľúčových kompetencií



Literatúra

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2008/2009. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Staré grunty. ISBN 978-80-970347-6-4. Dostupné na: www.ssiba.sk

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. ISBN 978-80-969407-5-2. Dostupné na: www.minedu.sk

Resumé

The article reflects the findings of the State School Inspection on the current state and level of psychomotoric competences in pre-school education in the Slovak Republic at the initial stage of the school reform.

Kontaktné údaje

Vlasta Gmitrová, PaedDr.
Štátna školská inšpekcia
Školské inšpekčné centrum Prešov
Levočská 13
080 01 Prešov
Email: gmitrova@ssiba.sk

POHYBOVÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉM KURIKULU V ČESKÉ REPUBLICE

Hana Dvořáková

Abstrakt

Koncepce Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání v České republice klade nároky na tvořivou práci pedagogů a nutně vyžaduje znalost celé řady termínů se schopností realizovat je v praxi přiměřeným obsahem a metodami pro předškolní věk. Změny v oboru tělesná výchova formulují zdraví a zdatnost a pohybové činnosti se vztahují nejen k tělesnému rozvoji, ale stávají se prostředkem i osobnostního a sociálního vývoje dítěte. Nové pojetí vyžaduje také změny v metodách práce od direktivního příkazového k demokratickému, od napodobování k samostatné experimentaci a objevování, od hledání chyb k posilování pozitivních příkladů.

Klíčové slova

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zdraví, zdatnost, rozvoj osobnosti dítěte, metody vzdělávání.

Období od roku 1990 až doposud je v obou našich státech obdobím hledání koncepce vzdělávání, která by odpovídala nové společensko-politické situaci i novým nárokům na občana. Změny vycházejí především z kritiky toho, co určovalo výchovu a vzdělávání do roku 1989. A to nejen z teoretického a ideologického hlediska, ale i z pohledu samotné praxe, kde konkrétně v mateřské škole byl velmi nepopulární přeorganizovaný režim dne a řada formálních požadavků. Učitelky odmítaly dosavadní autoritativní program, včetně řízených činností. Avšak koncem 90. let tu byl pocit samotných učitelek, že pouze „hlídání dětí“ je problematické a nedostačující. Z praxe vyplynul požadavek nějakého rámce – programu.

Kurikulární reforma vychází z analýzy vzdělávacích potřeb v Národním programu vzdělávání (Bílá kniha) a klade si za cíl připravit dítě pro život ve 21. stol. Základem pro tuto reformu je názor, že člověk se musí vzdělávat po celý život a měl by mít zájem na svém vzdělání, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem, a v neposlední

řadě i lepší uplatnění na trhu práce. Prvopočátek je již v předškolním období. Také panuje shoda odborníků z řad lékařů, psychologů i pedagogů, že první roky života jsou velmi důležité, zkušenosti trvalé (Piaget 1962, Erikson 1963, Brierley 1996). Masaru Ibuka již v roce 1977 tvrdí, že „Kindergarten is too late! „

V obou našich koncepcích nacházíme dále mnoho podobností. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR je podpořený novým zákonem a na tomto základu pak vzniká nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání od 3 do 19 let. Na Národní program vzdělávání navazují Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé věkové kategorie – stupně škol. Na ně mají navazovat již v jednotlivých školách vypracované školní a třídní vzdělávací programy. Celá změna koncepce začíná v MŠ, ačkoliv učitelé/lky v mateřských školách mají společensky nejnižší prestiž a jsou nejméně finančně ohodnoceny!

Zákon formuluje předškolní vzdělávání jako legitimní součást systému vzdělávání, jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání, který je organizovaný, řízený MŠMT a probíhá od 3 do 6 (7) let ve skupinách věkově heterogenních i homogenních, příp. integrovaných.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2005) formuluje velmi podobně, jako Vzdělávací program Slovenský (Hajdúková a kol. 2008):

Hlavní principy (RVP PV, s. 6)

specifika věku, individuality,
vytváření základů životních kompetencí,
kvalita a srovnatelnost
rozvoj programů, koncepcí,
různé formy a metody
z regionálních a místních podmínek, možností,
potřeb
možnost vnitřní a vnější evaluace

Pojetí a cíle (RVP PV, s. 7)

navazovat na rodinnou výchovu
podněty k aktivnímu rozvoji a učení
obohacovat program dítěte, odbornou péčí
pro usnadnění další životní cesty
předpoklady pro pokračování ve vzdělávání
maximální podpora individuálních předpokladů

umožnit diagnostiku a včasnou speciální péči

Specifika předškolního vzdělávání (RVP PV, s. 8)

- přizpůsobení vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí
- zaměstnávat se přirozeným dětským způsobem
- respekt k individuálním potřebám a možnostem
- vzdělávání ve skupině věkově homogenní i heterogenní
- vhodné metody – prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi
- situační učení
- spontánní sociální učení
- vyváženost a provázanost spontánních a řízených činností
- didaktická činnost přímo nebo nepřímo motivovaná
- vzdělávací nabídka, individuální volba a aktivita dítěte
- integrovaný přístup – integrované bloky – přirozené vazby a souvislosti

Rámcový vzdělávací program pak formuluje Rámcové cíle a z nich vyplývající klíčové kompetence (RVP PV s. 10):

RÁMCOVÉ CÍLE..... KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Rozvoj dítěte – jeho poznání, učení | - kompetence k učení |
| | - k řešení problémů |
| | - komunikativní |
| 2. Osvojení hodnot | - sociální a personální |
| 3. Získání osobnostních postojů | - činnostní a občanské |

Obsah je pak rozčleněn do pěti oblastí a v nich jsou formulovány dílčí cíle, na jejich základě očekávané výstupy a očekávané kompetence, které by děti měly na konci docházky do mateřské školy zvládnout. Kompetence bývají formulovány též jako schopnosti dovednosti, poznatky, vedoucí až k hodnotám a postojům. RVP PV dále obsahuje příklady vzdělávací nabídky a také rizika, která se mohou v mateřských školách vyskytovat. Takto formulovaný program poskytuje maximální možnost individualizovat obsah a nabídku z hlediska škol i dětí, tedy z hlediska podmínek, možností a příležitostí.

Oblasti vzdělávání (RVP PV s. 10 a 15):

1. BIOLOGICKÉ - DÍTĚ A JEHO TĚLO
2. PSYCHOLOGICKÉ - DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA
3. INTERPERSONÁLNÍ - DÍTĚ A TEN DRUHÝ
4. SOCIO-KULTURNÍ - DÍTĚ A SPOLEČNOST
5. ENVIRONMENTÁLNÍ - DÍTĚ A SVĚT

V těchto pěti oblastech vzdělávání jsou formulovány dílčí cíle opět v relativně obecné úrovni, např. rozvoj psychické a fyzické zdatnosti, rozvoj řečových a komunikativních schopností a dovedností, poznávání sebe sama, posilování prosociálního chování, rozvoj schopnosti žít ve společnosti lidí, poznávání jiných kultur... Následně jsou formulovány očekávané výstupy, obvykle v počtu mezi deseti až dvaceti u každé oblasti. Zde je výběr některých z nich pro představu o jejich podobě: děti na konci docházky do mateřské školy by měly umět zachovávat správné držení těla, rozlišovat, co prospívá zdraví a co škodí, správně vyslovovat, záměrně se soustředit na činnost, uvědomovat si své možnosti a limity, spolupracovat s ostatními, vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí... Je zřejmé, že dílčí cíle jsou formulovány obecně a výstupy - očekávané kompetence dětí - jsou sice konkrétní, ale relativně složité. To, co je nejobtížnější, je cesta, jak tyto kompetence dětem zprostředkovat.

Realizace RVP PV ve školách

Mateřské školy po relativně krátké době zkušebního provozu a po diskusi k navrženému programu již od září 2007 měly za povinnost pracovat podle RVP PV. Po třech letech lze snad potvrdit, že mateřské školy se dokázaly s novou koncepcí vypořádat dobře. Avšak zůstává celá řada problémů. Zásadním požadavkem je připravenost učitelů na takovýto způsob práce:

1. na společné a vlastní formulování školních a třídních programů v souvislosti s konkrétními podmínkami školy a konkrétní skupinou dětí.
2. umět volit konkrétních činností, které by dětem zprostředkovaly požadované kompetence.

K zásadní proměně by tedy mělo v práci pedagogů, a to na jedné straně v jejich přípravě a na druhé straně již těch v praxi.

Vzdělávání učitelek pro mateřské školy převažujícím způsobem

probíhá na Středních pedagogických školách, částečně i Vyšších odborných školách, výrazně se zvýšil podíl absolventů s bakalářskou úrovní vzdělání, jak bylo doporučeno Bílou knihou. Existuje i magisterská úroveň vzdělání, která je však širší a zahrnuje předškolní výchovu a vzdělávání jako celek, nejen pro potřeby mateřské školy. Ovšem RVP PV postavil právě před tyto vzdělávací instituce úkol umět připravit moderní učitele mateřských škol. Zdá se, že tento problém není dosud dostatečně vyřešen a i přes akreditované obory nejsou absolventky v mnoha případech připraveny dobře.

Dynamické změny v praxi u učitelek stávajících pomáhal realizovat Výzkumný ústav pedagogický v Praze (www.vuppraha.cz) v jehož garanci všechny Rámcové vzdělávací programy vznikaly a jehož pracovníci realizovali jak zkušební provoz vybraných škol, tak diskusi k materiálu a následně i řadu seminářů, školení a příprav pro zavedení programů do škol. Tomu napomáhal a napomáhá i metodický portál tohoto ústavu. Pod vedením Smolíkové kolektiv spolupracovníků připravil také všechny metodické materiály, vedle samotného RVP PV i Metodiku tvorby školního (třídního) vzdělávacího programu (2006) a Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, Metodika pro podporu individuálního vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007). V září roku 2007 všechny školy již musely své programy zpracovat dle nových požadavků RVP PV.

Pochopení RVP PV a přiblížení nového způsobu práce podpořily další publikace, při zavádění nové koncepce bylo přínosné rychlé uveřejňování nových zákonů, pravidel, způsobů řízení, ale i metodických pokynů a námětů v nakladatelství RAABE, kde vznikla publikace Řízení mateřské školy.

K druhému, velmi zásadnímu problému praktické realizace programu a volbě konkrétních činností k dosažení kompetencí dětmi, přispělo také RAABE publikací Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Z hlediska pohybových činností měly učitelky již od roku 2002 publikaci, která zcela konkrétně rozpracovávala jednotlivé oblasti a pomocí praktických příkladů ukazovala, jak je možné pomocí pohybových činností naplnit požadavky ze všech oblastí (Dvořáková, 2002).

Do určité míry se zdá, že se mateřské školy vyrovnaly s novou koncepcí již velmi dobře, oproti vyšším stupňům škol. Analýza dotazníkového šetření v mateřských školách (Smolíková 2009) ukazuje,

že RVP PV v zásadě vyhovuje, avšak jsou stále zřejmé problémy, kdy si mnoho učitelek nedokáže s formulacemi RVP PV dobře a prakticky poradit, doporučuje se proto stále podporovat různé typy vzdělávání. Dále je kritizováno neúměrné zatížení administrativou a písemnou dokumentací, případně formálním hodnocením. Bylo konstatováno, že většina problémů, se kterými se reforma potýká, pramení z nesplnění podmínek, které tato reforma předpokládala - především počty dětí ve třídách, ale i vysokoškolské vzdělání a koordinované proškolení pedagogů. Tyto problémy se týkají samozřejmě i oblasti pohybových činností. Některé jsou pro tento obor – obor tělesné výchovy – specifické, některé jsou obecnějšího charakteru.

Změny v pojetí tělesné výchovy ve vztahu k RVP PV

Teoretická východiska oboru tělesné výchovy ve škole doznávají změny také v 90. letech. Zásadní změnou v chápání tělesné výchovy ve školách byl odklon od výkonnostního pojetí a pokusy formulovat „Zdravotně orientovanou TV“ (Dvořáková pro MŠ, 1996, Mužík a kol.- 1.st.ZŠ, 1997, Svatoň, Tupý – 2.st. ZŠ, 1996), Zásadními termíny se staly zdraví, zdatnost, tělesná zdatnost a její složky, zdravotně orientovaná tělesná zdatnost... (Malina 1990, Cooper 1991, Corbin, Pangrazi 1992, Sallis 1987, Bunc 1993). S tím koresponduje i pojetí a dílčí cíle 1. oblasti - oblasti biologické.

Dílčí cíle 1. oblasti – Dítě a jeho tělo:

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj pohybových schopností
- rozvoj dovedností hrubé i jemné motoriky....
- rozvoj zdatnosti (zdraví)
- rozvoj a užívání všech smyslů
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností
- poznatky o těle, zdraví, kvalitě pohybových činností
- poznatky a dovednosti k podpoře zdraví, bezpečí, pohody
- vytváření zdravých životních návyků, postojů – základ zdravého životního stylu

Je zcela zřetelné, že RVP PV deleguje určitou odpovědnost učitelky za zdraví dětí! Co to však znamená? Znají učitelky uvedené termíny? Co je to tedy zdraví? Jak je možné je pěstovat, udržovat, posilovat? Co to jsou pohybové schopnosti? Co jsou dovednosti? Co je zdatnost? Jak

se všechny tyto termíny převádějí do praktické činnosti s předškolními dětmi? Ještě nyní tyto termíny obecně mezi učitelkami známy nejsou. Není cílem této stati osvětlovat jednotlivé termíny, upozorním jen na některé.

Pohyb je obvykle spojován s podporou zdraví, je neoddelitelnou součástí zdravého způsobu života a důležitou a cennou hodnotou každého z nás. Naučit se pečovat o vlastní zdraví je také cílem výchovy a vzdělávání od nejmladšího věku. Je všeobecně známé definování zdraví v bio-psycho-socio-spirituální jednotě, rovnováze a pohodě. Jak ale tuto definici chápat prakticky a jak ji zajistit a jak k ní vést?

Pokusím se ukázat některá propojení s rámcovými i dalšími cíli na teorii „salutogeneze“ Antonovského (1993, 1997). Zdraví je chápáno jako proces mezi pocitem zcela zdravého jedince ke stavu těžké nemoci. Ve smyslu výše uvedené definice a propojení těla, psychiky i sociálních vlivů je nejdůležitějším znakem zdraví člověka „světu otevřená existence“ – „das Dasein“ (Heidegger, 1927). Antonovského salutogenesi lze charakterizovat jako „individuální vztah ke světu a k vlastnímu životu“ (Bengel, Strittmatter, Willmann, 1999).

Je založena na SENSE OF COHERENCE – vnímání logičnosti – souvislosti světa, kde Antonovsky formuloval tři zásady:

1. Srozumitelnosti, pochopitelnosti běhu věcí
2. Zvládnutelnosti
3. Důvěry ve vlastní síly

Pokud si přeložíme tato pravidla či zásady do školy, do mateřské školy, tak je zřejmé, že důležité je, aby

1. dítě znalo režim dne, aby se v něm orientovalo a rozumělo mu, vědělo, co je požadováno, co bude následovat
2. dítě dokázalo tyto situace zvládat, zapojit se do režimu, orientovalo se v prostoru i v činnostech, nebylo manipulováno
3. dítě mohlo vyjádřit svůj názor, bylo vyslechnuto a bylo přihlédnuto jeho názoru (dle možností)

Přitom bylo zjištěno, a i ze zkušenosti víme, že děti často nerozumí dostatečně okolí, nevědí, co se má stát, co mají udělat a proč. Nejsou schopné pracovat společně s ostatními, nevěří pak, že požadavky mohou zvládnout. Nevěří ve své schopnosti a ve svoji úspěšnost ani do budoucnosti, myslí si, že něco dělat a o něco se snažit nemá smysl (Vojtová, 2003).

Tyto děti pak nemají přátele ve třídě, žádné sebevědomí, negativní vztah ke svému (nešikovnému) tělu, nevidí dobře svou budoucnost.

Klasické hodiny tělesné výchovy ve škole, kde jsou děti, které stojí v poslední řadě a na konci družstva, míč jim pořád padá z rukou, družstvo na ně musí pořád čekat... Tyto situace podporují nízké sebevědomí, negativní vztah k sobě, narušují sociální vztahy a přinášejí tělesné problémy jen proto, že nejsou akceptovány a respektovány tělesné, psychické a sociální předpoklady jednotlivých dětí. Stále nejsme dostatečně připraveni, abychom stanovili:

stálá, jednoduchá a více jasná pravidla
více individualizovali nároky
měli více pochopení pro individuální problémy
podporovali přátelskou atmosféru
podporovali pozitivní praktické prožitky
a pozitivní prožitky vůbec.

Pokud chceme tedy pěstovat zdraví dětí, nejde jen o cvičení a rozvíjení tělesné zdatnosti, ale o vytváření obecně podporujících a vstřícných podmínek ve škole vůbec a v tělesné výchově také. Souvisí to výrazně se způsoby řízení a volbou vhodných metod.

Rozvojem tělesné zdatnosti od předškolního věku se dále zabývala řada výzkumných projektů a studií, které zjišťovaly reakci dětí na zátěž a formulovaly možnosti zatěžování ve vztahu ke složkám zdatnosti. V oblasti svalové zdatnosti je zde dlouholetá tradice ve zkoumání držení těla, svalové síly a flexibility (např. Berdychová a kol. 1981).

V chápání aerobní zdatnosti došlo k výrazné změně na základě fyziologických výzkumů (Máček a Vávra 1971, Malina 1990). Následně byla prokázána vysoká schopnost vyrovnat se s vytrvalostní zátěží při respektování individuální intenzity (Cooper 1991, Cooper Institut 1999, Chow, Henderson, Bamett 2001, Raitmajer, 1994, Dvořáková 1995, Junger 2000 aj.)

Pohybové činnosti a ostatní oblasti

Nelze však zapomenout na stejně důležité oblasti propojení motoriky s poznáváním a poznávacími procesy i se vznikem a rozvíjením vztahů (Piaget 1962, Erikson 1963, Brierley 1996 aj.). Psychomotorika upozorňuje na možnosti pohybu ve vztahu k psychice i sociální a

materiální oblasti, kde lze pohyb využít jako výchovný i terapeutický prostředek a přispět jedinci ke schopnosti zvládnout životní situace a podpořit jeho uplatnění ve společnosti (Kiphard 1983, Irmischer a kol. 2004, Zimmer 1993, 1995, Szabová 1999, Adamírová 2003, Dvořáková 2004, Dvořáková a kol. 2010). Pro předškolní dítě je pohyb biologickou potřebou, prostředkem tělesného růstu a rozvoje, cestou k poznávání, k posílení svého sebevědomí a identity, k navázání kontaktu a kamarádství, pro dospělého prostředkem regenerace, relaxace, ale i seberealizace.

Pokud takto vnímáme roli pohybu v životě člověka a ve vzdělávacím procesu, pak mají pohybové činnosti velmi široké využití. Toto využití pohybu souhlasí také s požadavkem činnostního, prožitkového a situačního učení, které podporuje vlastní aktivitu dítěte. Pohybové činnosti mohou být využity jako velmi vhodný a zábavný prostředek ke získání zcela různých kompetencí i v dalších čtyřech oblastech vzdělávání – psychologické, interpersonální, socio-kulturní a environmentální (příklady DVD).

Změna způsobu řízení – cesta ke klíčovým kompetencím

Výchova aktivního samostatného člověka a vytvoření podmínek pro zdravý vývoj jedince v procesu výchovy a vzdělávání ukázalo také potřebu změnit přístupy, formy a metody práce pedagoga. Volba metod a forem řízení, způsoby a styly vyučování jsou dlouhodobě a historicky zakořeněny a velmi obtížně dochází ke změnám. Pro řadu učitelů je obtížné přecházet od verbálního vyučování k praktickému, od direktivního k demokratickému, od manipulování s dětmi k manipulování s podmínkami, k podněcování a provázení dětí, obtížně se vyrovnáváme i s historicky podmíněným soustředěním se na chybu, místo na pozitivní zkušenosti.

Tyto požadavky mají souvislost i s klíčovými kompetencemi, které program stanovuje.

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- činnostní a občanské

Vztah k učení nepodpoří opakování cviků podle vzoru učitele bez vlastní aktivity, nepodpoří jej ani soustředění se na chyby a stálé opravování. Učitel by se měl snažit podporovat aktivitu dětí, jejich vlastní nápady, podporovat pozitivní příklady. Hledání vlastního řešení pohybových úkolů i v té nejjednodušší formě podpoří i další kompetenci k řešení problémů obecně.

Vytváření skupin, které mají společný cíl, řeší jeho dosažení opět v pohybových a herních úkolech rozvíjí vzájemnou spolupráci a komunikaci. Učitelka však musí takový prostor pro komunikaci záměrně vytvořit a podpořit ji.

Pohybové činnosti a hry jsou školou vzájemného respektu, pravidla zajímavé pohybové hry děti dodržují raději, ale tím také zjišťují, že pravidla se dodržovat musí vždy. Partnerský vztah s učitelkou a vzájemná komunikace stejně jako dodržování přiměřených pravidel bezpečnosti, kde učitelka neprovází dítě při každém pohybu, vede již u předškolního dítěte k přiměřenému pochopení svých možností a své bezpečnosti, tím i k určitému odpovědnému občanskému postoji.

Je velmi obtížné měnit zakořeněné a děděné metody práce a řízení (striktní direktivní rozhodování, soustředění na chybu, soutěžení, malý respekt k individualitě). Domnívám se však, že právě v mateřských školách máme určitý náskok, že mnohem problematičtější situace je u vyšších stupňů škol. Učitelky mateřských škol, obvykle nejméně odborně oceňované, jsou totiž přístupné změnám, chtějí zlepšovat svou práci a díky tomu jsou mateřské školy i přes celou řadu problémů, velmi kvalitním článkem výchovy a vzdělávání (příklady DVD).

Literatúra

- ADAMÍROVÁ, J. 2003. *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha: Unie zdravotní tělesné výchovy ČASPV. 66 s.
- ANTONOWSKY, A. 1993. The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. In *Social Science and Medicine*, 36, s. 725 – 733. 1993.
- ANTONOWSKY, A. 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Expanded German ed. A. Franke.

BENGEL, J. – STRITTMATTER, R. – WILLMANN, H. 1999. What keeps people healthy. Research and practice of health promotion. Vol. 4. Volong: Federal Centre for Health Education. 130 s. ISBN 3-933191-20-3.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. (1981) *Tělesný a pohybový vývoj dětí od 4 do 6 let v Čechách a na Moravě a ve Středoslovenském kraji*. Praha: ČUV ČSTV, 1981.

BRIERLEY, J. 1996. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996.

BUNC, V. 1993. Zdravotně orientovaná tělesná zdatnost a způsob jejího hodnocení. In *Stav a perspektivy kinantropologie*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, s. 12-15.

COOPER, K. H. 1991. *Kid fitness*. New York: Bantam Books, 1991.

COOPER INSTITUTE. 1999. *Fitnessgram: Test administration manual, 2nd revised ed.* Champaign, IL. Human Kinetics. ISBN 0736001123.

CORBIN, C. B. – PANGRAZI, R. P. 1992 Are American children and youth fit? *Res. Quart.Exerc.Sport*, 63, 1992. s. 96-106.

DVOŘÁKOVÁ, H. 1994. Physical activities in new concept of education in kindergartens. In Svoboda,B.-Rychtecký,A. (edit.) *Physical activity for life: East and West, South and North*. 9th Bienal Conference in Prague. Gemany, Aachen: Meyer-Meyer Vrlg. 1994. s. 95-98. ISBN 3-89124-321-9.

DVOŘÁKOVÁ, H. 1995. Structure of endurance and speed abilities of running preeschool children. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 31. 1. 1995. s. 39-55.

DVOŘÁKOVÁ, H. – MICHALOVÁ, Z. 2004. *Využití psychomotoriky ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2004. ISBN 80-7290-157-5.

DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. 136 s. ISBN 80-7178-693-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: RAABE, 2006. 145 s. ISBN 80-86307-27-1.

DVOŘÁKOVÁ, H. 2006 Theorie der Gesundheit und ihre Applikation in der Schule. In Mužík, V. – Janík, T. – Wagner, R. (edit.) *Neue Herausforderungen im Gesundheitsbereich an der Schule*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 74-82. ISBN 80-210-4191-9.

DVOŘÁKOVÁ, H. – ADAMÍROVÁ, J. – JALOVECKÁ, B. – MACEČKOVÁ, J. – WIEDNEROVÁ, V. 2010. *Psychomotorika*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2010. 51 s. ISBN 86-586-24-3.

ERIKSON, E. H. 1963. *Childhood and society (2nd.ed.)*. New York: Norton, 1963.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Průručka na tvorbu školských vzdělávacích programů pro mateřské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislavě. 2008. s. 257.

HEIDEGGER, M. 1927. *Sein und Zeit*. Tübingen, 1927.

CHOW, S. M. K. – HENDERSON, S. E. – BAMEY, A. L. 2001. The movement assessment battery for children: A comparison of 4-year old to 6-year old children from Hong Kong and United States. *American Journal of Occupational Therapy*. 2001. s. 55 – 61.

IBUKA, M. 1977. *Kindergarten is too late!* New York: Simon and Schuster, 1977. s. 183. ISBN 0-0671-2403-6.

IRMISCHER, T. – HAMMER, R. – WENDLER, M. – WESSEL, S. 2004. *Spielen in der Psychomotorik*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur u. Medien. 2004. 192 s. ISBN 3-7780-7914-X.

JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2000.

JUNGER, J. – BELEJ, M. 1999. Motorika detí predškolského veku. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie č.5*. Prešov: SVSTVŠ, 1999. s. 8-16. ISBN 80-88722-95-0.

KIPHARD, E. 1983. *Mototherapie I*. Dortmund: Modernes Lernen, 1983.

MÁČEK, M. – VÁVRA, J. 1971. Cardiopulmonary and metabolic changes during exercise in children 6-15 years old. In *Journal Appl. Physiology*, 30, s. 202 - 204. 1971.

MALINA, R. M. 1990. Tracking on physical fitness and performance during growth. In Beunen et al.: *Children and exercise*. Band 4. Stuttgart: EnkeVrlg., s. 1 - 9. 1990.

MUŽÍK, V. – TUPÝ, J. a kol. 1997. Program zdravotně orientované tělesné výchovy pro vzdělávací programy 1. stupně základní školy. *Výsledky řešení grantového projektu MŠMT ČR 2. etapa - 1997*, identifikační kód RS 97 091. Brno: Pedagogická fakulta MU. 38 s. 1997.

PIAGET, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton, 1962.

RAJTMAJER, D. 1994. Psychomotor abilities of the youngest. Maribor: Paedagogische fakultaet. 1994. ISBN 86-80693-20-0. 161 s.

SALLIS, J. F. 1987. A commentary on children and fitness: A public health perspective. *Res.Quart.Exerc.Sport.*, 58, s. 326 - 330. 1987.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 48 s. 2004.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2006. *Manuál pro tvorbu školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 63 s. 2006.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2007. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 48 s. 2007.

SMOLÍKOVÁ, K. 2009. *Jak mateřské školy hodnotí RVP PV*. <http://www.vuppraha.cz/jak-hodnoti-materske-skoly-rvp-pv>

SVATON, V. – TUPÝ, J. a kol. 1996. Program zdravotně orientované zdatnosti v projektu Občanská škola. *Výzkumná zpráva 3. etapy grantového projektu MŠMT ČR 1996*, RS 95 R 5011. Praha: Fakulta tělesné výchovy KU. 89 s. 1996.

SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999.

SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. 145 s. ISBN 80-7178-276-9.

VOJTOVÁ, V. 2003. Problematika kázně na základní škole. In *Speciální pedagogika*, 4, s. 297-303. 2003.

ZIMMER, R. 1993. *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg im Breisgau: HerderVrlg, 1993. 223 s. ISBN 3-451-26906-6.

ZIMMER, R. 1995. *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg im Breisgau: HerderVrlg, 1995. 222 s. ISBN 3-451-26905-8.

Resumé

Movement Activities in Preschool Education in Contemporary Curriculum in the Czech Republic.

The conception of The Frame Educational Program of Preschool Education in the Czech Republic demands creative work of teachers and their knowledge of wide range of special terms as well as the ability

of their realization and application in practice by appropriate content and methods suitable for preschool children. Changes in the branch of Physical Education form health and efficiency. Motor abilities are related not only to physical development but they are also a mean of personal and social development of children. The new conception needs also changes of methods - from directive to democratic, from imitating to independent experimentation and discovering, from mistakes to supporting positive examples.

Kontaktné údaje

Hana Dvořáková, doc., PhDr., CSc,
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Rettigové 4
116 39 Praha 1
Email: hannadvorak@seznam.cz

ZADANIA DYDAKTYCZNE PLASTYKI W ROZWOJU PSYCHOMOTORYKI DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

Jolanta Gabzdyl

Abstrakt

W tekście scharakteryzowano zadania dydaktyczne, tj. pytania i polecenia nauczycieli przedszkoli z perspektywy wymagań rozwoju psychomotoryki dzieci, ujętych w polskiej podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz dziedzinie sztuki: plastyce. Podane liczne przykłady nauczycielskich pytań i poleceń posłużyć mogą w celach szkoleniowych, między innymi ukształtowania stosownych kompetencji komunikacyjnych studentów – przyszłych nauczycieli przedszkoli.

Kľúčové slová

Zadania plastyczne, pytania i polecenia nauczyciela, psychomotoryka, dzieci w wieku przedszkolnym.

Wprowadzenie

Rozwój motoryki i jego postępowe zmiany – jakościowe i ilościowe przejawiające się szczególnie w doskonaleniu form i sposobów ich wykonania, interioryzacji (tj. uwewnętrznienia: przenoszenia z płaszczyzny czynności manipulacyjnych wykonywanych na konkretnych przedmiotach w płaszczyznę czynności umysłowych, zachodzących na materiale słów i pojęć) – pozostają w ścisłym związku z ogólnym stanem rozwoju organizmu i psychofizycznych cech osobowości dziecka. Stąd nie jest obojętnym zakres rozwoju psychomotoryki z punktu widzenia przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej. (MOLIERE, 1974, s. 52; PRZETACZNIK-GIEROWSKA, – MAKIEŁŁO-JARŻA, 1992, s. 46, 47, 57)

Drogą zbierania doświadczeń, powtarzania i ćwiczenia, własnego gromadzenia spostrzeżeń i poprzez udzielane instrukcje czy drogą naśladownictwa dziecko uczy się coraz to nowych, trudniejszych i bardziej skomplikowanych czynności; zdobywa odpowiednie czucie i pamięć mięśniową, ruchy jego stają się coraz bardziej celowe, dokładne, oszczędne, skoordynowane, a zarazem płynne, zautomatyzowane, w

efekcie lepiej przystosowane do osiągnięcia zamierzonego celu. Wraz ze wzmocnieniem się organizmu i usamodzielnianiem ruchowym dokonuje się szybki rozwój procesów psychicznych dziecka – wrażeń i spostrzeżeń, uwagi, pamięci, mowy i myślenia, uczuć i wyobrażeń – co ma związek z jego aktywnością. Dzieci w wieku przedszkolnym interesują się bowiem najbardziej tym, co się da wyrazić ruchem, a ich ruchliwość, potrzeba „wypowiadania się” przy pomocy ruchu wyzwala aktywność umysłową. Umysł dziecka rozwija się dzięki temu, że jest ono czynne, ciekawe wszystkiego co się wokół niego dzieje, wszystko pragnie zagarnąć w swe posiadanie, obejrzeć, zbliżyć się, posłuchać, dotknąć, a nawet powąchać i posmakować. Tak więc w sposób bezpośredni, wielozmysłowy zdobywa coraz szerszy i dokładniejszy zasób informacji, które prowadzą go do wyodrębnienia przedmiotów i zjawisk, uchwycenia ich właściwości, a następnie także zrozumienia ich funkcjonalności i przeznaczenia. (MOLIERE, 1974, s. 52-58; CZABAŃSKI, 2000, s. 57-58, 139-140 i inne)

Znajomość naturalnych zainteresowań dzieci, wycucie ich potrzeb ruchowych i zakresu możliwości to podstawowe warunki właściwie pojętej edukacji, mającej na celu wspieranie rozwoju psychomotorycznego (MOLIERE, 1974, s. 51). „Granice między zabawą dziecka a jego twórczością i odbiorem przez nie sztuki są bardzo płynne. Rysowanie, malowanie, lepienie z gliny i rozmaite formy zajęć manipulacyjno-konstrukcyjnych wykonywanych już w okresie wczesnego dzieciństwa, a rozkwitających w wieku przedszkolnym są czynnościami podejmowanymi dla przyjemności” (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, – MAKIEŁŁO-JARŻA, 1992, s. 221). Edukacja przez sztukę, a dokładniej działania plastyczne są więc wysoce wartościowe z punktu widzenia rozwoju dziecięcej psychomotoryki.

Ten edukacyjny walor dziecięcych działań dość szeroko został uwzględniony w najnowszej podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Zawarto w niej bowiem następujące ogólne cele i zadania wychowania przedszkolnego (*Podstawa programowa...*, 2009):

„[...] Celem wychowania przedszkolnego jest: [...] 8. **wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez [...] sztuki plastyczne**; [...] 10 **zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez [...] kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej**. [...] Aby osiągnąć cele wychowania przedszkolnego, należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w następujących obszarach: [...] 4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. **Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:** 1) **przewiduje**, w miarę swoich możliwości, **jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach)**; 2) **grupuje obiekty w sensowny sposób (klasyfikuje) i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, te obiekty są podobne, a te są inne**; 3) **stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć**. [...] 9. Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne. Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: 1) **przejawia**, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu; 2) **umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych**; 3) **wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrza)**. [...] (wszystkie podkreślenia – J. G.)”

Uwzględniając szczególne znaczenie nauczycieli w uzyskiwaniu efektów edukacji przedszkolnej (szerzej zobacz: MIŇOVÁ, 2007, 2007a), charakteryzuję nauczycielskie zadania-polecenia i zadania-pytania przyczyniające się do rozwoju psychomotoryki dzieci w wieku przedszkolnym. W charakterystyce tej wzorować się będę na klasyfikacji dokonanej przez W. Kojasa (1988), a obejmującej podział nauczycielskich pytań i poleceń zgodnie z zasadniczymi fazami procesu ludzkiego uczenia się: (1) gromadzenia, (2) przekształcania, (3) utrwalania oraz (4) odtwórczego i twórczego stosowania zasobów informacyjnych i materialnych. Koresponduje ona z w/w ogólnymi celami i zadaniami wychowania przedszkolnego zawartymi w najnowszej podstawie programowej. Dokonywane charakterystyki nauczycielskich poleceń i pytań uzupełniać będę konkretnymi przykładami, pochodzącymi z badanych przeze mnie kilkudziesięciu stenogramów zajęć przedszkolnych. Stenogramy sporządzone zostały w wyniku zastosowanej metody obserwacji. Zawierają one zapis toku zajęć (odtworzony z taśmy magnetofonowej) w postaci dosłownych, werbalnych wypowiedzi – czynności nauczyciela i dzieci, uzupełniony opisem zachowań niewerbalnych.

Zasadnicze własności zadań dydaktycznych – poleceń i pytań nauczyciela

O jakości procesu kształcenia (w tym kształcenia dzieci przedszkolnych) decyduje mnóstwo czynników. Jednym z istotnych jest charakter relacji nauczycieli z dziećmi. Na kształt tych relacji decydujący wpływ mają nauczycielskie wypowiedzenia, zwłaszcza jego pytania i polecenia, nazywane zadaniami dydaktycznymi. Tak bowiem jak owe pytania są podstawowym elementem procesu kształcenia wchodzącym w skład różnych części zajęć dydaktycznych, tak i polecenia są nader ważnym i niezbędnym składnikiem pracy nauczyciela, który występuje powszechnie. Wskazują na to wyniki badań uzyskane m. in. przez: S. Racinowskiego (1967), W. Kojasa (1988 i 1994), J. Parafiniuk-Soińską (1988/89), R. Pęczkowskiego (1998).

Nauczycielskie zadania-polecenia i zdania-pytania stawiane uczniom do realizacji „kształcą różne funkcje myśli, różne umiejętności [...] Konstrukcja zadania decyduje m. in. o tym, jak przebiegają procesy odbierania wiadomości, o tym, które wiadomości i w jaki sposób pojawiają się w procesie dydaktycznym [...]” (KOJS, 1994, s. 36). „Nie ulega wątpliwości, że sposób zachowania się [...] zależy w dużym stopniu od struktury zadania [...]. Zadanie ukierunkowuje przebieg procesu świadomości: rozpoczyna i wyznacza cały tok myślenia i z tego powodu uznawane jest za typową formę i podstawową jednostkę strukturalną świadomego uczenia się [...]” (KOJS, 1994, s. 35). To sugerowane tu rozumienie pytań i poleceń (zadań dydaktycznych) ujmujące aspekt „sprawowania swoistej władzy nauczyciela nad dziećmi” – co zgodne jest zarówno z ujęciami filozofów, logików, semiotyków, psychologów, pedagogów (w tym zwłaszcza dydaktyków), jak i prakseologów, którzy pytania i/lub polecenia traktują na równi z rozkazem, żądaniem, prośbą itp. (szerzej: GABZDYL, 2009).

Polecenia i pytania nauczycieli powstałe i funkcjonujące w danych kontekstach przedszkolnych zajęć dydaktycznych cechuje bardzo zróżnicowany schemat konstrukcji. Na użytek niniejszego opracowania ograniczę się do charakterystyki tylko niektórych, przydatnych tu aspektów (szerzej: GABZDYL, 2007).

Wszelkie pytania i polecenia, rozumiane jako twory językowe, komunikaty zdaniowe, jak wyodrębnił W. Kojas (1988, s. 18-23; 1994, s.

34), składają się:

- z *operatora* (w niniejszym opracowaniu będzie on oznaczany kursywą), tj. tej części opisującej (wskazującej), jakie działanie powinno/ni wykonać dziecko/ci; przy czym, w przypadku pytań elementami opisującymi rodzaje zlecanego do podjęcia przez dziecko/ci działania są zaimki rzeczowne, przysłówne i przymiotne pytajne oraz partykuła „czy”, a w przypadku poleceń – czasownik mający określoną formę i tryb;
- i części oznaczającej „obiekt/y”, na których lub w związku z którymi ma mieć miejsce dziecięce działanie; w postaci rzeczowników, czasowników, liczebników, zaimków itd. bądź też wyrażen im równoważnych.

Choć nauczycielskie pytania i polecenia cechują te same zasadnicze elementy konstrukcji (tj. operator i obiekt), różnią się one funkcjami. Otóż w przypadku poleceń różnica ta związana jest z ich dodatkową funkcją, bowiem polecenie może odnosić się także – w przeciwieństwie do pytania, które zawsze dotyczy informacji, jest sposobem wyrażania niepełnej struktury działania informacyjnego z równoczesnym żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym (przyjmując moment sformułowania pytania za czas teraźniejszy) – do działań związanych z przekształceniem materii. Polecenie jest więc sposobem ujęcia zarówno niepełnej struktury działania informacyjnego, jak i materialnego (w tym manualnego), wraz z żądaniem jej wypełnienia w czasie przyszłym. (KOJS, 1994, s. 33)

Dopełniając tę charakterystykę różnic i podobieństw (szerzej zobacz: GABZDYL, 2007, s. 100-110), powiem najpierw, że zasadnicze własności sprawcze nauczycielskich poleceń są znacznie bardziej złożone, niż zasadnicze własności sprawcze nauczycielskich pytań. Jako właściwe nauczycielskim pytaniom należy wskazać językowe (tj. słowne) odpowiedzi dzieci, i to realizowane na ogół natychmiast. Z kolei nauczycielskie polecenia spełniają swe sprawcze role w szerszym zakresie i w sposób następujący:

1. *Wymagają* od dzieci podjęcia działań (reakcji):

1.1. nie tylko tzw. *psychofizycznych werbalnych i/lub niewerbalnych* (o których na ogół mówi się w literaturze przedmiotu):

– *informacyjnych*, czyli działań częściowo właściwych także nauczycielskim pytaniom, związanych z wykonaniem jakichś wytworów intelektualnych, na przykład udzieleniem werbalnego

opisu przedmiotu, wyjaśnienia jakiegoś zjawiska; w sposób niewerbalny: wskazaniem stosownego elementu obrazu, ułożeniem rebusu;

– *materialnych*, czyli działań niewerbalnych związanych z wykonaniem jakichś wytworów materialnych, na przykład: sklejeniem kartonu, zrobieniem kukielki;

1.2. ale także tzw. *psychicznych (wyłącznie wewnętrznych)*, realizację których nie sposób bezpośrednio zaobserwować, na przykład: zobaczenie, usłyszenie, wyobrażenie sobie czegoś przez dzieci.

2. *Wymagają* od dzieci podjęcia *niewerbalnych działań psychofizycznych* (szczególnie *materialnych*) nie tylko *natychmiast*, ale i w *dalszej* części zajęć dydaktycznych (np. plastycznych). Dla przykładu: w ramach instruktażu sposobu wykonania kukielki nauczyciel zleca dzieciom szereg częściowych działań materialnych do zrealizowania w późniejszej części zajęć (tzn. w trakcie późniejszej pracy jednostkowej dzieci).

3. *Wymagają* od dzieci realizacji działań informacyjnych w odmienny, „niekonsekwentny sposób”, tj. raz w sposób językowy, a innym razem niewerbalny lub też językowy i niewerbalny zarazem. Ponadto każde z tych dziecięcych działań (językowych i/lub niewerbalnych), zrealizowanych w ramach nauczycielskich poleceń mających ten sam rodzaj operatora (czasownika) przyjmuje swoisty (indywidualny; niepowtarzalny) charakter. Dla przykładu, dwa polecenia z operatorem „ułożyć”: (1) *ułożyć* zagadkę i (2) *ułożyć* z klocków Stworka – wywołują u dzieci dwa odmiennie działania (reakcje). Pierwsze – czynność (odpowiedź) werbalną, a drugie – manualną (niewerbalną).

W właściwym rozpoznawaniu treści i sensu nauczycielskich pytań i poleceń ważna jest także świadomość, że formułowane w „sposób naturalny” (w trakcie dialogu z dziećmi) przyjmują nie tylko prostą, ale i złożoną strukturę (ujmują więcej niż jeden operator i obiekt). Ponadto, nie zawsze operatory nauczycielskich pytań i poleceń występują najpierw, przed dookreślającymi ich sensy znaczeniowe obiektami. Dość często najpierw występują obiekty, potem operatory bądź też operatory rozdzielają obiekty na dwie części. Przy tym nauczycielskie pytania i polecenia cechuje forma: 1) osobowa w liczbie pojedynczej bądź mnogiej lub 1) bezosobowa (przykłady operatorów poleceń prezentowane nieco dalej występować będą wyłącznie w tej formie).

Zadania dydaktyczne plastyki wymagające od dzieci przedszkolnych gromadzenia informacji

Uczenie się to złożony proces poznawania rzeczywistości (materialnych i intelektualnych obiektów). Podstawowym jego elementem jest czynność spostrzegania, polegająca na odzwierciedleniu w świadomości złożonych bodźców i informacji (rzeczy, zdarzeń, zjawisk, wyobrażeń, pojęć, praw, teorii) napływających z otoczenia zewnętrznego i działających na narządy zmysłów. Gromadzone w świadomości informacje dzieli się ogólnie na bezpośrednie – pochodzące z obiektywnie istniejącej rzeczywistości (uzyskane poprzez zmysłowy kontakt z przedmiotem poznania) oraz pośrednie – zawarte w książkach, dziełach sztuki i ich reprodukcjach itd. (odzwierciedlające rzeczywistość poprzez określony system znaków).

Analizując czynność spostrzegania należy zwrócić uwagę na fakt, że rola dziecka w spostrzeganiu nie ogranicza się do biernej rejestracji informacji odbieranych przez zmysły ze świata zewnętrznego. Spostrzeganie jest aktywnym i twórczym procesem (KOZIELECKI, 2000). Każde doświadczenie percepcyjne, rejestracja jakiegokolwiek układu bodźców jest wynikiem skomplikowanych procesów kategoryzacji, analizy i syntezy, wnioskowania i uogólniania. Przebieg tych procesów jest nieświadomy, a ich celem jest stwierdzenie tożsamości pewnych cech postrzeganego przedmiotu z istotnościowymi cechami owego przedmiotu, zakodowanymi w strukturach poznawczych. (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, – MAKIEŁŁO-JARŻA, 1992, s. 97-112; TREMPAŁA, 2002, s. 30-33; SMYKOWSKI, 2005, s. 186-187 i inne) Można zatem stwierdzić, że przebieg procesu spostrzegania uzależniony jest od jakości towarzyszących mu czynności myślenia wpływających na zakres rozumienia – przyswojenia gromadzonych informacji spostrzeżeńowych.

Powyższe stwierdzenie jest szczególnie istotne z punktu widzenia stosowanych przez nauczyciela zadań (poleceń, pytań) kierowanych do dzieci podczas czynności spostrzegania, które wywołują określoną czynność poznawczą, sterują jej przebiegiem i skupiają uwagę na przedmiocie poznania.

Informacje gromadzone przez dziecko w przedszkolu wprowadzają go w złożony świat zjawisk i zależności nie zawsze dla niego zrozumiałych. Nauczyciel, aby zapobiec tego typu sytuacjom, stosuje

określone środki i metody (zadanie bądź ich zbiór) zwiększające zakres zrozumienia i operatywności gromadzonych przez dziecko informacji. Wyznaczony przez operator zadania (polecenia) stosunek dziecka do poznawanego przedmiotu określa sposób gromadzenia informacji i związany z nim stopień aktywności poznawczej: względnie bierny lub czynny (za pomocą zwłaszcza zmysłu wzroku, słuchu i dotyku) (KOJS, 1988).

Termin „względnie bierny” określa mniejszy zakres aktywności poznawczej dzieci, jaki wyznaczają zadania (polecenia) w rodzaju: – związane ze zmysłem wzroku: *obejrzyć, oglądać, pooglądać, popatrzeć, przejrzeć, prześledzić, przyjrzyć się, spoglądać, spojrzeć, zobaczyć* itp.; – słuchu: *posłuchać, słuchać, wysłuchać* itp.; – dotyku: *dotknąć* itp..

Obiektami tego rodzaju czynności postrzegania w ramach przedszkolnych zajęć plastycznych bywają na ogół określone materiały, tworzywa i wytwory uprzednich manualnych działań dzieci, reprodukcje, zdjęcia, prezentowane czynności lub werbalne o nich informacje. Oto przykłady całych struktur poleceń (patrz przykład 1A).

Przykład 1A:

Dotknąć jaka szorstka jest bibuła.

Pooglądać: swoje szmatki; przykłady rysunków.

Popatrzeć: na ozdoby; pracę koleżanki; reprodukcję; barwy żółte i pomarańczowe; kolory żyrafy, przedstawionej na tablicy; x czynności; jak pięknie na ilustracji został namalowany las; w jaki sposób należy ozdobić gałązkę.

Posłuchać w jaki sposób wykonamy stroik.

Przyjrzyć się jakie są barwy przedmiotów na tych obrazach.

Słuchać co powinniśmy zrobić, aby wykonać tego zajaczka.

Spojrzeć na ilustracje przedstawiające wiosnę w różnych zestawieniach barw.

Wysłuchać tego co wam powiem, wskazówek.

Zobaczyć: jak wyglądają różne odcienie zielonego koloru; na jaki kolor zając zmienia swoje futerko; stroik Marysi; szorstkość faktur.

Zwrócić uwagę na wymienione w wierszu kolory kwiatków; za pomocą jakich barw przedstawiona jest na tych ilustracjach wiosna.

W przypadku oddziaływań na dzieci w wieku przedszkolnym, omawiane tu polecenia nauczyciela pełnią ważną rolę w kształtowaniu uwagi spostrzeniowej. Za ich pomocą nauczyciel bowiem kieruje określone (wskazane poprzez operator) receptory dzieci na poznawane obiekty; wywołuje czynności poznawcze obejmujące pierwszy kontakt dzieci z poznawanym obiektem/obiektami.

Wraz z postępującym rozwojem dzieci coraz większe znaczenie kształcące nabiera także inny rodzaj nauczycielskich poleceń – „względnie czynne”: – związane z jednostkowymi zmysłami: *obserwować, zaobserwować, podotykać* itp. – ujmujące aktywność więcej niż jednego zmysłu postrzegania (tzw. złożone): *eksperymentować, zbadać, próbować, spróbować* itp. Oto kilka przykładów, które wyodrębniłam z badanych stenogramów zajęć przedszkolnych (przykład 1B)

Przykład 1B:

Eksperymentować z farbami.

Podotykać: rzeczy, które masz na sobie; te przedmioty.

Spróbować połączyć te papierki stosując różne kleje.

Zaobserwować co stanie się po zmieszaniu barwy żółtej z niebieską.

Zbadać jakie inne kolory można otrzymać, gdy połączymy farby o różnych kolorach.

Nauczycielskie polecenia tego rodzaju wyznaczają dzieciom zorganizowane postrzeganie, obejmujące systematyczność i planowość określonych spostrzeżeń. Planowość i systematyczność spostrzeżeń, wyznaczona poprzez operator i obiekt operacji, wymaga stawiania pytań, problemów i hipotez. Prowadzą one do formułowania i realizowania dodatkowych zadań – nie wskazanych bezpośrednio przez operator i obiekt operacji – a realizacja których jest niezbędnym elementem ogniw czynności postrzegania. Omawiany rodzaj zadań, wymaga zatem szerszego zakresu działań, których celem jest dokładniejsze poznanie odbieranych informacji. (por. OKOŃ, 1961, s. 159)

Proces gromadzenia informacji obejmuje sytuacje dydaktyczne, podczas których dziecko dokonuje selekcji napływających z otoczenia informacji, dążąc do ich zrozumienia. Selekcję należy tu rozumieć jako wybiórcze nastawienie receptorów na odbiór określonych bodźców, które ukierunkowuje aktualne doświadczenie dziecka – jego nastawienie, wiedza, motywacje, zainteresowania, system wartości itp. Należy postawić tu pytania: Czy zastosowane operatory poleceń wraz z obiektami operacji są tymi, które gwarantują pełne zrozumienie informacji przez dziecko? Kiedy i jaką pewność może mieć nauczyciel, że dziecko dokonało prawidłowego wyboru informacji? W jaki sposób kontrolować i kierować spostrzeżenia dzieci, by odbiór bodźców był w pełni użyteczny?

W odpowiedzi na postawione tu pytania nie sposób nie wspomnieć także o roli nauczycielskich pytań w fazie gromadzenia informacji przez dzieci. Stawiając pytania, nauczyciele wywołują określone czynności poznawcze dzieci (patrz przykład 1C), sterują ich przebiegiem i skupiają uwagę dzieci na przedmiocie poznania (przykład 1D).

Przykład 1C:

Co: tu widzicie; przedstawiają obrazy?

Czy to jest ciemny brąz?

Czym Zosia narysowała tego motylka?

Jaka: jest barwa tego jabłka; jest tu faktura?

Jaki: kolor mają te liście drzew; jest kolor ścian w naszej sali; kolor ma ta pisanka; kolor ma śnieg na ilustracjach; kształt ma ta figura?

Jakie kolory ma ta wiosna (na ilustracji)?

Jakiego: koloru są te wzory; koloru sierść ma wiewiórka?

W jaki sposób: Antoś uzyskuje coraz jaśniejszy odcień niebieskiej farby; Dagmara rozciera plastelinę?

W jakim kolorze są te owoce?

Przykład 1D:

Co jeszcze możesz powiedzieć o kształtach tych samochodzików?

Czy: to wszyscy teraz widzą; pooglądaliście rysunki; słyszeliście, jak pięknie został opisany w wierszu las jesienią; wyczuwasz pod palcami tę gładkość; różnicę tych faktur?

Kto: potrafi jeszcze wymienić inne nazwy kolorów; jeszcze zaobserwował coś ciekawego w tych rysunkach?

Która jeszcze praca ma takie kolory?

Nauczycielskie zadania plastyczne a przekształcanie informacji i przedmiotów przez dzieci przedszkolne

„Przekształcanie”, w przyjętym tu rozumieniu, odnosi się do sytuacji zadaniowej obejmującej wszelkie zmiany określonych obiektów materialnych i informacyjnych, dokonanych przez dzieci przy pomocy pewnych środków lub sposobów działania, odbywających się w określonych warunkach i prowadzących do opracowania informacji i/lub przedmiotów (KOJS, 1988, s. 149 i nast.). Działania, których celem jest przekształcanie obiektów materialnych i informacyjnych, związane są z czynnościami intelektualnymi i manualnymi w postaci (KOJS, 1988; KIELAR-TURSKA, 2004, s. 91-94 i inne); :

- syntezy – polegającej na łączeniu (dodawaniu) określonych obiektów informacyjnych i materialnych w pewną całość (patrz przykład: 2A i 2B – lp. 1);
- analizy – operacji odwrotnej w stosunku do syntezy, polegającej na dzieleniu złożonej całości obiektu informacyjnego lub materialnego i wyodrębnianiu (odłączaniu) jej elementów, cech (przykład 2A i 2B – lp. 2);
- porównania – polegającego na zestawianiu obiektów informacyjnych i materialnych w celu wyszukania cech wspólnych i różnych (przykład 2A i 2B – lp. 3);
- porządkowania – polegającego na operowaniu wybranymi cechami obiektów informacyjnych i materialnych, prowadzącym do ich uporządkowania, usystematyzowania, klasyfikowania i grupowania

(przykład 2A i 2B – lp. 4).

- inne – wyznaczające zintegrowane operacje łączenia, rozłączania, odłączania, porównywania i porządkowania obiektów (przykład 2A i 2B – lp. 5).

Przykład 2A:

1. *Docisnąć, dodać/wać, domalować, kłaść, łączyć, nakładać, pogrubzić, pokryć, połączyć, położyć, pomalować, powiązać, przyczepić, przyklejać/ić, przyłożyć, przytrzymać, rozjaśniać, rozprowadzić, rozrobić, sypać, ubrać, umieścić, umocować, wiązać, wkuwać, wpisać, wypełnić, zamalować, zapelniać, zgnieść.*
2. *Odciągnąć, oderwać, odlamać, podnieść, podrzeć, podzielić, poszukać, przepołowić, przerwać, przyciąć, rozkroić, różnicować, urwać/rywać, usunąć/wać, wyciąć/cinać, wygumować, wyjąć.*
3. *Porównać, porównywać.*
4. *Dopasować, poukładać, rozłożyć, rozmieścić, ułożyć, wkomponować, zestawić.*
5. *Obmalować, obrysować, odrysować, ozdobić, nazwać, odgadnąć.*

Przykład 2B:

1. *Co tu dodajemy? Czy x faktury są takie same? Jak ubrać lalkę? Jakie kolory będą pasować do x krajobrazu? Ile lalek ubrałyście?*
2. *Co: tu jest innego; na tych obrazkach jest pstrokate? Czy ptaszki różniły się między sobą? Jaka jest różnica między tymi figurami?*
3. *Co: jest najdłuższe; jest białe a co niebieskie na ilustracji? Czy to jest jasny czy ciemny kolor? Jakich barw jest najwięcej na tych ilustracjach? Które barwy dominują zimą na dworze?*
4. *Czy barwa trawy kojarzy się z ciepłem? O czym najczęściej myślimy, kiedy mówimy, że coś jest „białe”? Z jakimi barwami kojarzy się Wam wiosna?*
5. *Co: zdaje się nam „mówić” kolor czerwony; znaczy słowo „pstrokate”? Jak nazwiemy barwy, które są na tych gwiazdkach?*

Zadania dydaktyczne plastyki w doskonaleniu i utrwalaniu wiadomości i umiejętności dzieci przedszkolnych

Na proces uczenia się i jego wyniki duży wpływ wywierają sytuacje dydaktyczne, których celem jest udoskonalenie i utrwalenie przyswojonych wiadomości i opanowanych umiejętności. O trwałości wiedzy i umiejętności decydują wszystkie elementy składowe całego procesu uczenia się. Poniżej przedstawiono z kolei te nauczycielskie polecenia i pytania (przykład 3A i 3B), które w sposób bezpośredni wyznaczają dzieciom działania związane z poszczególnymi fazami pamięci: zapamiętywania, przechowywania i przypominania (odtwarzania) (DUDLEY, G.A. 1994; KIELAR-TURSKA, M. 2004, s. 90-91).

Stosowane przez nauczyciela polecenia z operatorem *zapamiętać* (przykład 3A, lp. 1), uaktywniają i kierują uwagę dzieci na określone – poprzez obiekt operacji – informacje, istotne na przykład ze względu na ich prawidłowe zastosowanie w różnych formach działalności manualnej i/lub intelektualnej, a dodatkowo wprowadzone elementy językowe „musicie”, „proszę” itp. uwydatniają znaczenie tej informacji i zlecają konieczność, powinność lub prośbę jej szczególnego zapamiętania – utrwalenia.

Przechowywanie, to proces o podstawowym znaczeniu. Dzięki niemu dziecko utrwała w pamięci szereg informacji tworzących określone struktury wiedzy i umiejętności (cechujące się stałym wzrostem), które z kolei wykorzystuje, gdy zachodzi tego potrzeba. Przechowywane w pamięci treści podlegają różnym zmianom – jedne zapamiętywane są trwale, inne słabiej, a niektóre zostają szybko zapomniane (DUDLEY, G.A. 1994). W związku z tym nauczyciel zleca dzieciom polecenia sugerujące, poprzez swoją konstrukcję, zakres (czas) przechowywania informacji. Dla przykładu, polecenia typu: *pamiętać*: o prawidłowym sposobie trzymania kredki... (patrz dalej przykład 3A, lp. 2a) – wyznaczają dzieciom stałe przechowywanie nawyków odnoszących się do czynności manualnych. Z kolei polecenia: *pamiętać*: jak wyglądała jesień opisana w wierszu... (patrz przykład 3A, lp. 2b) – wyznaczają dzieciom węższy zakres czynności przechowywania informacji: związanych z właściwym wykonaniem określonych (jednostkowych) wytworów plastycznych. Spełniają funkcję „przestrzegania” przed popełnieniem błędów, które

nauczyciel przewiduje lub obserwuje podczas dokonywanej kontroli pracy dzieci.

Wyróżnione dotąd zadania-polecenia ujmują głównie aktywność nauczycieli, polegającą na wyodrębnianiu określonych treści komunikatów (elementów struktury informacji) i zlecaniu dzieciom ich utrwalenia. Zadania te obejmują zatem względnie bierną postawę dzieci, związaną przede wszystkim z utrwalaniem umiejętności i wiadomości – doskonalenie ma tu znikomy zakres. Stąd warto podkreślić szczególną rolę kolejnych rodzajów nauczycielskich poleceń: *przypomnieć*, *powtórzyć*, a zwłaszcza *poćwiczyć*. Jak obrazuje to przykład 3A (lp. 3a), polecenia przyjmujące formę ćwiczeń, tj. powtarzania czynności zastosowawczych (OKOŃ, 2007), przyczyniają się do pełnego, aktywnego doskonalenia i utrwalania manualnych umiejętności dzieci.

Przykład 3A:

1. *Zapamiętać*: prawidłowy sposób rozcierania plasteliny; musicie, czego nie należy robić; jak wygląda dziób bociana; powinniście nazwę tego koloru.
- 2a. *Pamiętać*: o prawidłowym sposobie trzymania kredek; o x zasadach posługiwania się nożyczkami; o bezpiecznym zachowaniu podczas wycinania. *Nie zapomnieć*: o porządku; myciu rącek.
- 2b. *Pamiętać*: jak wyglądała jesień opisana w wierszu; o wykorzystaniu różnych kolorów; o sposobie naklejenia bibuły; aby Wasza kompozycja miała barwy ciepłe. *Nie zapomnieć*: jak wyglądał dziób bociana i jego nogi; obrysować wszystkich elementów szablonu.
- 3a. *Poćwiczyć*: rysowanie kółeczek; kreseczek ukośnych; dokładne zaginanie kartki; uzyskiwanie ciemnych odcieni barw.
- 3b. *Przypomnieć*: jak wyglądał las jesienią opisany w wierszu; o czym powinniście zawsze pamiętać wycinając nożyczkami; jakie to są „kolory zimne”. *Powtórzyć*: co zapamiętaliście o barwach; co mówiliśmy o sposobach malowania zimy.

Podobnie, jak polecenia w rodzaju *przypomnieć* i *powtórzyć* (patrz przykład 3A, lp. 3b), nauczycielskie pytania (przykład 3B) – służące udoskonaleniu i utrwaleniu wiadomości i umiejętności dzieci

przedszkolnych – na ogół wiążą się z odtwarzaniem (przypominaniem) już posiadanych przez dzieci wiadomości. Funkcję omawianej grupy pytań nie określają wyłącznie momenty procesu dydaktycznego (patrz przykład 3B, lp. 1). W strukturze pytań pojawiają się bowiem wyrażenia umieszczające określone wydarzenia w czasie przeszłym (przykład 3b, lp. 2), które sugerują dzieciom czynności odtwarzania informacji bez względu na moment procesu dydaktycznego.

Przykład 3B:

1. *Co*: jest charakterystyczne w dziobie bociana; to jest „mozaika”? *Jak*: wyglądają jarzębiny na drzewie; nazywają się takie malowidła? *Jaki* w dotyku jest kamień? *Które* zwierzęta są rude? *W jaki sposób* sprawdzamy rodzaj faktury?
2. *Co*: w wierszu było białe; robiliśmy ostatnio na zajęciach plastycznych; przedstawialiście za pomocą różnych odcieni barw zielonych? *Czy* pamiętasz, jaki kolor liści wymienił autor w wierszu?? *Jak* wyglądało słońce? *Jakie* barwy cechowały zimę przedstawioną w filmie, który przed chwilą obejrzeliście? Na jakiej wystawie byliście? *O jakich* barwach mówiliśmy niedawno?

Wszystkie przedstawione w tej grupie zadania dydaktyczne pełnią istotną rolę w opanowaniu zdobytych przez dzieci wiadomości i umiejętności. Stanowią one przygotowane do zastosowania w działaniach posiadanych przez dzieci środków oraz sposobów informacyjnych i materialnych.

Odtwórcza i twórcza działalność plastyczna dzieci przedszkolnych w zadaniach dotyczących stosowania środków informacyjnych i materialnych

Proces odtwórczej i twórczej plastycznej działalności dzieci posiada swój specyficzny charakter. Plastyka jako przedmiot oddziaływań oparta jest głównie na działaniu, na czynnościach intelektualnych związanych z manualnymi. Czynności manualne należy tu jednak rozumieć jako narzędzie działalności plastycznej – aktywizującej poszczególne receptory (wzrok, dotyk), procesy poznawcze (spostrzeżenia, pamięć, wyobraźnię, myślenie, uwagę), procesy emocjonalne oraz wolicjonalne.

Zadania dydaktyczne odnotowane w tej grupie dotyczą działań podejmowanych przez dzieci, podczas których wykorzystują posiadane struktury wiedzy i umiejętności. Skłaniają dzieci do zastosowania lub wskazania określonych środków (informacyjnych, materialnych) i związanych z nimi metod działania. Podział zadań dydaktycznych na odtwórcze i twórcze uwzględnia uzyskiwanie przez dzieci różnego rodzaju rezultatów działalności plastycznej. Pojęcie „odtwórczości” obejmuje uzyskiwanie rezultatów dobrze określonych i znanych, natomiast „twórczości” – nieznanych i nowych (w sensie subiektywnym lub obiektywnym).

Przykłady nr 4A i 4B ujmują polecenia i pytania nauczycieli wyznaczające dzieciom w wieku przedszkolnym odtwórcze działania plastyczne. Jako swoiste podgrupy wyodrębnić tu można nauczycielskie polecenia i pytania związane ze stosowaniem danych (w obiektach poleceń i pytań) środków w postaci: wiadomości, umiejętności, materiałów i narzędzi. Przy czym, w odniesieniu do poleceń można tu również wskazać, że – oprócz tych poleceń, które w sposób bezpośredni (tj. za pomocą operatora + obiektu) (patrz przykład 4A, lp. 1a) – wyznaczają stosowanie omawianych środków również w sposób pośredni, tj. jedynie poprzez obiekt operacji (przykład 4A, lp. 1b). Ponadto warto zwrócić uwagę, iż operatory poleceń typu *bawić się*, *zabawić się* spełniają dodatkową rolę: „zachęty” dzieci przedszkolnych do pracy, sugerującej im formę zabawy. Na tym poziomie edukacji szczególnie istotne jest wprowadzanie odpowiedniego nastroju, pod wpływem którego dzieci stworzą sobie określone wyobrażenia – wizje, wywołujące chęć wyrażenia ich w sposób plastyczny.

Przykład 4A:

- 1a. *Bawić się* w ilustratora. *Korzystać* z fragmentów wycinanek w barwach ciepłych. *Uwzględnić* kolory kredek podobne do kolorów bibuły. *Użyć* farb. *Używać* szablonów kół. *Posługiwać się* nożyczkami. *Posłużyć się* sklejonymi kartkami. *Stosować*: szmatki o różnej fakturze; swoje pomysły. *Uwzględnić* kolory jesieni. *Wykorzystać* fakturę z bloku. *Zastosować* wszystkie kolory plasteliny. *Zabawić się* w projektantów tkanin.
- 1b. *Malować*: jarzębinę kolorem pomarańczowym.; jednym wybranym kolorem.; obrazek barwami zimnymi. *Namalować*: „Czarodziejski kwiat” wykorzystując ciepłe barwy. *Narysować* słonia palcami. *Rysować* grubszymi kreskami. *Przedstawić* ilustrację na mokrej kartce. *Starać się* używać różnych kolorów. *Wykonać* kilka odbitek. *Zrobić* kolorowe plamy na papierze gąbką.
2. *Czego* brak w tym stroiku? *Jaki* sposób nakładania farby występuje w tej reprodukcji? *Jakie* kukiełki wykonamy? *Jakiego*: koloru bibułę zastosujecie; rodzaju zamki narysujecie? *Za pomocą* czego nałożymy plamy na kartkę?

Do wyróżnionych zadań plastycznych, wykorzystujących zasoby różnorodnej wiedzy i umiejętności dzieci przedszkolnych, należy dodać obejmujące kontrolę, ocenę i wybór określonych obiektów. Wymagają one stosowania środków i metod w postaci kryteriów, standardów i norm (patrz przykład 4B).

Przedmiotem zlecanej dzieciom samokontroli i samooceny bywa przede wszystkim końcowy wynik działań plastycznych w postaci określonych wytworów plastycznych, w znacznie mniejszym stopniu system działań (proces; przebieg czynności) prowadzący do tego wyniku. Powstają tu zatem pytania o słuszność – właściwość tego typu sytuacji. Odpowiedzi dostarcza nam psychologia rozwojowa i wynikająca z niej metodyka plastyki odnosząca się do tegoż poziomu edukacji dziecka. Należy zatem przyjąć, że samokontrola i samoocena przebiegu czynności (pracy) wymaga umiejętności świadomego i celowego kierowania procesami postrzegania – uwagi dowolnej. Omawiany poziom edukacji obejmuje dopiero wstępny etap kształtowania tejże uwagi u dzieci przedszkolnych, poprzez doskonalenie jej koncentracji, przerzutności,

pojemności oraz czasu trwania – jej zakres jest bowiem jeszcze niewielki. Nie oznacza to jednak, że dzieci w wieku przedszkolnym nie dokonują samokontroli i samooceny przebiegu działań, np. plastycznych. Wręcz przeciwnie – dokonują. Czynności te mają jednak charakter głównie mimowolny – oparte są na „dorywczej” obserwacji przedmiotów i zjawisk. Intencjonalne więc zlecanie w/w czynności wydaje się tu niewskazane. W znacznym stopniu rozpraszałyby spontaniczną twórczość tychże dzieci i nie prowadziłyby do wskazanego poleceniem rezultatu. Działalność plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym oparta jest głównie na swobodnym przekształcaniu rzeczywistości, wynikającym z wyobraźni – fantazji. Tą drogą następuje tu intensyfikacja rozwoju cech uwagi i innych procesów poznawczych, które z kolei umożliwiają podejmowanie skutecznej samokontroli oraz samooceny rzeczy i zjawisk.

Przykład 4B:

1. *Oceń* zastosowane przez Was (w wytworach plastycznych) temperatury barw. *Sprawdzać*, czy zastosowaliście właściwe zestawienia barw. *Sprawdzić*: każdą wykonaną odbitkę; czy stroiki ładnie się prezentują. *Wybrać* te prace (spośród wszystkich wytworów dzieci zamieszczonych na wystawce), w których właściwie zastosowane zostały różne zestawienia barw zimnych. *Wyróżnić* najciekawsze ilustracje.
2. Czy: podoba się Wam ta ozdoba; kukielka wykonana jest ciekawie? *Jak* powinniśmy posługiwać się nożyczkami? *Jakich* kolorów farb powinniście użyć, wykonując ilustrację do tego wiersza. *Jakimi* barwami powinniśmy malować wiosnę? *Które*: ilustracje mają najwięcej ciepłych barw; wyklejanki są starannie wykonane?

Najwyższe wartości edukacyjne realizują się w procesie twórczym. Proces twórczy składa się z szeregu czynności psychicznych i zabiegów fizycznych (motorycznych), w których zasadniczy udział biorą: wyobrażenia twórcze – fantazja, myślenie dywergencyjne (heurystyczne), nastrój emocjonalny, procesy motywacyjne – wolicjonalne (wola działania), w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegów przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja”. (POPEK, 2003, s. 119 i nast.) Twórczość plastyczna jest twórczością subiektywną. Ma ona charakter nowości i oryginalności, bez wzglę-

du na ostateczny efekt – wartość wytworu.. Wytwór jest w tym wypadku odkryciem na miarę dziecka – jest twórczy, gdy jest nowy (w sensie subiektywnym lub obiektywnym), nowy zaś, gdy stanowi nieznaną dotąd konfiguracją znanych elementów (HURLLOCK, E.B. 1985, s 72 i nast.), np. kresek, plam. To, w jaki sposób przebiegają twórcze działania dzieci, zależy od wymagań stawianych im przez zlecone do realizacji zadania dydaktyczne (OELSZLAEGGER 2002).

Podstawą podejmowania działań twórczych jest umiejętność przewidywania skutków poszczególnych etapów działań. Przykład 4C ujmuje nauczycielskie polecenia i pytania wyznaczające dzieciom przewidywanie, planowanie, czy też projektowanie czynności plastycznych w celu ich zrationalizowania. Działania tego typu posiadają szczególną wartość kształcącą – wdrażają do świadomego, planowego i efektywnego działania (plastycznego).

Przykład 4C:

- 1a. *Planować* rozmieszczenie szablonów na kartce. *Pomyśleć*, jak ozdobić gałązkę. *Przemyśleć* grę kolorów. *Rozplanować* wzorki na kartce. *Zadecydować* o ilości barw. *Zakomponować*: budowę według własnych pomysłów; na kartce różnobarwne wzorki według własnych pomysłów.. *Zaprojektować*: gwiazdkę; wielobarwny wzór. *Zastanowić się*, co kleks mógłby przedstawiać.
- 1b. *Wyobrazić* sobie: dno morza; jakiś krajobraz; kukielkę mamy. *Wymyślić*: ozdoby; jakieś niespotykane rośliny.
- 1c. *Namalować* to, co wymyślicie. *Narysować* rośliny lub jakieś czarodziejskie rybki. *Przedstawić* swój pomysł kompozycji kwiatowej. *Stworzyć* kompozycję „taniec jesiennych liści”. *Ulepić* bałwanka. *Ułożyć* z koralików i guzików kolorowy szlaczek.
2. *Co*: będziemy robić dalej; możemy zrobić, jeśli nie posiadamy x; można namalować x kolorem? *Dlaczego*: proponujesz x kolor; uważacie, że te wydzieranki są najlepsze? *Jak* sądzisz, jakie kolory powinniśmy mieszać, żeby otrzymać barwę fioletową? *Po co*: nakładamy filc; nam te wiadomości o barwach? *W jaki sposób*: przedstawić zwierzynek; możemy rozjaśnić farbę brązową?

Za formę przewidywania można uznać również działania dzieci wynikające z nauczycielskich poleceń uaktywniających wstępny etap działalności plastycznej (wyobraźnię) w postaci, np.: *wyobrazić...*, *wymyślić...* (patrz przykład 4C, lp. 1b). Wyobraźnia jest ważnym elementem każdego procesu twórczego, a szczególnie twórczości artystycznej (plastycznej). Pobudza do tworzenia nowych obrazów, w których plastycznie wyrażona jest treść ideowa, przeżycia i odczucia (HURLOCK, E.B. 1985. Rodzaj dokonywanych wyobrażeń bądź wizji kieruje wszystkimi etapami działalności plastycznej dziecka. Wsuwa on wskazówki (możliwości rozwiązań) w ilości: n^n – podczas każdego etapu (kroku) działalności, dokonuje ich wyboru oraz realizacji).

Omówione dotąd zadania plastyczne można uznać za swoisty „bank wskazówek” – wysuwany przez nauczyciela celem właściwego ukierunkowania działań plastycznych dzieci – stanowiący punkt wyjścia twórczej pracy. Dziecko opierając się na wskazówkach nauczyciela formułuje i realizuje własne. Sytuacje te w pełni wywołują polecenia nauczyciela podobne do tych, ujętych w przykładzie 4C, lp. 1c.

Zakończenie

Przedstawiona charakterystyka nauczycielskich poleceń i pytań wydaje się być ważna zarówno z punktu widzenia teorii, jaki praktyki kształcenia przedszkolnego. Dzieci realizują bowiem w przedszkolu tysiące pytań i poleceń postawionych im przez nauczycieli. Polecenia i pytania to nieodłączny i naturalny element pracy nauczyciela, ujawniający się w każdym niemal kontakcie z dziećmi przedszkolnymi. Stąd też pełne poznanie ich własności (różnorodnych funkcji sprawczych) oraz umiejętne posługiwanie się nimi stanowi o właściwych kompetencjach komunikacyjnych nauczyciela.

Literatura

CZABAŃSKI, B. 2000. *Kształcenie psychomotoryczne*. Wrocław: Wyd. AWF, 2000, 169 s. ISBN 83-87389-41-1.
DUDLEY, G.A. 1994. *Jak podwoić skuteczność uczenia się. Techniki sprawnego zapamiętywania i przywoływania informacji*. Warszawa: Wyd. „Medium”, 1994, 256 s. ISBN 83-85312-71-4.

GABZDYŁ, J. 2007. Pytania i polecenia nauczycieli – wskaźniki „rzeczowe” działań dzieci w młodszy wieku szkolnym. W: KARANDASHEV, Y. – SENKO, T. (red.). *Studia psychologiczno-pedagogiczne*. T. 1. Bielsko-Biała: Wyd. Wyższej Szkoły Administracji, 2007, s. 97-111. ISBN 83-6443-55-1.

GABZDYŁ, J. 2009. O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń. W: *Chowanna*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. PL ISSN 0137-706X, 2009, Tom Jubileuszowy, s. 239-258.

HURLOCK, E.B. 1985. *Rozwój dziecka*. Tom II. Warszawa: PWN, 1985, 556 s. ISBN 83-01-06139-1.

KIELAR-TURSKA, M. 2004. Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny W: HARWAS-NAPIERAŁA, B. – TREMPAŁA, J. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: PWN, 2004, 304 s. ISBN 83-01-14151-4.

KOJS, W. 1988. *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice: Wyd. UŚ, 1988. 192 s. ISBN 83-226-0233-2.

KOJS, W. 1994. *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice: Wyd. UŚ, 1988. 110 s. ISBN 83-226-0525-0.

KOZIELECKI, J. 2000. *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa: PWN, 2000. 266 s. ISBN 8386770473.

MIŇOVÁ, M. 2007. Kurikulárna reforma a materská škola. In *Ako sa učiteľia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC Prešov, FHPV Prešov, Občianske združenie bez hraníc, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.

MIŇOVÁ, M. 2007a. Pedagogická prax a jej miesto v profesijnej príprave učiteľov materských škôl. In *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax. Zborník príspevkov z odborno – metodického seminára s medzinárodnou účasťou. Program rozvoja profesijných kompetencií študenta na pedagogickej praxi*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, 2007. ISBN 978-80-8083-437-1.

MOLIERE, S. 1974. *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*. Warszawa: Wydawnictwo „Sport i Turystyka”. 228 s. ISBN (brak).

OELSZLAEGER, B. 2002. Podmiotowość uczniów klas I-III w działaniach edukacyjnych. W: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. W. Korzeniowska (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002, s.229-240. ISBN 8373081909.

OKOŃ, W. 1961. *Proces nauczania*. Warszawa: PZWS, 1965. 308 s. ISBN (brak).

OKOŃ, W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. „Żak”, 2007 ISBN 978-83-89501-78-3.

PARAFINIUK-SOIŃSKA, J. 1988/89. Pytania i polecenia w procesie kształcenia. W: *Nauczanie Początkowe*. ISSN 0239-7579, 1988/89, rocz. XII (XXXIV), nr 1, s. 4-13.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

POPEK, S. 2003. *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wyd. UMCS, 2003, 293 s. ISBN 83-227-1266-9.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. – MAKIEŁŁO-JARŻA, G. 1992. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP, 1992, 391 s. ISBN 83-02-04404-0.

RACINOWSKI, S. 1967. *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa: Wyd. „Nasza Księgarnia”, 1967. 232 s. ISBN (brak).

PĘCZKOWSKI, R. 1998. Pytanie jako forma komunikacji dydaktycznej w nauczaniu początkowym. W: KOJS, W. – MROZEK, – R. DAWID, Ł. (red.). *Komunikacja, dialog, edukacja*. T 2. Cieszyn: Wyd. UŚ Filii w Cieszynie, 1998, s. 55-71. ISBN 83-905967-8-4.

SMYKOWSKI, B. 2005. Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: BRZEZIŃSKA, A.I. (RED.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, 2005, s. 165-205. ISBN 978-83-60083-83-3.

TREMPAŁA, J. 2002. Rozwój poznawczy. W: HARWAS-NAPIERAŁA, B. – TREMPAŁA, J. *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 3. Warszawa: PWN, 2002, 210 s. ISBN 83-01-13797-5.

Resumé

The following text investigates the teacher's questions and instructions through the prism of requirements concerning the psychomotor development of children. The exact requirements are stated in Polish curricula for preschool education and arts. Numerous examples of teacher's questions and instructions can serve a didactic purpose. Namely, they can be used to develop proper communication habits in students who are going to become preschool teachers.

Kontaktne údaje

Jolanta Gabzdyl, dr
Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach
Wydział Pedagogiki
ul. Ponurego Piwnika 49
25-666 Kielce
Email: jgabzdyl@wp.pl

REFERÁTY

1. sekcia

ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V MATEMATICKO – LOGICKEJ PODOBLASTI V KONTEXTE KURIKULA SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLY

Edita Šimčíková - Blanka Tomková

Abstrakt

Predškolská edukácia musí rešpektovať špecifiká dieťaťa a danej vekovej skupiny. Rozvíjanie jednotlivých kompetencií by preto malo prebiehať harmonicky a komplexne. Psychomotorické kompetencie rozvíjame aj v rámci matematicko - logickej podoblasti.

Kľúčové slová

Matematicko – logická podoblasť, psychomotorické kompetencie, dieťa predškolského veku.

Európska komisia definovala kľúčové kompetencie ako základ pre európske vzdelávacie systémy a odporúčala jednotlivým krajinám integrovať ich do svojho vzdelávacieho systému s rešpektovaním vlastných historických a kultúrnych tradícií.

Počnúc primárnym stupňom vzdelávania sú ako kľúčové kompetencie stanovené:

- komunikácia v materskom jazyku, komunikácia v cudzom jazyku,
- matematická gramotnosť a kompetencie v oblasti prírodných vied a technológií,
- kompetencie v oblasti informačnej a komunikačnej technológie,
- kompetencie k celoživotnému učeniu,
- sociálne a občianske kompetencie (intrapersonálne a interpersonálne),
- kompetencie aktívneho prístupu,
- kultúrne kompetencie.

U nás sa kľúčové kompetencie stali východiskom pri tvorbe Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania. Kompetencie sú tu definované ako kombinácie vedomostí, zručností a postojov. Kľúčovými kompetenciami nazývame tie, ktoré potrebujeme

jednak k svojmu osobnému rozvoju ako aj k aktívnemu sa začleneniu do života spoločnosti.

Predškolské vzdelávanie sa musí prispôbiť vývojovým, fyziologickým, kognitívnym, sociálnym a emocionálnym potrebám detí. Pri práci je potrebné rešpektovať špecifiká danej vekovej skupiny. Aj preto sú medzi kľúčové kompetencie predškolského veku zaradené aj **psychomotorické** kompetencie.

V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie činnostný a procesualný charakter. Vzdelávacie prostredie by malo byť pre deti podnetné, zaujímavé, obsahovo bohaté ako aj bezpečné. Vhodnými metódami sú zážitkové metódy, kooperatívne učenie hrou a učenie formou činností. V dostatočnej miere by malo byť uplatňované situačné učenie založené na vytváraní a využívaní podnetov z reálneho života. Významnú úlohu zohráva aj spontánne sociálne učenie, založené na princípe napodobovania. Vo vhodnej miere by mali byť uplatňované aktivity spontánne aj riadené. Činnosti môžu prebiehať vo veľkej, menších skupinách, alebo aj individuálne.

Príprave študentov bakalárskeho štúdia na prácu v predškolských zariadeniach sa Katedra matematickej edukácie venuje v rámci predmetu „*Tvorba počiatočných matematických predstáv*“. Predmet je dotovaný jednou hodinou prednášok a troma hodinami seminárov za týždeň. Študenti sa (v súlade s informačným listom predmetu) oboznamujú s jednotlivými oblasťami matematiky na troch úrovniach:

- z hľadiska teórie predmetu,
- z hľadiska pohľadu na kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia a tiež v súlade s ISCED 0,
- vytváraním návrhov konkrétnych edukačných aktivít.

Teoretické (predmetové) východiská predstavujú základný pilier a tvoria obsah jednotlivých prednášok. Počas seminárov majú študenti možnosť pracovať s predpísanou pedagogickou literatúrou (vyhľadávať, pomocou obsahových a výkonových štandardov) možnosti začlenenia jednotlivých matematických oblastí do okruhov v rámci ISCED 0 a rovnako navrhnúť konkrétne činnosti, aktivity, prípadne didaktické hry. Dôležitou súčasťou stretnutí je realizácia jednotlivých námetov, ich analýza a sebareflexia práce jednotlivých študentov. Počas semestra je možnosť vytvorenia aj jedného skupinového projektu, ktorého nosnou požiadavkou je aplikovať zvolenú matematickú tému do integračného

projektu, rozvíjajúceho okrem kognitívnej aj inú oblasť edukácie.

Každá problematika matematického poznania sa rozvíja prostredníctvom konkrétnych činností spojených s rozvojom jemnej aj hrubej motoriky:

- Výroky – realizáciou pohybových hier („Budíček“).
- Orientácia v rovine a priestore – pohybom po miestnosti, ukladaním predmetov podľa pokynov, kreslením podľa pokynov.
- Rovinné a priestorové útvary – pohybové hry („Štyri kúty“), modelovaním, skladaním obrázkov podľa predlohy, či vlastnej fantázie, kreslením, či vyfarbovaním.
- Zhodné zobrazenia – pohybové hry („Zrkadlo“), skladaním a prekladaním papiera, vystrihovaním, kreslením.
- Body a čiary – pohybom („Hľadanie cestíčiek“), formou grafomotorických cvičení.
- Porovnávanie, usporiadanie – manipulačnou činnosťou (prikladaním k sebe), dramatizáciou rozprávok („Ťahal dedko repku“).
- Triedenie a vytváranie súborov – manipulačnou činnosťou, hrou, dramatizáciou časti deja rozprávok („Červená Čiapočka“ a „Popoluška“).
- Číselné predstavy – pohybom spojeným s počítaním krokov, rytmu, manipuláciou s predmetmi spojenými s ordinálnym spôsobom určovania počtu predmetov a podobne.

Konkrétne ukážky činností budú prezentované v rámci pracovných dielní.

Cieľom jednotlivých činností je naučiť študentov pracovať s matematickými pojmami a predstavami previazane s inými zložkami výchovy, vytvárať modelové situácie podobné reálnym problémom a činnostiam, blízkym detskému zážitku a poznaniu. Uvedomujeme si, že v predškolskom období je vhodné využívanie integrovaného prístupu.

Vzdelávanie by v tomto veku malo prebiehať v rámci integrovaných blokov, ktoré nerozlišujú „vzdelávacie oblasti“ či „zložky“, ale ponúkajú dieťaťu obsah v prirodzených súvislostiach a vzťahoch. Samozrejme by to nemalo byť na úkor obsahu jednotlivých „vzdelávacích oblastí“. Potrebu integrácie preto vytvárame už u našich študentov.

Literatúra

GUZIOVÁ, K. 2002/03. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2002/03, roč. LXXVII, č. 4, s. 1-6.

HAJDÚKOVÁ, V. et al. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.

PODHÁJECKÁ, M. 2009/10. Implementácia hry do edukačných programových dokumentov. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2009/10, roč. LXXIV, č. 2, s. 24-32.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

UHERČÍKOVÁ, V. – HAVERLÍK, I. 2007. *Didaktika rozvíjania základných matematických predstáv*. Bratislava: DONY, 2007. ISBN 978-80-968087-4-8.

Resumé

Preschool education must to respect the specifics of children in individual age group. Developing of individual competences should therefore be carried out comprehensively and harmoniously. We can develop a psychomotoric competences through mathematical-logical sub-area.

Kontaktné údaje

Edita Šimčíková, PaedDr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: editasim@unipo.sk

Blanka Tomková, Mgr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: tomkova@unipo.sk

ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Katarína Lukáčová

Abstrakt

Príspevok prináša skúsenosti a poznatky z predprimárneho vzdelávania, bližšie z oblasti perceptuálno – motorickej. Pozornosť je sústredená na využívanie organizačných foriem pri rozvíjaní psychomotorických kompetencií dieťaťa.

Kľúčové slová

Predprimárne vzdelávanie, perceptuálno – motorická kompetencia, organizačné formy.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania 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 začlenenie sa do skupiny a kolektívu. Z neho následne vyplývajú ďalšie ciele pre jednotlivé oblasti rozvoja, ktoré zohľadňujú potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážené ich rozvíjanie.

Profil absolventa je koncipovaný prostredníctvom kompetencií dieťaťa. Kompetencia sa chápe ako konkrétna schopnosť, spôsobilosť, ktorá v sebe zahŕňa určitú úroveň poznania daného jednotlivca.

V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie:

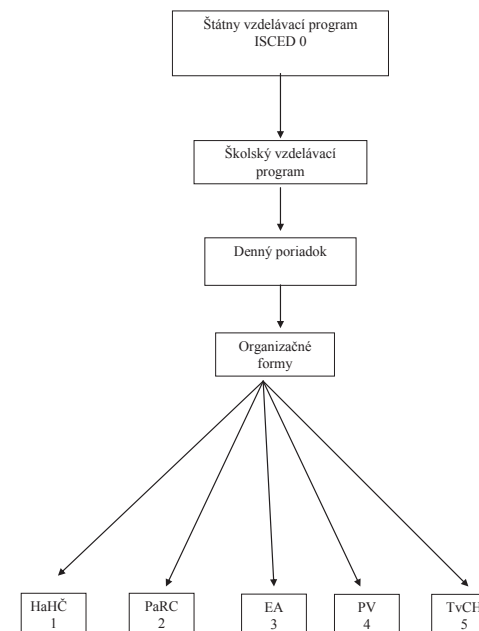
- ▶ **psychomotorické kompetencie,**
- ▶ **osobnostné (intrapersonálne) kompetencie,**
 - a) Základy sebauvedomenia,
 - b) Základy angažovanosti,
- ▶ **sociálne (interpersonálne) kompetencie,**
- ▶ **komunikatívne kompetencie,**
- ▶ **kognitívne kompetencie,**
 - a) Základy riešenia problémov,
 - b) Základy kritického myslenia,
 - c) Základy tvorivého myslenia,
- ▶ **učebné kompetencie,**

▶ informačné kompetencie.

V psychomotorických kompetenciách dieťa na konci predprimárneho vzdelávania:

- ▶ používa v činnosti všetky zmysly,
- ▶ ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,
- ▶ prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- ▶ ovláda základné lokomočné pohyby,
- ▶ používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,
- ▶ využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok,
- ▶ prejavuje grafomotorickú gramotnosť,
- ▶ správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných,
- ▶ prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Aby sa tak dialo, má od školského roka 2009/2010 každá škola vypracovaný školský vzdelávací program a v ňom denný poriadok, kde sa uvádza kedy deti prevádzajú pohybové aktivity a v akých organizačných formách.



- 1 hry a hrové činnosti dopoludnia a popoludní (denne),
- 2 pohybové a relaxačné cvičenie (denne)
- 3 edukačné aktivity (podľa plánu 1 – 2 x týždenne),
- 4 telovýchovné chvíľky (denne),
- 5 pobyt vonku (denne).

Hry a hrové činnosti

U najmenších detí začíname prvky pohybových a relaxačných cvičení integrovať do hier a hrových cvičení s krátkymi telovýchovnými chvíľkami, ktorých obsahom je jednoduchá pohybová hra. Postupne zaraďujeme niekoľko prípravných cvikov, prechádzame k forme riadených pohybových a relaxačných cvičení až k edukačným aktivitám. Dôležité je situačné rozhodovanie a učenie.

Pohybové a relaxačné cvičenia

Nadväzuje na hrové činnosti v trvaní 10 – 20 minút podľa veku dieťaťa. Cieľom je precvičenie celého tela, vytváranie návyku správneho držania tela, príprava organizmu na denné aktivity. Osvojenie si psychomotorických kompetencií ISCED 0.

Obsah: cvičenie na riekanky, prípravné, zdravotné, dychové a relaxačné cvičenie. Pozor ale dôležitý je cvik a nie text v rátaní jeho účinnosti na organizmus dieťaťa. Cvičenie má 3 časti:

1. Úvod- rušná časť (5 minút).

Cieľ: rozohriatie organizmu a jeho príprava na ďalšie cvičenie, dychové cvičenia.

Obsah: cyklické pohyby – beh, chôdza, lezenie, poskoky a skoky dostatočne dynamické.

2. Hlavná časť (10 minút) .

Cieľ: precvičiť celé telo so zreteľom na správne držanie tela, pretiahnuť a posilniť jednotlivé svalové skupiny, uvoľniť kĺby.

Obsah: prípravné cvičenia zamerané na správne držanie tela, predovšetkým zdravotné cvičenia.

Opakujeme ich niekoľkokrát podľa potreby aj s obmenami.

3. Záver (asi 5 minút) .

Cieľ: telesné a psychické uvoľnenie, zvýšenie emocionality, optimistickej nálady

Obsah: pohybové a hudobno – pohybové hry

Edukačná aktivita

Je navodená učiteľom. Je cieľavedomá, systematická, zmysluplná,

konkrétne výchovno – vzdelávacia činnosť.

Vo výchovno - vzdelávacom procese je dôležité spontánne – situačné učenie a na základe vhodnej a účinnej motivácie aj cieľavedomé a zámerné – intencionálne učenie. V edukačnej aktivite učiteľ v primeranej miere využíva situačné rozhodovanie, ktoré znamená schopnosť pohotovo reagovať na potreby a záujmy detí ako aj na ich rozdielnú vývojovú úroveň.

Na rozvíjanie psychomotorických kompetencií je dôležitá:

- obsahová (čo budeme realizovať),
- priestorová (kde budeme aktivitu realizovať) ,
- materiálová (náčinie a náradie),
- organizačná (frontálne, v družstvách, prúdové, rozmiestnenie náradia a iné),
- časová.

Zaťaženie detského organizmu postupne stúpa a počas aktivity má niekoľko vrcholov.

Edukačný proces pri pohybových aktivitách môžeme rozdeliť do 4 častí a každá z nich má svoju úlohu, obsah a organizáciu.

- 1.Úvod- rušná časť (3 – 8 minút).

Cieľ: rozohriatie organizmu a jeho príprava na ďalšie cvičenie, dychové cvičenia.

Obsah: cyklické pohyby – beh, chôdza, lezenie, poskoky a skoky dostatočne dynamické.

- 2.Prípravná časť (5 – 10 minút) .

Cieľ: precvičiť celé telo, pretiahnuť a posilniť jednotlivé svalové skupiny, uvoľniť kĺby, účelovo pripraviť telo na ďalšiu plánovanú činnosť.

Obsah: cvičenia zamerané na správne držanie tela, zdravotné cvičenia, cviky viažuce sa na hlavnú činnosť.

- 3.Hlavná časť (10 – 15 minút) .

Cieľ: osvojenie si psychomotorických kompetencií ISCED 0.

Obsah: cvičenia lokomočné, nelokomočné, manipulačné s využitím náradia a náčinia.

- 4.Záver (asi 5 minút) .

Cieľ: precvičenie svalových skupín a častí tela, ktoré neboli v hlavnej časti dostatočne aktivované, kompenzácia jednostranného zaťaženia a postupné ukludnenie detí

Obsah: pohybové a hudobno – pohybové hry

Telovýchovné chvíľky

Sú krátke organizačné formy, ktoré implementujeme do denného poriadku podľa potreby aj niekoľko krát denne.

Cieľ: kompenzácia jednostranného statického zaťaženia detí pri statických, alebo jednostranných záťažových aktivitách.

Obsah: cvičenia na pretiahnutie celého tela, dychové cvičenia, *lokomotívne cvičenia*, známe hry a pod.

Pobyt vonku

S deťmi realizujeme denne s výnimkou nepriaznivého počasia napríklad nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie) a individuálnych možností detí. V jarných a letných mesiacoch sa upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa 2x počas dňa v dopoludňajších a odpoľudňajších hodinách.

Cieľ: z hľadiska pohybu a z hľadiska diéťat'a ako aj celého denného poriadku, je dostatočné pohybové vyžitie vo väčšom priestore a v prírodných podmienkach, kde si deti spontánne a prirodzenou cestou precvičujú a upevňujú pohybové schopnosti a zručnosti získaných v riadenom procese.

Obsah: riadené, plánované pohybové aktivity detí, vychádzky a edukačné aktivity ako aj neriadené so zreteľom na bezpečnosť detí.

Pri realizácii pohybových aktivít sa odporúča

hygienické návyky :

- ☞ pohybové aktivity začínať minimálne pol hodinu po jedle ,
- ☞ cvičiť vo vyvetranej miestnosti ,
- ☞ ideálne sú aktivity vonku ,
- ☞ vhodný odev (prípadne u starších detí úbor),
- ☞ vhodná obuv (aj na boso),

telesný vývoj diéťat'a:

vzhľadom k vývojovým zákonitostiam je potrebné rešpektovať aj určité obmedzenia a uvedomiť si riziká napríklad neukončený vývoj kostry, predovšetkým nedokončenej osifikácie nedostatočne spevnenými kĺbovými spojeniami,

zásady:

- ☞ do úvahy brať veľkosť a zloženie skupiny,
- ☞ rešpektovať vyspelosť jednotlivých detí,
- ☞ postupovať od nižšieho náradia k vyššiemu,

- ☞ oboznámiť deti s konkrétnou charakteristikou náradia,
- ☞ doplnkové cvičenie a prvky zaraďovať až po oboznámení sa detí s náradím v základnej podobe,
- ☞ odhadnúť schopnosť diéťat'a spojiť pohyb s psychickou záťažou,
- ☞ uvedomiť si, že už zvládnutý prvok je zmenenej podobe pre deti prvkom novým
- ☞ vedieť, ktorý prvok s deťmi cvičíme komplexne a ktorý rozfázujeme

bezpečnosť :

- ☞ cvičiť na certifikovanom náradí,
- ☞ preventívne kontrolovať priestory, overiť si ich bezpečnosť,
- ☞ bezpečné oblečenie a obuv,
- ☞ odborná dopomoc a záchrana pedagóga diéťat'u.

Ukážka z aktivít 5.- 6. ročných detí.

Literatúra

- BERDYCHOVÁ, J. 1989. *Tělesná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1989.
- BOROVÁ, B. a kol. 1998. *Cvičíme s malými dětmi*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-223-8.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-27-1.
- GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy vzdělávání dětí v mateřských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999. ISBN 80-967721-1-2.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Průručka na tvorbu školských vzdělávacích programů pro mateřské školy*. Bratislava: MPC 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- MIŇOVÁ, M. 2002. *Pohybovo – relaxačná rozprávka ako motivačný činiteľ správneho držania tela u detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-16-8.
- MIŇOVÁ, M. 2003. *Pohybový program pre deti mateřských škôl*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-33-8.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.
Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
Školský vzdelávací program Slniečko MŠ Dénešova 53, Košice 2009.
<http://www.spv-zv.sk/publikacie/kompetencie.doc>

Resumé

The contribution brings the experience and lessons learned from pre-primary learning more from the perceptual - motor. Attention is focused on the use of organizational forms in the development of psychomotor skills of the child.

Kontaktné údaje

Katarína Lukáčová, Ing.
Materská škola
Dénešova 53
040 23 Košice
Email: lukacova.katarina@ms-denesova.sk

EDUKAČNÉ AKTIVITY ROZVÍJAJÚCE PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉ ZRUČNOSTI DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU V PRACOVNEJ OBLASTI

Iveta Šebeňová

Abstrakt

Príspevok prezentuje niektoré edukačné aktivity pre rozvoj perzeptuálno-motorických zručností detí predškolského veku v pracovnej podoblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy Dieťa a svet. Poukazuje na potrebu vytvárať u detí pozitívny vzťah k pracovnej aktivite.

Kľúčové slová

Perceptuálno-motorické zručnosti. Materská škola. Pracovná aktivita.

Prijatím školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, sa postavenie materských škôl zmenilo. Otvoril sa priestor pre dosiahnutie hlavného cieľa predprimárneho vzdelávania vedúceho k optimálnej pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie a vzdelávanie na život v spoločnosti. V každej oblasti vo výchovno-vzdelávacom programe ISCED 0 pre predprimárne vzdelávanie sa vytýčené ciele majú dosahovať čo najlepšie vzhľadom k rešpektovaniu vývinových potencialít dieťaťa. Požiadavku splnenia cieľov umožňuje realizácia edukačnej úlohy v hre. Riešením úlohy, ako uvádzajú autorky Podhájecká – Guziová (2007), si dieťa osvojuje určité učebné ciele tak, že uplatňuje dovtedy získané vedomosti a zručnosti v praxi.

1. Ciele a obsah projektu k téme týždňa s názvom Ľudia a ich práca
Z charakteristík a cieľovo zameraných štyroch okruhov edukácie – Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra v edukačnom programe Dieťa a svet je možnosť realizácie viacerých edukačných aktivít a úloh v pracovnej podoblasti. V roku 2009 sme sa s pani Bc. Bižovou pokúsili navrhnuť integračný edukačný projekt k téme týždňa s názvom Ľudia a ich práca. Projekt sme nazvali „Motýlikov let za poznaním života ľudí“. Pri tvorbe projektu sme vychádzali z obsahových a výkonových štandardov uvedených v štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 (2008, s. 18)

v tematickom okruhu Ľudia. Cieľom projektu je rozvíjanie poznania detí pri pozorovaní rozmanitých pracovných činností ľudí, napodobňovanie pracovných činností v hrách a skvalitňovanie jemnej motoriky pri manipulácii s materiálom. Projekt vyžaduje jednotýždňovú časovú realizáciu. Obsah projektu sa týka oblastí: Výlet po našej škôlke, Čo robia ľudia, Aj ja budem veľký/á, Som v bezpečí a som zdravý ako buk, Nasadať, držte sa pevne a cestujeme. Oblasti navrhujeme realizovať počas jednotlivých dní v týždni. Plnenie špecifických cieľov a obsahu projektu umožňujú edukačné aktivity. Edukačné aktivity realizujeme v priebehu hier a hrových činnosti alebo ako samostatnú organizačnú formu počas dňa (prstové rozcvičky, pohybové a relaxačné cvičenia, sebaobslužné činnosti, praktické činnosti s materiálom, činnosti s obrazovým materiálom, spievanie piesni, konverzácia kladením otázok a iné) alebo v rámci pobytu vonku. Pri konkrétnych aktivitách plánujeme formu práce, ktorú uskutočňujeme buď ako prácu skupinovú, frontálnu či individuálnu, v závislosti na výbere konkrétnej hry a hrovej činnosti. Edukačné aktivity celý deň sprevádza motýlik (hračka z textilu), ktorý na seba preberá rôzne role. Napodobňovaním činnosti motýlika detí uskutočňujú plánované edukačné zámery v organizačných formách denného harmonogramu.

Aktívnou účasťou detí v projekte, je vytvorená možnosť rozvíjať psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie dieťaťa. Na potrebu rozvíjania kompetencii dieťaťa v predškolskom veku v súvislosti so zvyšujúcimi sa nárokmi na dieťa a jeho pripravenosť na školu upozorňujú autorky Belasová (2010) a Šikulová – Brtnová Čepičková (2010).

2. Edukačné aktivity k téme týždňa s názvom Ľudia a ich práca

V príspevku uvádzame hry, ktoré sme vybrali z publikácií pre päť oblastí projektu uvedených vyššie. Hry sme vybrali z viacerých publikácií. Inšpirovali nás, okrem iných publikácií, knihy autorov Podhájecká et al. (2007), Kempová – Waltersová (2004), Guziová (2005) a Claycombová (1996). Vybrané edukačné hry sme do projektu volili z dôvodu:

- vytvárania situácií pre pozorovanie práce a pracovných činností ľudí z blízkeho okolia detí,
- získania poznatkov o užitočnosti výsledkov práce ľudí i dosiahnutia zmeny postojov dieťa k rôznym pracovným činnostiam realizovaných dospelými,

- objavovania funkcie a spôsobov použitia náradia, nástrojov a pomôcok pre vybrané pracovné činnosti.

Pre oblasť *Výlet po našej škôlke* navrhujeme realizovať hry: Čo by sa stalo keby, Výlet po našej škôlke, Valec s obrázkom, Háďajte čo robíme, Kto čo robí, Gazdinky, Hra na kominára, Na reportéra, Hry na materskú školu, Čarovný šál, Kto kde sedí, Triedenie príborov.

Pre oblasť *Čo robia ľudia* plánujeme realizovať hry: Diet'a dňa, Ideme, ideme, kadiaľ chceme, Stehovanie, Prasiatko na peniaze, Náradie pre opravárov, Oblečieme bábiku, Hľadať si kamaráta, Háďajte, čo robíme, Ako sa obliekame, Minútové príbehy, hra na nákup.

Pre oblasť *Aj ja budem veľký/á* je ponuka hier nasledovná: Zrkadlová tanec, Pukancový obrázok, Triedenie bielizne, Postavičky zo štipcov, Na remeselníkov, Všetci na kone, Gazdinky.

Pre oblasť *Som v bezpečí a som zdravý ako buk* vyberáme hry: Nosítka z prestieradla, Čo by sa stalo keby, Na vojakov, hra na policajtov, požiarnikov, hra na nemocnicu, zubára, lekára ..., Kto čo robí, Čarovný šál, Kto kde sedí.

Pre oblasť *Nasadať, držte sa pevne a cestujeme* sú vhodné hry: Kúzelné cvičenia, Cesta biela pred nami, Na lietadlá, Výlet kozmickou loďou, Vynálezca, Čo by sa stalo keby, Hra s pneumatikami, Dráha z domina, Stopy po kolesách, Cestovné lístky prosím, Kto kde sedí.

Predpokladáme, že pedagógovia realizujúci projekt budú rešpektovať základné funkcie riadenia edukačných hier, čím umožnia rozvíjať nielen individuálne potreby, schopnosti, záujmy a postoje, ale aj prirodzenú aktivitu a experimentovanie dieťaťa.

3. Perceptuálno-motorické zručnosti v téme Hra s prútikmi. Robíme košíček.

Navrhovaný projekt Ľudia a ich práca umožňuje v oblasti Čo robia ľudia alebo v oblasti Aj ja budem veľký/á rozšíriť poznanie o košíkára. Stimulovaním zvedavosti detí pri bádaní z čoho a prečo sa vyrábali koše a iné výrobky z prútia, rozvíjaním poznania o potrebe vyrábať košíky aj v súčasnosti, prezentovaním činnosti prevážovania prútov a samostatnej práce detí pri tvorbe košíkov je možné poznať historický aspekt remeselnej činnosti výroby košíkov, prejavíť estetické cítenie pri výrobe košíka i uviesť dôvody účelu výroby vlastného produktu. V uvedenej téme môžu učiteľky využiť zručnosti detí, ak vytvárali košíky z papierových, textilných alebo kovových materiálov. Novým

materiálom, ktorý môže pôsobiť na činnosť dieťaťa povzbudivo bude použitie prútia. Príprava prútov je pre pedagógov náročnejšia ako iných materiálov, ale radosť a zážitok detí z neobvyklej činnosti i produkty podobajúce sa „skutočným“ košíkom môžu čiastočne vynahradiť vynaloženú námahu. V téme odporúčame použiť vypočítavanku o vrbe a hru Ovocný košík.

Výsledok perceptuálno-motorického učenia sa možno dosiahnuť výberom a prezentáciou podnetov, upriamením pozornosti na vlastnosti predmetov pri hre. Činnosti projektujeme so zameraním na matematické predstavy pri rozlíšení tvaru dna košíka (okružly, hranatý), triedením dienok košíka podľa tvaru a veľkosti, používaním pojmov označujúcich polohu predmetov v priestore. Senzomotorické učenie smerujeme k nácviku zasúvania prútikov do otvorov v dne košíka, čím precvičujeme polohu prstov oproti sebe i spoluprácu a koordináciu oboch rúk. Preväzovaním prútikov cez osnovu košíka sa snažíme o dodržanie vzoru pri zakladaní prútika pred a za osnovný prútik. Vzor je tvorený rytmickým striedaním prvkov preväzovania.

Pracovná aktivita detí v téme Hra s prútikmi. Robíme košíček. - nás presvedčí o individuálnej úrovni poznania detí a aj ich zručností. Realizácia témy vytvára priestor pre pozorovanie a hodnotenie slovnej zásoby detí a sociálne použitie reči. V senzomotorickej oblasti si všimame spôsob a kvalitu vnímania rozličných zrakových a sluchových podnetov i koordináciu zrakového vnímania a pohybov, uprednostňovanie používania jednej či druhej strany tela. Učiteľka pozoruje postup utvárania košíčka a upriamuje pozornosť na pozitívne hodnotenie a rozbor čiastkových i celkových výsledkov činnosti. Pri pozorovaní dieťaťa si všimame schopnosť zapamätania a logického myslenia.

Ciele a obsah prezentovaného projektu vytvárajú priestor na hľadanie ďalších spôsobov ako vytvárať pozitívny vzťah k pracovným aktivitám a ako ich začleniť do školských vzdelávacích programov, tak aby boli nielen zaujímavé, ale stimulovali deti k ďalšej aktivite. Do projektu môžeme zaradiť edukačné aktivity podporujúce aplikáciu prvkov regionálnej výchovy, pričom na potrebu vytvárania profilovaných školských vzdelávacích programov pre materské školy upozorňuje Miňová (2009). Pedagógom prajeme pri plánovaní obsahu edukácie, jeho konkretizácii i organizovaní hier veľa tvorivých myšlienok a síl pre ich realizáciu.

Literatúra

- BELASOVÁ, E. 2010. Elementárna gramotnosť – základná kompetencia žiaka. In *Kľúčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.
- CLAYCOMBOVÁ, P. 1996. *Škólka plná zábavy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-069-3.
- GUZIOVÁ, K. 2005. *Rozvíjající program výchovy a vzdělávání dětí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách*. Bratislava: MŠ SR, 2005. ISBN 80-7098-415-5.
- KEMPOVÁ, J. – WALTERSOVÁ, C. 2004. *Hrajeme sa s predškolkami*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-022-6.
- MIŇOVÁ, M. 2009. Perspektívy predprimárnej edukácie. In *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov: Rokus, 2010. ISBN 978-80-555-0006-5.
- PODHÁJECKÁ, M. et al. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2007. Pedagogické diagnostikovanie osobnostných, sociálnych a komunikačných kompetencií detí prostredníctvom hry z hľadiska školskej pripravenosti. In *Školská pripravenosť detí*. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, PF UMB, 2007. ISBN 978-80-89183-26-5.
- ŠIKULOVÁ, R. – BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. 2010. Posilování kompetencí učitelů připavných tříd. In *Kľúčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-220-8.
- Štátny vzdelávací program ISCED0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. [online]. [Cit. 2010-05-07]. Dostupné na: < <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319> >

Resumé

Development of perceptual and motor skills of pre-school children through education activities focused on working skills. Some educational activities focused on the development of perceptual and motor skills of pre-school children in the National education programme for kindergartens „Child and the world“ are described in present contribution. The main aim is to

create positive attitude of children towards working activities.

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

Email: sebeni@unipo.sk

TVORIVO-EDUKAČNÉ AKTIVITY V METODIKE A EDUKÁCII VÝTVARNEJ VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNOM PROSTREDÍ

Alena Sedláková

Abstrakt

V našom príspevku sa zaoberáme vybranými tvorivo-edukačnými aktivitami (TEA), ktoré sme si pripravili v rámci výtvarnej výchovy. TEA (tvorivo-edukačné aktivity) boli zrealizované v spolupráci s doc. PaedDr. Ivetou Šebeňovou, PhD. Výtvarné, a zároveň v určitom zmysle aj remeselné aktivity boli touto cestou priamo riadené úlohy s učiteľmi, ktorí sa zúčastnili v aktívnych a praktických workshopoch počas vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 14. a 15. mája 2010 pod názvom Perceptuálno-motorické učenie v predprimárnej edukácii v kontexte kurikulárnej reformy pod záštitou a vedením PaedDr. Moniky Miňovej, PhD. na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Kľúčové slová

Tvorivo-edukačné aktivity. Výtvarná výchova. Praktické výtvarné úlohy pre učiteľov. Workshopy.

Úvod k tvorivo-edukačným aktivitám

V predmete Výtvarná výchova sú navrhované edukačné úlohy v súčasných učebných osnovách pre predškolské vzdelávanie doplnené aj takými, ktoré sú umeleckými metódami prepojené s technicko-pracovnými aktivitami. Tie sa rovnako alebo podobne, ako v súčasnom výtvarnom umení, aj prostredníctvom kompozičných, konštrukčných a realizačných postupov, vybraných a založených na princípoch techniky, vo výraznej miere rovnocenne podieľajú na rozširovaní škál kompetencií pedagogických pracovníkov. Podobne sa o to usilujeme aj v edukácii študentov predškolskej pedagogiky, ktorých kreatívne kompetencie je nevyhnutné vždy rozvíjať a inšpiratívne obohacovať prostriedkami výtvarného umenia a umením vôbec. Ide o prakticko-estetické učenie

sa kreatívnou činnosťou ako takými umeleckými prostriedkami rozvíjať súčasť kompetenčných škál osobnosti človeka.

Študent je v každom odbore vzdelávaný v kontexte interpersonálnej komunikácie. Interpersonálna komunikácia, ktorá prebieha medzi študentom učiteľstva a jeho vyučujúcim, je zvlášť špecifický spôsob odovzdávania si odborných a osobnostných skúseností v oblasti kontaktov s budúcim vyučovaným subjektom, akým sú informácie zdieľané alebo vymieňané medzi malým počtom ľudí, či už sú rovnaké alebo odlišné od seba navzájom. Tie môžu byť zdravé, no rovnako aj nezdravé. Zdravé interpersonálne komunikačné zručnosti (verbálne aj neverbálne) sa dajú zachovať iba na vysokej profesionálnej a ľudskej pozornosti viesť študentov ku kreatívnym a efektívnym prístupom, a tak dospievať ku flexibilne racionálnemu riešeniu komunikačných a pedagogicky cielených problémov, a obojstrannému získavaniu nových poznatkov v podobe spätnej väzby z vykonávanej edukačnej práce pre všetky zúčastnené subjekty.

Výtvarná zložka ako podoba výtvarnej výchovy v predškolských zariadeniach je v súčasnom školskom systéme programovo spracovaná v základnom dokumente ISCED 0¹, ktorý je dostupným najvyšším štátnym vzdelávacím dokumentom a dôležitým zdrojom základných pojmov. Ako kvalitný, a zároveň významne otvorený, tento podporný pedagogický systém vcelku umožňuje učiteľom čerpať námety aj pre estetické rozvíjanie kompetencií u detí (pod názvom Dieťa a svet). V tomto dokumente sa nachádza okruh estetického vnímania sveta ako aj o umení, ktorý ponecháva stále otvorené možnosti. Primerane a odborne v umeleckých súvislostiach a možnostiach sprostredkovávania obsahu diel a umenia už v útlom veku dieťaťa, aj on ponecháva priestor pre dopĺňanie výchovno-vzdelávacích metód o kreatívne a projektové moderné riešenia výchovy detí. Táto možnosť je zdôraznená aj v iných dieloch štátneho vzdelávacieho programu, a to pre vyšší stupeň – ISCED 1, ISCED 2.

Cieľom výchovy umením je pomáhať rozvíjať individualitu ľudskej bytosti esteticko-umeleckými nástrojmi a prostriedkami v humanistickom kontexte. V tomto procese je na prvom mieste estetická výchova, a jej zmyslom je zachovanie prirodzenej intenzity všetkých

spôsobov cítenia a vnímania, koordinovanie rôznych spôsobov cítenia a vnímania medzi sebou a vo vzťahu k okoliu, vyjadrovanie pocitov estetickou formou, vyjadrenie mentálnej skúsenosti, ktorá by inak zostala z časti alebo celkom neuvedomená a vyjadrovanie myšlienok žiadanou formou.² Aj keď sa zdá samozrejmé, že cieľom výchovy v demokratickej spoločnosti má byť podporovanie individuálneho rastu, vyvstane množstvo problémov, len čo začneme uvažovať nad tým, aké metódy by sme mali použiť na dosiahnutie tohto cieľa. Rast a vývoj jedinca je neobyčajne vymedzený ako proces telesného zväčšovania, dospievania, s čím sa súbežne rozvíjajú rôzne rozumové schopnosti – myslenie a porozumenie. Ide o zložitú prispôbovateľnosť subjektívnych citov a emócií objektívnemu svetu.

Hodnota myslenia a porozumenia, aj všetky variácie osobnosti a charakteru závisia vo veľkej miere na dokonalosti tohto prispôsobenia. Herbert Read preto za najdôležitejšiu zložku výchovy považuje práve túto psychologickú „orientáciu“, a preto patrí výchova estetického cítenia k najdôležitejším. Ako sa sám vyjadril v zmysle čo tým myslí, nie je len „umelecká výchova“, ale zahŕňa tu všetky spôsoby prejavu – literárny, básnický, hudobný, sluchový, výtvarný, a znamená všestranný prístup ku skutočnosti, čo by sme mohli nazvať estetickou výchovou, teda výchovou všetkých zmyslov, na ktorých je založené vedomie a až potom porozumenie a úsudok ľudského jedinca. Ucelená osobnosť sa vytvára len vtedy, ak sú tieto zmysly uvedené do harmonického a zvykom ustáleného vzťahu k vonkajšiemu svetu. Toto prispôsobenie zmyslov príslušnému objektívnemu okoliu je asi najdôležitejšou funkciou estetickú výchovy. **TEA (tvorivo-edukačné aktivity)** boli zrealizované v spolupráci s doc. PaedDr. Ivetou Šebeňovou, PhD. Výtvarné a remeselné aktivity boli priamo riadené úlohy s učiteľmi, ktorí sa zúčastnili v aktívnych a praktických workshopoch počas vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 14. a 15. mája 2010 pod názvom Perceptuálno-motorické učenie v predprimárnej edukácii v kontexte kurikulárnej reformy pod záštitou a vedením PaedDr. Moniky Miňovej, PhD. na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

¹ ISCED 0 – základný pedagogický dokument. Dostupné z: <http://www.minedu.sk>

² READ, Herbert. 1967. *Výchova uměním*. Praha : SPN 1967.



Obr. 1: Pohľad do priestorov výtvarno-remeselných aktivít a tvorbe na workshopoch. Doc. PaedDr. Iveta Šebeňová a PaedDr. Monika Miňová, PhD počas remeselných dielní. (Autorka fotografie: Mgr. Alena Sedláková, PhD.).



Obr. 2: Prstomaľba na základe vopred vytváraných výrezových šablón. Maľba bola realizovaná priamo účastníkmi na workshope.



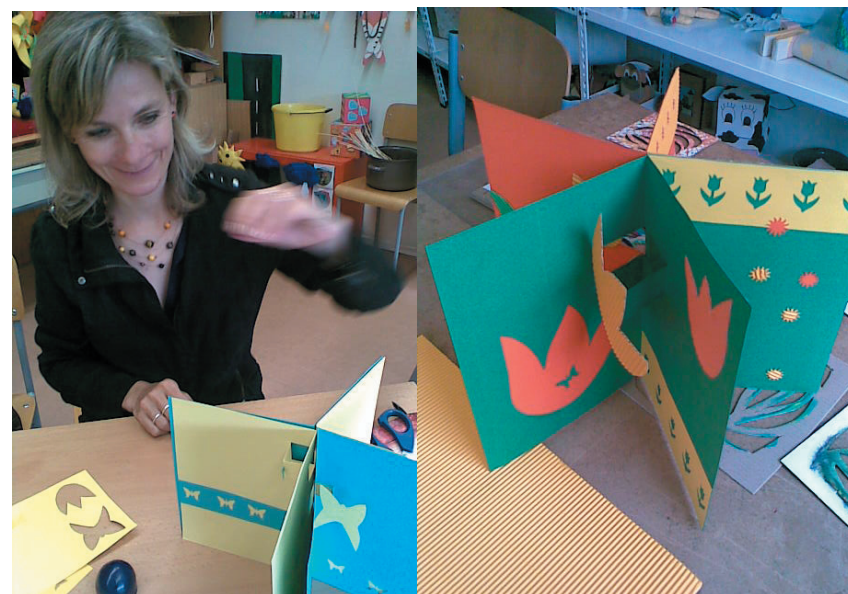
Obr. 3: Jarné kvetiny (maľujeme ako popartoví maliari – prstomaľba cez šablónu – kombinovaná technika. Pomôcky: pevný kartón, orezávač, prstové farby, voda a paleta.



Obr. 4: Kompozícia jarných kvetín. Technika: Prstomaľba maľovaná cez vyrezanú papierovú šablónku



Obr. 5 a 6: Maľba prstovými farbami.



Obr. 9 a 10: Tvorba priestorovej pohľadnice – priestorová socha z farebného papiera. Techniky kirigami a koláže.



Obr. 7 a 8: Zrealizovaná prstomaľba a kvetinová šablóna.



Obr. 11 a 12: Pomôcky a potreby pre tvorbu priestorovej pohľadnice.



Obr. 13 a 14: Maľba farbami na textil – Jarné kvetiny na vankúši.

Kontaktné údaje

Alena Sedláková, Mgr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: alenis@unipo.sk

Literatúra

Fotografie: archív autorky a výtvarníčky Mgr. Aleny Sedlákovej, PhD.

READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha: SPN, 1967.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.
Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

In our paper we prepared many activities. In first part: we are educational activities and methodology of art education or Art works – training activities and other activities of the art education in preschools. In secondly part we prepared creatives presentations from art education. Teachers of preschool education make creative painting any works. This is textile and on paper is very interesting for children and teachers. Creative powers, it is necessary always to develop and enrich about the means of inspiring art and art ever.

ROZVÍJANIE GRAFOMOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Viera Marková

Abstrakt

V mojom príspevku sa venujem perzeptuálno – motorickej oblasti a pohybovej podoblasti. Rozpracovala som grafomotoriku, vizuomotoriku a grafické tvary. Výkonové štandardy z tejto podoblasti som preoperacionalizovala na cieľové požiadavky podľa Simpsonovej taxonómie na celý školský rok. Nie je to návod, iba návrh.

Kľúčové slová

Grafomotorika, operacionalizácia, výkonové štandardy, cieľové požiadavky.

Tento príspevok som napísala pre učiteľky materských škôl, aby im poslúžil ako dobrá pomôcka pri tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti. V príspevku som chronologicky a systematicky zostavila cieľové požiadavky, ktoré som preoperacionalizovala z výkonových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu ISCED O – predprimárne vzdelávanie. Pri výkonových štandardoch z perzeptuálno - motorickej oblasti som použila Simpsonovu taxonómiu. Výkonové štandardy zo socio – emocionálnej oblasti som operacionalizovala podľa Krathwohlovej taxonómie. Zamerala som sa na grafomotoriku, vizuomotoriku a základné grafické tvary. Túto pohybovú podoblasť som si vybrala zámerne, nakoľko už v predprimárnom vzdelávaní je dôležité pripraviť dieťa na písanie v primárnej škole a tu vidím určité rezervy. Písaniu by malo predchádzať dosledné rešpektovanie vývojových fáz dieťaťa, na čo sa neraz zabúda. Ak dieťa nie je schopné sedieť na stoličke, pohybovať rukou a zrakom sledovať ceruzku, chýba mu trpezlivosť a nedokáže sa sústrediť, o to viac sú dôležité prípravné cvičenia. Žiaľ, s takými problémami sa v materských školách stretávame dosť často, no učiteľky ich neraz prehliadajú a ponúkajú deťom bez akejkoľvek prípravy pracovné zošity. Ak sa takéto problémy u detí vyskytnú, v tom prípade je na mieste zaoberať sa najprv fenoménom prípravných a uvoľňovacích cvičení, ktoré by priniesli deťom radosť a potešenie z rôzne naplánovaných aktivít či hier.

Je však dôležité zdôrazniť, že pri plánovaní učiteľka nesmie zabúdať na to, že aj keď si vyberá výkonové štandardy z jednej oblasti, v našom prípade z perzeptuálno – motorickej, nesmie zabúdať aj na oblasť sociálno – emocionálnu a kognitívnu. Tieto oblasti sa navzájom prepájajú a prostredníctvom nich sa rozvíjajú aj kľúčové kompetencie dieťaťa, ktoré sú kombináciou vedomostí, zručností a postojov.

Pri samotných grafomotorických cvičeniach zohľadňujeme tiež isté požiadavky – postupujeme od väčších formátov papiera, od mäkkších materiálov, pre lepšiu a hlbšiu hmatovú informáciu používame hranaté farbičky a ceruzky, poprípade hranaté nasádky, ktoré podporujú správny úchop grafického materiálu. Dieťa nekritizujeme, nedovoľíme mu gumovať a pochválime ho za snahu a za každý osobný pokrok. Veľmi vhodné je pri grafomotorických cvičeniach využívať riekanky, ktoré deti motivujú a majú z týchto aktivít radosť a potešenie.

V oblasti grafomotoriky vyšlo mnoho publikácií. Mňa však zaujal materiál Rozvoj osobnosti detí v predškolskom veku, ktorý vydalo MPC – Prešov od autoriek Nagajovej a Porubskej. Metodický postup grafomotorických cvičení rešpektuje vývin dieťaťa, grafomotorické cvičenia začínajú prirodzenými pohybmi – kývanie, mletie, hojkanie a navíjanie. Pracovné zošity, ktoré sa distribuujú do materských škôl a taktiež nová metodika grafomotoriky začína bodmi, nasledujú vertikálne a horizontálne línie atď. Môžeme diskutovať o tom, ktorý postup je správny, ale najprv dajme dieťaťu do ruky kresliaci materiál a zistíme, ktorý pohyb najskôr vykoná – krúživý alebo začne rovno bodmi?

Materiál, ktorý som vypracovala je vhodný pre 4 – 5 ročné deti. Začína uvoľňovacími prípravnými cvičeniami, pokračuje jednoduchými grafomotorickými cvičeniami na veľké formáty papiera. Učiteľky mladších detí si cieľové požiadavky zjednodušia a učiteľky starších detí si ich sťažia, samozrejme podľa rozvojových možností detí. Každá cieľová požiadavka je iba v jednej úrovni. Učiteľky si ich podľa potreby formulujú do takej úrovne, na akej rozvojovej úrovni má dieťa. Nesmieme zabúdať, že každá úroveň zahŕňa v sebe všetky nižšie úrovne. Ak plníme požiadavku 4. úrovne, znamená to, že predchádzajúce tri úrovne už má dieťa zvládnuté.

Obsahový štandard Operacionalizované cieľové požiadavky

SEPTEMBER

1. Modelovanie
/SEO – Ja som, Kultúra/
Skúmať hmatom vlastnosti vlhkého piesku, navlhčenými rukami uhládzať spoje a povrch modelu, rozvíjať jedinečnosť detí /1. úroveň/
2. Základné lokomočné pohyby
/PMO – Ja som/
Uplatňovať správny náprah a švih pažami horným oblúkom pri hádzaní; precvičiť prácu ramenného kĺbu /2. úroveň/
3. Hrubá motorika
/PMO – Ja som/
Posilňovať medzilopatkové svalstvo, krúživé pohyby pravou a ľavou rukou spredu dozadu a späť /2. úroveň /
4. Kreslenie
/SEO – Kultúra/
Rozvíjať jemné prstové svalstvo, spoznávať vlastnosti materiálu – múka, krupica, šošovica – kreslením, presypávaním; vyvolať radosť z hry /3. úroveň/
5. Vizuomotorika
/PMO – Ja som/
Nacvičiť úchop ceruzky správnym postavením prstov ruky/zbieraním rozsypaných predmetov pomocou fazuľky do širšej nádoby /-3. úroveň /

OKTÓBER

1. Modelovanie
/SEO – Kultúra/
Spracovať väčší kus modelovacej hmoty stláčaním, miesením, váľaním medzi dlaňami a medzi dlaňou a podložkou; pracovať tvorivo, použiť rôzny materiál /4. úroveň/
2. Vizuomotorika
/PMO – Ja som/
Využívať koordináciu zraku a ruky, správne postavenie prstov a priestorovú orientáciu/zbierať predmety zo stola a vhadzovať ich do fľaše pomocou fazuľky / fazuľku držíme

3. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

4. Jemná motorika

/PMO – Ja som/

NOVEMBER

1. Plošné a priestorové výtv.
/SEO – Kultúra/
Rozvíjať drobné prstové svalstvo trhaním a šúľaním stvárňovanie rôzneho výtvarného materiálu – kancelársky papier, krepový papier atď./, činnosť vykonávať zručne – 4.ú.
2. Modelovanie
/SEO – Kultúra/
Spoznávať vlastnosti modelovacej hmoty ; šúľaním vytvoriť produkt – stočený had, mištička ; vyvolať radosť z aktivity – 5. úroveň /
3. Jemná motorika
/PMO – Ja som/
Rozvíjať jemnú motoriku a sústredenosť / navliekanie koráliek / - 5. úroveň
4. Hrubá motorika
/PMO – Ja som/
Zvládnuť hádzanie lopty o zem s chytaním; rozvíjať hrubú a jemnú motoriku – 4. úroveň

DECEMBER

1. Modelovanie
/SEO – Kultúra/
Zo sploštenej gule vytvoriť placku, správne ohýbať a vyťahovať, uhládzať a zdobiť ; uplatňovať tvorivosť, rozvíjať estetický vkus – koláčik, tanierik /7. úroveň/

dvomi prstami pritlačenými k dlani a tromi zbierame predmety/a vkladať predmety do otvorov, ktoré sú s nimi tvarovo zhodné – /Montessoriová/ - 4.ú.
Uplatňovať primeraný tlak na podložku pri použití grafického materiálu – krieda namočená v mlieku, hrudka, uhoľ/ - pripravenosť vykonať určitú činnosť – 2. úroveň /
Rozvíjať jemnú motoriku a sústredenosť / zapínať a rozopínať / - 4. úroveň /

2. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
/SEO – Kultúra/
Znázorniť graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu – kývanie ; uvoľňovať ruku v rytme riekanky na veľký formát papiera – 4. úroveň
3. Jemná motorika
/PMO – Ja som/
Rozvíjať jemnú motoriku, sústredenosť a správny postup pri viazaní mašličiek – 4. úroveň

JANUÁR

1. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
/SEO – Kultúra/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu – mletie ; uvoľňovať ruku v rytme riekanky na veľký formát papiera – 4. úroveň
2. Modelovanie
/SEO – Kultúra/
Vyťahovať drobné detaily z jedného kusa modelovacej hmoty, priliepať a dotvárať drobnými časťami 3. úroveň /
3. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
/SEO – Kultúra/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu – hojďanie ; uvoľňovať ruku v rytme riekanky na veľký formát papiera – 2. úroveň
4. Jemná motorika
/PMO – Ja som/
Precvičiť správny úchop kontaktného pera, rozvíjať sústredenosť a jemnú motoriku v edukačných programoch /prístroj KE/ - 4. úroveň

FEBRUÁR

1. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu – navíjanie ; pracovať

/SEO – Kultúra/

2. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

3. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

4. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

MAREC

1. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

2. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

3. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

4. Grafomotorika

/PMO – Ja som/

celým predlaktím v rytme riekanky na veľký formát papiera – 5. ú.

Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci

zo zápästia – bodová kresba ; používať mäkký materiál, ľahký úchop – 5. ú.

Precvičiť si metodický postup pri nácviku zvislej čiary

spájaním dvoch bodov – kriedou na chodník alebo na

veľký formát papiera – 4. ú.

Precvičiť si metodický postup pri nácviku čiary

obtáhováním základnej rovnej zvislej čiary – kriedou

na chodník alebo na veľký formát papiera – 3. ú.

Vyznačiť dva základné body čiary – začiatkový a

a koncový bod a vyznačiť čiaru – 3. ú.

Spájať dva body čiarou, spájať viac bodov čiarami –

diamant – 4. ú.

Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci

zo zápästia – malé kruhy ; používať mäkký materiál,

ľahko držať ceruzku – 4. ú.

Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci

zo zápästia – vertikálne línie ; používať mäkký materiál, ľahko držať ceruzku – 4. ú.

ú.

5. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia – vertikálne a horizontálne línie ; sedieť správne, dodržiavať sklon papiera – 4. ú.

APRÍL

1. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia – šikmé čiary ; sedieť správne, dodržiavať sklon papiera – 5. ú.
2. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia – krivky ; kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo – labyrinty – 6. ú.
3. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia – ovál ; využívať primeranú intenzitu tlaku na podložku – 5. ú.
4. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci zo zápästia – slučky ; sedieť správne, správne uchopiť materiál – 5. ú.

MÁJ

1. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – oblúčiky obrátené hore, na motiváciu využiť riekanku – 5. ú.
2. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – oblúčiky obrátené dolu, na motiváciu využiť riekanku – 5. ú.

3. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – lomená línia, na motiváciu využiť riekanku – 5. ú.
4. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – vlnovka, na motiváciu využiť riekanku – 5. ú.

JÚN

1. Grafomotorika
/PMO – Ja som/
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – ležatá osmička; správne držať materiál, rozvíjať precíznosť a sústredenosť / 5. ú. /
2. Grafomotorika
/ PMO – Ja som /
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – fiktívne písmo ; motivácia ; správne držať materiál, rozvíjať vytrvalosť a smelosť / 7. ú. /
3. Grafomotorika
/ PMO – Ja som /
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu dlane a prstov – fiktívne písmo v riadku – „ list “; kresliť uvoľnene, plynulo a smelo – / 7. ú. /
4. Grafomotorika
/ PMO – Ja som /
Znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z pohybu zápästia, dlane a prstov kombinované tvary ; rozvíjať trpezlivosť a sústredenosť - / 7. ú.

Vieme, že Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie určuje len základné minimum /základné učivo vrátane požadovaných spôsobilostí pre určitý druh vzdelania/, ktoré garantuje štát. V tomto materiáli som rozšírila základné učivo o ďalšie vzdelávacie štandardy, ktoré sú podľa môjho názoru dôležité a potrebné pre lepšiu prípravu detí predprimárneho vzdelávania práve v perceptuálno

– motorickej oblasti. Vychádzala som z vedomostí, ktoré som získala štúdiom na vysokej škole, ale i z najnovšej dostupnej literatúry i z príspevkov na internete. Zo skúseností viem, že vhodným výberom hier, aktivít, metód i foriem dokážeme vytvoriť pre deti zábavné situácie a riešenie problémových úloh vedia hravo zvládnuť.

Verím, že Vám obsah tohto príspevku poslúži ako dobrá pomôcka pri tvorbe plánov výchovno – vzdelávacej činnosti a ak nie, tak Vám môže aspoň pomôcť pri tvorbe vlastných Vašich návrhov.

Literatúra

LOOSEOVÁ, A. C. – PIEKERTOVÁ, N. – DIENEROVÁ, G. 2001. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-816-3.

PETROVSKÁ, E. 2008. Rozvíjanie grafomotorických zručností. In *Celoslovenský seminár Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Svit: Aprint s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969549-9-5.

PORUBSKÁ, M. – NAGAJOVÁ, J. 2004. *Rozvoj osobnosti detí predškolského veku*. Prešov: MPC Prešov, 2004. ISBN 80-8045-334-9.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

I dedicate my report to the perceptual- motoring area and motional subarea. I elaborated graphomotory, visiomotory and graphic patterns. I reconfigured the performance standards of this area into the target requirements according to Simpson's taxonomy for whole school year. It is not a direction, only a suggestion.

Kontaktné údaje

Viera Marková, Mgr.

Mierová 629

072 22 Strážske

Email: viera.markova@yahoo.com

NÁVRHY EDUKAČNÝCH AKTIVÍT ZAMERANÝCH NA PODPORU POČIATOČNÉHO PÍSANIA 5-6 ROČNÝCH DETÍ

Anna Sokolová

Abstrakt

Vo svojom príspevku sa zameriavam na hru ako edukačnú aktivitu a na návrhy edukačných aktivít zameraných na podporu počiatočného písania 5-6 ročných detí. Kde oboznámim dieťa s písmenom „L“ postupne cez tieto fázy: motivácia, sluchové vnímanie, zrakové vnímanie, telesno-pohybové vnímanie a priestorová orientácia, reč.

Kľúčové slová

Edukačná aktivita, vynárajúca sa gramotnosť, pregramotnosť.

U detí predškolského veku sa začínajú utvárať aj počiatky gramotnosti, pritom sa deti spontánne orientujú na aktivity, ktoré nie sú významné len z pragmatického hľadiska. Tieto aktivity prinášajú deťom aj nové emocionálne zážitky, citové uspokojenia, skúsenosti, pohodu a pocit voľnosti.

Dominantnou a zmysluplnou aktivitou ako uvádza Lipnická, M. (2009) je v tomto období pre deti hra. Zabezpečuje im účasť na tvorivom objavovaní sveta, hľadani nových vzťahov a súvislostí. Hra deťom nielen pomáha, ale ukazuje deťom ako vytvárať také súvislosti a predstavy o svete, ktoré v činnosti prepájajú s doterajším poznaním cez nové skúsenosti. Rôzne druhy hier deťom uľahčujú pochopenie životnej reality.

Najprirodzenejším nástrojom na sebarealizáciu detí v predškolskom veku je hra. A ak sa hre dodá patričný obsah, môže sa stať hrou plniacou edukačné ciele. Spomedzi jednotlivých druhov hier edukačná hra vo svojom popise najviac rešpektuje didaktickú hru. Ako uvádza Podhájecká, M. (2007, s. 14) „edukačná hra je cieľavedomá, organizovaná, vedená a spätne vyhodnocovaná edukačná aktivita pedagóga, ktorý ju realizuje s jednotlivcom, skupinou alebo kolektívom detí, pričom ich ku hre aktivizuje a motivuje, v hre usmerňuje, splnenie edukačných úloh vyhodnocuje a deti oceňuje.“

Edukačná aktivita ako hra, ktorá umožňuje spájať spontánnu detskú činnosť s cieľavedomou prácou a učením, preto dieťa sa dostáva do kontaktu s písaným jazykom a písanou kultúrou ako uvádza Lipnická, M. (2009, s. 27) podľa, ktorej je to už „v rannom štádiu života. S postupným nadobúdaním slovnej zásoby začína chápať súvislosti medzi hovoreným slovom a jeho písomnou formou. Zisťuje, že písaná reč je zakódovaná v určitých grafických znakoch, ktoré sa pokúšajú napodobňovať. Postupné osvojenie si písomnej podoby jazyka a spôsobilosti jeho používania je príznakom tzv. vynárajúcej sa gramotnosti.“

Termín vynárajúca sa gramotnosť, v angličtine emergent literacy, prekladá Anglicko-slovenský pedagogický slovník (1995) ako pregramotnosť, t.j. predstavy, vedomosti a niektoré zručnosti, ktoré si dieťaťa osvojuje ešte pred formálnym výcvikom čítania a písania v škole. Pojem pregramotnosť alebo predškolská gramotnosť, sa začal v posledných desaťročiach dostávať do povedomia odbornej literárnej verejnosti ako koncepcia emergujúcej – prirodzene sa vynárajúcej gramotnosti.

Proces postupného chápania ako aj osvojovania si jazyka u dieťaťa je na individuálnej úrovni. Preto v jeho komplexnosti sa prejavuje v následnom kvalitnejšom používaní jazyka. Vývinový proces ranej gramotnosti ako uvádza Lipnická, M. (2009) je spojený s rozvojom jazykových a komunikačných spôsobilostí dieťaťa v danom sociálnom prostredí. S objavovaním, hľadaním a získavaním skúseností s jazykom, súvisí aj stretávanie sa detí s písanou kultúrou, akou napríklad sú reklamné zdroje, obaly produktov, názvy budov, obchodov, tlačoviny, knižné produkty, návody na hry a pod. Sociálny kontext ich podnecuje k počiatočnému čítaniu a písaniu. Aby deti pochopili význam gramotnosti pre život, potrebujú podporu a pomoc zo strany dospelých. Vývin schopností počiatočného čítania a písania u detí v predškolskom veku, je úzko spätý s ich stimulujúcim pôsobením. V závislosti od jeho kvality a postupnosti vývin gramotnosti prechádza viacerými štádiami.

Ukážka edukačných aktivít nácviku písmena „L“, kde pri týchto edukačných aktivitách budú tieto špecifické ciele:

- sluchom určiť zvuk a hádať o akú krajinu ide;
- podľa predlohy zostaviť obrazec;
- správne odpozorovať a napodobniť pohyby tela;
- uvedomovať si slabikovú analýzu a syntézu slov, oblúčikmi

zaznamenávať počet slabík v slove a vedieť vytlieskať slabiky;

- vedieť kresliť slučky (zdola nahor, zhora dole).

Obsahom edukačných aktivít sú slučky v smere šípky a spoluhláska „L“. Pomôcky na realizáciu: špagát pre každé dieťa, farebné fixy, hárok s abecedou, farebné pastelky, mäkké ceruzky, pracovný list, karty zobrazujúce plošné tvary – obrazce, malé špáradlá, malá nádoba na špáradlá.

Fázy na podporu počiatočného písania pri nácviku písmena „L“:

1. Motivácia

Učiteľka hovorí deťom: „Deti, našla som obálku a vôbec nie je zatvorená. Pre koho asi môže byť? Nie je tu nič napísané? Deti čo myslíte, komu patrí?“ Spoločne s deťmi sa presvedčí, čo sa nachádza v obálke. V obálke nájde list, ale nie hocijaký, je tam príbeh. Ktorý spoločne s deťmi objavia. A rozpráva sa s deťmi, čo keby ten list patrilo tete poštárke, istotne ho zabudla poslať. Ale komu ho chcela poslať. Deťom povie, že už vie, komu chcela teta poštárka poslať list, „lastovičke domovej“. Učiteľka deťom, ďalej rozpráva: „Deti, deti, ale tam ešte je predsa niečo, je tam obrázok rodinky lastovičiek – to je deti, neodoslaný list. Poďme počúvať, odkiaľ môže byť naša lastovičia rodinka.“

Učiteľka tak deťom rozpráva: „Deti, ja som malá Lastovička Lucka. Ja mám rodinu po celom svete – v krajine Zvonov, Kráv, Džungle, Krásnej hudby, Zvončekov a iné. Ale blíži sa Jar. A letím domov. Viete



kde? No predsa k vám.“

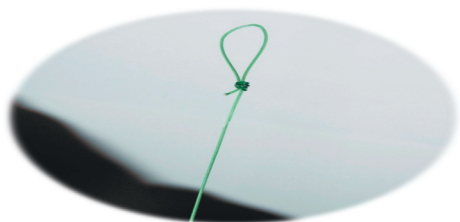
Obrázok 1: Motivačný obrázok lastovičky

2. Sluchové vnímanie

Hra: Krajina zvukov (Lucka si nás vzala do krajiny rôznych zvukov).

Deti si posadajú do kruhu. Zatvoria si oči a budú si predstavovať, kde sa nachádzajú. Postupne učiteľka púšťa rôzne zvuky – zvuky krajinky, mučanie kravy, zvony, otváranie dverí a iné. Deti si majú predstaviť v akej krajine sú a niekoľkými vetami opísať krajinu, v ktorej sa nachádzajú. Každé dieťa povie, kde sa nachádza.

Ako lastovičky lietajú? – Skúsime si rukou kresliť smer letu lastovičky, najskôr si to vyskúšame len prstom, tak predlaktím a nakoniec budeme celou rukou. Do ruky si vezme každé dieťa špagát.



Tak si predstavuje, že lieta ako lastovička.
Obrázok 2: Precvičovanie slučky špagátom

3. Zrakové vnímanie

a, Hra: Hľadáme písmeno „L“. Písmeno L vyhľadajú deti spoločne



s učiteľkou v abecede, ktorej obrázok sa nachádza na tabuli.

Obrázok 3: Abeceda Obrázok 4: Dieťa píše písmena na tabuľu

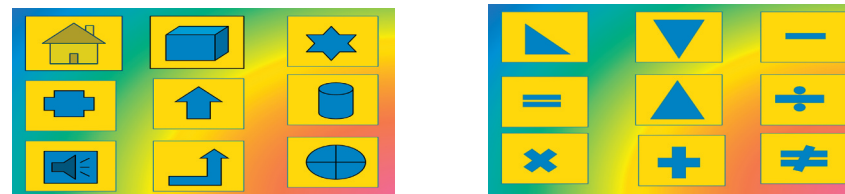
b, Hra: Zábavné špáradielka.

Edukačná úloha: Rozvíjať pohotovosť a sústredenosť pri znázornení obrázkov podľa predlohy.

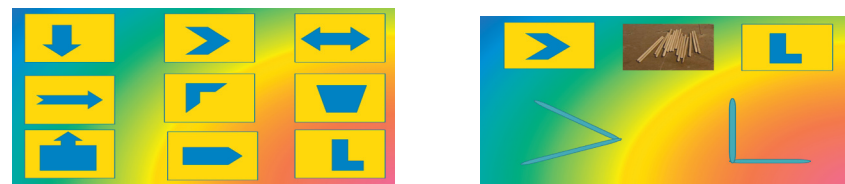
Edukačný materiál: Kartičky zobrazujúce plošné tvary – obrazce, malé špáradla – škatuľa, malá nádoba na špáradla.

Edukačná činnosť: Deti sedia pri stole, na ktorom sú karty a špáradla v nádobe. Dieťa si vyberie obrázok. Podľa obrázka poskladá zo špáradiel obrazec znázornený na karte.

Edukačné pravidlo: Vybrať si zo sady jednu kartu. Z drevených špádiel poskladať obrázok zobrazený na karte.



Obrázok 5, 6: Karty, na ktorých sú obrazce 1, 2



Obrázok 7, 8: Karty, na ktorých sú obrazce 3, 4

Obmena: Deti môžu pracovať jednotlivo, ale aj skupinovo. Pre zručnejšie deti sa môže počet ťahajúcich kariet zvýšiť. Dieťa sa pozerá na obrázok minútu, obrázok sa schová a dieťa skladá obrázok bez predlohy.

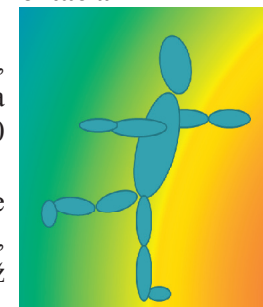
Edukačná kompetencia: Sústredenosť, manuálna zručnosť, vizuálna pamäť, predstavivosť.

4. Telesno-pohybové vnímanie a priestorová orientácia

Hra: Let lastovičky.

Pokyny učiteľky: Stoj spojný, ruky vzpažíme, hlavu dáme do mierneho záklonu (pozeráme sa do oblakov), ľavú nohu zanožiť a vydržať. (30 sekúnd až minútku).

Obmena: Stoj spojný, ruky vzpažíme, hlavu dáme do mierneho záklonu (pozeráme sa do oblakov), pravú nohu zanožiť a vydržať. (30 sekúnd až minútku). „Letíme ako lastovička.“



Obrázok 9: Let lastovičky u dieťaťa

5. Reč

Hra: Lastovička Lucka si láme jazýček

Vyberáme krátke slová a úlohou detí je vyberať dlhé viacslabičné slová. Krátke a dlhé slová deti potom rozlišujú aj grafickým zápisom, pomocou viazaných dolných oblúkov. A vytlieskávaním slabík slov. Jeden oblúk znamená jedna slabika, napríklad:

Luc-ka/ Lu-cin-ka/ Lu-ci-nuš-ka; lop-ta/ lop-tič-ka; lam-pión/ lam-pión-nik; Lu-káš/Lu-káš-ko/Lu-ká-šin-ko/Lu-ká-šik/Lu-ká-šis-ko; La-dis-lav/ La-dis-la-vis-ko; Leo-nard/Leo-nar-dis-ko; Leo-pold/Leo-pol-dis-ko/Leo-pol-du-šik; Luc-ka/Lu-cin-ka/Lu-ci-nuš-ka; Lin-da/Lin-duš-ka/Lin-du-šik; Lí-via/Lí-vuš-ka; Le-o-na/Le-o-nal-duš-ka.

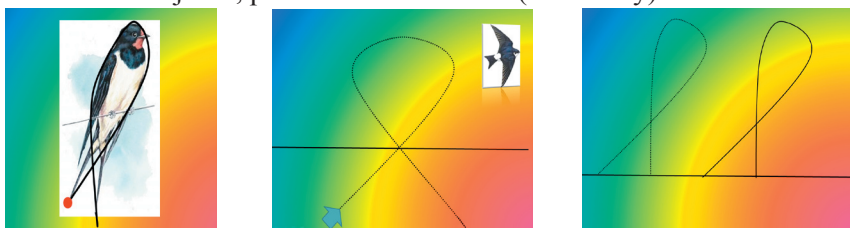
Pokyny: Deti kreslia oblúky slov na tabuľu alebo vopred pripravený pracovný list.

6. Grafomotorické aktivity s využitím pracovného listu

Hra: Hádaj kto sme?

Na drôty si sadajú,
odletieť sa chystajú.
Štebocú si: - už je čas!

Prišla jeseň, príde mráz. Kto sme? (lastovičky)



Obrázok 11, 12, 13: Pracovný list č. 1, 2, 3

Učiteľka ukáže na obrázok lastovičky a pýta sa deti. Aký tvar ma lastovička? Deti skúsme si nakresliť tvar. Deti načo sme prišli? Lastovička má tvar slučky. Má presne taký tvar slučky ako sme si na začiatku kreslili. Učiteľka hovorí deťom: „Deti skúsime si aj my nakresliť lastovičku Lucku. Tak aby sa nám pekne vydarila. Začneme spolu a tak každý sám do pracovného listu. Deti všimli ste si? Že lastovička má tvar písmenka L. Skôr malého písmenka. Deti presne, vy ste také šikovné, že vás zato pekne chválím. Aby bola lastovička, ešte

krajšia, tak si ju vyfarbíme“. Motivácia deti k vyjadreniu ich vlastných pocitov, skúsenosti a zážitkov.

Literatúra

LIPNICKÁ, M. 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 987-80-89055-81-4.

PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami spoznáваме svet*. Prešov: Grafotlač Prešov, 2007. ISBN 987-80-8068-599-7.

PRŮCHA, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Resumé

In my contribution I am focusing on games like an education activities and other propositions of activities focused on assistance in beginning of writing of 5-6 year old children. I familiarize children with the letter „L“ through these phases: motivation, hearing perception, seeing perception, physical activities, space orientation and speech.

Kontaktné údaje

Anna Sokolová
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: adka278@gmail.com

ELEMENTÁRNE POKUSY AKO JEDNA Z FORIEM PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Katarína Šterbáková

Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na jednu z foriem mimoškolskej práce - na netradičné elementárne pokusy z fyziky, vhodné aj pre deti na prvom stupni ZŠ, ktoré sú pozitívnym prostriedkom zvyšovania záujmu o prírodné vedy a napomáhajú pedagogickým pracovníkom pri ich voľno-časových aktivitách. Na základe doterajších skúseností a odoziev na ne z pedagogickej obce, v rámci projektu KEGA autorka vytvorila súbor metodických listov pre rôzne vekové kategórie žiakov ZŠ, ukážka ktorých je prezentovaná v článku.

Kľúčové slová

Projekt KEGA, krúžková činnosť, mimoškolská činnosť, jednoduché netradičné pokusy z fyziky.

ÚVOD

Vychádzajúc z vlastných skúseností môžem vysloviť tvrdenie, že výchova detí je zdrojom ľudského šťastia, naplnením života, hlbokým uspokojením, ale na druhej strane je aj zdrojom mnohých starostí. Vyplýva z nej potreba venovať sa deťom neustále, nielen v škole ale aj mimo nej - v záujmových krúžkoch, kde im môžeme darovať kúsok zo svojho vzácneho času. V mnohých rodinách rodičom večer neostáva dostatok času na to, aby sa venovali deťom a svoj voľný čas zredukujú iba na kontrolu alebo pomoc pri príprave dieťaťa na vyučovanie. Deti samotné, majú doma menej času na rozvíjanie svojich záujmov, pretože okrem toho, že sa chcú venovať hrám, počítačom, musia písať aj domáce úlohy.

V poobedňajších hodinách po vyučovaní sa deťom na školách naskytá priestor pre činnosť krúžkov, v ktorých sa môžu venovať rôznym hrám určeným k rozvoju ich osobnosti, didaktickým hrám, experimentovaniu a iným zaujímavým činnostiam.

Pre úspešné výchovné pôsobenie pedagogického pracovníka v krúžkoch je dôležitá jednota myšlienok, úsilia, záujmov a empatie

medzi nim a deťmi. Umením pedagóga je hľadať takéto vzájomné prepojenia uprostred oddychových aktivít, kde je atmosféra spoločnej tvorivej práce, ktorá vedie deti k osvojeniu si trvalých vedomostí a zručností a pocitu zodpovednosti k sebe i k svojmu okoliu.

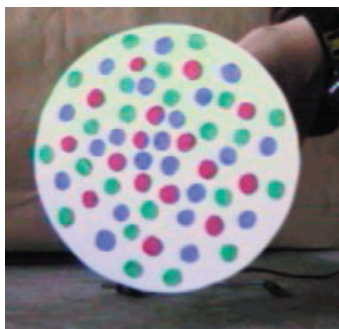
ČO JE ZÁMEROM PROJEKTU?

Jedným zo zámerov riešiteľov tohto projektu, ktorý nadväzuje na grantový projekt KEGA č. 3/4114/06 Ministerstva školstva SR: Rozširovanie edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov, ktorý bol úspešne riešený na našej katedre v rokoch 2006 - 2008, je vytvorenie metodických materiálov, ktoré sú zamerané na pomoc pedagogickým pracovníkom pri ich práci v krúžkoch. Ďalšie zaujímavosti o predchádzajúcom projekte nájdete v prácach autorov [2, 3, 4, 5], obsahom ktorých sú integrujúce poznatky z viacerých prírodných vied. Materiály, ktoré autori vytvárajú v tomto projekte sú v multimediálnej forme s bohatým obrázkovým materiálom, so zabudovanými interaktívnymi dynamickými prvkami, simuláciami a videosekvenciami, budú vystavené na webovej stránke projektu, alebo na DVD nosičoch. Učitelia prírodovedných krúžkov získajú tak možnosť rozšíriť spektrum používaných metód o netradičné metódy, ktoré posilňujú aktívne poznávanie žiakov, napomáhajú rozvoju poznávacích, intelektuálnych spôsobilostí a zručností. Hovoria o tom nielen naše skúsenosti, ale aj skúsenosti z krajín, v ktorých sa venujú mimoškolskej činnosti. Vidíme, že ak sa dá učiteľom čo len trochu voľnosti v tom čo a ako učiť, tak výsledok vedomosti neklesne, ale vzrastie. Samozrejme, že pri tom učitelia využívajú kvalitné učebnice spolu s pracovným zošitom a kvalitnou metodikou, ktoré im pomáhajú pracovať s deťmi. Voľnosť učiteľa sa začína už výberom materiálov a metód, pretože učitelia chcú učiť modernejšie, lepšie a prehľadnejšie.

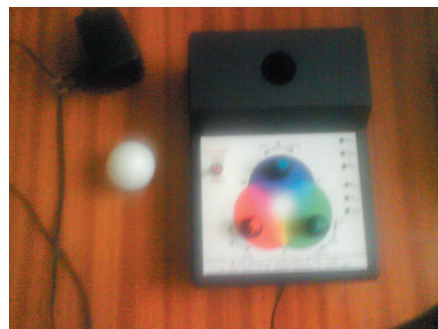
Informácie, ktoré sme analýzou vtedajšieho stavu získali, nás viedli k tomu, že sme zrevidovali existujúce študijné plány prípravy učiteľov prírodovedných predmetov tak, aby sa zvýšil podiel bádateľských aktivít a samostatnej práce študentov pri získavaní prírodovedných poznatkov. Tieto aktivity si vyžiadali na našej katedre fyziky zavedenie nových voliteľných predmetov, na ktorých participujem a sú to: *Tvorba učebných pomôcok; Netradičné pokusy*. Na týchto výberových cvičeniach študenti sú vedení k samostatnej praktickej činnosti, ktorá začína prípravou

písomných materiálov na objasnenie funkcie nejakého zariadenia. Na tento predmet sa musia študenti dôkladne pripraviť doma, aby dokázali na hodine zvládnuť nové netradičné metódy „active learning“. (bližšie ŠTERBÁKOVÁ, Lublin 2008, s. 107-118) Je potešujúce, že študenti dokážu aktívne prejsť svoju samostatnosť a mikrovýstupmi prezentovať pokus, pri ktorom použijú nimi zhotovené zaujímavé učebné pomôcky (pozri obr.1-4). Študenti boli ochotní zhotovené pomôcky s príslušným popisom funkcie venovať škole, za účelom ich vystavenia na vhodnom mieste - ako zaujímavý výstavný exponát.

Zaujímavou iniciatívou v projekte z oblasti mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov bola séria bakalárskych a diplomových prác s uvedenou problematikou. Zámerom ich tvorcov bolo pod vedením pedagógov z KF prispieť k tomu, aby žiaci základných škôl spoznali, že okrem krúžkov zameraných na telesné aktivity máme na školách aj krúžky, ktorých obsah sa týka vedy a techniky, aby sa žiaci naučili riešiť fyzikálne, didaktické, pedagogické i psychologické problémy.



Obr.č.1 Netradičný pokus



Obr.č.2 Učebná pomôcka k pokusu na obr.č1



Obr.č.3 Študenti pri tvorbe učebných pomôcok



Obr.č.4 Ukážka ich práce

ČO PRINESIE PROJEKT ŽIAKOM A UČITEĽOM?

Súbor elementárnych pokusov som spracovala do podoby metodických listov, ktoré sú usporiadané do 4 samostatných častí podľa tematických celkov z fyziky ZŠ. Je ich 35 a nachádzajú sa v spoločnej publikácii riešiteľov na DVD, ktoré je jedným z výstupov z projektu. Metodické listy sú určené pre rôznych záujemcov – ako návody pre prácu vedúcich krúžkov, ale sú vhodné aj pre učiteľov fyziky na spestrenie výučby. Väčšina metodických listov obsahuje zameranie, tému stretnutia, kognitívne a afektívne ciele, nastolený problém, náčrt, požiadavky na bezpečnosť práce, časovú náročnosť, pomôcky, prístrojové vybavenie a materiál, teoretické spracovanie problematiky, doporučený pracovný postup, zhrnutie, fyzikálne zdôvodnenie, fyzikálny záver, ako aj diskusiu, v ktorej sú prediskutované najdôležitejšie momenty pokusu. Pokusy sú doplnené poznámkami, ktoré sa týkajú jednak realizácie pokusu a upozorňujú na možné prekážky, prípadne obsahujú jeho obmeny, jednak poukazujú na využitie demonštrovaného javu v praxi a pod.

Učitelia predkladajú žiakom problém v podobe pokusu, a tým im dávajú možnosť diskutovať, navrhovať hypotézy, riešenia a potom spoločne hľadajú spôsoby jeho overovania alebo vyvrátenia hypotéz. Žiaci sa pritom učia nebáť vyslovovať svoje názory, nehanbia sa za chyby, ktoré urobili a učia sa nevysmievať sa iným spolužiakom, ktorým sa tiež niečo nepodarilo. Kritériom správnosti v takejto atmosfére nie je

v maximálnej možnej miere autorita učiteľa, ale zažitá a overená realita prírodného deja. Dôležitou súčasťou riešenia problému, navrhnutia vhodného pokusu, výroby nejakého prístroja je to, že deti dostanú za domácu úlohu prekonzultovať s rodičmi alebo starými rodičmi daný jav, a tak sa niekedy stáva, že celá rodina diskutuje o danom fyzikálnom probléme. V rámci *voľno-časových aktivít* si žiaci môžu vyskúšať menej náročné pokusy, ktoré majú historický charakter. U žiakov sa prostredníctvom týchto pokusov prejavil väčší záujem o fyziku, žiaci sa stali tvorivejšími, aktívnejšími, čo sa prejavilo aj na ich vedomostiach v škole a v zručnostiach.

Prezentované pokusy pre voľno-časové aktivity posilňujú motiváciu žiakov, pomáhajú učiteľom a pedagogickým pracovníkom vzbudzovať a rozvíjať záujem o prírodné vedy a fyziku. Každý pedagóg by mal naučiť svojich žiakov vyplňať si voľný čas hodnotnou činnosťou, ktorá rozvíja ich zručnosti a prináša príjemný pocit z dobre vykonanej práce. Ani spontánne činnosti a chvíľky súkromia žiakov nemajú byť podnetom pre pasivitu pedagóga. Vtedy je vhodné zamerať sa na pozorovanie žiakov a na získavanie cenných podkladov, na odhaľovanie skrytých vlastností jednotlivcov, či skupiny, ktorú pedagogický pracovník vedie. Medzi základné vzťahy vo výchove patria úprimnosť, citlivosť a náročnosť. Pedagóg ich musí najprv pestovať u seba až potom ich môže ďalej sprostredkovať a odovzdávať.

Ukážka jedného metodického listu zo súboru pripravovaných materiálov určených pre prácu v záujmovom prírodovednom krúžku

Vysvetlivky k značkám, ktoré obsahujú metodické listy:



- označuje nastolený problém,

Náčrt



- ktorý zachytáva najdôležitejšie momenty pokusu a je nápomocný pri realizácii pokusu,



- označuje zhrnutie čo sme pozorovali počas pokusu,



- značuje fyzikálne zdôvodnenie pozorovaného pokusu,

- označuje fyzikálny záver pokusu.

Zameranie krúžku:	PRÍRODOVEDNÉ		
Téma stretnutia:	Aké farby sídlia v TV ?		
Cieľ:	Vzdelávacie-informatívne ciele: Pozrime si obrazovku farebného televízora lupou (pravdaže televízor je zapnutý). Uvidíme, že obraz sa skladá z červených, zelených a modrých plôšok. Keď sa na obrazovku pozeráme z primeranej vzdialenosti, plôšky splývajú a zmes troch základných farieb vytvára všetky farby obrazu. Výchovné-formatívne ciele: Kotúčom začnite veľmi rýchlo točiť červené, zelené a modré bodky sa rozmažú a namiesto bodiek sa objavajú rôznofarebné kruhy.		
Organizačná forma:	práca v krúžku, práca v laboratóriu, práca v tvorivej dielni,	Počet frekventantov:	15
Cieľová skupina:	žiaci ZŠ	Vek frekventantov (roky):	10-14
Požadované vedomostné a zručnostné predpoklady: Ide o utváranie elementárnych zručností u žiakov, ktoré je založené na pedagogickej metóde – zážitku z experimentovania, ktorá je výnimočná tým, že je založená na osobnej skúsenosti každého žiaka. Pri spracovaní danej témy sa využíva predovšetkým tvorivá aktivita, diskusia a spätná väzba. Vychádza z osvedčeného predpokladu, že to, čo sa človek naučí prostredníctvom vlastnej skúsenosti si zapamätá lepšie a aj lepšie to dokáže využiť v každodennom živote a v budúcej praxi. - Oboznámenie žiakov so štruktúrou a obsahom krúžku (žiaci si priebežne robia poznámky). Orientačné opakovanie a prehľbovanie vedomostí. Zoznamovanie žiakov s pokusmi.			
Požiadavky na bezpečnosť práce: Oboznámenie žiakov s pravidlami bezpečnosti pri práci v krúžku.			
Predpokladaná časová náročnosť: 30 minút			

Pomôcky, prístrojové vybavenie a materiál:

Potrebný materiál: (uviesť množstvo materiálu potrebné pre prácu doporučeného počtu žiakov)

- biely kartón
- farebné ceruzky alebo fixky
- zelenú, červenú a modrú
- ceruzka s gumou,
- špendlík.

Teoretické spracovanie problematiky:

Tematický celok: Optika.

Téma: Priamočiare šírenie svetla. s.10 1.2 Šírenie svetla. s.11 Rýchlosť svetla. s. 114

Janovič, J. a kol.: Fyzika pre 9. ročník základnej školy, študijná časť A. Bratislava, SPN 2000

Macháček, M. a kol.: Fyzika pre základné školy 9.- 2.diel. Bratislava, SPN 2001



Ako dosiahneme z farieb dúhy bielu farbu?

Doporučený pracovný postup:

Návod: Z kartónu vystrihnete kruh s priemerom asi 10 cm. Na kruh namaľuj fixkami červené zelené a modré bodky (pozri prílohy.). Potom 1 špendlík prepichni cez prostriedok kotúča z kartónu, a na druhej strane ho zapichni do gummy na ceruzke. Kotúčom začni veľmi rýchlo točiť červené, zelené a modré bodky sa rozmažu a namiesto bodiek sa objavia rôznofarebné kruhy.

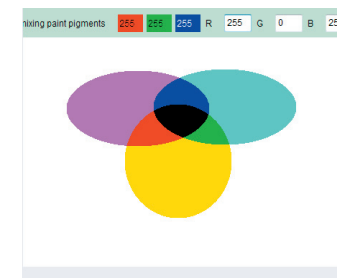
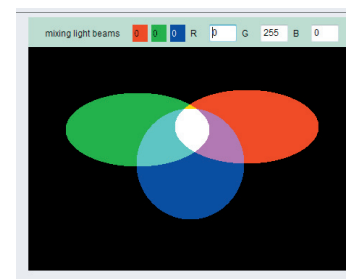


Ako je to s farbami RGB?

(RGB znamená Red – Green - Blue, červená / zelená / modrá) = počet pixelov x 3

Princípom LCD je to, že jednotlivé **bunky LCD fungujú ako svetelné ventily** - samy nežiaria len regulujú množstvo prechádzajúceho svetla (rovnaký princíp využívajú aj samo zatmievajúce spätné zrkadlá automobilov) z lámp, ktoré sa nachádzajú za panelom.

Aby sme dosiahli farebné zobrazenie, musíme do systému zaradiť sústavu filtrov elementárnych farieb RGB - výsledný počet buniek (subpixelov) je teda výška x šírka (v obrazových bodoch) x3 elementárne farby (RGB). Bežne ide o 1280 x 3 (3840 stĺpcov) x 1024 (riadkov) = 3.93 mil. subpixelov.



Krátkotrvajúci zrakový vnem sa pri bežnom osvetlení predmetu zachová asi 0,1 s. Táto zotrvačnosť oka je ideálna pre každodenný život a umožňuje vnímať postupnosť rýchle sa striedajúcich obrazov ako súvislý dej.



Tak je to aj v našom prípade. Pri dostatočne vysokej frekvencii už nerozoznávame na kotúči jednotlivé bodky, ale bodky na jednej kružnici vidíme naraz ako pruh danej farby. Odtiene vznikajú podľa počtu bodiek príslušnej farby na príslušnej kružnici.

Zhodnotenie stretnutia (diskusia):

VYSVETLENIE:



Pokiaľ sú RGB „ventily“ v zatemnenom stave, získame dojem čiernej farby, ale keď všetky subpixely svietia na maximum, získame dojem bielej farby. Ostatné odtiene sú tvorené namixovaním pomeru RGB farieb.

Odporúčame učiteľovi:



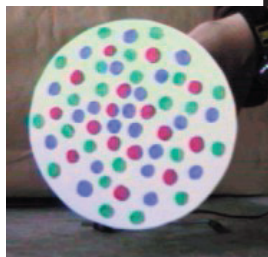
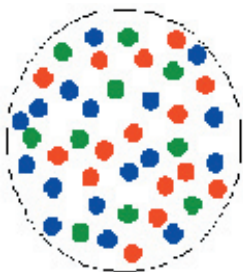
Počítačové monitory už v dnešnej dobe obvykle umožňujú nastaviť odtieň zobrazovaných farieb práve pomocou voľby farebnej teploty (typicky z niekoľko prednastavených hodnôt). Túto hodnotu potom elektronika použije pre výpočet parametrov zobrazovanej bielej farby.

Kritéria ohodnotenia činnosti žiaka:

Školské pokusy sú prostriedkom, ktorý podporuje samostatnosť a aktivitu žiakov. Sú dôležitou súčasťou poznávacieho procesu vo vyučovaní, preto počúvanie inštruktáže učiteľa, tvorivosť, vytrvalosť pri realizácii pokusu, odpovedanie na otázky učiteľa, kladenie otázok učiteľovi, sú mierou ohodnotenia učiteľom aj v mimoškolskej práci, ako doplňujúca informácia o zručnosti žiaka.

Prílohy:

http://www.pctuning.cz/ilustrace2/joro2/LCDteor_duhaBig.jpg&imgrefurl



Zdroj námetov: <http://www.infovek.sk>

ZÁVER

Vzhľadom na dôležitosť a rozsah problematiky bolo nad rámec tohoto príspevku, aby som ju celkovo a do hĺbky obsiahla. Preto som v ňom ponúkla len niektoré myšlienky ako inšpiráciu pre rozvinutie problematiky voľno-časových aktivít. Dávam čitateľovi podnet pre štúdium danej problematiky a hľadanie v kvalitnej zahraničnej literatúre, venujúcej sa jednoduchým pokusom, ktoré sú veľkým prínosom pre úsilie pedagógov v krúžkoch a vo voľnom čase detí.

Výchova detí mimo školy musí byť zapracovaná do celkového konceptu výchovy a odpovedať na konkrétne problémy života. Nenachádzam nič kompetentnejšie a spoľahlivejšie, ako vzdelávanie a výchovu detí, ktorou môžeme prispieť k transformácii súčasnej multikultúrnej a rýchlo sa meniacej spoločnosti.

Na záver si dovoľím zacitovať slová Pasquala Cháveza de Villanueva, ktorého fascinujúcim vyznaním bolo: „... ten, kto má životné poznanie mladých, toho srdce bije pre mladých, žije a existuje pre nich, aby pomohol riešiť ich problémy; oni sú zmyslom jeho života v práci, v škole, vo voľnom čase... „

Pod'akovanie. Článok vznikol za podpory grantovej agentúry KEGA č. 3/7083/09 Ministerstva školstva SR z projektu: „Rozširovanie, modernizácia a aktualizácia edukačných kompetencií pedagogických pracovníkov“, ktorého som riešiteľkou.

Literatúra

CHÁVEZ DE VILLANUEVA, P. 2008. *Výchovávajme srdcom dona Bosca*. Bratislava: Don Bosco, 2008.

ŠEBEŇ, V. 2008. Czas wolny uczniów i działalność kolek zainteresowanych w szkołach podstawowych In *Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 51-57. ISBN 978-83-925024-7-0.

ŠEBEŇOVÁ, I. 2008. Záujmová krúžková činnosť na 1. stupni ZŠ. In *Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 119-123. ISBN 978-83-925024-7-0.

ŠTERBÁKOVÁ, K. 2008. Metody aktywizacji działalności pozaszkolnej uczniów. (Aktivizačné metódy mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov) In *Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 107-118. ISBN 978-83-925024-7-0.

TULENKOVÁ, M. 2008. Działalność kol zainteresowań - przestrzeń do rozwijania kluczowych kompetencji uczniów w szkole podstawowej. In *Człowiek w procesie wychowania. Współczesne dylematy pedagogiki*. - Lublin: Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, 2008. s. 147-150. ISBN 978-83-925024-7-0.

Resumé

The article brings the view of the new nontraditional experiments and activities out of the school in Science and Physics. In the article the author compiles the work of teachers with experiments and looks for their place in Science. The article gives a lot of recommendations and experiences with them in project KEGA.

Kontaktné údaje

Katarína Šterbáková, RNDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra fyziky, matematiky, techniky
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov
Email: sterbakk@unipo.sk

IMPROVIZÁCIA AKO PRIESTOR PRE OSOBNOSTNÝ ROZVOJ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Janette Gubricová – Ján Pochanič

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou improvizácie ako základnej metódy tvorivej dramatiky. Definuje jednotlivé typy improvizácií. Charakterizuje improvizáciu bez dramatického deja (bez kontaktu, s kontaktom) s dramatickým dejom. Sleduje štruktúru improvizácie s dramatickým dejom. Analyzuje proces rozvoja dieťaťa predškolského veku v priestore improvizácie. Zameriava sa na proces sociálneho učenia, rozvoj komunikačných zručností, rozvoj obrazotvornosti a tvorivosti, rozvoj kritického myslenia, emocionálny rozvoj, sebazpoznávanie, sebakontrolu a estetický rozvoj dieťaťa predškolského veku prostredníctvom improvizácie.

Kľúčové slová

Dieťa predškolského veku, improvizácia, rozvoj osobnosti.

Človek sa celý život musí prispôsobovať rôznym situáciám. Najčastejšie sa musí prispôsobovať ľuďom, s ktorými je v kontakte. Ich reakcie bývajú často neočakávané a nepredvídateľné. Častokrát človek musí reagovať rýchlo a bez prípravy na vzniknutú situáciu, na určitý problém. Človek musí improvizovať. S improvizáciou sa deti stretávajú už v predškolskom veku. Vstupom dieťaťa do kolektívu a do výchovno-vzdelávacej činnosti dieťa musí reagovať na vzniknuté situácie a podnety. Dieťa musí improvizovať. Práve improvizácia mu umožňuje vyskúšať si rôzne riešenia problémov, pochopiť ich riešenie a dôsledky. Popri tréňovaní schopnosti pohotovo a bez prípravy reagovať na vzniknutú situáciu sa u detí prostredníctvom improvizácie rozvíja a utvára osobnosť dieťaťa. Cieľom príspevku je rozanalyzovať problematiku improvizácie a poukázať na možnosti rozvoja osobnosti v priestore improvizácie.

Pedagogická encyklopédia dramatických umení Slovenska (1989) vymedzuje pojem improvizácia ako: „...konanie, činnosť, dej, tvorba, ktorá vzniká na základe inšpirácie, vychádza z momentálnej myšlienky, nálady, pocitu, teda dramatický dej a konanie vznikajú až v priebehu hra-

nia. ... je výsledkom osobného tvorivého výkonu improvizátora, ktorého treba považovať za autora tohto výtvoru.“

Improvizáciu môžeme definovať ako cielene navodenú fiktívnu situáciu, do ktorej hráč vstupuje sám za seba alebo v role a rieši ju spontánne, slobodne a podľa svojich predstáv, bez obáv z mnohých dôsledkov alebo postihov, pričom konanie hráča prebieha v rovine „akoby“. (Pavlovská, 2002, s. 32)

Improvizáciu môžeme charakterizovať ako hru:

- *bez prípravy hráča, aktéra* – pozor nie bez prípravy učiteľa! Práve naopak, improvizácia musí byť veľmi dobre premyslená a naplánovaná, aby sme aj pomocou spontánnej činnosti dieťaťa, hráča dosiahli zvolený cieľ.
- *smerujúcu k samostatnosti* – v ktorej aktér koná sám za seba alebo v role niekoho iného;
- *s využívaním fiktívnej udalosti* – vo fiktívnej situácii, v ktorej konanie hráča prebieha v rovine „akoby, akoby“;
- *bez ohraničenia témy* – v ktorej si deti môžu vyskúšať rôzne životné situácie (reálne aj nereálne) bez strachu zo správnosti a optimálnosti riešenia;
- *určenú pre každého* – ktorú zvládnu deti bez ohľadu na vek, schopnosti a skúsenosti.

Existuje niekoľko typov a kritérií členenia improvizácií. Benešová (2002) uvádza následné delenie improvizácií:

1. Improvizácia bez dramatického deja - je zameraná na rozvoj určitých schopností. Niektorí ich nazývajú aj prípravnými, pretože tvoria „akoby“ predprípravu na náročnejšie improvizácie. Delíme ich na dve podskupiny:

- *improvizácia bez kontaktu* v nich každý hráč hrá pre seba, nikto nikoho nesleduje zo skupiny, každý robí svoju činnosť podľa svojej predstavy, teda tak ako vie a ako si ju sám predstavuje. Tento druh improvizácie je vhodný pre nesmelé deti, pretože pri spoločnej práci sa uvoľnia a s vedomím, že ich nikto nepozoruje, sa zbavia trémy. Riešenie býva spontánne, čiže si nevyžaduje žiadnu prípravu. Môžeme ju využiť na uvoľňovanie detí, alebo i na prípravu improvizácie s dramatickým dejom.
- *improvizácia s kontaktom* je náročnejšia forma improvizácie. Je založená na spolupráci a vzájomnej zohranosti hráčov. Pri tejto

improvizácií sa nemusia deti sústrediť na riešenie dramatickej situácie, čo im umožňuje vložiť sa celé do roly – byť niekým iným, cítiť sa ako on, rozhodovať za neho a vytvárať si vzťahy s okolím. Najdôležitejšou skúsenosťou je zistenie, či som ja sám schopný vžiť sa do danej roly.

2. Improvizácia s dramatickým dejom. Príbeh.

Pri improvizácii s dramatickým dejom je dôležitý dramatický dej tvorený dramatickými situáciami. Hráči hľadajú príčiny vzniknutej situácie, zaujímajú k nej postoj postupnými improvizáčnymi činnosťami a nakoniec sa ich snažia vyriešiť. Improvizácie s dramatickým dejom, ktoré sú označované aj ako improvizácie s príbehom Machková (1998) rozčleňuje na:

- *hromadné improvizácie* - v nich hrajú všetci súčasne, kde každý vstupuje do inej úlohy (roly) a hráči medzi sebou nadväzujú kontakt. Základom námetu je určité prostredie, najčastejšie také, kde sa stretávajú ľudia z rôznych sociálnych skupín, rôzneho veku, charakterov a kde istú dobu zotrvávajú. Hráči si svoje postavy volia a vytvárajú sami, podľa vlastnej úvahy. Vytvárajú a obmieňajú situácie a rozhodujú sa s kým naviažu kontakt. Do rozohreanej a už vytvorenej hromadnej improvizácie možno vniesť konflikt – nejakú prekážku, komplikáciu, ktoré môžu mať pôvod v ľudskom konaní, ale i v prírode a technike.
- *etudy* sú improvizácie v malých skupinkách, niekedy sa nazývajú aj „počiatočný konflikt“. Majú jednoduchú zápletku. Hráči v skupinkách si ich predvádzajú navzájom. Námety etúd môžu byť voľne vybrané, ale môžu aj vychádzať z príbehu, na ktorom sa pracuje. Etuda môže byť zahraná celá naraz, ale väčšinou si vyžaduje opakované hranie.
- *fabulované improvizácie* sú založené na príbehu, ktorý má začiatok, stred i koniec. Skladajú z väčšieho počtu situácií a spravidla majú i väčší počet osôb. Na rozdiel od etúd, fabulované improvizácie sa nehrajú hneď v celku, ale vznikajú postupne, po scénach. Fabulovaná improvizácia môže vzniknúť viacerými spôsobmi a to: celá skupina vytvára scénu spoločne, skupina je rozdelená na menšie skupinky (5 – 6 hráčov), ktoré pracujú naraz v rôznych častiach miestnosti, na tej istej scéne a potom si svoje improvizácie navzájom predvedú, menšie skupinky pracujú každá na inej scéne príbehu, ktoré sa potom poskladajú dohromady.

Tabuľka 1 *Delenie improvizácií podľa Mackovej (1980)*

KRITÉRIU DELENIA IMPROVIZÁCIÍ	TYPY IMPROVIZÁCIÍ
Počet účastníkov	sólové improvizácie, párové improvizácie, skupinové improvizácie, hromadné improvizácie.
Miera osobnej angažovanosti	hráč vystupuje priamo, bez zastupovania, hráč je zastupovaný bábkou (alebo je nahrádzaný predmetom, maskou), alebo sa kryje predmetom, paravánom.
Druh vyjadrovacích prostriedkov	pantomimické improvizácie - bez slov, citoslovce, zvuky (od vyjadrenia nálady, pocitu, cez improvizáciu situácie alebo textu na daný dej, až po improvizácie s charakterizáciou vytvorenou postavami), slovné improvizácie (od zvukového vyjadrenia až po významový text), pohybové a slovné improvizácie.
Miera dejovosti	pohybový prejav a pantomíma (nedramatické konanie), charakterizácia (tvorenie postáv bez ich zapojenia do interakcie), improvizácia so zápletkou, s dejom).
Spôsob a rozsah zadania námetu	jedno slovo alebo pojem, skupina predmetov alebo pojmov, počiatočná alebo záverečná veta predkladanej situácie, charakteristika situácie, stručný dej s otvoreným koncom, presne prepracovaný dej s otvoreným koncom, stručný dej s riešením, presne prepracovaný dej s riešením.
Použitie rekvizity	improvizácie s reálnymi predmetmi a rekvizitami, improvizácie so zástupnými rekvizitami, improvizácie s imaginárnymi rekvizitami.
Podnecovanie psychických funkcií	Improvizácie zamerané rozvíjanie uvoľnenia a sústredenia pozornosti, zmyslové vnímanie, pamäť, predstavivosť, fantáziu.
Uspokojovanie potrieb	improvizácie uspokojujúce fyzické potreby (improvizácie s pohybovou zložkou), improvizácie uspokojujúce citové potreby, improvizácie uspokojujúce sociálne potreby.

Stavba improvizácie sa líši v závislosti od typu improvizácie. Kým pri improvizácií bez dramatického deja nemôžeme hovoriť o štruktúre, stavbe improvizácie, nakoľko je zväčša postavená iba na stanovení si pravidiel a pokynov, improvizácia s dramatickým dejom má výstavbu pomerne zložitú, podobnú divadelnej hre. Jej stavba vychádza z princípov klasickej drámy ako štruktúra dramatickej hry.

Benešová (2002) uvádza nasledovnú štruktúru dramatickej hry, ktorú by sme mohli stotožniť aj s výstavbou improvizácie s dramatickým dejom:

1. expozícia – uvedenie do deja. Prostredníctvom expozície sú hráčom poskytnuté základné informácie. Je vhodné, ak je v expozícii predostretý rozpor alebo konflikt a z neho vyplývajúci začiatok dramatického napätia.
2. kolízia – ide o zaradenie dramatického prvku, ktorý vyvolá dramatické napätie a potrebu riešiť ho. V tejto fáze je dôležité doplniť predchádzajúce informácie. Učiteľ tu môže využiť napríklad domýšľanie postáv, rozhovor s hlavnou postavou alebo s postavami z jej okolia, dotváranie a vymýšľanie postáv.
3. kríza (vyvrcholenie) – v improvizácii sa v tejto fáze väčšinou prerozpráva dej za účelom vystupňovať napätie. Vhodné je aj využitie simulácie, čiže predstavy seba samého v danej situácii, prehodnotenie svojich myšlienok a pocitov s možnosťou vysloviť ich nahlas.
4. peripetia (obrat v možnosti riešenia) – spôsoby riešenia a objavovanie nových možností by mali hľadať účastníci sami. Je to úloha, v ktorej sa učia vyjadrovať svoje vlastné názory a predstavy.
5. katastrofa (rozuzlenie) – v poslednej fáze nachádzame určité riešenie. S vyriešením problému dochádza k uvoľneniu napätia, opadnutiu emócie a sústredenosti. Obyčajne sa uskutočňuje formou reflexie alebo rozhovoru o tom, čo sme prežili, ako sme sa pritom cítili a aké skúsenosti sme tým získali.

Pri realizácii improvizácie (ale aj iných dramatických aktivít) je potrebné premyslieť si aj následné prvky, ktoré môžu do značnej miery ovplyvniť úspešnosť činnosti:

- pre úspešnú realizáciu improvizácie je potrebný predovšetkým presný začiatok,
- účastníci môžu v improvizácii vystupovať sami za seba. Pomerne často však vstupujú do role. Pri zadávaní improvizácie, ktorá

predpokladá vstup do role, je vhodné upresniť zadaním inštrukcii charakter preberanej role (vek, postavenie v sociálnej skupine, záujmy, a i.),

- významným prvkom pri realizácii improvizácie je prostredie, v ktorom sa improvizácia odohráva. Na vytvorenie žiadúceho prostredia je možné použiť reálne, ale aj zástupné rekvizity. Osvedčenými rekvizitami sú vankúše, látky, košíky, klobúky, šatky, vešiaky, stoličky, a iné dostupné predmety, ktoré sa vyznačujú polyfunkčnosťou, ľahkou manipuláciou a spĺňajú aj základné estetické kritéria. V závislosti od improvizácie môže prostredie vopred pripraviť pedagóg. Pomerne častým postupom je aj ten, pri ktorom si hráči vytvárajú prostredie sami. Táto činnosť býva často spojená aj s mimikrami – určitým „maskovaním sa“ a prezliekaním sa účastníkov za účelom, čo najvernejšieho vytvorenia situácie, prípadne roly. Túto činnosť je vhodné podporiť najmä pri deťoch, ktoré majú problém sa prejavovať. Okuliare, klobúk, či kabát im pomôžu nadobudnúť pocit, že nekonajú a neprezentujú za seba, ale niekoho iného.
- významným prvkom v improvizáciách (najmä pri improvizáciách s konfliktom a príbehových improvizáciách) je časová dotácia. Pomocou vhodných postupov je potrebné účastníkov uviesť do obdobia (prípadne do časti dňa), v ktorom sa improvizácia odohráva. Vhodné zadanie času môže podporiť rozvoj situácie, prípadne pomôcť pri včleňovaní konfliktu. Čas je možné zadať slovne. Avšak pútavejšou formou je zadávanie času pomocou rôznych aktivít. Uvedená forma podporuje a prehľbuje motiváciu improvizácie.
- postup pri vedení improvizácie. Je dôležité si premyslieť, aké informácie sú pre realizáciu improvizácie potrebné a čo dotvorí samotní aktéri. Uvedenú skutočnosť môže ovplyvniť predovšetkým hráčska vyspelosť skupiny, ale aj zameranie a cieľ improvizácie. Podobne, je potrebné zvážiť aj akým spôsobom, kedy, ako a ktorí účastníci sa potrebné informácie dozvedia.

Zosúladením jednotlivých prvkov vzniká reťazec realizácie, za akých podmienok môže improvizácia prebiehať. Improvizácia je súčasťou kontinuálneho vzťahu, ktorý je nasledovný : presný začiatok ↔ účastník ↔ prostredie ↔ časová dotácia ↔ postup ↔ improvizácia.

V improvizácii cez zážitok podnecujeme deti k získavaniu skúseností,

ktoré môžeme následne využiť v praktickom živote. Na základe toho učiteľ väčšinou čerpá námety na improvizácie z prostredia, v ktorom sa deti najčastejšie vyskytujú. Môžu to byť námety vychádzajúce z reálneho života v triede, doma, ale i v okolí. Hodnotné sú i námety prebraté z literatúry, z výtvarných a hudobných diel.

„Fantastické alebo nadprirodzené sa môže hodiť rovnako dobre ako reálne a pozemské, minulosť môže byť rovnakým dobrodružstvom ako i budúcnosť a naopak, ale i súčasnosť je plná všetkého, čo si len dychtivá zvedavosť a túžba poznávať môže predstaviť a vymyslieť. Dobyť a porážky, dávanie a prijímanie, víťazstvá a straty, ušľachtilosť a priemernosť, odvaha a zbabelosť, dobro a zlo, významnosť a bezvýznamnosť, bytie vecami, tvormi, zvieratami, hmyzom, to všetko je skúsenosť.“ (Way, 1996)

Vo všeobecnosti však platí, že zvolený námet je potrebné prispôbiť tak, aby splnili cieľ improvizácie. Pri výbere námetu dôležitú úlohu zohráva aj vek a skúsenosti účastníkov.

Morganová a Saxtonová (2001) odporúčajú pri výbere námetu na improvizáciu zamyslieť sa nad následnými otázkami:

Kto? Čo? Kedy? Prečo? Kde? Ako?

Z hľadiska spôsobu vedenia improvizácie rozlišujeme niekoľko spôsobov. Azda najvýraznejšie spôsoby vedenia improvizácie ovplyvňuje:

typ učiteľa,
téma improvizácie,
charakter a veľkosť skupiny detí,
prostredie triedy.

Bláhová (1996) uvádza dva základné spôsoby vedenia improvizácie, a to: bočné vedenie a vedenie zvnútra.

- pri bočnom vedení sa učiteľ práce nezúčastňuje priamo. V priebehu činnosti navrhuje, čo by žiaci mohli do svojej práce zakomponovať. Bočné vedenie nemusí byť vždy realizované hovoreným prejavom, ale tiež neverbálne, pomocou zvukov, hudby alebo gest.
- Naopak, pri vedení zvnútra, učiteľ vstupuje do role, čím sa stáva pre žiakov spoluhráčom. Má „moc“ zmeniť svojim správaním a konaním smer, ktorým sa hra uberá. Svojim vstupom do role vedie deti k premýšľaniu nad iným spôsobom realizácie hry. Popri uvedených typoch vedenia improvizácie Morganová

a Saxtonová (2001) uvádzajú ešte nasledovné:

- inštrukcia,
- sledovanie skupinovej práce,
- skrytá inštrukcia,
- kladenie otázok skupinám v okrajovej role.

Uvedené spôsoby vedenia improvizácie charakterizujú následným spôsobom:

- inštrukcia pomáha deťom k dopracovaniu sa k ďalšej činnosti. Učiteľ musí presne vedieť, čo chce inštrukciou povedať. Rozsahovo musí byť krátka, obsahovo presná, vyjadrená zrozumiteľne.
- pri práci detí v skupinách je zo strany učiteľa dôležité kontrolovať či:
 - skupina porozumela úlohe,
 - v skupine správne fungujú vzťahy,
 - potrebujú viac času, alebo ho majú príliš veľa,
 - sú v niečom nejasnosti,
 - je potrebné navrhnúť iné možnosti.
- skrytá inštrukcia sa používa v prípade, že chceme jednotlivcovi (alebo časti skupiny) oznámiť istú informáciu. V uvedenom prípade je vhodné odvieť si jednotlivca (skupinu) bokom a tam im potrebnú informáciu povedať. Informácia môže byť použitá na zmenu smerovania deja alebo štruktúry práce.
- tvorba otázok skupinám v okrajovej roli sa využíva v situácii, keď sa učiteľ rozpráva s jednotlivými členmi skupín. Odpovede na svoje otázky rôzne kombinuje a prenáša medzi ostatné skupiny so zámerom podnecovať čo najviac možností riešenia. Sleduje tým postupné budovanie improvizácie.

Improvizácia je metóda s pomerne širokým uplatnením. Je to metóda, ktorá dieťa aktivizuje a rozvíja. Mrvová a Bakošová (1995) uvádzajú, že improvizácia deťom:

- umožňuje meniť dej, činnosť, charakter, situácie a nachádzať ich riešenia,
- prebúdza vlastnú predstavivosť, rozvíja originálnu obrazotvornosť,
- umožňuje striedať protikladné úlohy, čím sa zvyšuje citlivosť dieťaťa na akýkoľvek problém hry a úlohy,
- pre dieťa je pútavá a vzrušujúca,
- hľadá a objavuje nové riešenia, zisťuje, že riešenie je viac,

- poskytuje príležitosť uvoľniť sa a sústrediť,
- pomáha nájsť rozmanité spôsoby vlastného pohybového a slovného vyjadrenia,
- umožňuje vytvárať vzťahy a reakcie na nové okolnosti, zmenené situácie, iné postavy, vývoj deja,
- pomáha uvedomiť si priestor, seba v priestore a priestor v sebe,
- prebúdza vlastnú predstavivosť, rozvíja originálne myslenie a obrazotvornosť,
- striedaním protikladných úloh zvyšuje citlivosť a pružnosť hráčov,
- všetko sa v nej koná na báze hry.

Tvorivá dramatika u detí podľa Machkovej (1998) rozvíja:

- sociálnu stránku osobnosti. Vstupom do role, ktorý sa v improvizáciách pomerne často využíva, dostáva dieťa príležitosť vyskúšať si konanie v roli niekoho iného, vžiť sa do myslenia a cítenia ľudí v rôznych situáciách. Ide teda schopnosť vnímať druhých, pochopiť ich stanoviská, pocity, motivácie a konanie. Prostredníctvom sociálneho rozvoja sa u detí rozvíja tolerancia, schopnosť spolupracovať v skupine a akceptácia druhých,
- komunikačné schopnosti (v komplexnosti). Ide o rozvoj schopnosti dieťaťa: formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky, postoje a pocity tak, aby boli zrozumiteľné pre prijímateľa a prijímať myšlienky, pocity a postoje iných – rozumieť ich významu tzv. podtextu – schopnosť počúvať. Z hľadiska verbálnej komunikácie sa TD zameriava na rozvoj plynulosti reči, slovnej zásoby, schopnosti formulovať prejav, artikulácie a ortoepie, správneho dýchania a práce s hlasom, rytmu a temporytmu reči. V oblasti neverbálnej komunikácie sa TD zaoberá gestikuláciou, mimikou, proxemikou a postojom, priestorovým cítením, rytmom a temporytmom v pohybe.
- rozvoj obrazotvornosti a tvorivosti. Ide o schopnosť prístupit' na iné než vžit'é, predchádzajúce skúsenosti, fixované postoje, hodnotenia či mechanizmy správania – „mentálna pohyblivosť“.
- rozvoj kritického myslenia. Počas improvizácie, dieťa koná v navodenej situácii, v hre, v ktorej sa rieši určitý problém. Tento typ činnosti trénuje u detí kritické myslenie, schopnosť klásť otázky, zvažovať rôzne varianty, ich overovanie, triedenie, výber optimálnej varianty, ktoré vedie k riešeniu problému.
- emocionálny rozvoj. Dieťa prostredníctvom vstupu do rolí a kona-

ním v rôznych situáciách získava skúsenosť s rôznymi emóciami. To mu umožňuje pochopiť skutočnosť, že city sú súčasťou vnútorného života, avšak, musí ich mať pod kontrolou a nesmie sa nimi nechať unášať, ovládať, manipulovať. Dieťa sa učí prejavovať city navonok s ohľadom na iných.

- sebazpoznávanie, sebakontrola. Improvizácia posilňuje zdravé seba-vedomie. Dieťa si uvedomuje svoju vlastnú cenu, ale aj nedostatky bez získania pocitu menejcennosti. Získava tak príležitosť objaviť svoje schopnosti a možnosti, uvedomiť si svoje miesto v spoločnosti a učiť sa pochopiť a rešpektovať iných.
- estetický rozvoj. Dieťa prostredníctvom improvizácií získava skúsenosti s najdôležitejšími elementmi dramatiky, ktoré sú jej trvalou a podstatnou súčasťou. Dieťa sa zoznamuje s hrou v role, s konfliktom, s dramatickou situáciou, dramatickým dejom, dialógom, s improvizáciou i so základom dramatickej výstavby.

Way (1996) vidí následné prednosti improvizácie:

- nepotrebuje scenár,
- nie je závislá na schopnosti čítať, takže ju zvládnu všetky deti v ktoromkoľvek veku,
- námet, druh a počet postáv môžu byť „šité na mieru“ potrebám akejkoľvek skupiny a môžu sa zaoberať akoukoľvek oblasťou ľudských skúseností.

Ako ďalej Way (1996) uvádza Počiatky improvizácií bývajú zložité. Deti sa musia navzájom spoznať, spoznať svoje schopnosti a nájsť si miesto v skupine. Pri dostatku trpezlivosti a však môžeme dospieť do takej fázy, že je ťažké uveriť, že ich činnosť nie je výsledkom dlhodobej práce so scenárom. Jedným z prínosov improvizácie je skutočnosť, že témy, osoby môžu byť „šité na mieru“ potrieb akejkoľvek skupiny a môžu postihovať ktorúkoľvek oblasť ľudských skúseností.

Už od piatich rokov sú deti schopné improvizovať. Improvizácia predstavuje metódu, ktorá je deťom predškolského (ako aj mladšieho školského) veku veľmi blízka. Ako uvádza Machková (1996) jednou z podstatných činností detí predškolského a mladšieho školského veku je symbolická hra, „hra s rolami“ Deti sa neustále a s veľkým potešením hrajú na niečo, na niekoho „ako by, ako že,...“. A práve improvizácia im dáva priestor pre takúto hru. Improvizácia dáva deťom priestor nielen pre pocit sebauspokojenia a sebarealizácie v hre, rozvíja osobnosť

dieťaťa a zároveň tréňovaním schopnosti „improvizovať“ ho pripravuje pre život.

Literatúra

- BENEŠOVÁ, M. – PAVLOVSKÁ, M. 2000. *Dramatická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 2000. 43 s. ISBN 80-8052-105-0.
- BENEŠOVÁ, M. – PAVLOVSKÁ, M. 2002. *Dramatická výchova a detské divadlo*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum Bratislava, 2002. 75 s. ISBN 80-8052-164.
- BENEŠOVÁ, M. – KOLLÁROVÁ, D. 2002. *Tvorivá dramatika pre stredné školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002. 135 s. ISBN 80-08-033307-X.
- BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
- MACHKOVÁ, E. 1980. *Základy dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 157 s. ISBN 14-582-80.
- MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.
- MACHKOVÁ, E. 2004. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatickosti*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, 2004. 85 s. ISBN 80-7331-013-9.
- MORGANOVÁ, N. – SAXTONOVÁ, J. 2001. *Účtování dramatu: Hlava plná nápadů*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii; IPOS-ARTAMA Praha, 2001. 249 s. ISBN 80-901660-2-4.
- MRVOVÁ, A. – BAKOŠOVÁ, E. 1995. *Súzvuky tvorivosti I*. 1. vyd. Bratislava: NOC, 1995. ISBN 80-7121-087-0.
- Pedagogická encyklopédia Slovenka*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1984.
- WAY, B. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizácií*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 219 s. ISBN 80-85866-16-1.

Resumé

The contribution deals with improvisation as a basal method of creative drama. Gives a definition of single types of improvisation. Describes improvisation without dramatic action (without contact, with contact) with dramatic action. Monitors the structure of improvisation with dramatic action. Analyses the process of preschool child's advancement

in the space of improvisation. Concentrates on the process of social learning, development of communication skills, advance of imagination and creativity, advance of critical thinking, emotional advancement, self-knowledging, self-control and aesthetical advance of a preschool age child by way of improvisation.

Kontaktné údaje

Janette Gubricová, PaedDr., PhD.

Trnavská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Priemyselná 4

917 00 Trnava

Email: jgubrico@truni.sk

Ján Pochanič, PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Email: pochanic@unipo.sk

PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉ ČINNOSTI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY

Mária Podhájecká – Silvia Maľuková – Ingrid Stochlová

Abstrakt

Pri akceptovaní nového kurikulárneho dokumentu od učiteľky materskej školy sa požaduje inovatívny a tvorivý pohľad na predprimárnu edukáciu. V kontexte *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* príspevok v súlade so zameraním vedecko-odbornej konferencie prioritne venuje pozornosť perzeptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti a psychomotorickým kompetenciám. V prakticko-metodickej rovine uvádza ukážky implementovania edukačných hier do vzdelávacích štandardov.

Kľúčové slová

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, kľúčové kompetencie, psychomotorické kompetencie, kompetencie učiteľa, hrová kompetencia, hra, učenie hrou, evalvácia

Kurikulárna reforma priniesla zmeny v školskom systéme aj v predprimárnej výchove a vzdelávaní, od učiteľiek materských škôl je požadovaný inovatívny a tvorivý prístup.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) obsahovou koncepciou smeruje ku skvalitneniu a zefektívneniu edukačného procesu a jeho výsledkov. V predškolskej edukácii pri uplatňovaní cieľov sa zohľadňuje potreba holistického rozvoja osobnosti každého dieťaťa. Cieľavedome a systematicky sa pôsobí na rozvíjanie perzeptuálno-motorickej, kognitívnej, sociálno-emocionálnej i morálnej stránky osobnosti dieťaťa v kontexte integrovaných vzdelávacích oblastí, štandardov a kompetencií. V súlade so zameraním vedecko-odbornej konferencie prioritne venujeme pozornosť perzeptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti a psychomotorickým kompetenciám. V prakticko-metodickej rovine ponúkame integratívny model hry do edukačného procesu a dva modely implementovania edukačných hier do vzdelávacích štandardov predškolskej edukácie.

Kľúčové kompetencie v kurikulárnom dokumente *Dieťa a svet* sú chápané relatívne, pretože ide o dosahovanie elementárnych základov kompetencií dieťaťa v predškolskom období, ku ktorým patria aj psychomotorické kompetencie. Vrámcami predškolskej edukácie vychádzame z toho, čo deti vedia, čím už disponujú. Zisťujeme na akej úrovni sú schopnosti detí a postupne ich špirálovite rozvíjame (napríklad podľa zón Vygotského: zóna najbližšieho rozvoja = čo už dieťa dokáže urobiť samé a zóna aktuálneho rozvoja = potenciálne schopnosti dieťaťa, ktoré môže ovládať za pomoci dospelých a postupne si ich osvojuje).

Na vývine psychomotoriky dieťaťa sa v rôznej miere podieľajú vnútorné činitele (biologické, psychické danosti jedinca) a vonkajšie činitele (prírodné a sociálne prostredie). V materskej škole sa zameriavame na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, mikromotoriky očných pohybov, motoriky artikulačných orgánov, grafomotoriky, pohybovej koordinácie a senzomotoriky. Každý pedagóg by mal vedieť správne vybrať a zaradiť do edukačného procesu také aktivity, ktoré sú pre konkrétne dieťa účinné. Podľa J. Duchovičovej a A. Lazíkovej (2008) hrubú a jemnú motoriku, koordináciu ruky a oka je možné rozvíjať nasledovnými postupmi:

Hrubá motorika – pohybové zručnosti sa rozvíjajú cvičeniami pozostávajúcimi z pohybov rôznymi smermi v priestore, preskokmi cez prekážky a pohybmi medzi prekážkami; preskokmi a skokmi na prekážky a z prekážky; pohybov a polôh častí tela; pohybov s partnerom alebo so skupinou; pohybov podriaďovaných rytmom hudby; pohybov v rôznom prostredí (vo vode, na snehu, na ľade), manipuláciou s rôznym náradím a predmetmi (hádzanie, chytanie, balansovanie, podávanie); z využívania pomôcok na pohyb v rôznom prostredí (bicykel, sane, korčule, lyže, plávacie pomôcky a pod.); zo spevňovania a uvoľňovania tela; zo zvládania záťaže.

Jemná motorika – rozvíja sa manipuláciou s drobnými predmetmi (koráliky, gombíky, kocky); pracovnými činnosťami ako je trhanie, krčenie papiera, lepenie, strihanie; výtvarnými činnosťami (kreslenie, maľovanie, modelovanie); sebaobslužnými návykmi (obliekanie, zapínanie gombíkov, zaväzovanie šnúrok); cvičením dlaní a prstov.

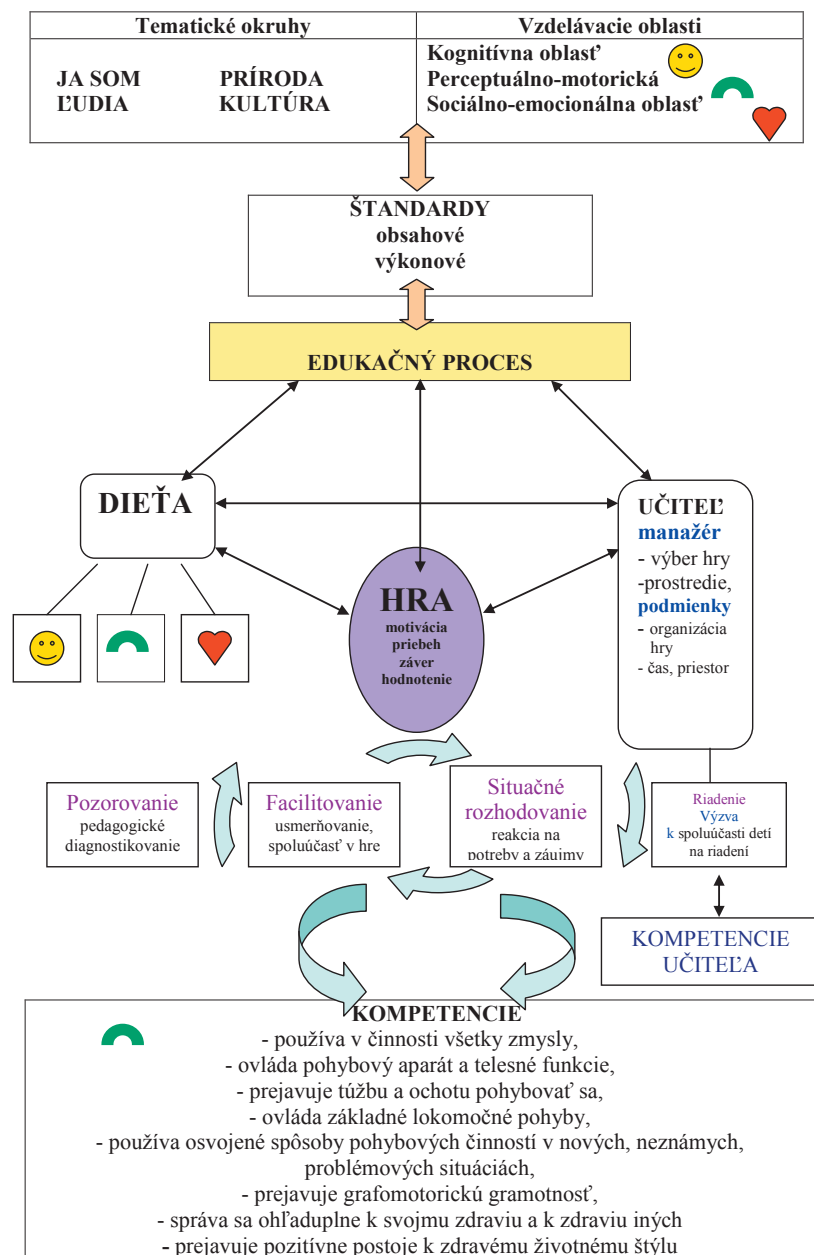
Koordinácia ruky a oka – *grafomotorika* – sa rozvíja hádzaním a chytaním lopty, sledovaním čiar prstom, pastelkou, rôznymi labyrintmi; obkresľovaním predlohy cez priehľadný papier; kreslením prstom do piesku, vyhľadávaním obrázkov v množstve čiar; grafomotorickými

cvičeniami na zvislej ploche a pod.

Jedným z cieľov inštitucionálnej predškolskej výchovy je **podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou**. Hra sprevádza dieťa od narodenia. *Učenie sa rodí v hre. Dieťa sa hrá a súčasne sa pri tejto činnosti učí. Hra a učenie sa interaktívne ovplyvňujú. Poznatky získané učením v rôznych aktivitách ovplyvňujú úroveň hry a hra zase povzbudzuje záujem detí o nové poznatky a skúsenosti* (Podhájecká, 2008). Preto hra je najideálnejšou metódou a prostriedkom učenia sa detí v predškolskom veku. Dieťa pri nej prežíva radosť, zabáva sa, tvorí a zároveň sa učí novým vedomostiam, návykom, zručnostiam a postojom. Súčasne hrou môžeme prirodzeným spôsobom rozvíjať také vlastnosti, ako sú sebaovládanie, schopnosť dodržať pravidlá, česťnosť, pravdovravnosť, spolupracovať, umenie podriaďovať sa a mnohé ďalšie. Dobré zvolenou hrou dokážeme vytvoriť príjemnú atmosféru, pri ktorej sa dieťa uvoľní, začne reagovať spontánne a prekvapí nás *svojou originalitou*. Hra, či už spontánna alebo riadená, dáva priestor pre individuálny prejav tvorivosti dieťaťa. Vplýva na emocionálny rozvoj dieťaťa, na pracovné a technické činnosti detí, na estetický rozvoj, rozvoj mravného a etického správania a samozrejme na rozvoj kognitívnej úrovne dieťaťa. Má významný vplyv aj na zdravý telesný rozvoj dieťaťa. Prirodzené pohyby, ktoré dieťa počas hry vykonáva pôsobia na celkový telesný rozvoj, činnosť vnútorných orgánov - srdce, pľúca, tráviacu sústavu a krvný obeh. V priebehu hier dieťa denne vykonáva množstvo pohybov, precvičuje horné aj dolné končatiny, rozvíja sa rýchlosť, obratnosť, sila a vytrvalosť. Jeho pulzová frekvencia je závislá od druhu hier a ich realizácie. Skúsme vyťažiť z hry čo najviac. Využime ju v prospech dieťaťa a v prospech uľahčenia pedagogickej práce s myšlienkou – dbať na efektívny zámer edukačného procesu! Je na mieste pozastaviť sa nad otázkami: poznáme skutočnú hodnotu a význam hry, rozumieme hre? Výskumy potvrdzujú (Guziová – Podhájecká, 2009), že kľúčové kompetencie sú pozorovateľné v činnostiach – v hrách a v iných činnostiach.

V prospech rozvoja *perceptuálno-motorickej oblasti a v kontexte psychomotorických kompetencií je implementovanie hier do scenérie predškolskej reality neodmysliteľnou dimenziou* – obrázok 1.

Obrázok 1 Hra v kontexte psychomotorických kompetencií



V tabuľke 1 uvádzame integratívneho využitia edukačnej hry *Polož kvet na miesto* so zameraním na cieľ, motiváciu v kontexte okruhov a štandardov predškolskej edukácie s prioritným zameraním na psychomotorické kompetencie.

Tabuľka 1 Integratívne možnosti využitia edukačnej hry

Edukačná hra: <i>Polož kvet na miesto</i> (Podhájecká, 2008, <i>Edukačnými hrami poznávame svet</i>)		
tematický okruh JA SOM		
Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifické ciele)	edukačná činnosť
1. Svalové napätie a dýchanie	- kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie,	Vedieť uvoľniť telo (<i>spiaci motýlik</i>), nadýchnuť sa nosom a vydýchnuť ústami (<i>privoniame voňajúce kvety na lúke</i>).
2. Uplatnenie laterality v pohybe	- prejavovať v rôznych pohybových činnostiach vlastnú lateralitu,	Vybrať kvety prislúchajúcej farby s ohľadom na svoju lateralitu (<i>trhanie kvetov, varenie liečivého čajíka...</i>).
3. Rovnováha	- vedieť udržať rovnováhu,	Vydržať čo najdlhšie stáť na jednej nohe pomocou držania sa (<i>tanec s kamarátom motýlikom</i>).
4. Orientácia v priestore	- orientovať sa v priestore (vo vzťahu k vlastnej osobe),	Pohybovať sa pomedzi kvety rôznymi smermi s ohľadom na iné deti (<i>zmätok na lúke ... pred búrkou</i>), <i>radosť z poletovania</i>
5. Hrubá motorika	- tešiť sa zo spontánnych a riadených pohybových aktivít, - vykonávať pravidelné pohybové aktivity,	Prejavovať záujem o hru. (<i>motiváciou vzbudzovať pozornosť a záujem</i>) Vymyslieť si ako zatancujem (predvediem) let motýľa (<i>tu sa predvedie každý motýlik sám ...</i>)
6. Základné lokomočné pohyby (chôdza, beh, skok, lezenie, hádzanie a chytanie)	- ovládať základné lokomočné pohyby, - zaujať rôzne postavenia podľa pokynov,	Napodobniť let motýľa. (<i>upažiť, vzpažiť, pripažiť...</i>) Reagovať na pokyny učiteľky vhodným pohybom (<i>motivované rozprávanie – putovanie malého motýlika</i>).

7. Základné polohy, postoje a pohyby (stoj, sed, ľah, kľak, atď ...)	- poznať názvy základných polôh, postojov a pohybov,	Zahrať sa na cvičiacich motýľov.
8. Manipulácia s náčiním.	- napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach (s náčiním, na náradí ...), - manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami hlavou ...),	Tancovať s kvetom v ruke na hudbu (<i>tanec šťastia</i>). Manipulovať rôzne s kvetom v ruke na hudbu (<i>stavať mravenisko ...</i>)
9. Pravidlá, rešpektovanie a spolupráca	- dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných,	Postaviť spoločný domček, (<i>pre motýľikov</i>), zasadiť kvety okolo domčeka.
10. Pohyb ako prostriedok upevňovania zdravia	- zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám.	Prejaviť túžbu pohybovať sa.
11. Pracovné návyky	- zachovať v pracovných a technických činnostiach návyky poriadku a čistoty (upratať po sebe, dávať si pozor na odev ...)	Pozorovať postup pri výrobe motýľích krídel s ohľadom na čistotu a poriadok. Vymaľovať kvet danej farby.
12. Jemná motorika Práca s rôznym materiálom Pracovné techniky Technická tvorivosť	- zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať materiál atď.), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť,	Vystrihnúť kvety z farebného papiera. Zhotoviť kvet s použitím plastovej fľaše. Tvarovať kvet zo staniolu (<i>môžeme zhotoviť celý príbeh rozprávky zo staniolu...</i>)
13. Vizuomotorika	- sedieť správne a dodržať sklon papiera pri kreslení na stole, - využívať koordináciu zraku a ruky,	Dbáť na vystretý chrbát pri kreslení. Otláčať špongiu oboma rukami (<i>zdobenie kvetov ...</i>)

14. Grafomotorika	- kresliť veľkými grafickými pohybmi, - kresliť uvoľnenou rukou, plynulo a smelo, - správne držať grafický materiál a používať primeranú intenzitu tlaku na podložku pri používaní rôznych techník,	Zdobiť motýlie krídla (<i>veľké motýlie krídla vystrihnuté z baliaceho papiera prízobit' nakreslenými farebnými kruhmi</i>). Kresliť farebné kvety.
15. Základné grafické tvary	- graficky znázorňovať motivovaný pohyb vychádzajúci z <i>ramenného kľbu</i> (kývanie, mletie, hojkanie, navíjanie), <i>zápästia</i> (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a <i>pohybu dlane a prstov</i> (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka, ležatá osmička, fiktívne písmo).	Znázorniť let motýľa na papier podľa vlastnej predstavy pri počúvaní hudby. (<i>alebo let čmeliaka ...</i>)
tematický okruh EUDIA		
Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifické ciele)	edukačná činnosť
1. Pravidlá a spolupráca v hudobno-pohybových hrách	- dodržať pravidlá v hudobno-pohybových hier, - uplatniť spoluprácu v skupinovej hudobno-pohybovej alebo hudobno-dramatickej hre,	Riadiť sa podľa zvolených pravidiel. (v hre <i>Na motýlika</i>) <i>Ja som malý motýľik, nechytí ma veru nik. Z kvetu na kvet si lietam niekedy si zaspievam. Nechcem byť sám, veru nie! Je to veľké trápenie. Na svete vždy dobre je, keď nás slnko zohreje. Ja a ty, ty a ja my vieme to obaja. (tancujeme na slová básničky)</i>
2. Súlad pohybu, hudby a textu hry	- zladíť pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre, - hudobno-dramaticky stvárniť textovú časť hry.	Dramatizovať dej príbehu : <i>Putovanie malého motýlika</i>

tematický okruh PRÍRODA		
Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifické ciele)	edukačná činnosť
1. Pohyb v prírode	- modifikovať pohyb v zmenených podmienkach alebo v problémových situáciách,	Vytvoriť prekážkovú cestu, rôzne nástrahy (<i>putovanie malého motýlika</i>) a pokúsiť sa prejsť po vytvorenej ceste.
2. Umelá lokomócia	- pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými alebo umelými prekážkami,	Znázorňovať let motýľa pomedzi stromy, (<i>tak aby ich nechytli vetriky Petriky</i>).
3. Pohyb s rôznymi pomôckami	- využívať na pohyb rôzne pomôcky,	Pohybovať sa so šatkou v ruke (<i>znázorňujeme fúkanie vetra...</i>)
4. Výtvarná, pracovná a technická tvorivosť	- prejavovať zručnosť a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodných prostriedníctvom využitia rôznych pracovných a výtvarných techník.	- vyrábame motýľa, - kvety, - zapúšťanie do klovatiny, - otláčanie, - lepenie a strihanie ... atď.
tematický okruh KULTÚRA		
Obsahový štandard	Výkonový štandard (špecifické ciele)	Edukačná činnosť
1. Reakcie na zmenu tempa hudby	- pohotovo reagovať na zmenu tempa hudobného sprievodu,	Reagovať na hudbu pohybom pri motivovanom rozprávaní. (<i>rôzne tempo hudby</i>)
2. Pohybové stvárnenie charakteru hudby	- vyjadriť náladu piesne a hudby prirodzeným kultivovaným pohybom,	Pieseň: <i>Do kolečka, do koleša ...</i>
3. Tanec a pohybová improvizácia	- uplatňovať tanečné prvky (cvalové poskoky, poskočný krok, otočky, úklony), - uplatňovať získané schopnosti v pohybovej improvizácii podľa hudby.	tanec: <i>Tancujú si tanečníčky ...</i> Využívať na pohyb motivované rozprávanie v spojení s hudbou.

K splneniu jedného cieľa môžeme využiť rôzne hry vhodnou obmenou, modifikáciou tak, aby sme u detí podporovali chuť pohybovať sa, robiť niečo, vymýšľať, podporovať ich v myslení a konaní. Jeden cieľ môžeme plniť rôznymi spôsobmi cez hry, ktoré zámerne prispôbíme danej problematike (tému). Na dosiahnutie jedného cieľa môžeme využiť kombináciu aj viacerých hier. V tabuľke 2 sleduje sa dosiahnutie cieľa prostredníctvom piatich edukačných hier (Podhájecká, 2008) s rôznym

zameraním. Dôraz sa kladie na potenciál detí v triede, ich záujem, potreby a štýl učenia. Z každého tematického okruhu je vybratý jeden cieľ, aby bolo názorne poukázané na efektívnosť implementovania hier do edukačného procesu.

Tabuľka 2 Implementovanie hier do edukačného procesu

E D U K A Č N É H R Y	JA SOM (tematický okruh)	Obsahový š.: Hrubá motorika Výkonový š.: Vykonať pravidelne pohybové aktivity.		
	EUDIA	Obsahový š.: Pravidlá a spolupráca v hudobno-pohybových hrách Výkonový š.: Dodržať pravidlá hudobno-pohybových hier.		
	PRÍRODA	Obsahový š.: Pohyb s rôznymi pomôckami Výkonový š.: Využívať na pohyb rôzne pomôcky.		
	KULTÚRA	Obsahový š.: Tanec a pohybová improvizácia Výkonový š.: Uplatňovať získané schopnosti v pohybovej improvizácii podľa hudby.		
1. Čarovný šál (s. 71)	JA SOM	EUDIA	PRÍRODA	KULTÚRA
	Čiastkový cieľ: Zopakovať čo najpresnejšie predvedený pohyb.	Čiastkový cieľ: Zopakovať čo najpresnejšie predvedený pohyb v pároch.	Čiastkový cieľ: Precvičovať uchopovanie a držanie šatky. (<i>šatka by nemala spadnúť</i>)	Čiastkový cieľ: Znázorňovať pohybom so šatkou pri počúvaní hudby - <i>tanec lesnej víly</i> .
	Edukačná činn.: Napodobniť pohyb po svojom kamarátovi. Vytlieskať meno vybraného dieťaťa.	Edukačná činn.: Pohybovať sa so šatkou vo vnútri kruhu. Vybrať jedno dieťa, spoločne ukázať pohyb.	Edukačná činn.: Pohybovať sa so šatkou po obvode kruhu (každé dieťa má šatku). Po vypnutí hudby, (alebo dospievajú) si deti vzájomne šatky vymieňajú.	Edukačná činn.: Zahrať sa na tancujúce lesné víly. (<i>motýličky, kvietky ...</i>) - tanec so šatkou
	Edukačný m.: šál	Edukačný m.: šatka, pieseň	Edukačný m.: šatky, hud. nahr.	Edukačný m.: šatky, hudba
	Kompetencie: - používa v činnosti všetky zmysly, - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - ovláda základné lokomočné pohyby ...	Kompetencie: - používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,	Kompetencie: - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - prejavuje grafomotorickú gramotnosť,	Kompetencie: - ovláda základné lokomočné pohyby, - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,

2. Hladné vtáčatka (s. 93)	JA SOM	UDIA	PRÍRODA	KULTÚRA
	Čiastkový cieľ: Reagovať pohotovo na silný úder bubienka.	Čiastkový cieľ: Pohotovo reagovať na hrkanie (pri slove pršíiii.)	Čiastkový cieľ: Upevniť správne držanie tela. <i>(držanie podložiek nad hlavou oboma rukami ...)</i>	Čiastkový cieľ: Napodobňovať pri hudbe let motýľov... aj v pároch.
	Edukačná č.: Chodiť striedavo pomedzi podložky. Na silný úder bubienka postaviť sa čo najrýchlejšie na podložku.	Edukačná č.: Pri spievaní sa pohybovať pomedzi kvety na lúke. Znázorňovať let motýľa. Na slovo <i>Pršíiii</i> hrkanie) ... deti sadajú na kvet	Edukačná činn.: Bežať s podložkou nad hlavou so správnym držaním tela. <i>(schovávačka pred dažďom)</i>	Edukačná č.: Tancovať podľa vlastnej predstavy na hudbu aj vo dvojiciach. <i>(tanec motýľikov)</i>
	Edukačný m.: podložky, bubon, riekanka	Edukačný m.: pieseň – <i>Ja som malý motýlik ...</i> , hrkálka	Edukačný m.: kvety - podložky	Edukačný m.: hudobná nahrávka
	Kompetencie: - používa v činnosti všetky zmysly, - využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok,	Kompetencie: - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - používa v činnosti všetky zmysly,	Kompetencie: - prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu, - používa v činnosti všetky zmysly	Kompetencie: - ovláda pohybový aparát a telesné funkcie, - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,

3. Tvarovanie šnúrkou (s.177)	JA SOM	UDIA	PRÍRODA	KULTÚRA
	Čiastkový cieľ: Výformovať zo švihadla daný geometrický tvar. (kruh, trojuholník, obdĺžnik)	Čiastkový cieľ: Chodiť a behať podľa tempa riekanky	Čiastkový cieľ: Napodobňovať naučený pohyb	Čiastkový cieľ: Vymýšľať a prispôbovať pohyb podľa hudobného žánru
	Edukačná č.: Opraviť chyby v triedení geometrických tvarov. Každú skupinu geometrických tvarov ohraničiť švihadlom v danom tvare.	Edukačná činn.: Podľa tempa riekanky chodiť alebo obehnuť vytvarovaný geometrický útvar na zemi	Edukačná činn.: Snažiť sa čo najpresnejšie napodobniť pohyb s kruhmi a tyčami predvedený učiteľkou (určiť, z koľkých tyčí sa dá zostaviť štvorec)	Edukačná činn.: Samostatne vymyslieť pohyb s kruhmi na melódiu uspávanky (pomalé, ladné pohyby) a pohyb s tyčami na pochod (rezké pohyby)
	Edukačný m.: vystrihnuté geometrické tvary, švihadlá	Edukačný m.: švihadlá alebo farebné laná	Edukačný m.: kruhy, tyče, geometrické útvary	Edukačný m.: kruhy, tyče, CD
	Kompetencie:	Kompetencie: Základné lokomočné pohyby, zmenené podmienky	Kompetencie:	Kompetencie:

4. Príroda sa prebúda (s.162)	JA SOM	ĽUDIA	PRÍRODA	KULTÚRA
	Čiastkový cieľ: Ukázať charakteristickým pohybom dané ročné obdobie.	Čiastkový cieľ: Prispôsobiť pohyb slovám v piesni.	Čiastkový cieľ: Napodobniť pohyb podľa pokynov učiteľky (<i>motivované rozprávanie</i>) s určenou rekvizitou.	Čiastkový cieľ: Navrhnuť tanec pre dané ročné obdobie.
	Edukačná č.: Vytiahnuť si obrázok s ročným obdobím, k nemu si vybrať vhodné rekvizity (čiapka, dáždnik). Pohybom znázorniť ročné obdobie (ostatné deti hádajú).	Edukačná č.: Pohybovať sa podľa deja piesne. (<i>pieseň o ročných obdobiach</i>)	Edukačná č.: Každé dieťa predstavujúce nejaké ročné obdobie má danú rekvizitu. Znázorňujú pohyb podľa pokynov. <i>Jar – rast kvetu</i> <i>Leto – žiarivé slnko</i> <i>Jeseň – poletovanie listia</i> <i>Zima – kotúľanie snehových gúľ (navzájom)</i>	Edukačná č.: Predstaví sa každá skupina. Vymyslieť krátku pohybovú etudu pre dané ročné obdobie, tak aby tam bolo cítiť ... napr., že je zima. (<i>vybrať char. pohyb</i>)
	Edukačný m.: rôzne rekvizity, obrázky ročných období	Edukačný m.: farebné tričká	Edukačný m.: kvet, slnko, listie, snehová guľa, hudobná nahrávka	Edukačný m.: tričká, hudba
	Kompetencie: - používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,	Kompetencie: - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,	Kompetencie: - ovláda základné lokomočné pohyby, - využíva globálnu motoriku ...(jemnú a hrubú)	Kompetencie: - používa v činnosti všetky zmysly, - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,

5. Rúčky (s.165)	JA SOM	ĽUDIA	PRÍRODA	KULTÚRA
	Čiastkový cieľ: Upevniť priestorovú predstavivosť.	Čiastkový cieľ: Napodobňovaním rešpektovať pravidlá hry	Čiastkový cieľ: Pri pohybe využiť manipuláciu s rôznymi predmetmi	Čiastkový cieľ: Improvizovať pohyb rukami
	Edukačná č.: Dávať ruky na podložku podľa pokynov učiteľky.	Edukačná činn.: Prostredníctvom riekanky (Každá rúčka má prstíky) napodobniť pohyb rúk podľa pokynov a vzoru učiteľky	Edukačná činn.: Pomocou rôznych predmetov poukazať na to, čo všetko rúčky dokážu držať, chytať, krčiť, vyhadzovať...	Edukačná činn.: Vykonávať rôzne pohyby rúk podľa učiteľkinej hry na klavíri (vysoké tóny-ruky hore a naopak, legáto-vlnovky, staccato-úderý a pod.
	Edukačný m.: podložky	Edukačný m.: vankúšiky	Edukačný m.: lopty, šatky, vrecká s pieskom, papier	Edukačný m.: klavír
	Kompetencie: - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa, - ovláda pohybový aparát a telesné funkcie	Kompetencie: - používa v činnosti všetky zmysly,	Kompetencie: - ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,	Kompetencie: - prejavuje grafomotorickú gramotnosť, - prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa

Pri zaraďovaní a využívaní hier do edukačného procesu je prospešné akceptovať nasledujúce požiadavky:

- Premyslieť, na ktorú funkciu hra pôsobí, ktorú funkciu dominantne rozvíja, (čo hrou sledujeme, čo ňou chceme dosiahnuť, k akej kompetencii sa chceme u dieťaťa dopracovať).
- Vedieť, komu hru chceme poskytnúť. Každá hra nie je vhodná pre každé dieťa. Na niektoré dieťa tá istá hra pôsobí pozitívne, na iné negatívne.
- Pedagóg musí mať nonkognitívne procesy detí pod kontrolou. Ako účastník a poradca pri hrách môže ovplyvňovať reakcie, prípadne sa s deťmi vopred dohodnúť na pravidlách, čo je prípustné a čo nie, viesť deti k sebaovládaniu a disciplíne.
- Pedagóg na základe skúsenosti, ako hra pôsobí na osobnosť, rozhodne, či hru zaradí znova (systematický výcvik), alebo či bude hry meniť podľa aktuálnej situácie v skupine
- Hry kombinovať tak, aby sa cieľové edukačné pôsobenie jednej hry

dopĺňalo s cieľovým pôsobením ostatných hier, aby harmonicky rozvíjali komplexné osobnostné vlastnosti dieťaťa (vytvárať tvorivo-edukačný mix).

- Hry programovo zaraďovať do denných činností detí.
- Výber hier dlhodobo plánovať, realizovať kontinuálne plánovanie.
- Hry inovovať, obmieňať a dopĺňať, poskytnúť deťom pestrosť tém.
- Edukačný efekt hier vyhodnocovať, monitorovať vývoj osobnostných schopností detí, a jemu prispôsobovať výber hier pre ďalšie obdobie. Ponechať deťom priestor na ich vlastné hodnotenie sa navzájom.
- Systém využívania hier na podporu rozvoja poznatkov a vlastností vytvoriť ako cyklický sa opakujúci a špirálovito rozvíjajúci. Pre tento účel používať iné hry, ale s rovnakým cieľovým zameraním (Podhájecká, 2008).

Proces riadenia edukačných hier obsahuje plánovanie, organizovanie, motivovanie, vedenie, vyhodnocovanie a spätnú väzbu (bližšie pozri Podhájecká, 2008).

Kľúčom k úspechu efektívnej realizácie edukačného procesu je predovšetkým osobnosť pedagóga. Každý pedagóg predstupuje pred deti s určitým potenciálom. Okrem vzdelanostnej a intelligenčnej úrovne sem patrí aj temperament a súhrn jeho charakterových vlastností osobnosti, ako aj jeho talent a schopnosť vedieť svoj potenciál využiť v prospech detí. Dieťa predškolského veku je mimoriadne vnímavé, učí sa napodobňovaním, a na to by pedagóg nemal nikdy zabúdať a mal by sa správať tak, aby bol pre deti tým najlepším príkladom a vzorom. Práve svojou osobnosťou a prístupom dokáže učiteľ rozhodujúcim spôsobom ovplyvňovať a motivovať deti k ďalšiemu vzdelanostnému rozvoju.

Podľa J. Koťu je pohľad na ideálneho učiteľa ovplyvnený dobou, pokrokom vedy, spoločensko-politickým usporiadaním a ďalšími faktormi. Musí reflektovať premeny v spoločnosti a odvíjať sa od zmien v mentalite vychovávaných mladých ľudí (Koť, 1998, In Leskovjanská, 2007). Osobnosť učiteľa by mala v sebe skĺbiť potrebné **vedomosti** – odborné pedagogické vzdelanie, poznatky z psychológie, dobré ovládanie metodiky vyučovania, seba vzdelávanie – držanie kroku s dobou, **optimálne osobné vlastnosti** – charakter, pracovné vlastnosti – pracovitosť, dôslednosť, láska k povolaniu, **intelektuálne vlastnosti** – tvorivé myslenie, dobré vyjadrovanie, logickosť, systematickosť, **citovo-temperamentové vlastnosti** – citovosť, sebaovládanie, trpezlivosť,

optimizmus, zmysel pre humor, spoločensko-charakterové vlastnosti – srdečnosť, láskavosť, taktosť, spoločenskosť, uznanlivosť a **korektné správanie** – úcta k osobnosti dieťaťa, dodržiavanie pravidiel slušnosti, takt voči deťom a ich rodičom, úprava zovňajšku, dbanie na vlastnú povosť, verejné vystupovanie učiteľa (Đurič, Štefanovič a kol., 1977, In Leskovjanská, 2007). Aby bol učiteľ úspešný a aby jeho edukačná činnosť prinášala ovocie, musí si neustále rozvíjať svoje kompetencie v rôznych oblastiach.

Kompetencie vo všeobecnej rovine, ako aj vo vzťahu k školskému systému rozpracovali mnohí autori ku ktorým patrí aj I. Turek (2003). Kompetencie chápe ako prienik troch množín vedomostí, *zručností, motívov a postojov*. Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie. Do systému kľúčových kompetencií zaraďuje I. Turek šesť rovnocenných kategórií kľúčových kompetencií: **informačné, učebné, kognitívne, interpersonálne (sociálne), komunikačné, personálne**. (2003, s. 32)

Pedagogické kompetencie budúcich učiteľov navrhol aj V. Švec (2002), ktorý ich vníma v troch koncipovaných rovinách – s orientáciou **na edukáciu, na osobnostnú a na rozvíjajúcu stránku učiteľa**.

Tak ako programátor musí ovládať prácu s počítačom, právnik poznať zákony a paragrafy, tak učiteľka v materskej škole musí ovládať umenie **hrať sa**. Ak chceme, aby bola hra efektívna, aby splnila svoj účel, musíme vedieť uplatniť svoje pedagogické a hrové kompetencie. Každý pedagóg by mal mať dobre osvojenú metodiku práce s hrou, mal by poznať vývinové etapy dieťaťa, mal by mať dostatok fantázie, nápaditosti, ochoty hrať sa s deťmi, mal by vedieť hry plánovať, organizovať, obmieňať, prispôsobovať aktuálnej situácii, motivovať deti k hrám, jednoducho mal by vedieť urobiť z hry zážitok pre deti. Hrová kompetencia pedagóga materskej školy spočíva teda v schopnosti:

- orientovať sa v hrách;
- vybrať správne hru (kvalitatívna úroveň a obsah hry), smerom k vytýčenému cieľu;
- plánovať hru a vhodne ju začleniť do edukačného procesu;
- organizovať hru;
- viesť hru so zreteľom na daný cieľ;

- motivovať deti do hry;
- hodnotiť hru;
- vytušiť, kedy je potrebné do hry vstúpiť, kedy ostať mimo hry;
- prispôbiť hru podmienkam a osobitostiam detí;
- modifikovať hru podľa potreby;
- facilitovať priebeh hry;
- hrať sa s deťmi;
- odhadnúť, kedy môže poveriť dieťa vedením hry a naopak, kedy musí prevziať vedenie hry do vlastných rúk;
- empaticky pristupovať k deťom, akceptovať ich;
- doviesť hru do konca a ukončiť ju vhodným spôsobom.

Na záver možno zhrnúť, že *vedieť sa hrať nie je pre pedagóga takou jednoduchou záležitosťou, ako sa nám na prvý pohľad javí. Vedieť sa hrať je veľké pedagogické umenie a treba sa mu učiť. Zrealizovať výber hier a konzekventne sa na hru pripraviť vyžaduje od učiteľky osvojiť si mnohé kompetencie z hľadiska jej vlastnej profesionálnej, odbornej zorientovanosti v psychologických, pedagogických, sociologických a iných vedách.* (Podhájecká, 2006, 2008).

Literatúra

- BALCAROVÁ, B. 2008. *Čas radosti*. Prešov: Súzvuk, 2008. ISBN 978-80-89188-21-5.
- BELÁSOVÁ, Ľ. 2009. Kvalita vzdelávania učiteľov na Slovensku v kontexte školskej reformy. In *Za kvalitou vzdelávania učiteľů primární a preprimární pedagogiky*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Olomouc: Votobia, 2009. ISBN 978-80-7220-315-4.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAŽÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. 2009. Obsahová analýza kompetencií dieťaťa – inšpirácia pre efektívnejšiu prácu učiteľa predprimárnej edukácie. In *Priprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0024-9.

FARKAŠOVÁ, E. 1993. *Učiteľ a pedagogické nadanie*. In *Pedagogická revue*, 45, č.5-6.

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.

KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2010. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Institut Wydawniczy Erica, 2010. ISBN 978-83-89700-23-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v materské škole v teorii a praxi*, Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LESKOVJANSKÁ, G. 2007. Požiadavky na súčasnú osobnosť a správanie učiteľa základnej školy. In *Pedagogické rozhľady*, 2007, č. 3.

MIŇOVÁ, M. 2007. Kurikulárna reforma a materská škola. In *Ako sa učiteľia učia?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešov, Občianske združenie bez hraníc, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7.

PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

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

RYCHEN, D. S. – SALGANIK, H. 2006. *Definícia a voľba kľúčových kompetencií*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-89225-00-4.

ŠEBEŇOVÁ, I. 2008. *Vybrané kapitoly z pracovno-technických záujmových činností*. Prešov: PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-901-8.

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

ŠIMČÍKOVÁ, E. 2007. Počiatky matematickej gramotnosti detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie. In *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-359-6.

ŠVEC, V. 2002. *Cesty k učiteľské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. ISBN 80-8052-174-3.

UVÁČKOVÁ, I. – VALACHOVÁ, D. – DROPOVÁ, G. 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2009. ISBN 978-80-7158-967-9.

Resumé

By accepting new curriculum document the pre-school teacher is required to apply innovative and creative approach to the pre-primary education. Within the context of State Educational Programme *ISCED 0 – pre-primary education* this paper, following the main intentions of the conference, pays attention to the perception, motoric and psychomotoric competencies in the system of education. From the practical viewpoint it reflects the implementation of educational games into educational standards.

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
Email: marpo@unipo.sk

Silvia Maľuková, Mgr.
Materská škola
Bajkalská 31
080 01 Prešov
Email: msbajkalska@centrum.sk

Ingrid Stochlová, Mgr.
Materská škola
Park mládeže 4
040 01 Košice
Email: msparkmladeze@netkosice.sk

GRY I ZABAWY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI

Beata Oelszlaeger

Abstrakt

W tekście omówiono niektóre aspekty gier i zabaw ruchowych między innymi w perspektywie podstawy programowej wychowania przedszkolnego w Polsce. Ich wybór ukazano na tle zajęć edukacyjnych z języków obcych nowożytnych. Uzasadniono, że gry i zabawy ruchowe zajmują ważne miejsce w edukacji dzieci, stanowią ważny czynnik wspierający formalnie organizowane zajęcia z wychowania fizycznego.

Kl'účové slová

Gry, zabawy, ruch, nauka języków obcych.

Zapewnić dzieciom prawidłowy rozwój fizyczny i motoryczny, to jeden z ważniejszych celów współczesnej edukacji.

Jak podają jedno ze źródeł, dzieci osiągające dojrzałość szkolną w zakresie rozwoju fizycznego i motorycznego to te, które są ogólnie sprawne ruchowo. Posiadają sprawność manualną i koordynację wzrokowo-ruchową, zdolność utrzymania równowagi i zwinność rozwiniętą na tyle, aby bezpiecznie mogły poruszać wśród innych dzieci na terenie szkoły (JANISZEWSKA, 2006, s. 4).

Według innych źródeł, na dojrzałość fizyczną dzieci składają się: poziom sprawności motorycznych (zwinność, skoczność, szybkość); poziom sprawności ruchowej (umiejętność zachowania równowagi, zasób umiejętności sportowo-rekreacyjnych, płynność, oryginalność, wyobraźnia ruchów, ekspresja motoryczna); wiedza i postawy prozdrowotne (higiena osobista i otoczenia, aktywność ruchowa, bezpieczeństwo, odżywianie) (AL-KHAMISY, 2007, s. 34).

W raporcie z 2006 roku, przygotowanym przez zespół badaczy pod kierunkiem A. Kopik, szczególną uwagę w omawianym zakresie dojrzałości fizycznej dzieci w wieku sześciu lat zwrócono na takie wskaźniki somatyczne, jak: waga, wzrost (MARKOWSKA, 2007, s. 21). Dokonano również oceny motorycznej. Zbadano i oceniono poziom zdolności koordynacyjnych, w tym szybkości ruchów ręki i poczucie

równowagi, jak również poziom zdolności kondycyjnych (siły mięśni brzucha, siły eksplozywnej kończyn dolnych, siły ramion i barków) i zdolności ruchowych (umiejętności rzucania, chwytania, kopnięcia, skakania, poprawnego biegu oraz koordynacji w trakcie wykonywanych ćwiczeń (CIEŚLA, 2007, s. 22).

Wyżej wymienione kompetencje składające się na dojrzałość fizyczną i motoryczną, są pewnymi, mierzalnymi rezultatami, możliwymi do dość łatwego i szybkiego zbadania za pomocą odpowiednich testów dojrzałości szkolnej. Droga do uzyskania odpowiedniego poziomu dojrzałości przez dzieci mając podjąć naukę w szkole podstawowej jest procesem, w toku którego odbywa się specyficzna praca dydaktyczno-wychowawcza w przedszkolu.

W najnowszej podstawie programowej wychowania przedszkolnego w zakresie rozwoju fizycznego i motorycznego sformułowano między innymi następujące cele:

- „stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie (...);”
- „troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych” (*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego...*, 2009).

Ze względu na swoiste cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym (i wczesnoszkolnym), w tym – na ich wielką potrzebę ruchu - trzeba zaznaczyć, że nie wystarczy edukacji fizycznej realizować tylko na specjalnie organizowanych zajęciach. Muszą być wspierane poprzez inne działania, na przykład poprzez gry i zabawy ruchowe. Takie formy ruchu, jak bieg, chód, skok itp., angażowane przez dzieci w zabawach, wpływają korzystnie na ich rozwój psychomotoryczny przede wszystkim zaś – na rozwój i integrację półkul mózgowych, dzięki czemu możliwe staje się szybsze uczenie się. Płaty mózgu, będące częścią półkul mózgowych, razem z pniem i układem limbicznym przyjmują bodźce, a następnie integrują i przeorganizowują je przez pamięć czuciowo-ruchową w obszarach kojarzeniowych (KRASOŃ 2005, s.102).

Korzyści wynikające z ruchu dla rozwoju i uczenia się dzieci, stały się osnową niektórych koncepcji edukacyjnych. Są wśród nich na przykład:

- „Edukacja przez ruch” D. Dziamskiej, w której dzieci, między innymi podczas zabaw ruchowych, w rytm muzyki, spontanicznie wdrażają

się w procedury ruchu (DZIAMSKA 2005);

- „Metoda Dobrego Startu” M. Bogdanowicz, rozwijająca jednocześnie funkcje językowe, spostrzeżenia (wzrokowe, słuchowe, dotykowe, kinestetyczne – czucie ruchu i motoryczne) oraz współdziałanie między tymi funkcjami (BOGDANOWICZ 2004);
- Pedagogika Zabawy – KLANZA- wykorzystująca różnorodne środki wyrazu – ruch, gest, śpiew, taniec, muzykę, zakładające dobrowolność uczestnictwa w zajęciach (DOMAŃ, BIŚTO, KASZYCA 2003);
- Kinezylogia edukacyjna, obejmująca „(...) wiedzę o ruchu i możliwościach stymulacji różnych funkcji psychicznych przy wykorzystaniu naturalnych ruchów całego ciała” (GRZYWNIAK 2006, s.22) – ćwiczeń lateralnych, rozciągających i wydłużających mięśnie, energetyzujących ciało, podnoszących pozytywne nastawienie (DENNISON, DENNISON, 2003; 2005).

W codziennej praktyce edukacyjnej w przedszkolach, ogromna potrzeba ruchu dzieci oraz związane z nią cele programowe są realizowane zarówno poprzez umożliwienie dzieciom podejmowania swobodnych, jak i zorganizowanych zabaw. Na tę drugą grupą zabaw chciałabym w niniejszym tekście zwrócić uwagę. Interesuje mnie, jak nauczyciele przedszkola wychodzą naprzeciw tej wielkiej potrzebie ruchu, jaka charakteryzuje dzieci przedszkolne, w toku innych zaplanowanych zajęć edukacyjnych, szczególnie takich, jakimi są zajęcia z nauczania języków obcych, coraz bardziej rozpowszechnione w polskich przedszkolach. Nauczanie języka obcego nowożytnego, a nawet dwóch lub trzech języków to jedno z haseł znanego raportu oświatowego, dokumentu przygotowanego w ramach działań Komisji Europejskiej przez Édith Cresson i Pádraiga Flynna. Czytamy w nim między innymi o pięciu ogólnych celach działań rozwijającego się społeczeństwa, poddanych przez autorów do publicznej refleksji. Obok zachęcania do zdobywania wiedzy (podnoszenia ogólnego poziomu wiedzy), zbliżania szkoły i przedsiębiorstwa, walki z marginalizacją i równouprawnienia inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie, ujęto hasło dotyczące znajomości trzech języków Wspólnoty. Tę wytyczną przedstawiono jako swego rodzaju „(...) akt ułatwiający zbliżanie się do innych ludzi, odkrywanie różnych kultur i mentalności oraz pobudzanie umysłu” (*Biała Księga...*, 1997, s.10). Jak czytamy dalej w wymienionym dokumencie, „(wielojęzyczność – B. O.) jest nie tylko

czynnikiem tożsamości i obywatelstwa mieszkańców Europy, lecz także kamieniem węgielnym społeczeństwa opartego na wiedzy” (1997, s.10). Autorzy tego znanego raportu piszą między innymi o modelu zdobywania wiedzy („know-how”), łączącym specjalizację i kreatywność człowieka. Odnosząc się do dwóch głównych celów: sposobów nabywania przez człowieka zdobycia kultury ogólnej oraz rozwijania jego przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej, popierają edukację dzieci od przedszkola. Opowiadają się za nauczaniem języków obcych od najwcześniejszych lat (w przedszkolu i szkole), co, jak twierdzą „(...) staje się niepowtarzalnym czynnikiem powodzenia w szkole. Kontakt z innym językiem nie tylko jest równoległy do opanowania własnego, ale jeszcze go wspomaga. Rozwija zdolności do przebudzania i ruchliwości intelektualnej. Poszerza horyzont kulturalny”(1997, s. 71).

W literaturze przedmiotu analizowane są różne klasyfikacje zabaw i ich rodzaje, a wśród nich na przykład zabawy: manipulacyjne, tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne, ruchowe. Aby odnieść cechy niektórych tych zabaw do możliwości zastosowania ich w zajęciach z dziećmi przedszkolnymi, warto pokrótce je omówić (PRZETACZNIKOWA, SPIONEK 1982, s. 362; CHOLEWA-GAŁUSZKA, 1994, s. 163-164; GABZDYŁ, 1993).

Zabawy manipulacyjne, to specyficzna kontynuacja różnych czynności podejmowanych przez dzieci w okresie niemowlęcym. Czynności te przypominały zabawę, jednak nie miały określonej struktury, jednolitego przebiegu. Często były podejmowane z wykorzystaniem przedmiotów codziennego użytku i na dostępnych zabawkach. Zabawy manipulacyjne są powiązane z zabawami ruchowymi. Często też nazywa się je zabawami manipulacyjno-ruchowymi. Są podejmowane przez dzieci indywidualnie, swobodnie. Rolą nauczyciela – wychowawcy jest ich obserwowanie, przychodzenie z pomocą, gdy tego wymaga sytuacja.

Zabawy tematyczne polegają na bawieniu się w coś lub kogoś. Można więc powiedzieć, że określony temat wyznacza charakter zabawy i jej przebieg, a granice wyznaczone przez ten temat są bardzo obszerne. Są też nazywane zabawami twórczymi, co wynika z faktu, że dziecko wnosi od siebie wiele nowych elementów – improwizuje na bieżąco inaczej organizuje temat. W zabawach tych dzieci identyfikują się z odgrywaną rolą. Kolejne terminy, jakie można w związku z tym znaleźć w literaturze przedmiotu to „zabawa fikcyjna”, „zabawa iluzyjna”,

„zabawa udawana”, „zabawa imaginacyjna”, „zabawy inscenizacyjne”, „zabawy dramatyczne”, „zabawy w rolę”, „zabawy symboliczne”.

Zabawy konstrukcyjne to te zabawy, których podjęcie doprowadza dzieci do jakiegoś wytworu. Może on być wynikiem realizowania zarówno jakiegoś planu, jak i może pochodzić z wyobraźni. Zabawy konstrukcyjne kształtują u dzieci precyzję, myślenie i wyobraźnię, uwagę, wytrwałość, systematyczność oraz umiejętność pokonywania przeszkód (PRZETACZNIKOWA, SPIONEK 1982, s. 362 – 371).

Zabawy dydaktyczne najczęściej nie są podejmowane samoradnie. Mają duże znaczenie w wychowaniu zbiorowym. Specyfika tych zabaw związana jest z pewnym napięciem umysłowym, oczekiwaniem, niespodzianką dla dzieci. W ich zakresie wyróżnia się gry dydaktyczne, „(...) które charakteryzują się tym, że w dążeniu do wygranej występuje element współzawodnictwa oraz obowiązują określone reguły” (LIPINA 1981, s. 20). Nauczyciel wykorzystujący w swojej pracy pedagogicznej zabawy dydaktyczne, określa ich cel, (dydaktyczny i wychowawczy), pomoce (środki dydaktyczne, materiały, narzędzia), bierze pod uwagę liczbę uczestników, przewiduje i organizuje lub wybiera miejsce zabawy, ustala przebieg zabawy.

Zabawy ruchowe, najbardziej interesujące punktu widzenia treści niniejszego opracowania, mają dwie postaci:

- bez reguł, podejmowane przez dzieci spontanicznie;
- o charakterze dydaktycznym, ustalonym tokiem, regułami, instrukcjami ze strony nauczyciela.

Tak jak w przypadku zabaw dydaktycznych, każdego typu zabawa ruchowa ma do zrealizowania określony cel:

- „- zabawy orientacyjno-porządkowe wyrabiają umiejętność oceny kierunku i odległości, orientację w przestrzeni, uczą biegania bez potracania, omijania przeszkód,
- zabawy bieżne angażują duże grupy mięśniowe, pobudzają krążenie, oddychanie,
- zabawy równoważne rozwijają zdolność utrzymania równowagi, uczą przekraczania przeszkód, działają mobilizująco na układ nerwowy,
- zabawy z czworakowaniem działają na organizm wszechstronnie – tak na układ vegetatywny, jak i ruchowy,
- zabawy z elementem skoku i podskoku pobudzają krążenie i oddychanie,

- zabawy z elementem wspinania i włożenia ćwiczą sprawność pokonywania przeszkód,
- zabawy z elementem rzucania, chwytania, toczenia, celowania rozwijają umiejętność rzucania, chwytania, zdolność oceny kierunku i odległości oraz doskonałą koordynację wzrokowo-ruchową,
- zabawy rytmiczno-ruchowe wpływają na ogólne usprawnienie ruchowe dzieci, wyrabiają poczucie rytmu, koordynację ruchową, ćwiczą oddech” (LIPINA, 1981, s. 22-23).

Każdy z powyższych rodzajów zabaw może występować w toku zajęć jako element wspierający rozwój sprawności motorycznej u dzieci, także w czasie zajęć o innych celach i zadaniach nadrzędnych, niż zajęcia z wychowania fizycznego.

Zabawa, zgodnie z teorią J. Huizingi, powinna być czynnością swobodną, odbywającą się w „(...) obrębie własnego określonego czasu i własnej, określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku według określonych reguł (...)” (1985, s. 28). Podstawowe własności tego rodzaju aktywności, wyróżnione przez autora, wskazują na jej specyfikę – możliwość wskazania pewnych wspólnych cech z grą. Zabawa jest swobodnym działaniem, wykraczaniem poza zwykłe życie. Jest bezinteresowna, ma sobie właściwe miejsce i czas trwania. Charakteryzuje ją napięcie, prowadzące do odprężenia. Wymaga ładu, od którego zależy jej charakter i wartość. Jest czymś, co łączy i dzieli, urzeka, przykuwa. Stanowi osobny świat (1985, s. 20-28).

Te niezwykle cechy zabawy można wykorzystać stosując w pracy pedagogicznej zabawy i gry dydaktyczne. W każdej grze dydaktycznej można wskazać na pierwiastek zabawy – aktywności, podejmowanej przez dzieci dla przyjemności. Gra, jest odmianą zabawy, polega na przestrzeganiu reguł. Wdrażanie do ich przestrzegania „(...) służy procesowi poznania, uczy poszanowania przyjętych norm, umożliwia współdziałanie, sprzyja uspołecznieniu, przyzwyczajają zarówno do wygrywania, jak i przegrywania” (OKOŃ, 1998, s. 265-267).

Interesujące i bardzo chętnie wykorzystywane w pracy z małymi dziećmi są gry i zabawy ruchowe ze śpiewem; zabawy z tańcem i śpiewem; zabawy ruchowe w ogóle. Mogą stanowić elementy wspólne wielu obszarów edukacyjnych, wspierające wychowanie fizyczne i zdrowotne dzieci, a także umiejętności związane z przygotowaniem do nauki szkolnej. Oprócz wymienionych wyżej cech, zorganizowane

zabawy ruchowe sprawiają, że dzieci są radosne, dobrze czują się w grupie, w przedszkolu, chętnie i łatwo uczą się, mają dobre samopoczucie. Stosowanie gier i zabaw ruchowych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (i nie tylko), jest także związane z odkryciami H. Gardnera i jego współpracowników w zakresie psychologii, odnoszącymi się do różnych rodzajów inteligencji (językowej, logiczno-matematycznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, kinestetycznej, motorycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej, przyrodniczej) i związanych z nimi – różnych stylów uczenia się. Metody te (gry i zabawy ruchowe) wspierają głównie kinestetyków (rozwijają także inteligencję motoryczną u innych) w procesie uczenia się, które powinno przebiegać między innymi w oparciu o: taniec, ruch, odgrywanie ról, zmiany rytmu i przerwy w działaniach, powtarzanie materiału podczas podejmowania aktywności ruchowej, pstrykanie palcami, klaskanie, tupanie, skakanie (DRYDEN, VOS, 2000, 343-368).

Wiele z powyższych cech aktywnego, kinestetycznego uczenia się charakteryzuje metody nauczania dzieci języków obcych, opisane w literaturze metodycznej. Wśród proponowanych tak zwanych metod aktywnych w pracy z małymi dziećmi (miniteatrzyk kukiełkowy, tworzenie prezentacji w programie PowerPoint, piosenki, rymowanki, historyjki obrazkowe wykorzystywane na wiele sposobów; rozpoczynanie i kończenie zajęć w kręgu, czytanie książek dla dzieci, zajęcia porządkowe, zajęcia plastyczno-techniczne) (JAROS, RAULIJNAJTYŚ, 2009; KRZEMIŃSKA, 2009; NICHOLLS, 2009), zachęca się nauczycieli do wykorzystywania gier i zabaw (na przykład z chustą animacyjną Klanzy, ćwiczenia śródekcyjne, zajęcia ruchowe, zabawy muzyczne).

Analizując kwestię nauczania języka obcego dzieci przedszkolne, nie sposób uniknąć stwierdzenia, że najlepiej, aby realizował je nauczyciel prowadzący, z którym dzieci przebywają na co dzień, który umiejętnie wplatałby elementy nauki języka obcego w do codziennej praktyki edukacyjnej. Oczywiście, tego typu sytuacja pozostaje w sferze życzeniowej. W przedszkolach nauczają nauczyciele – specjaliści od języka, dochodzący na zajęcia w ustalonych terminach, na chwilę w ciągu danego dnia. Zatem, trzeba zaznaczyć, że odpowiedzialność na nich ciążąca w zakresie zachęcania dzieci do podejmowania prób mówienia w języku obcym, jest duża. Mogą ją ponosić osoby, które są świadome, że w nauczaniu najmłodszych, oprócz znajomości języka,

niezwykle ważna jest znajomość psychiki dziecka, a także sposobów docierania do niego, tzn. znajomość technik, które mogą być skuteczne na tym etapie kształcenia w osłuchiwanie się z innym niż język ojczysty językiem. Dotrzeć do dziecka, sprawić, aby nauczanie języka obcego stało się skuteczne, a poza tym – przyjemne i radosne dla niego, to wielka sztuka pełnienia profesji nauczyciela (MIŇOVÁ, M. – PORTÍKOVÁ, A, 2007).

Połączenie nauki języka obcego z zabawami i grami ruchowymi wspiera programowe oddziaływania przedszkola w zakresie rozwoju psychofizycznego dzieci. Poglębia także ich wartość samych w sobie – rozszerza się zakres ich funkcjonalności. Jak pisze A. Adamski – za sprawą zajęć ruchowych kształtują się takie cechy osobowości, jak: zdyscyplinowanie, koleżeństwo, poczucie solidarności, wytrwałość, systematyczność, panowanie nad sobą, silną wolę, refleks, inteligencję (ADAMSKI, 2009, s. 255).

Przykładem na to, jak – w pewnym zakresie – realizować nauczanie języka obcego i jednocześnie wspierać potrzeby motoryczne dzieci (oraz realizację w tym zakresie programu wychowania fizycznego), są niektóre metody (gry i zabawy ruchowe), jakie stosowałam w pracy z dziećmi sześciolletnimi ucząc je języka francuskiego¹. Ze względu na ich funkcjonalność w co najmniej dwóch zakresach (wymienionych powyżej), traktuję je jako gry i zabawy o charakterze dydaktycznym i podaję je w porządku zgodnym z chronologią realizowanych przeze mnie zajęć w dwóch przedszkolach (zgodnie z realizowany programem nauczania języka obcego nowożytnego – języka francuskiego).

¹ W latach 1984-1985, będąc studentką Wydziału Pedagogiczno-Artystycznym w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, działałam w Kole Sympatyków Kultury Francuskiej. Między innymi prowadziłam zajęcia z języka francuskiego dla grup sześciolatek w dwóch cieszyńskich przedszkolach – nr 16 i nr 4. Kolejne doświadczenia uzyskałam pracując z dziećmi w szkole jako początkujący nauczyciel (w szkole podstawowej nr 4 w Żorach), kiedy to założyłam Koło Języka Francuskiego. Sukces tego rodzaju zajęć pozalekcyjnych, duże zainteresowanie ze strony uczniów i ich rodziców, były bezpośrednią przyczyną podjęcia przez dyrektorkę szkoły decyzji o wprowadzeniu nauczania języka francuskiego do klas pierwszych. Tak więc, jednocześnie nauczałam języka francuskiego w dwóch równoległych klasach – od klasy pierwszej (od roku szkolnego 1990/91 przez trzy lata, a potem aż do piątej klasy). W jednej z tych klas byłam nauczycielem prowadzącym, w drugiej – dochodzącym na lekcje języka francuskiego.

Tabela 1 Gry i zabawy ruchowe w nauczaniu języka francuskiego (wybrane przykłady)

Nazwa i opis zabawy po francusku	Odpowiednik polskiej zabawy	Cele z zakresu edukacji motorycznej	Cele z zakresu kształcenia języka francuskiego
Piosenka : „Nous sommes les petites naïnes, hop sa sa, hop sa sa, Sous les champignons nos maisons, hop sa sa, hop sa sa”.	„My jesteśmy krasnoludki...”	skakanie do rytmu	osłuchiwanie się z językiem francuskim
Rzucanie piłki. Pytanie – odpowiedź. Nauczyciel rzuca piłkę do dziecka i pyta: „Comment t’appelles-tu?” Uczeń chwytą piłkę i odpowiada: „Je m’appelle...”	-	rzut i chwyt, koordynacja wzrokowo-ruchowa	umiejętność przedstawienia się i zapytania kogoś o imię: „Jak się nazywasz?” „Nazywam się...”
Dzieci siedzą w kole i tak jak w zabawie „Mam chusteczkę haftowaną...”, jedno dziecko chodzi za ich plecami dookoła (można w tym czasie śpiewać dowolną, poznaną piosenkę, np. „Frère Jacques”), rzuca chusteczkę za czyimiś plecami. Znalazca chusteczki biegnie za danym dzieckiem i inicjuje dialog: „Bonjour. Comment t’appelles-tu?” Inne dziecko odpowiada: „Bonjour. Je m’appelle...”	„Mam chusteczkę haftowaną...”	refleks, szybkość, zwinność	stosowanie zwrotu grzecznościowego: „dzień dobry”; umiejętność przedstawienia się i zapytania kogoś o imię: „Jak się nazywasz?” „Nazywam się...”
Zabawa: „Line, line, line... Quie-est-ce?”	-	rzut i chwyt, koordynacja wzrokowo-ruchowa	umiejętność zapytania: „Kto to jest?” i udzielenia odpowiedzi: „To jest...”

„Colin-Maillard”	„Ciuciubabka”	orientacja przestrzenna, równowaga, refleks, szybkość	umiejętność zapytania: „Kto to jest?” i udzielenia odpowiedzi: „To jest...” oraz zaprzeczania: „non” i potwierdzania: „oui”
Piosenka: „Trois poules”. „Quand trois poules vont aux champs, la première va devant. La seconde suit la première, la troisième va derrière. Quand trois poules vont aux champs, la première va devant ».	„Kurki trzy ”	koordynacja - ruch i śpiew, orientacja przestrzenna	osłuchiwanie się z językiem francuskim; poznanie liczebników porządkowych: pierwsza, druga, trzecia
Zabawa ze śpiewem: „Labado”. „Nous dansons labado, labado, labado. Nous dansons labado, notre petite valse”.	„Labado”.	ćwiczenia gimnastyczne, zwinność, zręczność	poznanie nazw części ciała
Rymowanka: „Un, deux, trois J’y irai dans le bois, Quatre, cinq, six Cueillir des cerises, Sept, huit, neuf Dans mon panier neuf, Dix, onze, douze Elles sont toutes rouges”.	-	koordynacja - ruch i śpiew, orientacja przestrzenna	osłuchiwanie się z językiem francuskim; poznanie liczebników głównych: jeden (raz), dwa, trzy
Zabawa: „Le vieux ours se couche, le vieux ours se couche. Nous avons peur qu’il se lève, se lève et nous mange, se lève et nous mange”.	„Stary niedźwiedź”	orientacja w przestrzeni, refleks, skoczność, zręczność	osłuchiwanie się z językiem francuskim

Zawody w rzędach. Jedna grupa dzieci śpiewa, podczas gdy druga slalomem biega dookoła tyczek z kolorowymi chorągiewkami. Wygrywa grupa, która zdąży przebiec w ciągu śpiewu.	-	orientacja w przestrzeni, szybkość, zwinność	osłuchiwanie się z językiem francuskim
--	---	--	--

Oczywiście, wszystkie powyższe gry i zabawy są powszechnie znane i wykorzystywane w codziennych zajęciach z małymi dziećmi. Niektóre, jak „Ciuciubabka”, „Stary niedźwiedź”, mają swoją wielowiekową historię, są dziedziczone z pokolenia na pokolenie (CIEŚLIKOWSKI, 1985, s. 31-35; MOROZ, 2009). Ich proste zasady powodują, że dzieci same je podejmują w czasie wolnym. Są lubiane przez nie, bo sprzyjają integracji z rówieśnikami, nie wprowadzają rywalizacji, dają wiele okazji do uruchamiania wyobraźni, przynoszą dużo radości. Trzeba przy tym pamiętać, że w najnowszej podstawie programowej dla klas początkowych w Polsce, ujęto wymogi odnośnie do nauczania języka obcego nowożytnego. Na koniec klasy pierwszej, uczeń ma:

- rozumieć proste polecenia i właściwie na nie reagować;
- nazywać obiekty w najbliższym otoczeniu;
- recytować wierszyki i rymowanki, śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego;
- rozumieć sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami i przedmiotami” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego...*, 2009).

Wymogi te są stawiane przed polskimi sześciolatkami, czyli, do tej pory (zgodnie z wcześniejszą podstawą programową) - przed przedszkolakami. Wskazują na ścisłe powiązanie nauki języka obcego poprzez osłuchiwanie się z nim na przykład w toku zabaw i gier ruchowych. Warto wykorzystać wszystkie ich cechy w kierunku uzyskania zarówno sprawności językowej, jak i motorycznej dzieci przedszkolnych (i wczesnoszkolnych).

Literatura

ADAMSKI, A. 2009. Ruch, zabawa i muzyka jako czynniki aktywizujące osobowość dziecka. In DYMARA, B. (eds.). *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 255 s. ISBN 978-83-7308-000-3; ISBN 978-83-7308-626-5.

AL.-KHAMISY (eds.). 2007. *Diagnoza gotowości szkolnej 6 latka*. Warszawa: dr Joseph Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o. o. 34 s. ISBN 978-83-89504-54-8.

Biała Księga Kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. 1997. Translation: PACHNIAK, K. – PIOTROWSKI, R. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. 9-11 s. ISBN 83-904054-3-1.

BOGDANOWICZ, M. 2004. *Metoda Dobrego Startu*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-07424-1.

CHOLEWA-GAŁUSZKA, B. 1994. Niektóre wychowawcze aspekty zabawy w życiu dziecka. In KOJS, W. – DYMARA, B. (eds.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 163-164 s. ISBN 93-226-0547-1.

CIEŚLA, E. 2007. Badania rozwoju sprawności fizycznej dziecka. In KOPIK, A. (eds.). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo TEKST Sp. z o. o. 22 s. ISBN 978-83-7208-008-0.

CIEŚLIKOWSKI, J. 1985. *Wielka zabawa*. Wrocław: Ossolineum. 31-35 s. ISBN 83-04-01881-0.

DENNISON, P. – DENNISON G. 2005. *Gimnastyka mózgu. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów. ISBN 83-918068-1-2.

DENNISON, P. – DENNISON G. 2003. *Kinezyjologia edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik Kinezyjologii Edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli dzieci w każdym wieku*. Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów. ISBN 83-89370-09-3.

DOMAŃ, R. – BIŚTO, J. – KASZYCA, J. 2003. *Tańce, płąsy i zabawy przy muzyce dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Lublin: Przedszkolak. 8 s. ISBN 83-91853-01-2.

DRYDEN, G. – VOS, J. 2000. *Rewolucja w uczeniu*. Translation: JÓŹWIAK, B. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka. 343-368 s. ISBN 83-87505-36-6.

DZIAMSKA, D. 2005. *Edukacja przez ruch. Kropki, kreski, owale, wiązki*. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-09311-4.

GABZDYL, J. 1993. Teatr lalek w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych In DYMARA, B. (eds.). *Sztuka bycia nauczycielem*. Cieszyn: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Śląskiego.

GRZYWNIAC, C. 2006. *Kinezyjologia edukacyjna. Metody wspomagania rozwoju i terapii psychomotorycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-361-8.

HUIZINGA, J. 2007. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Translation: KURECKA, M. – WIRPSZA, W. Warszawa: 20-28 s. ISBN 9788361182 061.

JANISZEWSKA, B. 2006. *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Pomoce do badań*. Warszawa: Wydawnictwo Seventh Sea. 4 s. ISBN 83-60403-01-5.

JAROS, I. – RAULIJNAJTYS, A. 2009. Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci. In SIKORA-BANASIK, D. (eds.). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: CODN. ISBN 978-83-60814-50-5.

KRZEMIŃSKA, D. 2009. Wczesne rozpoczynanie nauki języków. In SIKORA-BANASIK, D. (eds.). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: CODN. ISBN 978-83-60814-50-5.

LIPINA, S. 1981. Zabawa. In DUDZIŃSKA, I. – LIPINA, S. – WLAŹNIK, K. (eds.). *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Warszawa: WSiP. 20, 22-23 s. ISBN 83-02-00290-9.

MARKOWSKA, M. 2007. Badania rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej dziecka. In KOPIK, A. (eds.). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo TEKST Sp. z o. o. 21 s. ISBN 978-83-7208-008-0.

KRASOŃ, K. 2005. *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kineestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. ISBN/ISSN 83-226-1433-0.

MIŇOVÁ, M. – PORTÍKOVÁ, A. 2007. Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov materských škôl v kariérnom systéme. In *Ako sa učelia učia? Zborník referátov z medzinárodnej konferencie*. Prešov: MPC Prešov, FHPV Prešov, Občianske združenie bez hraníc. ISBN 978-80-8045-493-7.

MOROZ, K. 2009. Bližej edukacji ludycznej – zabawy i zabawki naszych dzieci. In DYMARA, B. (eds.). *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7308-000-3; ISBN 978-83-7308-626-5.

NICHOLLS, K. 2009. CLIL sposobem na włączenie języka w edukację wczesnoszkolną. In SIKORA-BANASIK, D. (eds.). *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa: CODN. ISBN 978-83-60814-50-5.

OKOŃ, W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. 265-267 s. ISBN 83-86770-21-X.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. D.U. z dnia 15.01.2009r. Nr 4, poz.17.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego. D.U. z dnia 15.01.2009r. Nr 4, poz.17.

PRZETACZNIKOWA, M. – SPIONEK, H. 1982. *Wiek niemowlęcy*. In ŻEBROWSKA, M. (eds.). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN. 362-371 s. ISBN 83-01-02761-4.

Resumé

The paper discusses selected aspects of plays and games involving physical movement, among others, in the view of the core curriculum for pre-primary education in Poland. The aspects are presented in the context of teaching modern languages. It is proved that games and plays involving physical movement are very important in child education. They are the essential factors which support formally the organization of physical education for children.

Kontaktne údaje

Beata Oelszlaeger, dr

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Instytut Nauk o Edukacji

Zakład Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej

ul. Bielska 62

43-400 Cieszyn

Email: beaoel@wp.pl

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ZAMERANÁ NA POZOROVANIE PERCEPTUÁLNO-MOTORICKÉHO ROZVOJA K POSÚDENIU ŠKOLSKÉJ PRIPRAVENOSTI DETÍ

Adriana Timčíková

Abstrakt

Prioritou pri posudzovaní školskej pripravenosti detí navštevujúcich materskú školu v roku pred nástupom do základnej školy je pedagogická diagnostika, ktorá vypovedá o ich spôsobilosti. Základom bezproblémového štartu je kvalitná príprava v podobe inštitucionálnej predškolskej výchovy, ktorá sa realizuje v materských školách. Podmienkou školskej úspešnosti je školská pripravenosť. Autorka v príspevku prezentuje výsledky prieskumu zameraného na zisťovanie perceptuálno-motorického rozvoja k posúdeniu školskej pripravenosti detí navštevujúcich materskú školu.

Kľúčové slová

Pedagogická diagnostika, školská pripravenosť, perceptuálno-motorický rozvoj.

Predpokladom optimálneho rozvoja každého jedinca je systematické a dôkladné pozorovanie jednotlivých stránok osobnosti s jej individuálnymi zvláštnosťami, potrebami, záujmami i zložitými vplyvmi, ktoré ju môžu ovplyvňovať. Z tohto dôvodu je priebežné poznávanie dieťaťa, diagnostikovanie jeho schopností, vedomostí, prejavov správania, odhaľovanie príčin a podmienok jeho rozvoja dôležitou súčasťou edukačného procesu. Umožňuje učiteľovi voliť primerané výchovné postupy, prostriedky a vytvoriť vhodné edukačné prostredie. Diagnostická činnosť učiteľa materskej školy je nesmierne náročná, lebo častokrát je jednoduchšie diagnostikovať dospelého ako dieťa predškolského veku.

V rámci pedagogických disciplín sa zmienky o diagnostických činnostiach v súvislosti so skvalitňovaním edukačného procesu objavovali už veľmi dávno. Nehovorili síce o pedagogickej diagnostike, ale o procese preverovania, zisťovania a hodnotenia žiaka. Zaoberal sa nimi už J. A. Komenský, ktorý sa zamýšľal napríklad nad tým, ako dlho

má byť dieťa v materskej škole.

Až neskôr sa v systéme vied o výchove diferencuje nová vedná disciplína – pedagogická diagnostika. S jej existenciou sa stretávame až od šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia v súvislosti so zmenami v školskom systéme. Rané pojmávanie tohto pojmu zdôrazňovalo viac orientáciu na učenie a vyučovanie, teda na intelektovú a vedomostnú stránku žiakovej osobnosti. Diagnostická práca v škole spočívala v prepracovaní metód skúšania a hodnotenia. Nevenovala pozornosť oblasti výchovy a diagnostike širších podmienok, v ktorých žiak vyrastal a žil. Jej súčasné pojmávanie vychádza z chápania osobnosti žiaka vo vzťahu k príčinám a podmienkam, ktoré ju ovplyvňujú a z pochopenia úzkeho spojenia výchovného procesu s procesom vyučovania a učenia. Komplexnejšie venuje pozornosť jednotlivým stránkam žiakovej osobnosti i ďalším oblastiam, t. j. diagnostickým podmienkam a vplyvom, ktoré na ňu pôsobia – osobitne diagnostike školskej triedy, autodiagnostike učiteľa a diagnostike rodinného prostredia (Spáčilová, 2003).

Prvýkrát použil termín pedagogická diagnostika J. Klauer v roku 1969 v NSR (Klauer, 1978). Samotný pojem je relatívne mladý, a to isté môžeme konštatovať aj o pedagogickej diagnostike ako vednom odbore.

Predmetná problematika sa teší nemalému záujmu teoretikov u nás i v zahraničí. Vypovedá o tom celý rad monografií (K. J. Klauer, 1978; P. Byčkovský, 1982; G. Henze – J. Nauck, 1985; L. Mojžíšek, 1986; M. Chráska, 1988; P. Dittrich, 1992; O. Zelinková, 2001; H. Spáčilová, 2003), početné štúdie v pedagogických časopisoch i vystúpenia na konferenciách. Mnohí odborníci si začali uvedomovať jej význam nielen v oblasti praxe ale aj vedy. V tomto období sa objavujú práce, ktoré informujú o testovacích metódach našich i zahraničných autorov. Za všetkých môžeme spomenúť napríklad J. V. Klímu, V. Příhodu a C. Stejskala, ktorý položil základy kvantitatívnych metód hodnotenia.

Je dôležité upozorniť na nejasnosti v terminologických otázkach. Pedagógovia (napr. Chráska, Kompolt, Mojžíšek) sa skôr prikláňajú k pojmu pedagogická diagnostika, ktorá je v protiklade so psychologickou diagnostikou a psychologovia (napr. Dittrich, Dvořáková, Helus, Hrabal, Mareš) sa prikláňajú k termínu pedagogicko-psychologická diagnostika z pohľadu psychologickéj diagnostiky aplikovanej v pedagogických situáciách. Medzi pedagogickou a psychologickou diagnostikou

existuje celá rada úzkych vzťahov rovnako ako medzi pedagogikou a psychológiou. Pedagogická diagnostika je na rozdiel od psychologickéj diagnostiky charakterizovaná tým, že všetky jej úlohy sú podriadené pedagogickému zámeru a úzko sa spájajú s edukačnou praxou. Posudzuje a hodnotí dosiahnutú úroveň pedagogického rozvoja osobnosti žiaka či ich skupiny.

„Pedagogická diagnostika je špeciálna pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá objektívnym zisťovaním, posudzovaním a hodnotením vnútorných a vonkajších podmienok i priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Na základe týchto zistení sú potom vyslovované prognostické úvahy a navrhované pedagogické opatrenia“ (Chráska, 1988, s. 5).

L. Mojžíšek (1988, s. 235) chápe pedagogickú diagnostiku ako „teóriu a metodickú prax zisťovania, rozpoznávania, klasifikovania, posudzovania a hodnotenia úrovne pedagogického rozvoja žiakovej osobnosti alebo skupiny žiakov vplyvom pedagogického pôsobenia.“ Autor zároveň upozorňuje na spojitosť diagnostiky so zisťovaním podmienok a príčin pedagogického rozvoja a návrhom ďalších pedagogických opatrení.

„Pedagogické diagnostikovanie je zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia“ (Gavora, 1999, s. 10). Znamená to, že pri diagnostikovaní sa zisťuje, aký je žiak v danom okamihu edukácie, a či jeho vlastnosti sú v súlade s očakávaním. Na základe zistení o žiakovi (žiakoch) plánuje učiteľ kroky ďalšieho rozvoja.

O. Zelinková (2001, s. 36) vníma predovšetkým rozdiel medzi pedagogickou diagnostikou a psychologickými testami v tom, že „ich cieľom je poznať a pochopiť psychiku dieťaťa v súvislosti s prostredím, ktoré ho ovplyvňuje a s ohľadom na jeho predchádzajúci vývoj.“

Mnoho laikov vníma pedagogickú diagnostiku, ako vednú disciplínu zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania v edukácii, kde zistené informácie slúžia len k plánovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Podľa nášho názoru je lepšie pedagogickú diagnostiku ponímať širšie. Chápať ju ako teóriu a teoretický zdôvodnenú prax charakterizovania, rozpoznávania, zisťovania a klasifikovania – hodnotenia úrovne a predpokladov pedagogického rozvoja objektu edukácie, rozvinutého cieľavedomým pedagogickým pôsobením, usilujúcim o dosiahnutie

a naplnenie konkrétnych edukačných cieľov a úloh. Zisťuje výsledky edukačného pôsobenia a učiteľ bez nej nedokáže realizovať výchovno-vzdelávací proces.

Podľa V. Gregušovej a J. Kancíra (2004) sa teória a prax pedagogickej diagnostiky môže uskutočňovať v troch rovinách:

- v najširšom slova zmysle:
 - je najobjektívnejšia, obsahuje pedagogické, psychologické, sociálne a biologické aspekty, prihliada aj k zdravotným aspektom,
- v užšom slova zmysle:
 - sleduje len rozvoj úrovne vzdelania, výchovy a pedagogické podmienky rozvoja objektu,
- v najužšom slova zmysle:
 - sleduje úroveň rozvoja vzdelania a výchovy, neštuduje príčiny a podmienky výchovy.

H. Spáčilová (2003) poníma pedagogickú diagnostiku v dvoch významoch:

- chápe ju ako vlastný proces poznávania a hodnotenia žiakov (praktickú diagnostickú činnosť),
- samostatnú vednú disciplínu (teóriu diagnostickej práce v procese výchovy).

Predmetom pedagogickej diagnostiky je celé pole javov, dejov a ich vzájomných vzťahov v oblasti pedagogickej situácie. Autor vymedzuje ich základné oblasti:

- ✓ osobnosť žiaka (jeho školská zdatnosť, vlastnosti a správanie žiaka),
- ✓ skupina žiakov (sociálne vzťahy v triede, ich štruktúra, dynamika, sociálne klíma),
- ✓ pedagogické pôsobenie školy i vlastnej pedagogickej činnosti učiteľa,
- ✓ vplyv výchovných činiteľov pôsobiacich mimo školy (rodinné prostredie, vplyv kamarátov a ďalších osôb, s ktorými dieťa prichádza do styku, vplyv širšieho sociokultúrneho prostredia, médií,...).

Vstupom dieťaťa do základnej školy sa významne mení jeho život. Zaškolenie treba starostlivo pripraviť a pedagogicky zvládnuť. Pod pojmom pripravenosť dieťaťa rozumieme jeho schopnosť

prevziať a úspešne plniť požiadavky kladené na jeho osobnosť školou v období, keď do nej vstupuje. V odbornej literatúre sa stretávame so synonymami tohto pojmu – školská zrelosť, školská spôsobilosť a školská pripravenosť.

K. Kollárik (1976, s. 251) „preferuje pojem školská pripravenosť a zdôrazňuje závislosť vstupu dieťaťa do školy nielen na rastových charakteristikách, ale najmä na pôsobení výchovy v predškolskom veku.“

Školská pripravenosť dieťaťa má niekoľko stránok, zložík:

- telesný (fyzický, somatický) vývin,
- psychický vývin (vývin poznávacích procesov a citov),
- spoločenský (sociálny) vývin.

Diagnostika perceptuálno-motorického rozvoja detí je veľmi dôležitá. Pri vstupe dieťaťa do školy má byť dostatočne rozvinutá hrubá motorika a pohybová koordinácia. Dôležitým predpokladom úspechu pri výučbe písania a grafickom prejave je vyspelosť jemnej motoriky, ako aj schopnosť vizuálno-motorickej koordinácie. Nesmieme zabúdať na diagnostiku lateralitu a správne ju zhodnotiť. Pri posudzovaní perceptuálno-motorického rozvoja detí diagnostikujeme schopnosť koordinovať jemnú a hrubú motoriku, schopnosť chápať vlastné zdravie a hodnoty s ním súvisiace (Varcholová - Maliňáková - Miňová, 2003).

Jadrom diagnostického procesu v našom prieskume bol zber diagnostických údajov prostredníctvom hárku pedagogickej diagnostiky pre posúdenie školskej pripravenosti detí, ktorý je súčasťou publikácie autoriek M. Varcholovej, M. Maliňákovskej a M. Miňovej (2003).

Prieskum sme realizovali v materskej škole vo Švabovciach. Výskumnú vzorku predstavovali žiaci dvoch tried pre deti päť až šesťročné. Jednu triedu navštevujú rómsky žiaci (14 detí) a druhú nerómsky. Pozorovali sme úroveň hrubej motoriky (chôdzu, beh, skoky, hádzanie a lezenie), koordináciu jemnej motoriky a zraku, úroveň jemnej motoriky a ich lateralitu.

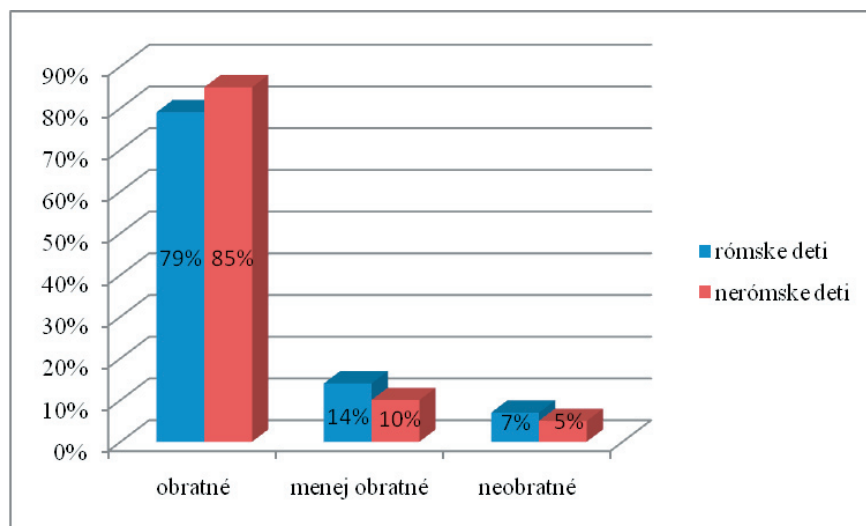
Na základe prieskumu môžeme konštatovať, že až 79% (11) rómskych detí je v oblasti perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky obratných, 14% (2) je menej obratných a len 7% (1) detí je neobratných. V úrovni jemnej motoriky a koordinácii jemnej motoriky so zrakom boli ich výsledky menej uspokojivé. Nezvládali spontánnu orientáciu v priestore a v rovine. Mali problém nakresliť

to isté podľa predlohy. Obkresľovanie podľa makiet bolo nedokonalé. Problém mali so správnym uchopením ceruzky, štetca, navliekaním korálok, zaväzovaním šnúrok, zapínaním gombíkov...

O niečo lepšie boli na tom deti s pravidelnou dochádzkou do MŠ, na ktoré nás upozornila pani učiteľka. Pri zisťovaní ich lateralitu sme skonštatovali, že v tejto triede boli len praváci. *Vo všeobecnosti platí, že deti z málo podnetného prostredia podávajú v testoch školskej spôsobilosti celkovo slabší výkon, ako deti z prostredia vývin optimálne stimulujúceho.* Vážnym nedostatkom je *oneskorenie v rámci rozvoja jemnej motoriky.* Nedostatočná skúsenosť v kresbovom prejave sa odráža v kvalite jemno-motorickej produkcie. Nevyužitie potenciálu pre rozvoj kognície s absenciou skúsenosti s kresbovým prejavom sa následne odráža v kvalite detskej kresby. Takto deti z málo podnetného prostredia často pôsobia dojmom, že ich rozumové schopnosti sú nižšie v porovnaní s tým, aký je ich skutočný intelektový potenciál.

V triede, ktorú navštevovali nerómsky žiaci bolo v oblasti perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky obratných 85% (18) detí, 10% (2) detí boli menej obratné a len 5% (1) dieťa bolo neobratné. V úrovni jemnej motoriky a koordinácii jemnej motoriky so zrakom boli ich výsledky veľmi dobré. Nemali problém so spontánnou orientáciou v priestore i v rovine. Obkresľovanie podľa makiet bolo takmer dokonalé, kreslili to isté, čo bolo v predlohe. Bez problémov uchopovali ceruzky, pastelky, štetce, navliekali korálky, zaväzovali šnúrky, zapínali gombíky... Pri posudzovaní lateralitu v tejto skupine detí sme skonštatovali, že 19% (4) používa ako dominantnú ľavú ruku. Ostatní sú praváci. Kvôli prehľadnosti sme výsledky prieskumu zameraného na zisťovanie úrovne perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky u detí predškolského veku znázornili aj graficky.

Graf 1 Grafické znázornenie perceptuálno-motorického rozvoja z hľadiska úrovne hrubej motoriky



Schopnosti detí, ktoré navštevujú materskú školu pravidelne sú významne lepšie ako u detí, ktoré túto školu nenavštevujú alebo ju navštevujú nepravidelne. Súčasné možnosti predškolskej prípravy - rozvojové a akceleračné programy zamerané na cieľnú stimuláciu psychiky, rozvoj zručností a poznatkov sa zjavne odrážajú aj vo výsledkoch nášho výskumného šetrenia. Čo najširšia účasť rómskych detí na intenzívnej predškolskej príprave by mohla významne prispieť k ich úspešnému zaškoleniu do prvých ročníkov štandardných škôl a byť dobrým východiskom pre ďalšie vzdelávanie.

Literatúra

- BYČKOVSKÝ, P. 1982. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT, 1982.
- DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H + H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA, 1999. 219 s. ISBN 80-7094-335-1.

- GREGUŠKOVÁ, V. – KANCÍR, J. 2004. *Štandardizované didaktické testy ako súčasť pedagogickej diagnostiky v geografii*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. 82 s. ISBN 80-8045-324-1.
- HAUSENBLAS, O. 2003. Jak odbrzdíme vznik školních vzdělávacích programů? In *Učitel'ské listy*. ISSN 1210-6313. 2 část, č. 5, s. 7-8.
- HENZE, G. – NAUCK, J. 1985. *Testen und Beurteilen. Grundfragen pädagogischer Diagnostik*. Regensburg: Klinkhardt, 1985. 127 s. ISBN 3-7815-0446-8.
- CHRÁSKA, M. 1988. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PedF UK, 1988.
- KLAUER, K. J. 1978. *Perspektiven der Pädagogischen Diagnostik*. Düsseldorf: Schwann, 1978.
- KOLLÁRIK, K. 1996. Školská zrelosť alebo pripravenosť. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, XI., s. 251-255.
- MOJŽÍŠEK, L. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN, 1986.
- SPÁČILOVÁ, H. 2003. *Pedagogická diagnostika v primárnej škole I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 74 s. ISBN 80-244-0568-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 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. 67 s. ISBN 80-89055-34-6.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-544-X.

Resumé

The pedagogical diagnosis is the priority of reviewing school preparedness of pre-school children one year before entering elementary school. This pedagogical diagnosis deposes about their competence. The basis for trouble free start is high-class preparation as institutional pre-school education, performing in Kindergarten. The condition of school fruitfulness is school preparedness. The author of the article presents results of the research which is focused on finding perceptually motoric development to analyze school preparedness of pre-school children.

Kontaktné údaje

Adriana Timčíková, PaedDr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: timcik@unipo.sk

**ROZVÍJANIE ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI
V PREDŠKOLSKOM VEKU**

Dana Cibáková

Abstrakt

Cieľom príspevku je naznačiť potrebu rozvíjania čitateľskej gramotnosti detí v predškolskom veku. Vymedzujeme základné komunikatívne kompetencie, ktoré deti predškolského veku v tejto oblasti dosahujú, pričom sa opierame o Štátny vzdelávací program ISCED 0. Zameriavame sa na objasnenie vynárajúcej sa (emergentnej) gramotnosti, ktorá súvisí s predškolským vekom dieťaťa, a na jej rozvíjanie a podnecovanie. Poukazujeme aj na gramotné prostredie, pregramotné vedomosti, skúsenosti a schopnosti, gramotnosť a vizuálno-percepčné schopnosti, gramotnosť a fonologické schopnosti, gramotnosť a grafomotorické zručnosti. Svoju pozornosť sústreďujeme aj na porozumenie textu a osobitne na jeho jednotlivé úrovne.

Kľúčové slová

Predprimárna edukácia, vynárajúca sa gramotnosť, čitateľská gramotnosť, komunikatívne kompetencie, text, úrovne porozumenia textu, gramotné prostredie.

Pojem gramotnosť má vo svojej podstate veľa významov, ktoré je možné klasifikovať a definovať podľa toho, aké je ich zameranie, a to napríklad čitateľská gramotnosť, raná gramotnosť, E-gramotnosť, školská gramotnosť, dopravná gramotnosť, právna gramotnosť a mnohé iné. Gramotnosť má širokospektrálny význam a odráža sa v kompetenciách človeka, kde patria kľúčové kompetencie, ako sú komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzom jazyku, matematická gramotnosť a kompetencia v oblasti prírodných vied a technológií, kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií, kompetencia učiť sa, ako sa učiť, interpersonálna sociálna a občianska kompetencia a iné. Centrom našej pozornosti v tomto príspevku je vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť, ktorá súvisí s predškolským vekom dieťaťa. Sústreďenie pozornosti na rozvíjanie

čitateľskej gramotnosti už v samotnom predškolskom veku je významným predpokladom zvládnutia procesov čítania a písania neskôr v primárnej škole. Významné postavenie pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní má text, ktorý učiteľ deťom prečíta alebo im ho prostredníctvom zvukových záznamov sprístupní. Text, či už literárny alebo vecný, slúži ako východisko pre rozvíjanie jednotlivých úrovní porozumenia textu, kde sa postupuje od schopnosti identifikácie informácií z textu až po schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text. V nasledujúcich častiach si jednotlivé úrovne porozumenia textu a vyššie spomínané pojmy špecifikujeme bližšie.

V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako „*schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie*“ (Obrancová a kol., 2001).

V materskej škole sa deti neučia samotnému čítaniu textu, text im je sprostredkovaný prostredníctvom učiteľa. Pri práci s textom je dôležité jeho porozumenie ako súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Porozumenie textu má viacúrovňový charakter, ktorý môžeme vyjadriť nasledovne:

1. *Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte.*
2. *Schopnosť dedukovať z textu (čitateľ vyvodzuje z textu informácie, súvislosti, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne).*
3. *Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti).*
4. *Schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text (čitateľ analyzuje a hodnotí text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky, z hľadiska realizovaného komunikačného zámeru; opiera sa pri tom o svoj vedomostný a skúsenostný kontext a o dosiahnutú úroveň jazykovej kompetencie)* (Obrancová a kol.; 2004).

Porozumenie textu sa nemôže chápať ako jednoduchá reprodukcia prečítaného alebo počutého textu, bez predchádzajúceho vytvárania uvedených úrovní.

Porozumenie textu je totiž hierarchizovaným kognitívnym procesom

od jednoduchého pamäťového spracovávania informácií explicitne uvedených v texte, cez dedukovanie textových súvislostí, až k integrácií a kritickému hodnoteniu získaných informácií (Gavora, 1992). Porozumenie vystupuje jednak v cieľoch, jednak v procese výchovy a vzdelávania. Postavenie porozumenia v cieľoch výchovy a vzdelávania vidno veľmi dobre vtedy, keď sú tieto ciele hierarchicky usporiadané. Takto je to napríklad v jednej z najznámejších taxonómií vzdelávacích cieľov, ktorých autormi sú B. S. Bloom a kol. (1959).

Revidovaná Bloomova taxonómia má nasledujúcu štruktúru:

1. Zapamätanie.
2. Porozumenie.
3. Aplikácia.
4. Analýza.
5. Hodnotenie.
6. Tvorenie.

„*Hierarchické usporiadanie znamená, že nižší cieľ je základom (predpokladom) pre dosiahnutie vyššieho cieľa. Porozumenie je založené na vedomostiach žiaka a zároveň vytvára základ pre ciele, ktoré sú v tejto hierarchii postavené vyššie: aplikácia vedomostí, analýza, syntéza a hodnotenie. Podobne je to i s ďalšími kategóriami vzdelávacích cieľov*“ (Gavora, 1992).

Pri porozumení textu je dôležitým východiskom zvládnutie nižších úrovní porozumenia textu, ktoré sú predpokladom pre zvládnutie vyšších úrovní porozumenia. Ide o proces, ktorý si vyžaduje pozornosť aj v predprimárnom vzdelávaní vzhľadom na to, že mnohé deti majú z oblasti gramotnosti osvojené poznatky pred samotným začatím školskej dochádzky.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 0, 2008) získa dieťa, ktoré absolvuje predprimárne vzdelávanie, poznatky a schopnosti, ktoré sa odrážajú v základoch kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Predchádza im samotné rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré štátny vzdelávací program vymedzuje nasledovne:

1. *Psychomotorické kompetencie;*
2. *Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie;*
a./ Základy sebauvedomovania;
b./ základy angažovanosti;

3. *Sociálne (interpersonálne) kompetencie;*
4. *Komunikatívne;*
5. *Kognitívne;*
 - a./ *Základy riešenia problémov;*
 - b./ *Základy kritického myslenia;*
 - c./ *Základy tvorivého myslenia;*
6. *Učebné kompetencie;*
7. *Informačné kompetencie*

Komunikatívne kompetencie, ktoré by malo dieťa dosahovať v závere predškolského veku, vymedzuje štátny vzdelávací program takto:

- *„dieťa vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg a rozhovor s deťmi i dospelými,*
- ***počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií,***
- ***vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory,***
- *reprodukuje oznamy, texty,*
- *volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu,*
- ***prejavuje predčitateľskú gramotnosť,***
- *chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi (ISCED 0, 2008).*

V uvedených kompetenciách sme zámerne zvýraznili tri z nich, pretože náš príspevok sa zameriava hlavne na objasnenie porozumenia textu a jeho jednotlivých úrovní a na priblíženie predčitateľskej alebo vynárajúcej sa gramotnosti.

Vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť

Pojem gramotnosť je vo všeobecnosti viazaná na schopnosť čítať a písať. Tieto schopnosti sa rozvíjajú až v primárnej škole, no nie je neznáme, že mnohé deti majú z oblasti gramotnosti osvojené poznatky pred samotným začatím školskej dochádzky. Takéto deti vnímajú nápisy, tlačené slovo, plagáty, ovládajú koncept tlače – rozoznávajú začiatok a koniec knihy, vedia, kde sa začína čítať, ktorým smerom sa číta, a podobne. V súvislosti s tým môžeme hovoriť o vynárajúcej sa alebo emergentnej gramotnosti. Podoba vynárajúcej sa gramotnosti odzrkadľuje priaznivé kultúrne prostredie domova, ale aj materskej školy, kde dieťa prichádza do styku s knižným materiálom, ktorý mu je sprostredkovaný čítaním, rozprávaním rozprávok, využívaním slovných hier a inými

d'alšími spôsobmi, ktoré sa na rozvíjaní gramotnosti spolupodieľajú.

Z pohľadu súčasných tendencií v elementárnom vzdelávaní, reagujúcich na potreby a zvyšujúce sa vzdelávacie nároky dneška, sa o rozvíjaní a podnecovaní čitateľskej gramotnosti uvažuje v čoraz nižšom veku. Výskumy raných prejavov gramotnosti potvrdzujú, že vývinový, ale i vývinovo špecifický potenciál detí predškolského veku je dostatočný, čo by jeho zanedbaním mohlo viesť k nenahraditeľným stratám.

Programy rozvíjania gramotnosti

Materské školy realizujú tzv. predškolské programy alebo programy rozvoja gramotnosti pre predškolský vek, ktoré majú základné prvky, ako:

Gramotné prostredie materskej školy je bohaté na podnety, ktoré reprezentujú písanú kultúru v čo najvyššej možnej miere. Intenzívne sa tu využíva tlač a písaný text (používajú sa označenia – menovky a iné názvy, písomné organizačné pokyny v podobe rozličných informačných tabúl – nástenky, pokyny vo forme obrázkov a pod.), ktoré slúžia prirodzenému účelu – zabezpečujú informovanosť a komunikáciu. Najdôležitejšou súčasťou gramotného prostredia je knižnica s množstvom lákavých titulov žánrovo rôznorodej detskej literatúry, od rozprávkových knižiek až po encyklopédie. Knižnica a knihy musia byť deťom dostupné, aby ich mali stále na očiach a mohli s nimi voľne manipulovať. Viaceré programy používajú knižnicu v podobe tzv. centier gramotnosti, ktoré sú zariadené množstvom materiálov a písacích pomôcok. Deťom ponúkajú experimentovanie s písaním, používajú písanie na rozličné účely. Pri čítaní je potrebné deťom čítať čo najviac kníh z rôznych žánrov, nesústrediť sa pritom výlučne len na texty literárne, ale aj na texty vecného charakteru. Čítaním deťom umožňujeme písanú reč vnímať a rozumieť jej a tým aj čítať. Svoju úlohu zohráva aj rozprávanie, dialógy a diskusie o tom, čo deťom bolo prečítané. Tieto metódy nabádajú deti rozmyšľať o texte, vyhľadávať informácie, podnecuje to u nich tvorbu otázok, vyvodzovanie odpovedí, analýzu a interpretáciu textu, jeho hodnotenie a podobne. Opakované čítanie už prečítaných textov poskytuje priestor na jeho hlbšie pochopenie a nové objavovanie. Reakciou na text môže byť aj jeho výtvarné, hudobné, pohybové, ale u niektorých detí aj písomné vyjadrenie.

Pregramotné skúsenosti, vedomosti a schopnosti sa týkajú

každodenných aktivít v podnetnom prostredí. Súčasťou gramotnosti je poznanie knižnej kultúry, ako kto je to autor, vydavateľ, ilustrátor, prekladateľ, ako vzniká kniha.

Gramotnosť a vizuálno-percepčné schopnosti sa považujú za dôležitý predpoklad učenia sa čítať. Rozvíjajú tzv. vedomie tlače (print awareness), súčasťou ktorého je poznávanie celého radu grafických prvkov a ich funkcií. Deti rozlišujú veľké a malé písmená, poznávajú diakritické a interpunkčné znamienka, orientujú sa v texte z hľadiska smeru čítania (zľava doprava), rozlišujú jednotlivé slová, vety, nadpisy a podobne. Popri takom skúmaní textu sa deti často dostanú aj ďalej – k samotnému kódu písanej reči.

Gramotnosť a fonologické schopnosti – uvedomenie si fonologickej (zvukovej) štruktúry hovorenej reči, rozlišovanie a manipulovanie s fonologickými jednotkami reči – od slov cez slabiky až k hláskam, to všetko sú schopnosti z hľadiska čítania nepostrádateľné. V materskej škole môžeme tieto schopnosti realizovať prostredníctvom básničiek, pesničiek, rytmu alebo analyticko-syntetických cvičení.

Gramotnosť a grafomotorické zručnosti sa v materskej škole realizujú pri vyplňaní rôznych pracovných zošitov zameraných na nácvik tvarov, ktoré deti pripravujú na nácvik písania v primárnej škole a na správne držanie písacích potrieb (Trubíniová a kol., 2007).

V nasledujúcej časti ponúkame krátku ukážku práce s vecným textom v materskej škole so zameraním na porozumenie textu.

1. **Komunikačná téma:** Slnečnica
2. **Rozvíjaná komunikačná zručnosť:** hovorenie – zručnosť opísať dej
3. **Veková kategória detí:** predškolský vek – 5 – 6-ročné deti
4. **Cieľ**
 - a.) **Poznávací:** Rozvíjať schopnosť porozumenia textu a jeho jednotlivých úrovní (schopnosť identifikovať, dedukovať, interpretovať, integrovať).
 - b.) **Komunikačný:** Stimulovať zručnosť pri opisovaní deja podľa časovej postupnosti.
5. **Metodický postup:**
 - A) **EVOKÁCIA**
 1. **Motivačné čítanie učiteľa**

Slnečnica

„Väčšina rastlín rastie zo semien. Slnečnicové semienko odpočíva, kým po daždi nenapučí. Koriienky rastú dolu do pôdy a výhonok sa ťahá nahor za svetlom. Spočiatku rastlina čerpá výživu zo semienka, neskôr, keď jej narastú listy, vytvára si živiny sama. Vtedy rastlina začne kvitnúť. Kvet sa otvorí a opelí sa. Tvoria sa semená, dozrievajú a padajú na zem. Tie, ktoré prežijú, vyrastú a rozkvitnú na budúci rok“ (Rosney, 1992).



Obr. 1 Slnečnica

2. **Motivačný rozhovor**

Čo sa deje so semienkom, keď ho zasadíme do zeme?
Sadili ste už nejakú rastlinu? S kým?
3. **Pantomimická hra**

Teraz vám ukážem obrázok, na ktorom môžete vidieť, ako semienko postupne klíči, až z neho vyrastie slnečnica. Skúsme znázorniť pohybom, čo sa robí so semienkom, keď sa zasadí do zeme, ako postupne klíči.
- B) **UVEDOMOVANIE SI VÝZNAMU**
 4. **Výzvovo-otázkové podnety na jednotlivé úrovne porozumenia textu**
 - **identifikovanie**

O akej rastline sme čítali?
Čo všetko potrebuje zasadené semienko, aby z neho vyrástla rastlina?

- **dedukovanie**

Z akých častí pozostáva rastlina?

- **integrovane**

Kde všade môžeme rastliny zasadiť?

Môžeme všetky rastliny jesť?

Aké rastliny rozoznávame a na čo nám slúžia?

Mám pre vás prichystané encyklopédie o rastlinách a vyhľadáme si v nich slnečnicu a porovnáme si ju s našim obrázkom, či je správny.

- **interpretovanie**

Opište, ako zo zasadeného semienka postupne vyrástla slnečnica. Môžete si pomôcť pozeraním na obrázok.

5. T-schéma

Môžeme si slnečnicu zasadiť aj do kvetináča?

Najprv si svoje názory za a proti povieme, potom si ich každý z vás nakreslí na papier.

ÁNO	NIE
	

Obr. 2 T-schéma

C) REFLEXIA

6. Cloze test

Učiteľ prečíta deťom už známy text. Potom ho číta ešte raz, pričom zámerne niektoré zo slov vynechá, nepovie ich, ale namiesto nich zatlieska. Tam, kde zatlieska, deti povedia slovo, ktoré chýba alebo doplnia slovo s rovnakým významom. V nasledujúcej ukážke sú vynechané slová vyznačené čiarou:

Slnečnica

Väčšina rastlín rastie zo semien. Slnečnicové _____ odpočíva, kým po _____ nenapučí. Koriienky rastú dolu do _____ a výhonok sa ťahá nahor za svetlom. Spočiatku rastlina čerpá výživu zo _____, neskôr, keď jej narastú listy, vytvára si živiny sama. Vtedy rastlina začne kvitnúť. _____ sa otvorí a opelí sa. Tvoria sa semená, dozrievajú a padajú na _____. Tie, ktoré prežijú, vyrastú a rozkvitnú na budúci rok.

Záver

Prístupom k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti nevytvárame len akýsi súbor vedomostí, schopností, návykov, ale budujeme aj motiváciu, pozitívne postoje, formujeme vzťah k čítaniu a k písanej kultúre. Tieto elementy zabezpečujú komunikáciu a používanie jazyka po celý život, preto vytvorenie vhodných podmienok pre rozvoj gramotnosti u detí predškolského veku vedie k úspešnému zvládnutiu požiadaviek, ktoré sú na nich kladené v primárnej škole.

Literatúra

GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.

OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I. 2001. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ*. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001. 44 s. ISBN 80-85756-56-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a primárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

ROSNEY, C. 1992. *Deti a vedecká encyklopédia*. Bratislava: Mladé letá, 1992. 98 s. ISBN 80-06-00500-1.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika*. Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. 893 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

Resumé

The article's aim is to reflect on the need to promote reading literacy in preschool age. We define basic communicative competencies that preschool children attain in this domain while building on the National Education Program ISCED 0. We focus on the clarification of emerging (early) literacy, which is related to preschool age, and on its development and stimulation. We point out the literacy environment, pre-literacy knowledge, experience and skills, and visual-literacy skills. We focus on comprehension the text by means of the perceptual skills, literacy and phonological skills, literacy and graphomotoric's attention and to the single levels in particular.

Kontakné údaje

Dana Cibáková, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: cibak@unipo.sk

PARADYGMATY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ

Jolanta Karbowniczek - Mariusz Grabowski

Abstrakt

Autorzy w publikacji prezentują aktualny stan i perspektywy pedagogiki przedszkolnej na terenie Polski. W swoich rozważaniach odnieśli się w szczególności do kwestii paradygmatów w obszarze edukacji przedszkolnej oraz analizy fundamentalnych zagadnień określających powyższy temat. Autorzy prowadzą jasne i stanowcze rozważania na ten temat. Artykuł zakończony jest rozważaniami.

Kľúčové slová

Edukacja przedszkolna, paradygmaty edukacyjne, współczesny system edukacyjny.

„Wiedza (...) pomaga człowiekowi
w zrozumieniu jego własnej natury,
w poznaniu siebie”
Jan Paweł II

1. Kilka słów o edukacji przedszkolnej ...

Zmiany zachodzące w wielu dziedzinach życia politycznego, społecznego i ekonomicznego mają znaczny wpływ na ilość głębokość przeobrażeń w polskim systemie edukacyjnym. W epoce industrialnej i poindustrialnej jesteśmy obserwatorami niezwykle postępu w nauce, technice, kulturze i technologii informacyjnej¹. Odnosi się on również do edukacji przedszkolnej, która stanowi najwłaściwszy przykład reorganizacji etapowej.

Pedagogika przedszkolna – jako subdyscyplina pedagogiki – jest podporządkowana twierdzeniom oraz wszelkim prawom, którym podlega pedagogika ogólna. Została ona wyodrębniona na początku

¹ Zob. J. Karbowniczek, Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej a jego osobowość, kompetencje i twórczość pedagogiczna, [w:] Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, red. M. Blachnik – Gęsiarz, D. Kukla, Częstochowa 2008, s. 129.

lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Pedagogika przedszkolna powstała w oparciu o nagromadzoną wiedzę – w ujęciu empirycznym – na temat wychowania przedszkolnego. Do jej powstania, a następnie rozwoju przysłużyła się również psychologia rozwojowa. Do powstania pedagogiki przedszkolnej przyczynili się między innymi: J. Chrzęszczewska, E. Clapared, O. Decroly, F. W. Frobel, E. Key, J. Korczak, T. Mleczkova, M. Montessori, H. Pestalozzi, B. F. Trentowski, J. Walczyna i M. Weryho – Radziwiłłowiczowa.

Według R. Więckowskiego² jej narodziny zobowiązują nie tylko do analizy faktów, ale także zjawisk działalności dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście naukowym. Natomiast w ujęciu M. Kwiatkowskiej³ pedagogika przedszkolna obecnie odpowiada na zapotrzebowanie społeczne – jakim jest wychowanie zbiorowe w instytucji wychowawczej – rozumiane jako zamierzona interwencja w rozwój dziecka.

W krajach członkowskich przynależących do Unii Europejskiej i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) edukacja przedszkolna jest rozumiana jako poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego zaprojektowany dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej⁴. Natomiast R. Więckowski⁵ edukację przedszkolną interpretuje jako proces wspierania osobowości, który uwzględnia nie tylko aspekty naturalnego rozwoju dziecka, ale także związki jakie zachodzą pomiędzy uczeniem się, kształceniem oraz rozwojem. Ten wybitny pedagog wskazywał niejednokrotnie nauczycielom na to, że każdy uczeń naturalnie się rozwija, a tym samym przechodzi proce uczenia się.

W ujęciu R. Więckowskiego edukacja i rozwój nie powinny być sprzeczne ze sobą, ale powinny prowadzić one w szczególności do

wzmocnionej osobowości dziecka.

Z wielu opracowań wynika, że edukacja przedpoczątkowa to obecnie rozległa i złożona dziedzina wiedzy. W swoich założeniach wskazuje ona nie tylko na problematykę zbiorowego kształcenia, ale także wychowania dzieci w placówkach oświatowych.

R. Więckowski wielokrotnie podkreślał, że przedszkole jest tą instytucją, która powinna być dojrzała do organizowania skutecznej, a zarazem intensywnej pracy dziecka, wyzwalającej naturalną potrzebę aktywności⁶. Tym samym autor zaznaczał olbrzymią rolę i znaczenia tego ognia w edukacji najmłodszych.

Na cele stawiane przed przedszkolem i szkołą wpływa wiele czynników. Są to przede wszystkim: kultura, tradycje, stosunki społeczne, sytuacja ekonomiczna państwa i ustrój. Wynikają one głównie ze struktury systemu oświatowego oraz metod nauczania i treści programowych. Na początku XXI wieku stanowią się one wytycznymi kierunkowymi. Należy w tym miejscu podkreślić, że znacząco wpływają one nie tylko na ideał wychowania z uwzględnieniem wychowania w aspekcie społeczno – moralnym, ale także kształtują osobowość i sylwetkę ucznia. Według J. Karbowniczek najistotniejszym celem w edukacji przedszkolnej jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie:

1. Umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytania, pisanie i rachowania),
2. Umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp..
3. Poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju.
4. Umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.
5. Rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą⁷.

Z ostatniej podstawy programowej wynika, że zasadniczym celem

² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998, s. 9.

³ Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1985.

⁴ Zob. *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED – 97 Implementation in OECD Countries*, Paris 1992; D. Waloszek, hasło: Edukacja przedszkolna, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, T 1 (A – F), s. 952.

⁵ S. Włoch, *Aspekty rozwojowe dziecka w twórczości R. Więckowskiego*, [w:] Ryszard Więckowski: *Życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, red. A. Tyl, A. Buła, Łódź 2007, s. 94 – 95.

⁶ Por. M. Kwaśniewska, *Nauka pisania w dorobku naukowo – badawczym Profesora Ryszarda Więckowskiego*, [w:] Ryszard Więckowski: *Życie, twórczość i działalność pedagogiczna*, red. A. Tyl, A. Buła, Łódź 2007, s. 106.

⁷ Por. J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008, s. 70 – 71.

wychowania przedszkolnego jest :

1. wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
2. budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe;
3. kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
4. rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
5. stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;
6. troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;
7. budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
8. wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
9. kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
10. zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola.

W każdym obszarze podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego⁸.

Obok celów istotne są także zadania. D. Waloszek⁹ w jednej ze swoich pierwszych publikacji podkreśliła, że dotychczas nie sformułowano i

scharakteryzowano zadań dla wieku przedszkolnego. Od tamtego czasu minęło siedemnaście lat. Dotychczas zadania edukacji przedszkolnej zostały zobrazowane zaledwie w kilku opracowaniach. Między innymi trudu ich zdefiniowania podjęła się także D. Waloszek. Zadania w ujęciu autorki odnoszą się do: * rozeznania wstępnego własnych możliwości dziecka, preferencji w zakresie trudności działania, nowości, nieznaności; * podejmowania prób rozwiązywania zadań do uzyskania rezultatu włącznie, chociaż dziecko może przerwać czynność i powrócić do niej po czasie określonym przez siebie lub nauczyciela; * możliwości wypowiadania się o sobie w różny sposób – za pomocą rysunku, pisma, opowiadania / narracji; * bezpośrednich odczuć siebie przez dziecko, jak i sposobów oceniania przez otoczenie w odczuciu dziecka;

* realnej rzeczywistości dziecka, opowiadania o niej; * samooceny wykonania; dzieci same decydują, czy pokażą go nauczyciele w klasie pierwszej czy nie (wspólnie zresztą z rodzicami); * motywowanie do poprawy, do nauzenia się, doskonalenia; * wprowadzenia dzieci w odpowiedzialność za dokument własny (...); * odpowiedzialności za wypowiedź (...); * szans, a nie klasyfikacji (jak to jest w przypadku testów) - „namawiają” dzieci do poszukiwania utrudnień, pomysłów na podstawie zadań zaproponowanych¹⁰.

Reasumując powyższą tematykę należy stwierdzić, że pedagogika przedszkolna – jako jedno z najważniejszych ogniw edukacji małego dziecka – ma przede wszystkim dążyć do konkretyzowania nowych zasad edukacyjnych na etapie dzieciństwa, ale także służyć edukacji realizowanej z udziałem młodego człowieka. W konkluzji należy podkreślić, że na początku XXI wieku edukacja przedszkolna: przede wszystkim uczy konsumpcyjnego stylu życia, jest oparta wyłącznie na harmonogramach i planach, głównie realizuje przedmiotowe, a nie podmiotowe traktowanie dzieci (jak to jest w szkołach), prowadzi obowiązkowe uczestnictwo najmłodszych w pewnych działaniach,

⁸ Por. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1 rozporządzenia), [w:] Podstawa programowa z komentarzami, Tom 1 Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, s. 17 – 18.

⁹ D. Waloszek, Przygotowanie dzieci sześciolletnich do zadań szkolnych, Zielona Góra 1993, s. 15.

¹⁰ Zob. D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna - metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków 2006, s. 247.

narzuca „gotowe” rozwiązania, nie stymuluje procesu myślenia, jest zasadniczo nastawiona na wykrywanie wad i braków w wiadomościach. Natomiast nie we wszystkich placówkach realizujących tok kształcenia przedszkolnego: dzieci akceptowane są takimi, jakie są; metody pracy dostosowywane są do indywidualnych możliwości dzieci; uczestnictwo w działaniach jest swobodne; organizowane są odpowiednie warunki materialne do podejmowania swobodnego działania, obserwowania, eksperymentowania, a to uniemożliwia rozwijanie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i podejmowania różnych form aktywności¹¹.

2. Co to jest paradygmat? Tylko odpowiedzi, a może jednak nurtujące pytania?

Istotnym fundamentem dla pedagogiki – podobnie jak dla każdej dyscypliny naukowej - jest paradygmat (z języka: ang. paradigm, niem. paradigma, franc. paradigme).

Przyjmuje się, że termin ten wywodzi się z języka łacińskiego od wyrażenia *paradeigma*, co oznacza model, bądź przykład lub wzór. Jest on wykorzystywany od osiemnastego wieku.

Z literatury wynika, że został on spopularyzowany przez T. S. Kuhna. Dla wielu naukowców – między innymi Ch. L. Sheridana i S. A. Radmacher – paradygmaty to po prostu schematy poznawcze. Według autorów znacząco wpływają one nie tylko na sposób poszukiwania i organizowania, ale także interpretowania pozyskanych informacji.

Z literatury wynika, że istnieje wiele interpretacji tego pojęcia. Jego analizy podjęli się między innymi zagraniczni i polscy naukowcy (L. Fleck, T. S. Kuhn, Cz. Kupisiewicz i W. Okoń). Ogólnie przyjmuje się, że jest to pewien przykład albo model do wzorowania się. T. S. Kuhn¹² zauważa, że paradygmat to przede wszystkim model lub schemat uprawiania nauki. Natomiast zdaniem K. Rubachy jest to wyłącznie „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór

¹¹ B. Grzeszkiewicz, *Edukacja przedszkolna – bariery i szanse*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań – Warszawa 2005, s. 59.

¹² Por. T. S. Kuhn, *The structure of scientific revolutions*, Chicago 1962.

myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”¹³.

Według A. J. Siegień¹⁴ zagadnienie to stanowczo wymyka się spod kontroli wszelkim definicjom. Mimo takiej opinii autorka zwraca szczególną uwagę na następujące składniki:

- jasno sformułowane prawa; - sprecyzowane założenia teoretyczne; - typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnorodnych sytuacjach teoretycznych;
- instrumentarium naukowe oraz techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatu do rzeczywistego świata; - bardzo ogólne metafizyczne zasady, kierujące pracą w ramach paradygmatu.

Reasumując powyższe interpretacje należy stwierdzić, że w różnych opracowaniach encyklopedycznych i słownikowych paradygmat jest w dalszym ciągu definiowany jako:

1. Ogólnie uznane osiągnięcie naukowe (teoria naukowa), które w pewnym okresie dostarcza modelowych rozwiązań w danej dziedzinie nauk.
2. Przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie, doktrynie. (...)

Paradygmat humanistyczny na tle zacytowanych definicji jawi się jako modelowe rozwiązanie humanistycznych teorii naukowych w przyjętym sposobie widzenia aktualnej rzeczywistości, w sposobie uprawiania typowych dla humanistyki procedur, obejmujących badania generalizujące i diagnostyczne. Jego składowymi elementami są cele, funkcje, zadania i procedury¹⁵.

J. Horgan - po jednym z wywiadów z T. S. Kuhnem - przyznał, że paradygmat był beznadziejnie nadużywany, a tym samym wymknął się on już spod kontroli. W ten sposób przemieszcza się on w dalszym ciągu jak „wirus” poza historią i filozofią nauki.

W konsekwencji paradygmat zakaził całą społeczność naukową oraz zaczął oznaczać „dominującą ideę”.

¹³ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika 1: podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 59.

¹⁴ A. J. Siegień, hasło: paradygmat, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T IV (P), red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 36.

¹⁵ Zob. Wł. Goriszowski, *O nowy wymiar paradygmatu humanistycznego w działaniach pedagogicznych*, [w:] *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, red. T. Strawy, Szczecin 2003, s. 21.

Pojęcie paradygmatu, choć wciąż nieprecyzyjnie i nieco mglisto, pozwoliło dostrzec nielinearność i nieobiektywność (czykolwiek owa obiektywność miałyby być) nauki i zawartych w niej twierdzeń oraz jej uwikłanie w konteksty kulturowe i społeczne. Choć w nauce ma miejsce postęp, jednak zdaniem Kuhna, nie wyraża się ona w zmierzaniu ku Prawdzie. Takie ujęcie spowodowało, że jego koncepcji przypisywano relatywizm (...).

Jeśli bowiem nie ma jasnego kryterium wyboru dobrej (lub inaczej – naukowej) teorii, to jedynym dostępnym jest akceptacja jej przez społeczność uczonych chcących podtrzymać tradycje badań, akceptacja zależna od kontekstu historyczno – kulturowego¹⁶.

Coraz częściej w obszarze nauk o wychowaniu najwięcej uwagi poświęca się głównie paradygmatowi¹⁷:

- **humanistycznemu** – nadaje on faktom powszechnie występującym w życiu społecznym indywidualistyczne oraz subiektywistyczne znaczenie;
- **interpretatywnemu** – dąży do wyjaśnienia w jaki sposób człowiek zyskuje świadomość na gruncie struktur społecznych. Podobnie jako powyższy paradygmat odrzuca porządek deterministyczny i zajmuje miejsce w ontologii woluntarystycznej;
- **strukturalistycznemu** – w jego ujęciu każdy człowiek zajmuje właściwe miejsce określone w strukturze społecznej. Jednostka jest poddana wpływowi sił kształtujących jej los;
- **funkcjonalistycznemu** – często jest on określany jako paradygmat homeostazy społecznej. Paradygmat ten kieruje się determinizmem oraz akceptuje występujące nierówności społeczne.

W związku z powyższym tematem należy zadać sobie kluczowe pytanie :

Czy paradygmat - na początku nowego tysiąclecia - jest potrzebny do wzorowania się i uprawiania nauki? Zapewne jest to pytanie kontrowersyjne. Dla jednych będzie to najważniejszy model, który od dość

dawna stanowi podstawę dla funkcjonowania tej dyscypliny naukowej, a tym samym nie podlega on żadnym dyskusjom. Natomiast dla innych naukowców będzie on wręcz niepotrzebnym schematem, który będzie trzeba odrzucić. W związku z tym jaka jest prawda o paradygmacie? Podobne pytania stawia w swoim opracowaniu D. Klus – Stańska (w odniesieniu do paradygmatów współczesnej dydaktyki). Na powyższe pytanie nie można udzielić indywidualnej i jednoznacznej odpowiedzi. Na początku XXI wieku być może potrzebna jest ogólnopolska debata nad paradygmatami.

Autorzy w materiale tym nie dążą do polemizacji z innymi autorami. Jedynie szukają właściwych rozwiązań do zobrazowania tego zagadnienia. Polscy naukowcy powinni wypowiedzieć się na ten temat. Obecnie pozostaje nam jedynie w dalszym ciągu poszukiwać istoty paradygmatów na gruncie nauk o wychowaniu.

3. Paradygmaty w pedagogice przedszkolnej

Paradygmaty w pedagogice to pewne deklarowane i pożądane wzorce, które są uwzględniane zarówno w kontekście teoretycznym oraz praktycznym. Nie tylko wyznaczają i ukierunkowują one działalność pedagogiczną, ale także zwracają uwagę na człowieka¹⁸, który jest wyjątkowy i niepowtarzalny w swej istocie.

Według Wł. Dykcika nowe paradygmaty edukacyjne preferują wykorzystanie przede wszystkim : metod aktywnego nauczania i uczenia się przez działanie, odkrywanie i przeżywanie sytuacji zadaniowych, naturalnego bogactwa treści, wielości form i metod stymulacji do samodzielnej i twórczej aktywności dziecka, wielofunkcyjnego, wielostronnego i wielozadaniowego kształtowania osobowości ucznia z wykorzystaniem wszystkich jego indywidualnych zdolności oraz potencjalnych możliwości i zainteresowań, nieautorytarnych, partnerskich i wyzwalających motywację metod osiągania sukcesu, z przestrzeganiem zasad akceptacji, osiągnięć i życzliwości wobec dziecka, indywidualizowanego kształcenia i wychowania z wykorzystaniem wszelkich możliwych, niekonwencjonalnych środków i sytuacji¹⁹. W

¹⁶ Zob. D. Klus – Stańska, Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno – metodologiczną ?, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurlo, D. Klus – Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 15 – 16.

¹⁷ Por. K. Rubacha, Budowanie teorii pedagogicznych, [w:] Pedagogika 1: podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 61 – 62.

¹⁸ Zob. P. Mazur, Antropologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej, „ Wychowanie na co dzień ” 2009, nr 9, s. 17.

przypadku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej obowiązujące paradygmaty są adresowane do osób w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także środowisk ściśle z nimi powiązanymi.

Według R. Więckowskiego²⁰ paradygmaty we współczesnej pedagogice dotyczą kilku kręgów tematycznych. Odnoszą się one przede wszystkim do:

- a. **organizacji edukacji** – istota paradygmatów organizacyjnych dotyczy przede wszystkim :
zmian organizacyjnych w placówkach oświatowych i zmian w programach i planach nauczania. Ich zasadniczą funkcją jest rozumienie obserwowanych i dokonywanych zmian w tym obszarze. W związku z tym można stwierdzić, że sprowadzają się one wyłącznie do skuteczności funkcjonowania systemu edukacyjnego poprzez zmiany organizacyjne;
- b. **aspektu metodologicznego** – paradygmaty metodologiczne głównie odnoszą się do uprawiania pedagogiki w sposób naukowy. Ich zasadniczą istotą jest to, aby zdawać sobie sprawę z tego jak myślimy podczas prowadzenia badań oraz w trakcie studiów;
- c. **koncepcji pracy nauczyciela** – odnosi się do organizacji uczenia się i opracowywania treści. W oparciu o ten paradygmat nauczyciel powinien być przede wszystkim kierownikiem oraz organizatorem procesu edukacyjnego;
- d. **reform edukacyjnych** – paradygmat ten sprowadza się w istocie do uznania procesów „nauczania” i „uczenia się” jako jednolitego procesu planowania pracy przez nauczyciela i uczniów.
- e. **pomiaru dydaktycznego** – w swej istocie odnosi się on do badania osiągnięć szkolnych. W nurcie tym znajduje się także preferowanie przez nauczycieli metod o charakterze testowym itp. Paradygmat ten dotyczy głównie pomiaru efektów pracy uczniów;
- f. **technologii kształcenia** – paradygmat ten dotyczy stosowania przez nauczycieli takich technik jak : komputer, magnetowid oraz innych środków audiowizualnych.

Zdaniem R. Więckowskiego są to najistotniejsze schematy (modele) funkcjonujące we współczesnym systemie edukacyjnym. W ujęciu

autora paradygmaty²¹ zawsze „były i będą” pewną konstrukcją myślową, które pozwalają na zrozumienie zaistniałych zmian w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zaprezentowane przez R. Więckowskiego paradygmaty są jedynie wprowadzeniem do tej subdyscypliny. Miejmy nadzieję, że w przyszłości będą one bardziej rozbudowane i zinterpretowane.

Literatura

- Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED – 97 Implementation in OECD Countries, Paris 1992.
- DYKCIK, WŁ. 2001. Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej, [w:] Pedagogika specjalna, red. Wł. Dykcik, Poznań.
- GORISZOWSKI, WŁ. 2003. O nowy wymiar paradygmatu humanistycznego w działaniach pedagogicznych, [w:] Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych, red. T. Strawy, Szczecin.
- GRZESZKIEWICZ, B. 2005. Edukacja przedszkolna – bariery i szanse, [w:] Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań – Warszawa.
- KARBOWNICZEK, J. 2008. Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej a jego osobowość, kompetencje i twórczość pedagogiczna, [w:] Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, red. M. Błachnik – Gęsiarz, D. Kukła, Częstochowa.
- KARBOWNICZEK, J. 2008. Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty, Częstochowa.
- KLUS – STAŃSKA, D. 2009. Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczną – metodologiczną ?, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurło, D. Klus – Stańska, M. Łojko, Kraków.
- KUHN, T. S. 1962. The structure of scientific revolutions, Chicago.
- KWAŚNIEWSKA, M. 2007. Nauka pisania w dorobku naukowo – badawczym Profesora RYSZARDA WIĘCKOWSKIEGO. [w:] Ryszard Więckowski: Życie, twórczość i działalność pedagogiczna, red. A. Tyl, A. Buła, Łódź.

²¹ Por. R. Więckowski, Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1998, s. 97.

¹⁹ Wł. Dykcik, Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej, [w:] Pedagogika specjalna, red. Wł. Dykcik, Poznań 2001, s. 72.

²⁰ R. Więckowski, Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1998, s. 78 – 80.

KWIATOWSKA, M. 1985. Podstawy pedagogiki przedszkolnej, Warszawa.

MAZUR, P. 2009. Antropologiczne podstawy pedagogiki pastoralnej, „Wychowanie na co dzień”, nr 9. Podstaw programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1 rozporządzenia), [w:] Podstawa programowa z komentarzami, Tom 1 Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

RUBACHA, K. 2003. Budowanie teorii pedagogicznych, [w:] Pedagogika 1: podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.

SIEGIEN, A. J. 2005. hasło: paradygmat, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T IV (P), red. T. Pilch, Warszawa.

WALOSZEK, D. 2003. hasło: Edukacja przedszkolna, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T 1 (A – F), red. T. Pilch, Warszawa.

WALOSZEK, D. 2006. Pedagogika przedszkolna - metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków.

WALOSZEK, D. 1993. Przygotowanie dzieci sześciolletnich do zadań szkolnych, Zielona Góra.

WIĘCKOWSKI, R. 1998. Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa.

WŁOCH, S. 2007. Aspekty rozwojowe dziecka w twórczości R. Więckowskiego, [w:] Ryszard Więckowski: Życie, twórczość i działalność pedagogiczna, red. A. Tyl, A. Buła, Łódź.

Resumé

Authors in the publication are presenting the current condition and prospects of pre-school pedagogy in Poland. In their deliberations they referred in particular to the issue of paradigms in the area of education pre-school and analyses of fundamental issues determining the above topic. Authors are keeping bright and firm dissertations to this topic. The article is finished with deliberations.

Kontaktne údaje

Jolanta Karbowniczek, prof. nadzw. dr hab
Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie
Ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
Email: jkarbow@poczta.onet.pl

Mariusz Grabowski, Mgr.
Centrum Rehabilitacyjno-Opiekuńcze
Przybyszewskiego 255
92 338 Łódź, Poland
Email: donmarianoitaliano6@wp.pl

REFERÁTY

2. sekcia

REALIZÁCIA PERCEPTUÁLNO-MOTORICKEJ VZDELÁVACEJ OBLASTI V PODMIENKACH MATERSKÝCH ŠKÔL

Monika Miňová

Abstrakt

Autorka príspevku predstavuje a analyzuje prieskumné zistenia, ktoré vznikli dotazníkovou metódou v materských školách. Dotazník bol zameraný na perceptuálno – motorickú oblasť, ktorú sme monitorovali a mapovali prostredníctvom učiteliek a riaditeliek materských škôl z celého Slovenska.

Kľúčové slová

Materská škola, perceptuálno – motorická oblasť.

Úvod

Tisíce rokov sa človek vo svojom vývoji neobišiel bez intenzívnej pohybovej činnosti. Jej význam bol chápaný na úrovni základnej životnej potreby, akými boli a sú napr. jedlo a pitie.

Obdobie predškolského veku patrí medzi najdôležitejšie v živote človeka. Pohyb je základným prejavom dieťaťa a preto by sme mu mali venovať náležitú pozornosť. Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania 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 jeho začleňovanie sa do skupiny a kolektívu. V podmienkach školy majú pôsobiť kvalifikovaní učitelia s profesijnými kompetenciami, ktorými sa zaoberajú napr. Belášová (2001), Podhájecká (2005), Lapšanská (2005), Kukla (2006), Krajčovičová (2009). Ciele predprimárneho vzdelávania reflektujú ciele vymedzené v Konceptii predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy, ktorú prijala vláda SR v roku 2007 a ciele výchovy a vzdelávania stanovené v Zákone č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Paragraf 5 ods. 4 tohto zákona ustanovil, že výchova vzdelávanie v školách poskytujúcich stupeň vzdelania (materské školy medzi takéto školy patria) sa bude uskutočňovať podľa vzdelávacích programov: štátneho

a školského vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) tvoria štyri tematické okruhy – Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra. Tematické okruhy sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Plnia sa integrovane v globálnej a nepretržitej výchovno-vzdelávacej činnosti. Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti: perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálno-emocionálnu a obsahové a výkonové štandardy.

Metodika

Prieskum sme realizovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka, ktorý pozostával z 11 položiek. Štyri otázky boli otvorené, dve uzavreté a päť položiek bolo polouzavretých s možnosťou vlastného doplnenia odpovede. Dotazník bol zameraný na realizáciu perceptuálno-motorickej oblasti v edukačnom procese materskej školy. Prieskumu sa zúčastnilo 495 respondentov. Vzorku tvorili náhodne vybrané učiteľky materských škôl z celého Slovenska.

Tabuľka 1 Počet respondentov podľa dĺžky pedagogickej praxe

Pedagogická prax	Počet respondentov	%	Riaditeľky		Učiteľky	
			n	%	n	%
0-5	36	7,2	1	0,7	35	9,7
6-10	27	5,4	1	0,7	26	7,3
11-15	23	4,6	2	2,3	21	5,8
16-20	58	11,7	10	7,3	48	13,4
21-25	98	19,7	17	12,3	81	22,5
26-30	120	24	28	20,5	92	25,5
31-35	77	15,5	65	48,1	12	3,3
36 a viac	56	11	11	8,1	45	12,5
Spolu	495	100	135	100	360	100

V tabuľke 1 uvádzame počet respondentov z pohľadu dĺžky pedagogickej praxe a zároveň ich pozície riaditeľa alebo učiteľky materskej školy. Z počtu 495 respondentiek bolo 360 (72,7%) učiteľiek a 135 (27,3%) riaditeľiek materských škôl. Do prieskumu sa najviac zapojilo respondentov s dĺžkou praxe 26-30 rokov (24%) a najmenej s dĺžkou praxe 11-15 rokov (4,6%). 65 riaditeľiek (48,1%) má dĺžku praxe 31-35 rokov. Vzorku tvorilo aj 7,2% začínajúcich učiteľiek.

Tabuľka 2 Pôsobisko podľa dĺžky pedagogickej praxe

Pedagogická prax	Mesto		Vidiiek	
	n	%	n	%
0-5	22	5,9	14	11,21
6-10	18	4,8	9	7,1
11-15	13	3,5	10	7,9
16-20	41	11,1	17	13,5
21-25	77	20,8	21	16,6
26-30	89	24,1	31	24,6
31-35	63	17,1	14	11,2
36 a viac	46	12,5	10	7,9
Spolu	369	100	126	100

Z mestských materských škôl sa zúčastnilo 369 respondentov (74,5%) a z vidieckych materských škôl 126 respondentov (25,5%) z celkového počtu respondentov. V meste pracuje 24,1% učiteľiek z dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov a len 3,5% učiteľiek má pedagogickú prax 11 – 15 rokov. Približne tento stav evidujeme aj na vidieku, kde 24,6% učiteľiek má dĺžku pedagogickej praxe 26 – 30 rokov. 7,1% respondentov je učiteľkami, ktoré majú dĺžku pedagogickej praxe 6 – 10 rokov.

Výsledky

V dotazníku boli otázky zamerané na perceptuálno – motorickú oblasť a to z rôznych uhlov pohľadu. Táto problematika je učiteľom materských škôl veľmi blízka, ale zároveň v súčasnej dobe im aj spôsobuje určité ťažkosti.

Tabuľka 3 Vlastné obsahové a výkonové štandardy vo ŠKVP

Pedagogická prax	Áno		Nie		Neviem		Neodpovedalo		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0-5	16	44,4	20	55,6	0	0	0	0	36	7,2
6-10	16	59,3	10	37	0	0	1	3,7	27	5,4
11-15	11	47,8	12	52,2	0	0	0	0	23	4,6
16-20	32	55,1	23	39,7	1	1,7	2	3,4	58	11,7
21-25	61	62,3	33	33,7	1	1	3	3	98	19,7
26-30	71	59,2	49	40,8	0	0	0	0	120	24
31-35	54	70,1	23	29,9	0	0	0	0	77	15,5
36 a viac	32	57,1	18	32,1	0	0	6	10,8	56	11
Spolu	293	59,3	188	37,9	2	0,4	12	2,4	495	100

Túto otázku sme vyhodnotili v tabuľke 3 podľa dĺžky pedagogickej praxe jednotlivých respondentov. 59,3% respondentov uvádza, že vo svojich materských školách do ŠkVP si dopĺňali vlastné obsahové a výkonové štandardy. Najčastejšie uvádzali zameranie: environmentálna výchova, zdravý životný štýl, dopravná výchova, škola podporujúca zdravie, regionálne tradície, ľudové tradície a zvyky, regionálny rozvoj, IKT, zimné športy, atď. 37,9% respondentov uviedlo, že prvom roku tvorby ŠkVP si vlastné obsahové a výkonové štandardy nedopĺňali. Z neznámych dôvodov 2,4% respondentov na túto otázku neodpovedalo.

Tabuľka 4 Realizujete v MŠ

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
Škola v prírode	74	14,9	Fit lopty	4	0,8
Cudzí jazyk	52	10,5	Balet	2	0,4
Počítače	4	0,8	Basketbal	3	0,6
Súťaže	1	0,2	El'konin	2	0,4
Saunovanie	52	10,5	Tenis	3	0,6
Tanečný	32	6,5	Turistický	1	0,2
Joga	5	1	Plavecký	220	44,4
Environmentálny	2	0,4	Lyžiarsky	21	4,2
Mažoretky	7	1,4	Korčuliarsky	90	18,1
Výtvarný	21	4,2	Iné	216	43,6
Karate	3	0,6	Nekonzkretizovalo	50	10,1
Futbalový	4	0,8	Neposkytuje	20	4
Spevácky	1	0,2	Neodpovedalo	67	13,5

V tejto tabuľke 4 uvádzame, akú ponuku má vypracovanú materská škola a čo všetko sa v nej realizuje. Tmavšou farbou sú zvýraznené nami ponúknuté alternatívy a pod možnosťou iné, frekventantky uviedli 19 aktivít, krúžkov, ktoré realizujú vo svojich materských školách. 4% respondentov uviedlo, že materská škola neposkytuje a nerealizuje žiadne nami ponúknuté aktivity. 13,5% respondentov neodpovedalo na túto otázku a 10,1% zaškrtnulo možnosť iné, ale nekonkretizovalo svoje rozhodnutie.

Tabuľka 5 Krúžky s pohybovým alebo športovým zameraním

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
Športový	23	4,6	Basketbal	5	1
Tanečno-pohybový	277	55,9	Fit lopty	21	4,2
Turistický	17	3,4	Korčuliarsky	2	0,4
Plavecký a Aqua	10	2	Džudo	1	0,2
Bedmintonový	7	1,4	Karate	4	0,8
Folklorný	8	1,6	Saunovanie	1	0,2
Mažoretky	15	3	Yamaha	4	0,8
Dramatický	2	0,4	Flauta	1	0,2
Scénický tanec	2	0,4	Varenie	1	0,2
Cvičenie RaD	9	1,8	Jogové	1	0,2
Zdravotná	21	4,2	Šmolko hop	3	0,6
Balet	13	2,6	Nemajú	76	15,3
Tenis	14	2,8	Neodpovedalo	68	13,7
Futbal	2	0,4			

Táto otázka bola otvorená a respondenti mohli napísať aké krúžky s pohybovým alebo športovým zameraním ponúka ich materská škola. Prehľad výpovedí respondentov uvádzame v tabuľke 5. 13,7% respondentov necítilo potrebu vyjadriť sa a 15,3% učiteliek odpovedalo, že vo svojich materských školách takéto krúžky nemajú. Citujem výpovede dvoch respondentiek: „My športujeme počas celého pobytu v MŠ.“ „My krúžky nemáme, deti cvičia každý deň.“ V tejto otázke sme sa respondentov dotazovali, že kto vedie tieto krúžky. Ich odpovede boli: 126 respondentov uviedlo učiteľku MŠ; 6 uviedlo učiteľku ZŠ a z CVC; 13 uviedli, že deťom sa venuje tréner alebo učiteľka zo ZUŠ alebo lektor.

Tabuľka 6 Pohybové a relaxačné cvičenia

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
1x za deň	111	22,6	4x	7	1,4
Viackrát za deň	378	76,3	4-5x	2	0,4
2x	81	16,3	5x	1	0,2
3x	72	14,5	Podľa potreby	43	8,6
2-3x	52	10,5	Nekonzkretizovalo	88	17,7
3-4x	24	4,8	Neodpovedalo	18	3,6
3-5x	1	0,2			

ŠVP umožňuje učiteľkám materských škôl realizovať pohybové a relaxačné cvičenia aj viackrát za deň. Až 76,3% respondentiek odpovedalo, že ich takto realizujú. Keďže táto otázka bola polouzavretá, tak nás zaujímalo koľkokrát za deň využívajú túto možnosť. Respondentky využili širokú škálu odpovedí. Najfrekvencovanejšou odpoveďou (16,3%) bolo dvakrát za deň. V jednom prípade to bola odpoveď päťkrát za deň.

Tabuľka 7 *Spôsob realizácie pohybového a relaxačného cvičenia*

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
Riekanky	335	67,6	Piesne	1	0,2
ZC	307	62	Fit lopty	2	0,4
PH	119	24	Kubík	1	0,2
HPH	82	16,5	Na CD	1	0,2
Na hudbu	94	18,9	Rôzne	8	1,6
Motivačné	47	9,4	Vo všetkých OF	4	0,8
S náčiním	1	0,2	Edukačné hry	1	0,2
PR rozprávka	26	5,2	Neodpovedalo	28	5,6
Joga	12	2,4			

Pri zisťovaní, akým spôsobom realizujú pohybové a relaxačné cvičenia, sme použili otvorenú otázku. 67,6% respondentov napísali, že ich realizácia je cez riekanky a 62% odpovedali, že cez zdravotné cviky. 28 respondentov (5,6%) na túto otázku neodpovedalo. Všetky odpovede respondentov tvorilo 16 kategórií odpovedí.

Tabuľka 8 *Výber a zostavovanie zostáv zdravotných cvikov*

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
PVvV	196	39,5	ŠKVP	8	1,6
Metodika TV	120	24,2	ŠVP	14	2,8
Odborná literatúra	149	30	Predškolská výchova	1	0,2
Rokus	104	21	Časopisy	15	3
Vlastný zásobník	50	10	Semináre	2	0,4
Internet	45	9	Konzultácie s trénerom	4	0,8
Vlastná prax	34	6,8	Vlastné zostavy cvikov	21	4,2
Kafomet	6	1,2	Učebnica zo SŠ	2	0,4
Včielka	3	0,6	Neodpovedalo	18	3,6
Cvičíme s najmenšími	18	3,6			

Učiteľky materských škôl si pripravujú súbory cvikov, ktoré počas pohybového a relaxačného cvičenia realizujú. Čo im pomáha, o čo sa opierajú pri ich výbere a zostavovaní uvádzame v tabuľke 8. 39,5% respondentov odpovedalo Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999). Tento dokument bol platným do 31.8.2009 a v súčasnosti učiteľkám materských škôl ma slúžiť ako metodická pomôcka. Čo sa nám aj v našom prieskume potvrdilo. 30% opýtaných používa odbornú literatúru a 21% respondentov priamo napísalo, že je to odborná literatúra z firmy ROKUS. 24,2% respondentov používa metodiku TV od Kellera. Na túto otázku sa nevyjadrilo 3,6% respondentov.

Tabuľka 9 *Realizácia pohybového a relaxačného cvičenia*

Odpovede	Spolu	
	n	%
individuálne	30	6
skupinovo	265	53,5
frontálne	425	85,8

Respondentky si vybrali všetky formy realizácie pohybového a relaxačného cvičenia. 85,8% respondentiek pohybové a relaxačné cvičenia realizujú frontálne. Tento spôsob realizácie je najfrekvencovanejší. Učiteľky cvičia s deťmi hromadne a naraz vo vopred vyhradenom čase. Len 6% učiteliek realizuje cvičenia individuálne.

Tabuľka 10 *Operacionalizácia cieľov*

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
Áno	431	87	Nie	17	3,4
Bloom	217	43,8	Malá skupina	1	0,2
Harrow	8	1,6	Začneme v 2. polroku	1	0,2
Simpson	88	17,7	Nekonkretizovalo	96	19,3
Dave	26	5,2	Iba na kognitívne sme sa zamerali	2	0,4
Kostrub	3	0,6	Nechápem otázku	1	0,2
ŠVP	8	1,6	Neodpovedalo	46	9,2
PVaV	12	2,4			
Podľa veku	1	0,2			
Zelina	1	0,2			
Turek	2	0,4			
Nemierko	4	0,8			

Jedna respondentka sa vyjadrila, že nerozumie otázke. 9,2% učiteliek sa vôbec nevyjadrilo. 87% respondentiek odpovedalo, že operacionalizujú ciele v perceptuálno – motorickej oblasti. Učiteľky mohli uviesť rôznych autorov, ktorí sa zaoberajú taxonómiami psychomotorických cieľov a 43,8% učiteliek uviedlo, že používa Bloomovu taxonómiu, ktorá je reprezentatívnou taxonómiou v kognitívnej oblasti. 17,7% respondentiek uviedlo, že operacionalizuje ciele podľa Simpsonovej taxonómie. 96 respondentiek (19,3%) nekonkretizovalo podľa akej taxonómie operacionalizujú ciele v perceptuálno – motorickej oblasti. Myslím si, že nepoznajú autorov, aj keď uvádzajú že ciele operacionalizujú.

Tabuľka 11 *Prezliekanie do úborov*

Odpovede	Spolu		Odpovede	Spolu	
	n	%		n	%
Áno	327	66,1	Nie	168	33,9
Každý deň	103	20,8	Malá skupina	97	19,5
Na TV	92	18,6	Len uvoľníme odev	18	3,6
1x týždenne	50	10,1	Nekonkretizovalo	43	8,6
Na EA	15	3	Zaberá veľa času	9	1,8
Iba v lete	1	0,2	Nie sú podmienky	1	0,2
Iba predškolači	6	1,2	Nikdy	1	0,2
2x týždenne	1	0,2	Nemajú úbor	1	0,2
			Neodpovedalo	4	0,8

V tejto otázke nás zaujímalo, či sa deti prezliekajú do úborov, keď cvičia. 66,1% respondentiek odpovedalo, že sa s deťmi prezliekajú. Voľné odpovede respondentiek boli v staršej terminológii a taktiež veľmi rôznorodé. Každý deň sa prezlieka 20,8% respondentiek so svojimi deťmi. Dôvod, že prečo sa deti neprezliekajú do úborov, respondentky uvádzali, že pracujú s malými deťmi (19,5%). 8,6% respondentiek neuviedlo dôvod neprezliekania sa do úborov.

Ako písomne zaznamenávajú respondentky v plánoch výchovno – vzdelávacej činnosti nácvik skoku, behu, lezenia, atď. sme sa pýtali v otázke č. 9. Na túto otázku neodpovedalo 17,4% respondentov. Odpovede boli rôzne a zatriedili sme ich do nasledovných kategórií: podľa PVA; podľa ISCED 0; cez činnosti, ktoré s deťmi realizujeme; špecifický cieľ konkretizujeme; vypisujeme konkrétne cviky; v neurčitku – skákať, behať; odbornou terminológiou; atď.

V otvorenej otázke č. 11 nás zaujímal názor učiteliek materských škôl na plánovanie, realizáciu a hodnotenie perceptuálno – motorickej oblasti v edukačnom procese materskej školy. 41 % respondentov sa na túto otázku nevyjadrilo. Názory respondentov uvádzame v dvoch kategóriách v podobe pozitív a negatív.

Pozitíva:

Široké využitie, voľnosť, spolupráca kolektívu, samostatnosť, nemáme problémy, prehľadnosť, flexibilný, lepšia kontrola úloh, individuálny prístup, veľká pozornosť pedagogickej diagnostike.

Negatíva:

Málo konkrétne, veľa písania, málo štandardov, štandardy sa opakujú, veľmi všeobecné, nedajú sa všetky zrealizovať, málo novej literatúry, časovo náročné plánovanie, zložité slová, neprehľadné, chaotické, chýba členenie podľa veku, PVA bol lepší, komplikované spracovanie, podrobnejšie rozpracovať ISCED 0, nové zostavy cvikov vypracovať, školenia realizovať, zložitá orientácia.

Záver

Je možné konštatovať, že výsledky prieskumu na vzorke 495 respondentov v perceptuálno-motorickej oblasti, skoro dva roky po schválení Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a jeho aplikácii do výchovno – vzdelávacej činnosti, sú nie veľmi uspokojivé. Najväčší problém je pri plánovaní výchovno – vzdelávacej činnosti a operacionalizácii cieľov. Z ostatných zistení si čitatelia tohto príspevku môžu urobiť prehľad o iných materských školách a inšpirovať sa pre rozšírenie svojej ponuky smerom k deťom a ich rodičom.

Literatúra

BELÁSOVÁ, Ľ. 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 doktorán, 2001. 427 s. ISBN 80-8068-037-X.

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.

KUKLA, D. 2006. Komunikačné kompetencie budúcich učiteľov. In *Štúdiá a dizertácie*. Podgórecki J., (red.), Varšava: Vysokiej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie, 2006. s. 89. ISBN 8388011x1-03.

LAPŠANSKÁ, M. 2005. Tvorivá komunikácia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor. Zborník z medzinárodnej konferencie konanej 22. – 23. 6. 2005*. Prešov: PF PU v Prešove, 2005. ISBN 80-8068-372-7.

PODHÁJECKÁ, M. 2005. Premeny vysokoškolskej prípravy a ďalšie možnosti vzdelávania predškolských pedagógov. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, RS OMEP Prešov, 2005. ISBN 80-8068-433-2.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2007. *Koordinačné a kondičné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta športu, 2007. 142 s. ISBN 978-80-8068-670-3.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2009. Pohybová výkonnosť 5-6 ročných detí a jej hierarchické usporiadanie. In *Telesná výchova a šport*. ISSN 1335 – 2245. 19, 2009, 2, s. 6-10.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, ŠPÚ. 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

The author presents and analyzes the findings of the review incurred by questionnaires in the kindergarten. The questionnaire focused on perceptual - motor area, we mapped and monitored by teachers and directors of kindergartens from all over Slovakia.

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

Email: minova@unipo.sk

VÝVINOVÉ CHARAKTERISTIKY A EDUKAČNÉ STRATÉGIE MOTORICKÉHO ROZVOJA DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Ingrid Ružbarská

Abstrakt

Deti v predškolskom veku výrazne expandujú v poznávaní nových horizontov uplatňovaním svojej individuality, rozvíjaním svojich schopností, zisťovaním svojich limitov a limitov svojej rodiny alebo okolia. Príspevok je zameraný na teoretickú analýzu vývinových charakteristík, potenciálu detí predškolského veku ako aj ich vývinových limitov. Takéto poznanie vytvára predpoklady pre edukátorov efektívne formovať motorické skúsenosti detí a pritom reflektovať ich záujmy, potreby a aktuálnu úroveň kompetencií.

Kľúčové slová

Predškolský vek, motorický vývin, edukačné stratégie.

Dieťa ako biokultúrna individualita

Aj keď vývin organizmu dieťaťa je charakterizovaný určitými univerzálnymi zákonmi, miera do akej jednotlivci dosahujú isté všeobecné a typické vlastnosti je veľmi variabilná.

V súvislosti so senzitívnymi obdobiami motorického vývinu je pre deti typická ich nebojnosť pri skúšaní nových činností, určitá nezaťaženosť predošlými negatívnymi učebnými skúsenosťami. Neobávajú sa sklamaní z osobného neúspechu, fyzického zranenia. Je preto možné toto obdobie považovať za senzitívne v zmysle osvojovania fundamentálnych motorických zručností a získavania skúseností v širokom spektre motorických zručností (*Gallahue – Donnelly, 2003*).

Koncept senzitívnych období potvrdzuje tézu, že existujú isté vývinové obdobia, počas ktorých adekvátna intervencia prináša omnoho pozitívnejšie zmeny v motorickom rozvoji ako v iných nesenzitívnych obdobiach (*Malina et al. 2004*). Na druhej strane však tento koncept odmieta názor, že existujú veľmi špecifické časové rámce, v ktorých musia byť jednotlivé motorické schopnosti, zručnosti vytvárané a rozvíjané s rizikom, že ak sa tieto obdobia plne nevyužijú, nie je možné

tieto schopnosti neskôr rozvíjať.

Kognitívny a afektívny vývin v predškolskom veku

Predškolský vek reprezentuje obdobie dôležitého kognitívneho, afektívneho a psychomotorického vývinu. Predškoly sú prirodzene aktívni v rozvoji kognitívnych schopností rôznymi spôsobmi. Počas tohto obdobia rozvíjajú kognitívne funkcie, ktoré umožňujú rozvoj logického myslenia a pojmového myslenia. Percepcia detí dominuje v ich myslení a je determinovaná aktuálnymi skúsenosťami.

Gallahue – Ozmun (2002) uvádzajú nasledovné kognitívne charakteristiky dieťaťa predškolského veku:

- Deti v tomto vývinovom období dokážu stále viac vyjadrovať svoje myšlienky a idey verbálne.
- Výrazná imaginácia umožňuje deťom imitovať rôzne činnosti, pričom však malú pozornosť venujú presnosti alebo štruktúre týchto činností.
- Deti postupne zisťujú a objavujú nové symboly, ktoré majú primárne osobnú referenciu.
- Deti zisťujú „ako“ a „prečo“ prostredníctvom svojej aktívnej participácie v hrách.
- Ranné detstvo reprezentuje predoperačné obdobie vývinu, ktoré pokračuje obdobím prechodu od sebauspokojivého k základnému sociálneho správaniu.

Intenzívny je počas predškolského obdobia aj afektívny rozvoj. U detí dochádza ku kľúčovému sociálno-emocionálnemu rozvoju predovšetkým v oblasti autonómie a iniciatívy. *Gallahue – Donnelly (2003)* uvádzajú, že autonómia je vyjadrená prostredníctvom narastajúceho vnímania vlastnej nezávislosti, ktorá je badateľná v detskom „potešení“ reagovať slovíčkom „nie“ na takmer každú priamu otázku, požiadavku. Negatívne reakcia detí sa však často vyskytuje aj v prípadoch, keď by dieťa v zásade chcelo reagovať pozitívne. Takéto správanie je možné interpretovať ako novoobjavený zmysel vlastnej nezávislosti u detí a schopnosť do určitej miery manipulovať s pôsobiacimi faktormi vonkajšieho prostredia. Jedným zo spôsobov, ako sa vyhnúť týmto autonómnym reakciám na otázky a žiadosti je formulovať pozitívne formulácie. Tak nie je dieťa konfrontované s priamym výberom áno – nie.

Je však dôležité zároveň, aby dieťa malo aj dostatok skúseností a príležitostí, v ktorých si bude môcť svoju autonómiu a nezávislosť

uplatniť rozumným spôsobom (Langmeier – Krejčířová, 2008).

Nasledovné afektívne charakteristiky dieťaťa predškolského veku uvádza Hynes-Dusel (2002):

- Počas ranného detstva sú deti všeobecne egocentrické a predpokladajú, že každý uvažuje ako oni. Výsledkom tejto charakteristiky je ich častá hašterivosť, neschopnosť spoločného zdieľania (napr. v používaní hračiek).
- Deti sa často obávajú neznámych situácií, sú hanblivé a neochotné opustiť to, čo je pre nich už známe.
- Postupne sa učia rozlišovať to, čo je správne a dobré od toho, čo je zlé, nesprávne a rozvíja sa ich svedomie.
- Deti sú predovšetkým na začiatku tohto obdobia nonkomformné a nestále vo svojom správaní.

U detí sa rýchlo sa rozvíja sebaopätie, pozitívna komunikácia a klíma. Poskytovanie dostatku skúseností, pozitívneho hodnotenia a posilňovania je osobitne dôležité v tejto vývinovej fáze (Lapšanská, 2008; Boržíková, 2009). Také skúsenosti umožňujú deťom budovať ich pocit kompetentnosti.

Motorické charakteristiky v predškolskom veku

Rozvoj detskej iniciatívy je pozorovateľný v súvislosti so zvedavým skúmaním a ich aktívnym správaním. Deti získavajú prvé skúsenosti v aktivitách ako lezenie, skákanie, beh, hádzanie predmetov z ich vlastnej iniciatívy, kvôli ich vlastnej radosť a zvedavosti, čoho sú schopní. Vytváranie stabilného sebaopätia u predškolákov je kľúčovým pre vhodný afektívny rozvoj, pretože priamo ovplyvňuje kognitívne a psychomotorické funkcie.

Prostredníctvom hier predškoláci rozvíjajú široké spektrum rôznorodých fundamentálnych lokomočných, manipulatívnych zručností. Ich stabilné a adekvátne sebaopätie pomáha formovať systematicky ich motorickú kontrolu. Opatrné, neisté a odmerané pohyby dvojročných až trojročných detí sa postupne menia na isté, húževnaté a bezstarostné motorické správanie štvorročných až päť ročných detí. Vitálna predstavivosť detí predškolského veku im „umožňuje“ skákať z veľkej výšky, vyliezť na vysoké štíty, preskočiť cez búrlivé rieky a behať rýchlejšie ako divoké zvieratá (Haywood – Getchel, 2005).

Nasledovné somatické a motorické vývinové charakteristiky reprezentujú

syntézu viacerých výskumných záverov (Gallahue & Ozmun, 2002; Ružbarská – Turek, 2007; Dvořáková, 1998):

- Rast postupuje pomerne pomalým, ale rovnomerným tempom s ročným nárastom telesnej výšky približne 5 cm a telesnej hmotnosti približne 2-3 kilogramov.
- Koordinačné motorické schopnosti sa rapídne rozvíjajú, aj keď časté sú omyly v uvedomovaní si vlastného tela, vnímaní časových, priestorových parametrov
- U detí sa rýchlo rozvíjajú a skvalitňujú jednotlivé motorické schopnosti a elementárne motorické zručnosti.
- Deti sú aktívne s množstvom energie a prirodzene preferujú beh pred chôdzou.
- Hrubá motorika sa rozvíja rýchlejšie a všeobecne určitým spôsobom predstihuje rozvoj jemnej motoriky.
- Rozvoj jemnej motoriky je reprezentovaný schopnosťou detí samostatne sa obliekať, kresliť, skladať kocky a napokon písať.
- Telesné funkcie a fyziologické procesy (homeostáza) sa stávajú regulovanejšími.
- Telesná konštitúcia dievčat a chlapcov je takmer identická. Z pohľadu neskorších vývinových období sú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami zanedbateľné.
- Deti sa vyznačujú v tomto vývinovom období ďalekozrakosťou a ich zrak fyziologicky ešte nie je dokonale prispôbený na prácu, ktorá vyžaduje schopnosť pozerania na blízku vzdialenosť.

Edukačné stratégie motorického rozvoja

Vychádzajúc z vývinových charakteristík ranného a neskorého detstva vyplývajú pre edukátorov, ako uvádzajú Gallahue – Donnelly (2003), Miňová (2000), Chovanová (2007), viaceré implikácie.

- Zdôrazňovať proces pohybu (kvalitatívne aspekty pohybu) pred jeho samotným výsledkom (kvantitatívne aspekty pohybu).
- Zamerať sa na učenie fundamentálnych motorických zručností s vedomím, že tento proces je dlhodobý a vyžaduje dostatok času, cvičenia a opakovania.
- Odporúča sa učiť radšej menej vecí dobre, ako sa zameriavať na príliš mnoho úloh no s ich priemerným zvládnutím deťmi.
- Poskytovať dostatok príležitostí rozvíjať hrubú motoriku.

- Poskytnúť deťom dostatok pozitívne orientovaného hodnotenia, aby sa podporovalo formovanie pozitívne orientovaného sebapoňatia a redukoval strach a obavy zo zlyhania.
- Klásť dôraz na rozvoj základných lokomočných a manipulačných zručností, koordinačných schopností.
- Aplikovať detskú imagináciu prostredníctvom dramatizácie a obraznosti.
- Poskytovať široké spektrum skúseností, ktoré zdokonaľujú manipuláciu s predmetmi a koordináciu oka a ruky.
- Začleňovať obojstranné pohyby ako cval, skoky, poskoky so striedaním odrazovej nohy, až keď sú dobre sformované a osvojené jednostranné pohyby.
- Umožniť deťom rešpektujúc ich individuálne rozdiely napredovať vlastným tempom.
- Vytvoriť štandardy pre požadované správanie a vyžadovať od detí jeho dodržiavanie.
- Zabezpečovať riadenie pri formovaní zmyslu pre spravodlivosť.
- Personalizovať inštrukcie na základe individuálnych dispozícií jednotlivcov.

Záver

Telesný a motorický vývin detí je možné predikovať v zmysle univerzálnych princípov a postupného progresu v súvislosti s dosahovaním vyšších úrovní jednotlivých funkcií organizmu. Napriek tomu je vývin každej detskej osobnosti jedinečný v zmysle rozsahu a intenzity vývinu týchto funkcií, ako dôsledku pôsobenia variabilných dedičných a environmentálnych faktorov. Heterogénnosť a variabilita motoriky detí v tomto vývinovom období pravdepodobne odráža rozdiely telesného vývinu, neuromuskulárneho zrenia, sociálno - kultúrneho kontextu, v ktorom sa jednotlivci nachádzajú, rôznych príležitostí pre pohybovú aktivitu.

Literatúra

- BORŽÍKOVÁ, I. 2009. Pohybová učiteľnosť detí zo sociálne znevýhodneného a málo podnetného prostredia. In *Sport a kvalita života 2009. Sport and quality of life 2009 mezinárodní vědecká konference: sborník příspěvků [CD-ROM]*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5006-8.
- CHOVANOVÁ, E. 2007. Hry na hodinách telesnej výchovy v prírodnom prostredí zamerané na rozvoj koordinačných schopností. In *Výzkum a rozvoj v sociálních vědách a vědách o sportu: sborník ze semináře. Prezentace výsledků rozvojových a výzkumných projektů a jejich diskuze*. Brno: Paido, 2007. s. 67-74. ISBN 978-80-7315-146-1.
- GALLAHUE, D. L. – DONNELLY, F. C. 2003. *Developmental Physical Education for All Children*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003. 725 p. ISBN -10: 0-7360-7120-2.
- GALLAHUE, D. L. – OZMUN, J. C. 2002. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill, 2002.
- HAYWOOD, K. M. – GETCHEL, N. 2005. *Life span motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. ISBN-13: 978-0-7360-5574-1.
- HYNES-DUSEL, J. 2002. Motor development in elementary children. *Strategies*, 2002, 15 (3), p. 30 – 34.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2008. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAPŠANSKÁ, M. 2008. Sociálna klíma triedy na prvom stupni základnej školy [Social climate in classroom on elementary level in basic school]. In *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie* [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2008. s. 61 – 66. ISBN 978-80-8068-801-1.
- MALINA, R. M. – BOUCHARD, C. – BAR-OR, O. 2004. *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004. 712 p. ISBN -13: 978-0-88011-882-8.
- MIŇOVÁ, M. 2000. *Kruhové cvičenie na hodinách telesnej výchovy v 1. ročníku ZŠ*. Prešov: Metodické centrum, 2000. ISBN 80-8045-208-3.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2007. *Koordináčné a kondičné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Fakulta športu, Prešovská univerzita, 2007. ISBN 978-80-8068-670-3.

Resumé

Pre-school children expand in recognition new horizons claiming their individualities, developing their abilities, finding their limits, limits of their families and the environment. The article deal with specifics of motor development in pre-school children. It is critical for educators to understand developmental characteristics of children as well as their limitations or potentials. Only in this way we can structure movement experiences for young children that truly reflect their needs and interests and are within their level of ability.

Kontaktné údaje

Ingrid Ružbarská, PaedDr., PhD.
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Prešov
Duchnovičovo námestie 1
080 01 Prešov
Email: ruzbarska@ismpo.sk

SOMATICKÝ VÝVIN A ROZVOJ KOORDINAČNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ VPLYVOM NETRADIČNÝCH CVIČENÍ A HIER NA PRELOME PREDPRIMÁRNEHO A PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Erika Chovanová

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje problematike rozvoja koordinačných schopností 6 – 7 ročných detí vplyvom netradičných cvičení a hier. Vo všetkých koordinačných testoch dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky. Realizovaný výskumný zámer naznačil, že zámerne orientovaný rozvoj koordinačných schopností v tomto období bude prispievať k ich formovaniu a upevňovaniu.

Kľúčové slová

Netradičné hry, inovácia, koordinačné schopnosti.

Úvod

Potreba pohybu patrí medzi najzákladnejšie potreby dieťaťa. Posledné vedecké práce potvrdzujú, že je potrebné oveľa viac rozvíjať zdatnosť človeka, pretože ubúdajú zdravé podnety pre prirodzený pohyb. Úlohou pedagógov, je podporovať u detí radosť z pohybu a chuť cvičiť. Keď sa cvičenie deťom páči a prežívajú ho naplno, stáva sa súčasťou jeho ďalšieho života.

Medzi činitele, ktoré môžu pozitívne ovplyvňovať telovýchovný proces, vytvárať podnety v cvičebných jednotkách, zvýšiť zaujímavosť, účinnosť či estetickosť patria rôzne netradičné hry, ako aj netradičné cvičebné náčinia.

V rámci grantovej úlohy Vega č. 1/0594/08 „Vplyv netradičných športových hier na rozvoj koordinačných schopností“, chceme prispieť k rozšíreniu poznatkov o rozvoji koordinačných schopností detí s realizovaním netradičných cvičení a hier.

Problém

Prostriedky rozvoja koordinačných schopností, ktorých vysoká úroveň je nevyhnutná pre realizáciu motorického učenia musia byť proporcionálne

zastúpené v pohybových programoch. Uvedenej problematike sa venujú aj Belej, (1992), Halmová a kol., (2002) a Junger, (2002).

Preto chceme navrhnúť do obsahu telesnej výchovy pre 6 – 7 ročné deti realizovanie netradičných cvičení a hier zameraných na rozvoj koordinačných schopností súčasne s overovaním ich účinnosti na osobnosť žiakov. Vplyv netradičných cvičení a hier chceme využiť na zlepšenie úrovne rozvoja koordinačných schopností, nakoľko sú pre deti zaujímavé a primerané.

Vstup do školy pre dieťa znamená aj obmedzenie spontánneho pohybu a nútený útlm motoriky (Feč, 1999, s. 14). Bebčáková – Lenková – Boržíková (2008), Buková (2001), Rubická – Majherová (2006) a ďalší sa venujú problematike uplatňovaných pohybových programov v systéme školskej a mimoškolskej telesnej výchovy. Podporovať motorický rozvoj môžeme okrem iného i skvalitnením obsahu pohybových programov cez cieľavedomé využívanie nových, účinných cvičení, zameraných najmä na rozvoj koordinačných schopností a tiež vytvorením orientačných štandardov pre hodnotenie úrovne koordinačných schopností 5 – 10-ročnej populácie (Ružbarská – Turek, 2007; Feč, K. – Feč, R, 1998; Ružbarská, 2009).

Vek okolo šiesteho roku života dieťaťa nazývame „fázou zdokonaľovania pohybov a osvojenia prvých pohybových kombinácií“. (Keller, 1987, s. 41). Belej venoval pozornosť problematike detí predškolského veku. Určil senzitívne obdobia rozvoja týchto schopností. Podľa Beleja (2001) uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka 1 *Senzitívne obdobia rozvoja pohybových schopností (Belej 2001)*

Názov pohybovej schopnosti	Senzitívne obdobie rozvoja
Rovnováhová schopnosť	4 – 11 rokov
Maximálna bežecká rýchlosť	4 – 15 rokov
Aeróbná vytrvalosť	6 – 11 rokov
Frekvenčná rýchlosť	6 – 12 rokov
Kinesteticko-diferenciačná schopnosť	6 – 9 rokov
Reakčná rýchlosť	7 – 11 rokov
Výbušná sila	8 – 15 rokov

Rytmická schopnosť	8 – 11 rokov
Ohybnostné schopnosti	9 – 13 rokov
Priestorovo-orientačná schopnosť	9 – 14 rokov
Anaeróbná vytrvalosť	12 a viac rokov
Maximálna sila	a viac rokov

Rozvoj koordinačných schopností Doležajová (2002) zaraďuje do celkového procesu motorického učenia. Netvorí samostatnú etapu, ale je prirodzenou súčasťou rozvoja pohybových schopností detí a mládeže v školskej telesnej výchove či v príprave na rozličné druhy športov. Ciele tohto rozvoja vychádzajú v prvom rade z učebných osnov.

Cieľ

Dosiahnuť rozvoj koordinačných schopností u 6 – 7 ročných detí vplyvom netradičných cvičení a netradičných hier.

Metodika

Súbor tvorilo 50 detí, žiakov Základnej školy, ktorých vek bol viac ako 6 rokov a menej ako 7 rokov. Tieto deti sme náhodným výberom rozdelili do dvoch skupín.

Prvú skupinu (experimentálnu) tvorilo 25 detí, z toho 14 chlapcov a 11 dievčat, ktorých priemerný vek bol v čase začiatku výskumu 6,43 roka. Druhú skupinu (kontrolnú) tvorilo 25 detí, z toho 13 chlapcov a 12 dievčat, ktorých priemerný vek bol v čase začiatku výskumu 6,56 roka. Realizovali sme vstupné merania. V oboch súboroch sme vytvorili rovnaké podmienky, poskytli sme im rovnaké inštrukcie, bez možnosti vzájomného ovplyvňovania sa. Testovanie sme realizovali v dvoch triedach ZŠ v priebehu dvoch týždňov. Merania sa zúčastnili deti, ktoré dovŕšili 6 rokov a neprekročili 7 rokov. Komparáciou súborov na začiatku experimentu sme zistili, že sú homogénne.

Netradičné cvičenia a hry sme realizovali na hodinách telesnej výchovy v experimentálnom súbore.

Žiaci v kontrolnej skupine v rámci vyučovacieho procesu absolvovali štandardné hodiny telesnej výchovy.

V priebehu realizácie výskumu sme uskutočnili 2 priebežné merania. Po ukončení výskumu sme údaje podrobili analýze. Konštatujeme, že pri realizácii výskumu sa neobjavili žiadne závažné problémy, ktoré by mohli

skresliť výsledky a zmeniť pôvodné ciele a úlohy našej práce.

Výskumné merania sme realizovali prostredníctvom týchto testov:

- Somatické testy: TV – telesná výška, TH – telesná hmotnosť, BMI – Index telesnej hmotnosti.
- Motorické testy:

Pri testovaní sme použili súhrn motorických testov z testovej batérie Hirtz (1985), ako ich prebral Šimonek (2008).

Testová batéria postihuje tieto základné schopnosti:

- rovnováhovú,
- rytmickú,
- reakčnú,
- priestorovo - orientačnú,
- kinesteticko - diferenciačnú schopnosť dolných a horných končatín,
- schopnosť diferencovať časové parametre.

Brali sme do úvahy skutočnosť, že koordinačné schopnosti majú komplexný charakter a je nutné posudzovať ich ako celok.

Pre spracovanie empirického materiálu sme použili nasledujúce štatistické charakteristiky: aritmetický priemer ($\bar{x}$), smerodajnú odchýlku (s), T – test pre párové hodnoty, F – test.

Výsledky a diskusia

Porovnanie somatického vývinu a rozvoja koordinačných schopností 6-7 ročných chlapcov. V tabuľke 2 sú zaznamenané výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny chlapcov na začiatku a konci nášho výskumu.

Vstupným ako aj výstupným meraním sme zistili, že skupiny sú homogénne. Nezistili sme žiadne signifikantné rozdiely medzi experimentálnym a kontrolným súborom v somatických ukazovateľoch.

Telesný index BMI experimentálnej a kontrolnej skupiny nás informuje o primeranej hmotnosti chlapcov experimentálnej ako aj kontrolnej skupiny.

Štatisticky významné rozdiely medzi oboma skupinami v testoch koordinačných schopností boli preukázané v testovacích položkách zastavenie kotúľajúcej sa lopty (T2), udržiavanie pohybového rytmu (T3), beh k méтам (T4), hod na presnosť (T6) a odhad časových parametrov (T7). To znamená, že sa nám vplyvom netradičných cvičení a hier podarilo zlepšiť rozvoj komplexnej motorickej reakcie, rytmickú schopnosť, priestorovú orientáciu, diferenciačnú schopnosť dolných končatín a od-

had časových parametrov.

V tabuľke 3 sledujeme dynamiku somatického vývinu a rozvoja koordinačných schopností v experimentálnej a kontrolnej skupiny. Vo všetkých sledovaných položkách oboch skupín došlo k štatisticky významným rozdielom medzi vstupným a výstupným meraním na hladine významnosti 0,001. Potvrdili sme, že v sledovanom vekovom období je možné rozvíjať všetky koordinačné schopnosti, ako odporúča Belej (2001).

Tabuľka 2 Chlapci - komparácia telesných a motorických ukazovateľov experimentálnej a kontrolnej skupín

		vstupné meranie				výstupné meranie			
		n	x	s	t	n	x	s	t
TV	exp.	14	1,23	0,05	test	14	1,29	0,05	test
Telesná výška									
					0,07				0,37
TH	kontr.	13	1,23	0,03	1,20	13	1,29	0,04	0,87
Telesná hmotnosť									
	exp.	14	23,50	3,10	1,73	14	28,36	3,08	0,90
BMI	kontr.	13	22,21	2,19		13	27,50	2,62	
Telesný index	exp.	14	15,62	1,37	0,48	14	16,95	1,00	1,51
T1	kontr.	13	14,74	1,12		13	16,58	1,21	
Prebeh cez lavičku	exp.	14	16,76	2,18	0,75	14	14,26	1,92	**
T2	kontr.	13	16,18	1,98		13	15,19	1,95	
Zastavenie kot. lopty	exp.	14	194	22	1,02	14	130	24	3,11
T3	kontr.	13	199	28		13	157	24	
Udrž. poh. rytmu	exp.	14	3,26	1,21	0,68	14	1,86	0,64	2,30
T4	kontr.	13	3,83	1,46		13	2,66	1,01	
Beh k méтам	exp.	14	14,9	2,9	0,16	14	11,9	2,5	2,40
T5	kontr.	13	15,6	2,4		13	14,2	2,1	
Skok na presnosť	exp.	14	11	3	1,52	14	6	2	1,63
T6	kontr.	13	11	3		13	8	3	
Hod na presnosť	exp.	14	24	7	0,09	14	16	5	2,74
T7	kontr.	13	29	9		13	23	8	
Odhad času	exp.	14	2,3	0,9	0,09	14	1,3	0,6	2,21
	kontr.	13	2,3	0,8		13	1,8	0,7	

Tabuľka 3 Chlapci - komparácia telesných a motorických ukazovateľov vstupného a výstupného merania

		exp.				kontr.			
		n	x	s	t test	n	X	s	t test
TV	Vstup	14	1,23	0,05	***	13	1,23	0,03	***
Telesná výška					19,83				17,98
TH	Výstup	14	1,29	0,05	***	13	1,29	0,04	***
Telesná hmotnosť	Vstup	14	23,50	3,10	11,92	13	22,21	2,19	16,25
BMI	Výstup	14	28,36	3,08	***	13	27,50	2,62	***
Telesný index	Vstup	14	15,62	1,37	4,55	13	14,74	1,12	9,16
T1	Výstup	14	16,95	1,00	***	13	16,58	1,21	***
Prebeh cez lavičku	Vstup	14	16,76	2,18	13,68	13	16,18	1,98	12,38
T2	Výstup	14	14,26	1,92	***	13	15,19	1,95	***
Zastavenie kot. lopty	Vstup	14	194	22	20,38	13	199	28	15,96
T3	Výstup	14	130	24	***	13	157	24	***
Udrž. poh. rytmu	Vstup	14	3,26	1,21	6,54	13	3,83	1,46	4,12
T4	Výstup	14	1,86	0,64	***	13	2,66	1,01	***
Beh k méтам	Vstup	14	14,9	2,9	10,00	13	15,6	2,4	10,41
T5	Výstup	14	11,9	2,5	***	13	14,2	2,1	***
Skok na presnosť	Vstup	14	11	3	6,15	13	11	3	12,82
T6	Výstup	14	6	2	***	13	8	3	***
Hod na presnosť	Vstup	14	24	7	7,03	13	29	9	4,80
T7	Výstup	14	16	5	***	13	23	8	***
Odhad času	Vstup	14	2,3	0,9	6,77	13	2,3	0,8	5,91
	Výstup	14	1,3	0,6		13	1,8	0,7	

Porovnanie somatického vývinu a rozvoja koordinačných schopností 6 – 7 ročných dievčat.

Telesným indexom BMI sme zistili, že dievčatá z experimentálnej skupiny môžu kvôli jednoduchšej obezite dosahovať horšie ukazovatele v koordinačných schopnostiach ako dievčatá z kontrolného súboru, ktorých hmotnosť je primeraná.

Pri výstupnom porovnávaní signifikantnosti rozdielov medzi experimentálnym a kontrolným súborom dievčat sme dosiahli rovnaké výsledky ako u chlapcov v testovacích položkách zastavenie kotúlajúcej sa lopty (T2), udržiavanie pohybového rytmu (T3), beh k méтам (T4) a skok do diaľky na presnosť (T5), kde došlo k štatisticky významným rozdielom na hladine významnosti 0,01.

Tabuľka 4 Dievčatá - komparácia telesných a motorických ukazovateľov experimentálnej a kontrolnej skupiny

		vstupné meranie				výstupné meranie			
		n	X	s	t test	n	x	s	t test
TV	exp.	11	1,21	0,04	1,00	11	1,28	0,04	0,77
Telesná výška									
TH	kontr.	12	1,23	0,04	0,39	12	1,29	0,05	0,08
Telesná hmotnosť	exp.	11	24,05	3,04		11	28,91	2,95	
BMI	kontr.	12	23,73	2,69	1,31	12	29,00	2,61	0,60
Telesný index	exp.	11	16,26	1,53		11	17,58	1,44	
T1	kontr.	12	15,64	1,12	0,29	12	17,31	0,98	1,59
Prebeh cez lavičku	exp.	11	16,91	1,9		11	14,36	1,83	
T2	kontr.	12	16,95	1,98	0,55	12	15,85	1,77	**
Zastavenie kot. lopty	exp.	11	190	25		11	129	21	
T3	kontr.	12	186	18	0,07	12	146	13	**
Udrž. poh. rytmu	exp.	11	3,62	1,7		11	1,87	0,63	
T4	kontr.	12	3,52	1,44	0,16	12	2,71	1,12	**
Beh k méтам	exp.	11	16,2	2,9		11	12,5	2,3	
T5	kontr.	12	16,3	3,4	1,23	12	14,9	2,6	**
Skok na presnosť	exp.	11	10	3		11	6	2	
T6	kontr.	12	11	3	0,10	12	8	3	1,55
Hod na presnosť	exp.	11	28	11		11	16	6	
T7	kontr.	12	29	13	0,08	12	21	9	1,35
Odhad času	exp.	11	2,1	0,8		11	1,3	0,5	
	kontr.	12	2,1	0,9		12	1,7	0,8	

Z uvedeného vyplýva, že u dievčat sa nám podarilo zlepšiť rozvoj komplexnej motorickej reakcie, rytmickú schopnosť, priestorovú orientáciu a diferenciačnú schopnosť dolných končatín.

Dynamiku somatického vývinu a rozvoja koordinačných schopností dievčat experimentálnej a kontrolnej skupiny sledujeme v tabuľke 5. Vo všetkých sledovaných položkách a v oboch skupinách došlo k štatisticky významným rozdielom medzi vstupným a výstupným meraním na hladine významnosti 0,001. To znamená, že v sledovanom vekovom období je možné rozvíjať všetky koordinačné schopnosti dievčat. Potvrdili sme rozvoj koordinačných schopností podľa Beleja (2001).

Tabuľka 5 Dievčatá - komparácia telesných a motorických ukazovateľov vstupného a výstupného merania

		exp.				kontr.			
		n	x	S	t test	n	x	s	T test
TV	Vstup	11	1,21	0,04	***	12	1,23	0,04	***
Telesná výška	Výstup	11	1,28	0,04	***	12	1,29	0,05	***
TH	Vstup	11	24,05	3,04	***	12	23,73	2,69	***
Telesná hmotnosť	Výstup	11	28,91	2,95	***	12	29,00	2,61	***
BMI	Vstup	11	16,26	1,53	***	12	15,64	1,12	***
Telesný index	Výstup	11	17,58	1,44	***	12	17,31	0,98	***
T1	Vstup	11	16,91	1,9	***	12	16,95	1,98	***
Prebeh cez lavičku	Výstup	11	14,36	1,83	***	12	15,85	1,77	***
T2	Vstup	11	190	25	***	12	186	18	***
Zastavenie kot. lopty	Výstup	11	129	21	***	12	146	13	***
T3	Vstup	11	3,62	1,7	***	12	3,52	1,44	***
Udrž. poh. rytmu	Výstup	11	1,87	0,63	***	12	2,71	1,12	***
T4	Vstup	11	16,2	2,9	***	12	16,3	3,4	***
Beh k méтам	Výstup	11	12,5	2,3	***	12	14,9	2,6	***
T5	Vstup	11	10	3	***	12	11	3	***
Skok na presnosť	Výstup	11	6	2	***	12	8	3	***
T6	Vstup	11	28	11	***	12	29	13	***
Hod na presnosť	Výstup	11	16	6	***	12	21	9	***
T7	Vstup	11	2,1	0,8	***	12	2,1	0,9	***
Odhad času	Výstup	11	1,3	0,5	***	12	1,7	0,8	***

Záver

V práci sme dospeli k týmto poznatkom. Pri sledovaní dynamiky zmien koordináčnych schopností sme došli k záverom, že uvedené schopnosti je možné efektívne rozvíjať i v uvedenej vekovej kategórii.

Na základe výsledkov, ale aj skúseností s deťmi tejto vekovej kategórie konštatujeme, že správne organizovaná a využívaná školská telesná výchova môže výrazne pomôcť pri formovaní vzťahu detí k pohybovým aktivitám a športu vôbec.

Keďže zvyšujúca sa životná úroveň vedie k obmedzovaniu pohybových činností v dennom programe detí a k znižovaniu pohybovej aktivity, musíme podporovať a podnecovať ich záujem o telesnú výchovu a šport najmä rôznorodými činnosťami. Je potrebné prispôbiť obsah telovýchovných činností záujmom a záľubám detí, zaradiť do telovýchovného procesu také cvičenia a hry, ktoré deti zaujmú a zároveň budú pomáhať v rozvoji nielen telesnej, ale aj psychickej výkonnosti a prispôsobivosti. Keďže prvoradou úlohou školskej i mimoškolskej telesnej výchovy je zlepšovanie zdravotného stavu a harmonického vývoja detí a mládeže je v ďalšej pedagogickej praxi a vo výskume potrebné:

- zužitkovať známe poznatky z výskumu koordináčnych schopností domácich i zahraničných autorov,

- na základe testov koordináčnych schopností podrobnejšie preskúmať stav koordináčnych schopností z hľadiska veku,

- experimentálne overovať vplyv netradičných cvičení a hier pre rozvoj koordináčnych schopností v rôznych skupinách detí s ohľadom na uvedené hľadiská,

- získané poznatky využiť v telovýchovnej praxi.

Literatúra

BEBČÁKOVÁ, V. – LENKOVÁ, R. – BORŽÍKOVÁ, I. 2008. Pedometer ako prostriedok kompenzácie inaktivity mládeže. In *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy Telesná výchova a šport, zdravie a pohyb*. Prešov: MPC, 2008. ISBN 80-8045-515-6.

BELEJ, M. 1992. Pohybové predpoklady školskej mládeže. In *Zborník z 2. vedeckého seminára*. Prešov: SVSTVaŠ, 1992.

BELEJ, M. 2001. *Motorické učenie*. Prešov. SVSTVaŠ a FHaPV PU v Prešove, 2001. ISBN 80-8068-041-8.

BUKOVÁ, A. 2001. Uplatnenie rôznych foriem aerobiku v školskej TV. In *Zdravá škola. 7. vedecká konferencia*. Prešov: MPC, 2001, s. 75-79.

DOLEŽALOVÁ, L. 2002. *Rozvoj koordináčnych schopností*. Bratislava: SVSTVaŠ, 2002. s. 7 – 15. ISBN 80 – 89075 – 13 – 4.

FEČ, K. – FEČ, R. 1997. Development of Physical and Motor Skills of Children Participating in Sport. In *International Scientific Conference „Movement Coordination. In Team Sport Games and Martial Arts“*. Biala Podlaska: Academy of Physical Education in Warsaw, The Institute of Sport and Physical Education. 1997, s. 29-34.

FEC, K. 1999. Telesný a pohybový rozvoj detí v triedach s rozšíreným vyučovaním telesnej výchovy. In *Identifikácia a rozvoj pohybových schopností detí a mládeže*. Zborník z výstupov grantovej úlohy. Prešov: PU v Prešove, 1999. s. 7-15. ISBN 80-88722-52-7.

HALMOVÁ, N. – ŠIMONEK, J. – VEISOVÁ, M. 2002. *Pohyb hrou*. Bratislava: AT Publishing, 2002. ISBN 80-88954-19-3.

HIRTZ, P. *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Berlin: Volk und Wissen volkseigener Verlag.

JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: SVSTVaŠ a FHaPV PU v Prešove, 2000. s. 10-18. ISBN 80-8068-003-5.

KELLER, S. et al. 1987. *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: SPN, 1987, s. 41-44.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2007. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Fakulta športu Prešovskej Univerzity v Prešove, 2007. 142 s. ISBN 978-80-8068-670-3.

RUŽBARSKÁ, I. 2009. Niektoré metodologické prístupy v skúmaní motoriky detí v období vstupu do školy. In *Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Pedagogická fakulta, PU, 2009. s. 159-164. ISBN 978-80-555-0024-9.

ŠIMONEK, J. 2005. *Didaktika telesnej výchovy*. Nitra: UKF v Nitre, 2005. s. 32. ISBN 80-8050-873-9.

Resumé

Author of the article is concerned about the development skills of young soccer players in the categories 6 – 7 year old kids influence of non-traditional sport games. The final statement of the youth soccer players made them get better test scores. The research results indicate that the development intentionally oriented to the development of the coordination abilities positively influences its forming and stabilization.

Kontaktné údaje

Erika Chovanová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta športu
Ul. 17. novembra 13
081 16 Prešov
Email: chovanova@unipo.sk

METODICKÁ A PRAKTICKÁ PRÍPRAVA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV MATERSKÝCH ŠKÔL PRE KURZOVÉ FORMY VÝUČBY LYŽOVANIA A PRÍPRAVNÉHO PLÁVANIA

Michal Modrák – Jana Paleschová

Abstrakt

Autori, učitelia pre kontinuálne vzdelávanie pre telesnú a športovú výchovu ISCED 1, 2, 3 a pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0, sa zamýšľajú v intenciách profesijného rozvoja, nad možnosťou zaradenia pedagogických zamestnancov materských škôl do ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, v rámci aktualizácie vzdelávania, za účelom získania kompetencií lyžiarskeho inštruktora a cvičiteľa prípravného a základného plávania pre ISCED 0, 1, 2. Druhým cieľom príspevku je poukázať na niektorú odporúčanú literatúru, zameranú na motorické učenie v predprimárnej edukácii.

Kľúčové slová

Profesijný rozvoj - vzdelávacie programy – lyžovanie – plávanie - učiteľ predprimárne vzdelávanie - odporúčaná literatúra.

Prijatím nového zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý vstúpil do platnosti 1. septembra 2008, boli materské školy zaradené do sústavy škôl. Vychádzajúc z tohto zákona, výchova a vzdelávanie v školách sa uskutočňuje podľa štátnych vzdelávacích programov. Vzdelávanie detí v materských školách sa od 1. septembra 2009 uskutočňuje podľa štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a tým sa zároveň skončila platnosť Programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Napriek tomu, že jeho platnosť skončila, slúži ako učebný zdroj pre pedagogických zamestnancov materských škôl pri tvorbe plánov výchovno-vzdelávacej činnosti.

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptive-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.

Štátny vzdelávací program (ŠVP) je východiskom pre vytvorenie školských vzdelávacích programov (ŠkVP) konkrétnych materských škôl, v ktorých sa zohľadňujú špecifické podmienky a potreby. Jeho súčasťou sú aj prierezové témy, pričom našu pozornosť chceme v súvislosti s témou príspevku venovať ochrane života a zdravia. Uvedená prierezová téma je rozpracovaná vo vzdelávacích štandardoch (napr. zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám) i kompetenciách (spôsobilostiach) dieťaťa predškolského veku (napr. psychomotorická kompetencia - prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu).

Obsahovou náplňou tejto prierezovej témy je aj uskutočňovanie pravidelných pohybových aktivít vrátane pobytu vonku a v prírode, realizovaných prostredníctvom pohybových hier, zdravotných cvikov až po športové aktivity.

Osvojovaním si pohybových zručností, medzi ktoré zaradzujeme aj lyžovanie a plávanie, má charakter prípravných cvičení. Lyžovanie a predplavecká príprava ako tematické celky, boli konkrétne rozpracované v programovom dokumente Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, v zložke telesná výchova.

Konkrétne rozpracovanie základov lyžovania a prípravného plávania v ŠVP nie je uvedené, pretože tento dokument vymedzuje iba rámcový obsah vzdelávania v materských školách. Túto možnosť mali materské školy, ktoré si v súlade s platnou legislatívou tvorili školské vzdelávacie programy. Pri ich tvorbe vychádzali a zohľadňovali vlastné ciele, poslanie a zameranie (profiláciu) konkrétnej materskej školy, akým mohlo byť aj telovýchovné a športové zameranie. ŠkVP súčasne odrážajú aj podmienky materskej školy a jej postavenie v rámci danej lokality.

Profesijný rozvoj je proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti (§ 25 ods. 1 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Kontinuálne vzdelávanie podľa § 35, zákona č. 317/2009 - ako súčasť celoživotného vzdelávania je sústavný proces nadobúdania

vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Absolvovaním kontinuálneho vzdelávania pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec

- a) splní požiadavky na zaradenie do príslušného kariérového stupňa alebo kariérovej pozície,
- b) aktualizuje alebo inovuje svoje profesijné kompetencie.

Kontinuálne vzdelávanie podľa odseku 4 písm. b) až f) sa uskutočňuje prostredníctvom programov kontinuálneho vzdelávania akreditovaných podľa tohto zákona. Cieľom aktualizácie vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca (podľa § 39 zákona 317/2009), je udržanie si profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo na štandardný výkon odbornej činnosti, alebo príprava na vykonanie atestácie podľa § 50.

Učitelia kontinuálneho vzdelávania pre telesnú a športovú výchovu ZŠ a SŠ na regionálnych pracoviskách MPC v Bratislave a v Prešove spracovali a Akreditačnej rade pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov Ministerstva školstva predložili okrem iných aj vzdelávacie programy aktualizácie vzdelávania :

1 Základný kurz pre inštruktorov zjazdového lyžovania v ZŠ a v SŠ

Obsah vzdelávacieho programu:

Cieľom vzdelávacieho programu je aktualizovať a zvýšiť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov v oblasti výučby zjazdového lyžovania. Program je určený pre učiteľov všetkých podkategórií , majstrov a vychovávateľov a tiež odborných zamestnancov všetkých kategórií bez rozdielu kariérovej pozície a kariérového stupňa.

Prínosom vzdelávacieho programu je možnosť počas 40 hodín prezenčnej časti osvojiť si metodiku nácviku postupných krokov výučby zjazdového lyžovania, nadobudnúť špecifické kompetencie na výkon inštruktora zjazdového lyžovania, spôsobilého viesť lyžiarske družstvo na výcvikových kurzoch v regionálnom školstve.

Vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou pred účastníkmi vzdelávania a lektorom aktualizácie vzdelávania. Záverečná prezentácia pozostáva z oblasti príslušného obsahu vzdelávania: z

praktického výstupu určeného metodického postupu s popisom prvku, z vysvetlenie prípadných chýb prevedenia a spôsob ich odstránenia, z testu na preverenie teoretických poznatkov z metodiky a didaktiky súčasných trendov v zjazdovom lyžovaní.

Uvedené požiadavky platia aj pre pedagogických zamestnancov, ktorí sa budú uchádzať o overenie profesijných kompetencií získaných výkonom pedagogickej činnosti alebo seba vzdelávaním (podľa § 35 odsek 6 zákona) . Náklady spojené so vzdelávaním budú hradené z finančných prostriedkov Národného projektu Profesijný a kariérový rast PZ a OZ a rozpočtu MPC. Cestovné náhrady účastníka vzdelávania hradí vysielajúca organizácia, resp. účastník sám.

2 Základný kurz pre cvičiteľov plávania v ZŠ a v SŠ

Obsah vzdelávacieho programu

V zmysle nových záväzných pedagogických dokumentov ŠVP – ISCED 1,2,3 metodicky a prakticky pripraviť pedagogických zamestnancov pre kurzové formy výučby. Prínosom vzdelávacieho programu je možnosť počas 40 hodín prezenčnej časti osvojiť si metodiku nácviku postupných krokov výučby predplaveckej prípravy a základného plávania, nadobudnúť špecifické kompetencie na výkon cvičiteľa základného plávania, spôsobilého viesť družstvo na výcvikových kurzoch v regionálnom školstve. V príprave učiteľov a cvičiteľov prípravného a základného plávania pre žiakov primárneho vzdelávania, nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania ISCED 1, 2, 3 má teória a didaktika plávania dôležité miesto. Súčasný trend výučby plávania, pozitívne prispieva k jednoduchšiemu a rýchlejšiemu osvojeniu plaveckej techniky. Správnou voľbou prvého plaveckého spôsobu sa zreteľne zjednodušuje a tým aj zrýchľuje proces učenia a zdokonaľovania techniky plávania. V záujme podpory uvedeného trendu a najnovších poznatkov techniky, metodiky a didaktiky prípravného a základného plávania chceme realizáciou vzdelávacieho programu dosiahnuť vyššiu kvalitu špeciálnych pedagogických zručností v oblasti teórie a didaktiky plávania. Vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou pred účastníkmi vzdelávania a lektorom aktualizácie vzdelávania. Záverečná prezentácia pozostáva z oblasti príslušného obsahu vzdelávania: z praktického výstupu určeného metodického postupu s popisom prvku, z vysvetlenie prípadných chýb prevedenia a

spôsob ich odstránenia, z testu na preverenie teoretických poznatkov z metodiky a didaktiky súčasných trendov v základnom plávaní.

Náklady spojené so vzdelávaním budú hradené z finančných prostriedkov Národného projektu Profesijný a kariérový rast PZ a OZ a rozpočtu MPC.

Oba uvedené vzdelávacie programy sú určené podľa štvrtej časti zákona č. 317/2009 Z.z. (Kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov) - § 12, § 13 (ods. b, c., g) pre učiteľov pre primárne vzdelávanie, učiteľov pre nižšie stredné vzdelávanie, učiteľov pre nižšie stredné odborné vzdelávanie, učiteľov pre stredné odborné vzdelávanie, učiteľov pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie, učiteľov pre úplné stredné odborné vzdelávanie, učiteľov pre vyššie odborné vzdelávanie a učiteľov pre kontinuálne vzdelávanie. Ďalej pre majstrov odbornej výchovy (§ 14), vychovávateľov (§ 15) ako aj pre pedagogických asistentov (16).

O aktualizáciu vzdelávania (AV) - uvedených vzdelávacích programov (VP) majú záujem a v niektorých konkrétnych prípadoch sa aj aktívne zúčastnili a VP absolvovali aj učitelia pre predprimárne vzdelávanie (učiteľ materskej školy), podľa § 13 (ods. a). Učiteľom predprimárneho vzdelávania umožňujeme ich účasť na AV vyššie uvedených VP na základe Smernice MŠ SR č. 1/2004 – E, čl. 6, ods. 1, písmeno b, kde sa uvádza, že na základe splynutia základnej školy s predškolským zariadením, vznikne základná škola s materskou školou. Pedagogický zamestnanec pre predprimárne vzdelávanie takto môže získať, aktualizovať a zvýšiť profesijné kompetencie v oblasti výučby zjazdového lyžovania, predplaveckej prípravy a základného plávania pre ISCED 0, 1, 2. Aktívnu účasť a absolvovanie horeuvedených VP odporúčame aj pre učiteľov materských škôl, ktoré nie sú spojené so základnou školou, keďže nie je vylúčené, že učiteľ predprimárneho vzdelávania môže prejsť pôsobiť na základnú školu s materskou školou.

Záver
Na základe uvedených skutočností odporúčame, aby sa aktualizáciu vzdelávania, vzdelávacích programov :

- *Základný kurz pre inštruktorov zjazdového lyžovania v základných školách a v stredných školách ISCED 1, 2, 3*
- *Základný kurz pre cvičiteľov plávania v základnej a v strednej škole ISCED 1, 2, 3*

mohli oficiálne zúčastňovať a absolvovať predmetné vzdelávacie programy učiteľa MŠ.

Odporúčame, aby pôsobnosť oboch vzdelávacích programov bola rozšírená o ISCED 0, teda pre pedagogických zamestnancov predprimárneho vzdelávania.

Oddôvodnenie

Cieľom uvádzaných vzdelávacích programov je metodicky a prakticky pripraviť pedagogických zamestnancov, ktorí si môžu:

- osvojiť si metodiku nácviku postupných krokov výučby zjazdového lyžovania, nadobudnúť špecifické kompetencie na výkon inštruktora zjazdového lyžovania, spôsobilého viesť lyžiarske družstvo na výcvikových kurzoch v regionálnom školstve,
- získať kompetencie pre odstraňovanie plaveckej negramotnosti a následne pre výučbu plaveckých zručností v intenciách prípravného, základného a zdokonaľovacieho plaveckého výcviku v zmysle záväzných pedagogických dokumentov ŠVP v regionálnom školstve.

Teoretické východiská oboch programov, ako aj metodika:

- postupných krokov techniky lyžiarskych prvkov od prípravných cvičení na rovine – cez zjazd po spádnicu, až po obojstranný prívrat
- nácviku postupných krokov techniky plaveckých pohybov od oboznámenia sa s vodným prostredím – cez hry vo vode, až po splývanie s dýchaním, k o r e š p o n d u j ú v predprimárnom vzdelávaní s prierezovou témou, o ochrane života a zdravia, ktorej obsahovou náplňou je aj uskutočňovanie pravidelných pohybových aktivít vrátane pobytu vonku a v prírode, v súlade s osvojovaním si pohybových zručností, medzi ktoré zaradujeme aj lyžovanie a plávanie. Lyžovanie a predplavecká príprava pre deti v materskej škole majú charakter prípravných cvičení a pedagogickí zamestnanci predprimárneho vzdelávania by na základe získania odborných kompetencií boli kompetentní viesť edukáciu základov zjazdového lyžovania a základného plávania v materskej škole, aj žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní.

V intenciách druhého cieľa nášho príspevku uvádzame niektorú odporúčanú literatúru, pojednávajúcu o danej problematike.

Literatúra

- BENČÚRIKOVÁ, Ľ. 2006. Vzdelávanie učiteľov plávania pre deti predškolského veku. In *Vedecký zborník. Vzdelávanie odborníkov pre telesnú výchovu a šport v tradícii a perspektívach*. Bratislava: FTVŠ UK, 2006. s. 15-19. ISBN 80-89257-03-8.
- BENČÚRIKOVÁ, Ľ. 2007. Výučba plávania predškolákov. In *Škola v pohybe. Metodická príručka*. s. 23 – 29. FTVŠ UK Bratislava, VSTVŠ. Bratislava 29. – 31.8. 2007. ISBN 978-80-89197-71-2.
- BENČÚRIKOVÁ, Ľ. 2009. Hry na nácvik vznášania a splývania. In *Škola v pohybe. Metodická príručka*. s. 32-39. FTVŠ UK Bratislava, VSTVŠ. Bratislava 27. – 29. 8. 2009. ISBN 978-80-8113-006 – 9.
- ČECHOVSKÁ, I. 2003. Pripravná plavecká výuka v raním detském veku. In *Elektronický zborník: Telesná výchova a šport v treťom tisícročí*. Prešov: Prešovská univerzita, FHPV. VSTVS. 2003. s. 306-312. ISBN 80-8068-198-8.
- ČECHOVSKÁ, I. – POKORNÁ, J. 2007. Vznášeni, splývaní a hydrodynamická poloha. In *Telesná výchova a šport*. Ročník XVII. N°3-4/2007. ISSN 1335-2245. s. 18-20.
- DOMANSKÁ, M. – MODRÁK, M. 2006. Niektoré poznatky z organizácie lyžiarskeho kurzu pre žiakov prvého stupňa základnej školy. In *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Minerva 2006. Prešov: MPC, 2006. ISBN 80-8045-426-4.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.
- HENEŠOVÁ, J. 2009. *Metodika a didaktika lyžovania*. Študijný materiál. Banská Bystrica: MPC AP Banská Bystrica, 2009.
- JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: FHPV PU Prešov, 2000. ISBN 80-8068-003-5.
- KRŠIAKOVÁ, S. 2004. Vplyv pohybových aktivít na zdravie detí v materskej škole. In *Zborník z medzinárodnej konferencie Školy podporujúce zdravie*. 29. september – 1. október 2004. s. 153-157. ISBN 80-8045-360-8.
- KNOROVÁ, J. – MELEGOVÁ, V. – STRNAD, S. 1990. *Telesná výchova v ranom veku*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00390-1.

- LIBA, J. 2007. *Zdravie v kontexte edukácie*. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2007. ISBN 978-80-8068-539-3.
- LIST MŠ SR č. : *CD 2005-19381/26382-1:14 o BOZP*. Dostupné na www.minedu.sk – legislatíva.
- MACEJKOVÁ, Y. 2004. Plávanie v štruktúre pohybových aktivít vo vodnom prostredí. In *Telesná výchova a šport*, ročník VIV. N 3-4/2004, s. 18. SVSTVS. ISSN 1335-2245.
- MACEJKOVÁ, Y. – JURKOVÍČ, L. 2007. Význam pomôcok pri nácviku techniky plávania. In *Škola v pohybe. Metodická príručka*. s. 93 - 97. FTVŠ UK Bratislava, VSTVŠ. Bratislava 29.-31. 8. 2007. ISBN 978-80-89197-71-2.
- MACEJKOVÁ, Y. 2008. Plavecké zručnosti v plaveckej lokomocii. In *Telesná výchova a šport*. Ročník XVIII. N°2/2008. s. 29 – 32. ISSN 1335-2245.
- MIŇOVÁ, M. 2003. Porovnanie výsledkov v prieskumu zameraného na telesnú výchovu v materských školách v Prešovskom a v Košickom kraji. In *Zborník prác z 8. vedeckej konferencie Zdravá škola (Rocepo)*. Prešov: MPC, 2003. s. 37 – 44. ISBN 80-8045-320-9.
- MIŇOVÁ, M. 2006. Postavenie telesnej výchovy v telovýchovnom procese materskej školy. In *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Minerva 2006. Prešov: MPC, 2006. s. 97-102. ISBN 80-8045-426-4.
- MIŇOVÁ, M. 2008. Perspektívna realizácia telesnej výchovy v materskej škole. In *Zborník prác z 2. vedecko-pedagogickej konferencie*. Prešov: MPC AP Prešov, 2008, s. 145-149. ISBN 978-80-8045-515-6.
- MODRÁK, M. 1991. *Predplavecká príprava detí predškolského veku*. Prešov: OPS, 1991.
- MODRÁK, M. 1991. *Organizácia výučby základného plávania zájazdovou formou v základných školách*. Prešov: OPS, 1991.
- MODRÁK, M. 1998. Základný plavecký nácvik a zdokonaľovací plavecký výcvik na ZŠ. In *Mikuš, M. a kol. Príklady /modely/ plánov tematických celkov z telesnej výchovy na základných školách*. Prešov: PVT, 1998.
- MODRÁK, M. 2003. Základný plavecký nácvik, zdokonaľovací plavecký výcvik v ZŠ. In *Mikuš, M. – Krišanda, A.: Návrhy príkladov plánov z telesnej výchovy pre základné školy*. Prešov: MPC Prešov, 2003. ISBN 80-8045-277-6.

MODRÁK, M. 2000. Učme sa plávať - 1, 2. In *Výchovávateľ* č. 9 Edukatio. ISSN 0139-6919.

MODRÁK, M. 2004. Niektoré námety cvičení a hier vo vode z hľadiska zdravotnej telesnej výchovy. In *Zborník prác z 9. vedeckej konferencie Zdravá škola*. Prešov: MPC. ROCEPO, 2004. ISBN 80-8045-341-1.

MODRÁK, M. 2005. *Korekcia oslabení oporno-pohybovej sústavy v zdravotnej telesnej výchove aplikáciou plaveckej výučby*. Metodická príručka. Prešov: MPC Prešov, 2005. ISBN 80-8045-375-6.

MODRÁK, M. 2005. Súčasné trendy vo výučbe plávania. In <http://www.mcpc.edu.sk/modules/wmpdownloads/viewcat.php?cid=27>

MODRÁK, M. 2005. Vyhodnotenie lyžiarskych inštruktorských kurzov v Prešovskom kraji v školskom roku 2004 / 2005. In *Výchovávateľ*, č. 2, ročník LII. 2005. ISSN 0139-6919.

MODRÁK, M. 2005. Metodicko-pedagogické centrum vyškolilo 160 cvičiteľov zjazdového lyžovania. In *KORZÁR*, ročník VII, č. 95. 2005.

MODRÁK, M. 2007. Ďalšie vzdelávanie telovýchovných pedagógov na Metodicko-pedagogickom centre v Prešove. In *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie Ako sa učitelia učia?* Prešov: MPC Prešov, 2007. S. 189-194. ISBN 978-80-8045-493-7.

MODRÁK, M. 2007. Niektoré postrehy z práce sekcie telesnej výchovy pri metodicko-pedagogickom centre v Prešove. In *Vedecký zborník: Tvorba kurikula telesnej výchovy v rámci transformácie vzdelávania v Slovenskej republike*. Bratislava: FTVŠ UK Bratislava. 2007, s. 147-151. ISBN 978-80-89257-04-1.

MODRÁK, M. – PAVLOV, I. – ROUČKOVÁ, M. – POVRAZNÍK, K. 2008. Návrh realizácie prípravy lektorov zjazdového lyžovania. In *Zborník prác z 2. vedecko-pedagogickej konferencie*. Prešov: MPC AP Prešov, 2008, s. 169-175. ISBN 978-80-8045-515-6.

MODRÁK, M. – LAJČÁK, V. – POVRAZNÍK, K. – HUSOVSKÁ, L. 2008. *Metodika výučby lyžovania*. Metodická príručka. Prešov: MPC AP Prešov. 2008. ISBN 097-80-8045-530-9.

MODRÁK, M. – ROUČKOVÁ, M. – HENEŠOVÁ, J. 2009. Šport ako pozitívny nástroj formovania mladej generácie. In *Národná konferencia O ŠKOLSKOM ŠPORTE 2009*. Slovenský školský šport . Podmienky – prognózy – rozvoj. Štrbské pleso, 5.- 6. novembra 2009. s. 103-109. www-sport-konferencia.sk.

PALESCHOVÁ, J. a kol. 2006. Ročný alternatívny edukačný program. In *Podhájecká, M. a kol. Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PU v Prešove, PF, 2006. s. 45. ISBN 80-8068-514-2.

PALESCHOVÁ, J. 2009. Tvorba učebných osnov v materskej škole. In *Zborník príspevkov z odborno-pedagogickej konferencie Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP. 2009. s. 163 – 168. ISBN 978-80-555-0007-2.

PAVLOV, I. 2009. Trendy a perspektívy v systéme profesijného rozvoja pedagógov na Slovensku. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MPC Bratislava, RP Prešov. 2009. s. 297 – 301. ISBN 978-80-555-0064-5.

ROUČKOVÁ, M. 2010. *Základný kurz pre inštruktorov zjazdového lyžovania v ZŠ, SŠ – ISCED 1, 2, 3*. In. [www.minedu.sk/data/userdata/KONTI_VZDEL/2010048_zoznam poskytovateľov_KV.xls](http://www.minedu.sk/data/userdata/KONTI_VZDEL/2010048_zoznam_poskytovateľov_KV.xls). Č.a.: 5/2010-KV. 2010.

RUŽBARSKÁ, I. - TUREK, M. 2007. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PU v Prešove, FŠ, 2007, 141s. ISBN 978-80-8068-670-3.

ŠIMONEK, J., ml. 2004. *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00380-8.

ŠTANCL, P. – ŠTROBL, K. 2004 *Lyžování s úsměvem*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-183-7.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

SMERNICA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 1/2004-E z 1. apríla 2004.

ZÁKON č. 124/2006 Z.z.

ZÁKON č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

ŽÍDEK, J. a kol. 2004. *Lyžovanie*. Bratislava: FTVŠ UK, 2004. ISBN 80-88901-90-1.

Resumé

Authors, teachers for continuing education for physical and sports education ISCED 1, 2, 3 and predprimárne education - ISCED 0, along the lines of the intending professional development, the possibility of inclusion of kindergarten teaching staff in further education teaching staff, the update learning to gain competence ski instructor and trainer preparatory and basic swimming lessons for ISCED 0, 1, 2 The second objective is to highlight the contribution of a further reading, focusing on motor learning in pre-primary education in.

Kontaktné údaje

Michal Modrák, PaedDr., PhD.

Jana Paleschová, Mgr.

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, RP Prešov

Ul. Tarasa Ševčenka 11

080 01 Prešov

Email: michal.modrak@mpc-edu.sk

jana.paleschova@mpc-edu.sk

PLAVECKÁ PRÍPRAVA AKO SPÔSOB ROZVOJA MOTORIKY U 5-6 ROČNÝCH DETÍ

Ingrid Jelínková

Abstrakt

Témou príspevku je vplyv plaveckej prípravy na motorický rozvoj detí predškolského veku. Zaoberáme sa plaveckou prípravou v predškolskom veku a jej dosah na rozvoj kondičných a koordinačných schopností u 5-6 ročných detí. Práca obsahuje aj informácie o celi, hypotézach, úlohách a výsledkoch predošlého výskumu.

Plaveckého výcviku sa zúčastnili deti predškolského veku z MŠ Sabinovská Prešov a MŠ Solivarská Prešov, ktoré boli zahrnuté do výskumu. Plavecký výcvik bol realizovaný v bazéne MŠ Bajkalská, Prešov.

Kľúčové slová

Plavecký výcvik, kondičné schopnosti, koordinačné schopnosti, telesný rozvoj, predškolský vek.

Zanedbávanie rozvoja motorických zručností v predškolskom veku môže mať za následok ich útlm, alebo spomalenie rozvoja. Výskum ukázal, že aj keď sú niektoré motorické zručnosti podmienené genetickou predispozíciou, pre rozvoj všetkých motorických zručností je potrebný výcvik, teda učenie. Keďže tento proces v súčasnej dobe zabezpečujú predškolské zariadenia v spolupráci s rodinou, je potrebné aby učiteľ využil senzitívne obdobia v živote dieťaťa pre rozvoj a zdokonalenie základných motorických zručností ktoré ovplyvnia rozvoj telesnej výkonnosti a zdatnosti v budúcnosti.

Vychádzajúc z tohto problému chcem poukázať na význam plaveckej prípravy v procese telesného, motorického rozvoja detí predškolského veku.

Preto som sa zamerala na skúmanie úrovne telesného a motorického rozvoja 5-6 ročných detí, ktoré sa zúčastnili 10 dňového plaveckého výcviku. Snažím sa poukázať na to, aké dôležité je systematicky pracovať s deťmi a vytvárať im množstvo príležitostí pre rozvoj kondície aj koordinácie pohybov hravou formou. Všetky zážitky a skúsenosti,

ktoré získajú v tomto veku môžu ovplyvniť ich ďalší spôsob života, ich životný štýl. Spôsob, akým sa budú uberať ich záujmy a záľuby do budúcnosti v mladšom školskom veku až do dospelosti.

V tomto článku som použila výsledky z predošlého výskumu, ktorého cieľom bolo, na základe teoretického rozboru a empirického výskumu prispieť k rozšíreniu poznatkov o vplyve plaveckej prípravy na motorický rozvoj dieťaťa predškolského veku.

Predpokladáme:

- že 10 dňový plavecký výcvik ovplyvní motorickú výkonnosť detí.

Pre splnenie vytýčeného cieľa sme si stanovili úlohy:

1. Zistiť stav telesného i motorického rozvoja skupiny 5-6 ročných detí
2. Opakovaným testovaním sledovať rozvoj kondičných a koordinačných schopností u skupiny 5-6 ročných detí, ktoré sa zúčastnia plaveckého výcviku

Výskumnú vzorku súboru (ďalej ako S1) tvorilo 40 detí predškolského veku (20 chlapcov a 20 dievčat) z dvoch materských škôl v Prešove. Materská škola na Sabinovskej ulici a materská škola Solivarská. V oboch prípadoch ide o deti vo veku 5-6 rokov, ktoré sa zúčastnili 10 dňového plaveckého výcviku.

Telesnú zdatnosť a motorickú výkonnosť u detí sme zisťovali prostredníctvom štandardizovanej batérie testov, zahrňujúcich: **(T1) Antropometrické vyšetrenie** detí pozostávalo z merania výšky a hmotnosti. (Junger, 2000). **(T2) Test na koordinačné schopnosti spájania pohybov - tri kotúle vpred.** (Belej - Junger, 2006). **(T3) Test na kondičné schopnosti** (dynamická sila dolných končatín) **skok do diaľky z miesta.** (Junger, 2000). **(T4) Test na kondičné schopnosti** (dynamická sila horných končatín) **ručná dynamometria.** (Junger, 2000). **(T5) Test na kondičné schopnosti** (vytrvalostná schopnosť) **beh na 500 metrov.** (Junger, 2000).

PRVÁ ETAPA VÝSKUMU /pred plaveckým výcvikom/

Pri antropometrickom vyšetrení (meranie váhy a výšky), sa zistilo, že štatistický rozdiel medzi MŠ1 a MŠ2 nie je signifikantný. Môžeme teda usúdiť, že deti z oboch materských škôl sú približne na rovnakej úrovni čo sa týka telesného rozvoja.

Zistenie stavu motorického rozvoja u detí bolo zrealizované prostredníctvom testov T2, T3, T4 a T5 vstupná diagnostika.

DRUHÁ ETAPA VÝSKUMU /po plaveckom výcviku/

Zistenie stavu motorického rozvoja u detí (S1) výstupná diagnostika TRETIA ETAPA VÝSKUMU /po plaveckom výcviku/ vyhodnotenie a porovnávanie vstupných a výstupných testov.

Tabuľka 1 Kondičné schopnosti (pred a po plaveckom výcviku)

		S1		t
		vstup	výstup	
Skok do diaľky z miesta	x	104,8	109,82	3,192**
	s	12,23	13,92	
Ručná dynamometria	x	17,2	19,2	4,55**
	s	5,52	5,4	
Beh na 500 metrov	x	196,5	190,46	2,731**
	s	22,22	20,55	

Legenda: S1 – súbor, ktorý tvoria deti z oboch materských škôl spolu

x - aritmetický priemer

s - smerodajná odchýlka

Zhodný symbol v riadku (**) znamená signifikantný rozdiel 0,01

t - test

Tabuľka 2 Koordinačné schopnosti (pred a po plaveckom výcviku)

		S1		t
		vstup	výstup	
3 kotúle	x	7,45	6,77	3,607**
	s	1,58	1,54	

Legenda: S1 - súbor, ktorý tvoria deti z oboch materských škôl spolu

x - aritmetický priemer

s - smerodajná odchýlka

t - test

Zhodný symbol v riadku (**) znamená signifikantný rozdiel 0,01

Naším zámerom bolo prispieť k rozšíreniu poznatkov o vplyve plaveckej prípravy na motorický rozvoj dieťaťa predškolského veku.

Analýzou výsledkov kondičných a koordinačných schopností sme zistili, že 10 dňový plavecký výcvik významným spôsobom ovplyvnil úroveň motorickej výkonnosti u detí.

Keď zoberieme do úvahy súbor S1 celkovo, ktorý tvorilo spolu 40 detí z oboch materských škôl, vo všetkých testoch (skok do diaľky z miesta, ručná dynamometria, beh na 500 metrov, tri kotúle vpred) sme zaznamenali signifikantný rozdiel na hladine ($p = 0,01$). Hladina významnosti nás oprávňuje zovšeobecniť takýto postup pre 99% populácie rovnako starých detí. (Pozri tab.1,2). Tieto výsledky poukazujú na to, že sa potvrdil náš predpoklad, že plavecký výcvik ovplyvní motorickú výkonnosť detí.

Odporúčania pre prax:

- Naďalej považujeme za potrebné monitorovať úroveň a rozvoj kondičných a koordinačných schopností u detí v predškolskom veku.
- Využívať osvedčené štandardizované testy pri diagnostike motorických telesných aj funkčných schopností u detí v predškolskom veku.
- Pre využitie poznatkov v praxi odporúčame formou seminárov a prístupných publikácií sprístupňovať pedagógom vyučujúcim v predškolských zariadeniach poznatky o koordinačných schopnostiach, o kondičných schopnostiach aj o dôležitosti sledovania záťaže na detský organizmus.
- Testy kondičných a koordinačných schopností využívať pri výbere športovo nadaných detí a v spolupráci z rodičmi ich zapojiť do vhodných pohybových aktivít mimo pobytu v materskej škole, ktoré budú základom na ich ďalšiu športovú činnosť

Literatúra

- BARTOŠÍK, J. 1994. *Vývoj základných motorických zručností u detí predškolského veku*. Nitra: Spoločnosť pre telesnú výchovu a šport v Bratislave pobočka v Nitre, 1994. 34 s.
- BELEJ, M. – JUNGER, J. a kol. 2006. *Motorické testy koordinačných schopností*. Prešov: Prešovská univerzita - Fakulta športu, 2006. s. 177. ISBN 80- 8068-500-2.

BELEJ, M. – JUNGER, J. 2000. Dynamika rozvoja pohybových schopností. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie č. 5*, Prešov: SVSTVŠ, 2000. s. 341-35-45. ISBN 80-88722-95-0.

BELEJ, M. 2001. *Motorické učenie*. Prešov: SVSTŠ, FHPV, 2001. 197 s.

HOCHOVÁ, J. – ČECHOVSKÁ, I. 1989. *Plavecká výuka predškolských detí*. Praha: ČÚV ČSTV - Sváz základní a rekreační tělesné výchovy, 1989. 61 s.

JUNGER, J. 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU v Prešove v spolupráci so Slovenskou vedeckou spoločnosťou pre telesnú výchovu a šport, 2000. ISBN 80-8068-003-5.

JUNGER, J. 2006. *Motorické testy koordinačných schopností*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta športu, 2006. ISBN 80-8068-500-2.

KELLER, S. 1987. *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.

KLINDOVÁ, Ľ. – RYBÁROVÁ, E. 1975. *Vývinová psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave, 1975. SKL, č. 1-81-294 - 67-159 -75.

LABUDOVÁ, J. 1989. Význam a funkcia cvičenia vo vode. In *Spravodaj ZRTV* č2/1989 ŠI-189/89, vydavateľstvo Šport, Bratislava, 9 – 17 s.

PAŘÍZKOVÁ, J. – KÁBELE, J. 1986. Pohybová aktivita ve vztahu k růstu, příjmu potravy, krevním lipidům, motorickému a psychickému vyvoji dětí od 3-6 let. In *Sborník VR ÚV ČSTV*, Praha: Olympia, 1986, č.17, 7-39 s.

VARCHOLOVÁ, M. – MALIŇÁKOVÁ, M. – MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: ROKUS, 2003. ISBN 80-89055-34-6.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Obr. 1 *Chôdza s vysokým dvíhaním kolien (na bociana) – prípravná časť*



Obr. 2 *Plávanie s doskou, s ponorenou hlavou a kopaním nôh – hlavná časť*



Resumé

The main topic of the work is the influence of swimming preparation on motoric development of pre-school children. The work deals with the swimming preparation at preschool age and its impact on the fitness and coordination skills in 5-6 years old children. The work includes information on the aim, hypothesis, tasks and results of the previous research. The swimming preparation was carried out in the swimming pool of the Bajkalská Nursery School, Prešov.

Kontaktné údaje

Ingrid Jelínková, Mgr.

Materská škola

Sabinovská

08001 Prešov

Email: ingajelinkova@zoznam.sk

FAKTOROVÁ ŠTRUKTÚRA MOTORICKÝCH SCHOPNOSTÍ 5-6 ROČNÝCH DIEVČAT

Ingrid Ružbarská

Abstrakt

Motorické schopnosti predstavujú komplex vzájomne sa ovplyvňujúcich predpokladov integrovaných na spoločnom biologickom a motorickom základe. V skutočnosti neexistujú pohybové činnosti, ktorých vykonanie by sa spájalo len s jednou schopnosťou. Otázne je, do akej miery je možné vytvoriť komplexný obraz pohybovej výkonnosti človeka len na základe poznania určitej selektovanej časti, izolovaného skúmania kondičných alebo len koordinačných schopností. Poznanie faktorovej štruktúry motorických schopností v reflexii aktuálneho vývinového obdobia prispieva k vytvoreniu a formulovaniu efektívnych metód diagnostiky a rozvoja motoriky detí predškolského veku.

Kľúčové slová

Faktorová analýza, predškolský vek, štruktúra motorických schopností.

Úvod

Haywood – Getchel (2005) definujú motorický vývin ako proces, v rámci ktorého dieťa získava motorické zručnosti a rozvíja svoje motorické kompetencie. Ide o zdanlivo postupný proces, ktorý zahŕňa neuromuskulárne zrenie významne determinované genetickým komponentom, rastové charakteristiky (telesné rozmery, proporcie, telesné zloženie), tempo rastu a zrenia, motorické skúsenosti, motorické učenie. Všetky tieto faktory pôsobia v konkrétnom environmentálnom kontexte, v ktorom je dieťa vychovávané – sociálnom a fyzickom prostredí. Hoci proces motorického vývinu ma charakter postupnosti, aktuálne poznatky naznačujú, že motorický vývin má tzv. „skákavý“ charakter so sériou stupňovitých zlepšení, oddelených rôznymi obdobiami menej výrazných pokrokov v raste.

Malina (2003) označuje obdobie 5 až 8 rokov ako tranzitívne v rozvoji motorických schopností a zručností. Predpokladá sa, že v tomto vekovom období je dôležitým faktorom stupeň docility, ktorým je podmienený stupeň variability pohybovej výkonnosti. V špecifických testových

situáciách v tejto vekovej kategórii je dôležitým faktorom aj učenie. S tým súvisí vysoký stupeň variability pohybovej výkonnosti. Pri snahách hodnotiť úroveň motorickej výkonnosti detí predškolského veku treba rátať s vysokou variabilitou somatického a mentálneho vývinu a vplyvom dedičných faktorov.

Měkota (2000) konštatuje, že v rámci konceptu štruktúry motorických schopností zostáva hlavným metodologickým nástrojom faktorová analýza. Súčasne upozorňuje na skutočnosť, že koordinačné schopnosti, na rozdiel od kondičných, sa javia ako menej vyhranené a výsledky faktorovej analýzy sú pomerne vágne. Cieľom výskumného zámeru bolo identifikovať kľúčové determinanty pohybovej výkonnosti dievčat v období 5. a 6. roku života.

Metodika

Výskumný súbor reprezentovalo 60 dievčat vo veku 5 až 6 rokov z náhodne vybraných piatich materských škôl v Prešovskom kraji. Testová batéria obsahovala položky kondičných a koordinačných schopností, ktoré boli selektované na princípe ich absolvovateľnosti deťmi predškolského veku. Jej základ tvorili vybrané testy systému Eurofit: tanierový tapping – frekvenčná schopnosť horných končatín, predklon s dosahovaním v sede – kĺbová pohyblivosť trupu, skok do diaľky z miesta – výbušná sila dolných končatín, člnkový beh 10x5m – bežecká rýchlosť so zmenami smeru (Adam et al., 1988) a testy koordinačných schopností podľa Raczeke et al. (1998): obraty na lavičke – dynamická rovnováha, beh k loptám – orientačná schopnosť, rytmické bubnovanie rukami – rytmická schopnosť. Súčasťou aplikovanej testovej batérie boli aj základné somatické ukazovatele: telesná hmotnosť, telesná výška a suma hrúbky piatich kožných rias (Adam et al., 1988).

Na odkrytie latentnej štruktúry premenných bola aplikovaná exploratívna faktorová analýza. Jej cieľom je izolovať z množstva pozorovaných premenných jednoduché koncepty, ktoré čo možno najpresnejšie reprodukujú, opisujú a v určitom zmysle objasňujú pozorované dáta. Interpretácia zistených faktorov je založená na posúdení faktorových záťaží. Pri ich posudzovaní bola uplatnená hladina významnosti $> 0,3$. Na vytvorenie jednoduchej štruktúry bola aplikovaná pravouhlá Varimax rotácia (Überla, 1976).

Ako uvádza Hendl (2004) môže byť komunalita interpretovaná ako

spoľahlivosť indikátora.

Štatistické výpočty boli realizované prostredníctvom softwaru SPSS verzia 16.0.

Výsledky

V súvislosti s hodnotením štruktúry pohybovej výkonnosti sa ako najvhodnejšia ukazuje aplikácia mnohorozmerných štatistických metód, ktoré umožňujú „preniknúť“ do kvalitatívnej stránky skúmanej motorickej oblasti. Výsledky faktorovej analýzy sú uvedené v tabuľke 1. Percentuálne podiely jednotlivých faktorových saturácií sú znázornené graficky na obr. 1. Takéto znázornenie umožňuje interpretáciu postavenia jednotlivých faktorov v komplexe štruktúry motorických schopností.

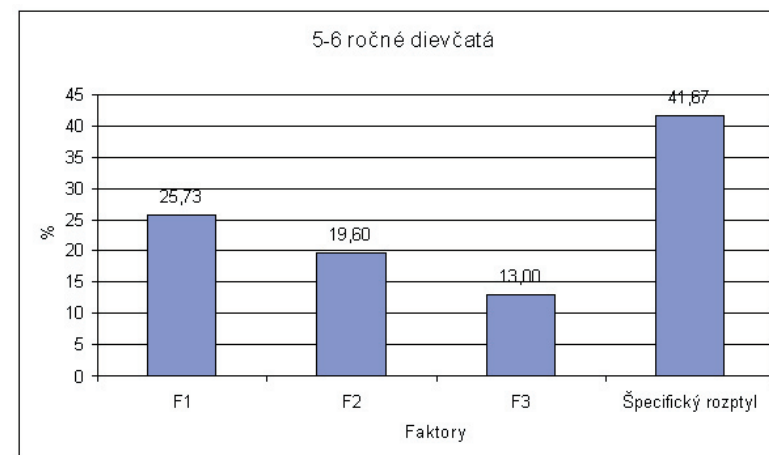
V súbore dievčat sú v základe faktora (*F1*) rýchlostno-koordinačné schopnosti a výbušná sila. Somatické ukazovatele (*F2*) sú charakterizované približne 20 % podielom na celkovom rozptyle a naznačujú dôležitý vplyv somatického vývinu na pohybovú výkonnosť detí v tomto období (obr. 1). Faktor (*F3*) je sýtený rytmickou schopnosťou, pohyblivosťou a sumou piatich kožných rias.

Percentuálny podiel špecifického rozptylu v súbore dievčat tvorí vyše 40 % z celkovej hodnoty rozptylu a reprezentuje oblasť, ktorú nie je možné postihnúť realizovanou testovou batériou.

Tabuľka 1

Faktorová analýza motorických a somatických ukazovateľov 5-6 ročných dievčat

Premenné	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Komunalita
Tanierový tapping	-0,6	0,29	-0,14	0,47
Obraty na lavičke	0,58	-0,11	-0,02	0,36
Rytmické bubnovanie rukami	0,06	-0,18	-0,83	0,73
Predklon s dosahovaním v sede	0,5	-0,01	0,31	0,35
Beh k loptám	-0,58	-0,19	0,22	0,42
Skok do diaľky z miesta	0,8	0,14	0,04	0,67
Člnkový beh 10 x 5 m	-0,75	-0,06	0,02	0,57
Telesná hmotnosť	0,08	0,86	-0,15	0,77
Telesná výška	0,02	0,86	0,13	0,76
Kožné riasy	-0,12	0,4	-0,71	0,69



Graf 1

Percentuálne znázornenie výsledkov faktorovej analýzy v súbore 5-6 ročných dievčat

Diskusia

Na základe výsledkov faktorovej analýzy je možné v prijateľnej miere verifikovať postavenie koordinačných a kondičných schopností v spoločnom motorickom priestore, ktorý je podmienený somatickými ukazovateľmi. Somatický vývin je pravdepodobne jedným z rozhodujúcich faktorov podmieňujúcich pohybovú výkonnosť detí (Ružbarská – Turek, 2007).

Značná heterogenosť motoriky detí v tomto vývinovom období pravdepodobne odráža rozdiely telesného vývinu, neuromuskulárneho zrenia, sociálno - kultúrneho kontextu, v ktorom sa jednotlivci nachádzajú, rôznych príležitostí pre pohybovú aktivitu (Malina et al., 2004). Dvořáková (1998) v tejto súvislosti považuje za zásadnú otázku labilitu detskej výkonnosti, ktorá súvisí s úrovňou detskej psychiky, krátkodobou koncentráciou, detským vnímaním okolností a podnetov, nízkou zameranosťou činnosti a len pomaly formujúcimi sa vôľovými vlastnosťami.

Pri diagnostikovaní motorickej výkonnosti týchto vekových kategórií je dôležité mať na zreteli aj efekt učenia, teda to, do akej miery je nárast vo výkonnosti výsledkom prirodzeného rastu a aký je podiel efektov

motorického učenia (Malina, 2003; Duvač, 2006).

Záver

Je možné konštatovať, že faktorová analýza nám „odhaľuje“ skutočnosti, ktoré by aplikácia iných parciálnych matematicko-štatistických metód neumožnila. Je zrejmé, že Rýchlostno-koordinačné ukazovatele spolu so silou je možné považovať za kľúčové determinanty motoriky dievčat v období 5-6 rokov.

Aplikácia mnohorozmerných matematicko-štatistických metód umožňuje komplexnejšie identifikovať kvalitatívnu stránku motoriky v etape jej formovania. Umožňuje poukázať na vnútorné rozdiely v hierarchickom usporiadaní motorických a somatických ukazovateľov. Tieto poznatky je možné následne zaradiť do širšieho informačného kontextu o rozvoji pohybovej výkonnosti a aktuálneho zdravotného stavu predškolskej a školskej populácie.

Literatúra

ADAM, C. – KLISSOURAS, V. – RAVAZZOLO, M. – RENSON, R. - TUXWORTH, W. 1988. *Eurofit: Handbook for the eurofit tests of physical fitness*. 2nd ed. Strasbourg: Council of Europe, Committee for Development of Sport, 1988.

DUVAČ, I. 2006. Meranie a testovanie v telesnej výchove a športe. In *Štruktúra poznatkovej bázy vied o športe*. Bratislava: Peter Mačura - PEEM, 2006. s. 85-101. ISBN 948-80-89197-65-1.

DVOŘÁKOVÁ, H. 1998. *K některým problémům tělesné výchovy v současné mateřské škole*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-497-7.

HAYWOOD, K. M. – GETCHEL, N. 2005. *Life span motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. ISBN-13: 978-0-7360-5574-1.

HENDL, J. 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

MALINA, R. M. 2003. Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and Suggested Directions for Research. [online]. *International Journal of Sport and Health Science*, 2003. Vol. 2, p. 50 - 66. [Citované 20. september 2004]. Dostupné na: <http://wwwsoc.nii.ac.jp/jspe3/index.htm>.

MALINA, R. M. – BOUCHARD, C. – BAR-OR, O. 2004. *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004. 712 p. ISBN -13: 978-0-88011-882-8.

MĚKOTA, K. 2000. *Definice a struktura motorických schopností. Česká kinantropologie*. 2000, Vol. 4, č.1, s. 59 - 69.

RACZEK, J. – MYNARSKI, W. – LJACH, W. 1998. Teoretyczno-empiryczne podstawy kształtowania i diagnozowania koordynacyjnych zdolności *motorycznych*. Katowice: AWF.

RUŽBARSKÁ, I. – TUREK, M. 2007. *Koordinačné a kondičné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Fakulta športu, Prešovská univerzita, 2007. ISBN 978-80-8068-670-3.

ÜBERLA, K. 1974. *Faktorová analýza*. Bratislava: Alfa. 1974. 334 s.

Resumé

Motor abilities create a basis of the human motor structure. They represent a complex, multilayer and dynamic system of internal relations between miscellaneous elements of the entity. Complex of the same elements in their variant combinations makes the basis of different abilities, and on the other hand, different dispositions create the ground of the identical abilities. Therefore a systemic approach is important in the research of motor abilities. Knowledge of the motor abilities factor structure creates the base for the determination of more efficient diagnostic methods and retrospectively for development of individual motor abilities.

Kontaktné údaje

Ingrid Ružbarská, PaedDr., PhD.

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Prešov

Duchnovičovo námestie 1

080 01 Prešov

Email: ruzbarska@ismpo.sk

MOTORICKÉ UČENIE A ELEMENTÁRNE LOKOMOČNÉ ZRUČNOSTI V PREDŠKOLSKOM VEKU

Ingrid Ružbarská – Monika Miňová

Abstrakt

Vekové obdobie od dvoch do siedmich rokov predstavuje základnú etapu v rozvoji motorických zručností a je ideálnym časom pre rozvíjanie väčšiny motorických schopností, lokomočných a manipulačných motorických zručností. Dlhé obdobie sa predpokladalo, že u detí sa „automaticky“ utvárajú určité motorické zručnosti s postupujúcim procesom biologického zrenia organizmu. Proces rastu a zrenia však sám o sebe nezabezpečí rozvoj motorických zručností. Poznanie osobitostí senzomotorického rozvoja a motorického učenia jednotlivých vývinových období umožňuje tvorbu a výber efektívnych metód, prostriedkov v procese utvárania motorických kompetencií.

Kľúčové slová

Motorické učenie, predškolský vek, elementárne lokomočné zručnosti.

Senzomotorické učenie

Učenie je proces zahŕňajúci zrenie a skúsenosť súčasne. Senzomotorické učenie zahŕňa systematizovanie a spresňovanie senzorickej senzitivity u jednotlivca pri percepcii okolitého sveta. Táto senzitivita umožňuje rozvoj a spresnenie vnímania priestorových, časových a ďalších parametrov prostredia. Súvisí to predovšetkým s faktom, že každý pohyb je definovaný časovým a priestorovým parametrom. Rozvoj tohto konceptu je dôležitý pre efektívnu realizáciu v rôznych iných oblastiach života. Takto je možné skvalitniť percepciu detí prostredníctvom ich participácie v pohybových aktivitách, ktoré rozvíjajú rovnováhové, orientačné, diferenciačno-kinestetické a ďalšie, predovšetkým koordinačné motorické schopnosti (Gallahue – Ozmun, 2002).

Ako uvádza Clancy (2006), v súčasnosti nie sú stále dostatočne preskúmané otázky priameho vplyvu určitých pohybových aktivít na rozvoj kognitívnych funkcií detí. To však neznamená, že nie je možné efektívne používať detské pohybové zážitky v rámci pohybových programov ako prostriedok učenia.

Obdobie približne od dvoch do siedmich rokov vo všeobecnosti predstavuje základnú etapu v rozvoji motorických zručností. Dlhé obdobie sa chybné predpokladalo, že u detí sa akosi „automaticky“ utvárajú určité motorické zručnosti s postupujúcim procesom biologického zrenia organizmu. Preto boli rôzne formy pohybových aktivít a pohybových programov predovšetkým v období predprimárnej a primárnej edukácie vnímané len ako chvíle oddychu, v rámci ktorých sa rôznorodé hry realizovali za účelom zábavy a ako prostriedok sociálno-emocionálnych cieľov. Len marginálna pozornosť bola venovaná zámeru využiť obdobie predškolského a mladšieho školského veku na intenzívny rozvoj a pomoc deťom osvojovať si základné motorické zručnosti. Proces rastu a zrenia sám o sebe nezabezpečí rozvoj motorických zručností.

Gallahue – Ozmun (2003), Haywood – Getchel (2005) definujú nasledovné vývinové štádiá utvárania senzomotorických kompetencií:

Iniciačné štádium

V rámci tohto obdobia deti realizujú svoje prvé pokusy pohybových úloh. Táto etapa je však charakterizovaná relatívne hrubými, nekoordinovanými pohybmi. Deti prirodzene uskutočňujú „platné“ pokusy hádzania, chytania, skokov, behu, ale hlavné komponenty zrelých motorických vzorcov stále chýbajú. Pohyby detí sú buď značne prehnané alebo limitované v mnohých parametroch. Navyše, pohyb ešte nie je rytmicky koordinovaný. Táto charakteristika sa vzťahuje na deti vo veku dvoch až troch rokov.

Elementárne štádium

Elementárne obdobie v rozvoji základných motorických zručností je typické pre motoriku troch až päť ročných detí. Je pravdepodobné, že elementárna fáza rozvoja motorických zručností súvisí s procesom zrenia. V tejto prechodnej etape, medzi iniciačnou a zreťou fázou vývinu, sa výrazne zdokonaľujú koordinačné schopnosti a značne sa rozvíja motorická kontrola. Napriek tomu sú však v tejto fáze motorického rozvoja pohyby detí do veľkej miery „nemotorné“ a charakterizované nedostatkom „plynulosti“. Mnoho jednotlivcov dokonca zostáva na tejto úrovni niektorých motorických zručností. Na túto úroveň sa dostali prirodzene zrením organizmu, ale kvôli nedostatočným príležitostiam rozvíjať a zdokonaľovať dané motorické zručnosti, nevhodným inštrukciám, motorickému učeniu nedošlo k rozvoju na úroveň zrelého štádia.

Zrelé štádium

Zrelé obdobie v rozvoji základných motorických zručností predstavuje integráciu všetkých prvkov motorických vzorcov do dobre koordinovaných, efektívnych a biomechanicky správnych pohybov. Od tohto štádia sa výkonnosť rapídne rozvíja. Zrelé základné pohybové zručnosti môžu byť kontinuálne skvalitňované a používané v širokom spektre špecializovaných pohybov. Deti sú schopné dosiahnuť dané zrelé štádium vo väčšine základných motorických zručností približne do veku šesť až sedem rokov. Často však dosahujú toto štádium vo veľmi rozdielnom veku. Zrelé základné motorické zručnosti formujú základ pre všetky športové špecializované zručnosti.

Motorické zručnosti v predškolskom veku

Nedostatky v rozvoji základných a špecializovaných motorických zručností počas kľúčového obdobia predškolského a mladšieho školského veku často zabraňujú, prípadne neprinášajú očakávané pozitívne zážitky pri zapájaní sa do pohybových a športových aktivít (*Fleming – Bunting, 2007*). To samozrejme neznamená, že ak si človek neosvojí určité motorické zručnosti počas detstva, nemôže ich rozvíjať v dospelom veku. Je však najjednoduchšie utvárať a rozvíjať motorické zručnosti v detskom veku. S touto situáciou súvisia viaceré faktory. Jedným z nich je akumulácia zlých návykov vyplývajúca z nedostatočného alebo nekvalitného motorického učenia. Omnoho náročnejšie je odstrániť nesprávne pohyby, ako si ich osvojiť v správnej podobe na prvýkrát. Strach zo zahanbenia pred vrstovníkmi a zo zranenia predstavujú dôležité determinanty, ktoré môžu prispievať k problematickému motorickému učeniu.

Základná pohybová zručnosť predstavuje organizovaný rad základných pohybov, ktoré zahŕňajú kombináciu pohybových vzorcov dvoch alebo viacerých častí tela. Pohybový vzorec predstavuje organizovaný rad súvisiacich pohybov. Presnejšie definované, pohybový vzorec zahŕňa vykonávanie izolovaného pohybu, ktorý sám nemôže byť klasifikovaný ako základná pohybová zručnosť alebo športová zručnosť (*Burton – Miller, 1998*).

Utváranie motorických kompetencií by malo byť orientované prednostne na realizačné aspekty rozvoja motorických zručností. Podporuje sa motorické učenie prostredníctvom vlastného bádania aktéra a vlastného

objavovania motorického vzorca, na rozdiel od zameriavania sa na kvantitatívne parametre pohybu „ako ďaleko“, „ako rýchlo“, „koľko“.

Lokomočné motorické zručnosti

Haywood – Getchel (2005) definujú lokomóciu ako proces alebo činnosť pohybu z miesta na miesto. Táto jednoduchosť definície do istej miery môže zakrývať skutočnosť, že pohyb z jedného miesta na iné predstavuje zložitú komplexnú činnosť.

Pri lokomočných zručnostiach sa telo pohybuje horizontálnym alebo vertikálnym smerom. Činnosti ako beh, skoky, poskoky, poklus sú považované za základné lokomočné pohyby.

Chôdza a beh v predškolskom veku

Deti zväčša dosahujú vývinové zmeny v chôdzi veľmi skoro. V podstate do štvrtého roku života vykazuje detská chôdza znaky pokročilej chôdze podobnej v dospelom veku. Dĺžka kroku sa v nasledujúcom vývinovom období predlžuje čiastočne vďaka efektívnejšiemu pohybu bokov, kolien a členkov a do istej miery aj predĺžením dolných končatín vplyvom prirodzeného rastu organizmu (*Haywood – Getchel, 2005*). Medzi prvým a štvrtým rokom života sa postupne významne zvyšuje rýchlosť chôdze. Rytmus a koordinácia chôdze sa zlepšuje do piateho roku života.

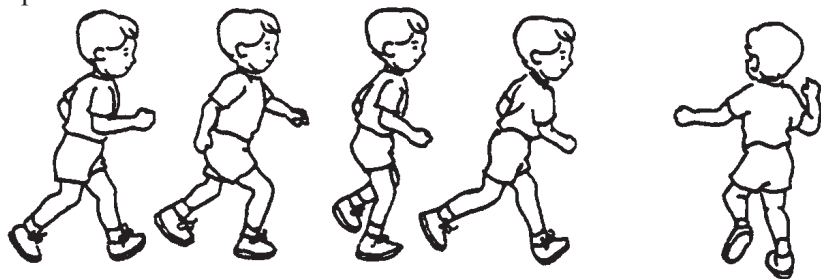
Beh je náročnejšia motorická zručnosť ako chôdza, pričom však chôdza a beh sú charakterizované viacerými identickými prvkami. Obidve končatiny sa pohybujú striedavo a symetricky zároveň. Na druhej strane, zatiaľ čo sa chôdza vyznačuje oporou oboch nôh s podložkou v danom okamihu, v behu je prítomná letová fáza, počas ktorej sa telo nachádza mimo kontaktu s podložkou.

Deti začínajú „behať“ približne 6 - 7 mesiacov po tom, ako sa naučia chodiť. Ide však len o prvé pokusy behu, keďže aby sme mohli hovoriť o behu musí byť v jeho realizácii prítomná letová fáza. Tá často v prvých pokusoch detí o beh nie je pozorovateľná, a tak v začiatkoch ide skôr o rýchlu chôdzu ako o beh.

Beh detí vo veku 3 až 6 rokov sa vyznačuje niektorými typickými črtami. Grafické náčrty behu začiatočníka a pokročilého sú znázornené na obrázkoch 1 a 2. Pohyb dolných končatín je charakterizovaný celkovo limitovaným rozsahom, krátkym krokom a letová fáza je nepatrná. Pohyb paží sa vyznačuje kývavým pohybom, ktorý kopíruje rotáciu trupu

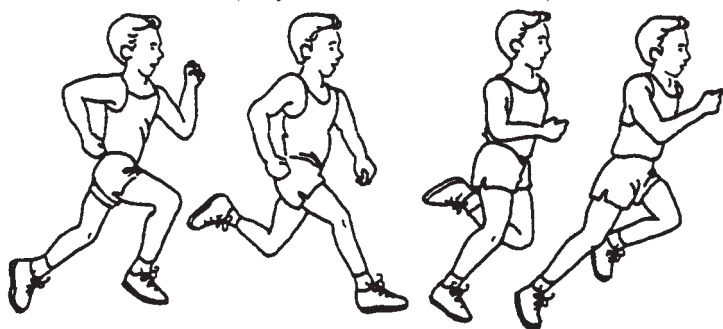
namiesto pohybu dopredu a dozadu. Dochádza k vystieraniu v lakt'och, čo je možné považovať za zbytočný pohyb. Začiatovníci v behu obyčajne pohybujú pažami horizontálne, čím do istej miery pomáhajú udržiavať stabilitu počas behu.

Medzi limitujúce determinanty behu detí v rannom veku je možné považovať silové schopnosti. Ak totiž má beh obsahovať letovú fázu, musí dieťa dokázať dostať „telo“ nad zem a to prirodzene vyžaduje optimálnu silu predovšetkým dolných končatín. Zároveň dieťa musí zvládnuť udržať rovnováhu na jednej nohe, kým prenesie váhu tela dopredu.



Obrázok 1

Náčrt behu začiatovníka (Haywood – Getchel, 2005)



Obrázok 2

Náčrt pokročilého behu (Haywood – Getchel, 2005)

Na konci obdobia predškolského veku sú lokomočné pohyby zväčša už bezpečné a zdravé dieťa je schopné vykonávať všetky základné motorické úkony. V predškolskom veku si deti osvojujú značné množstvo pohybových zručností. Ide v podstate o reproduktívne motorické učenie založené

na napodobňovaní vzorov. Deti sú schopné osvojiť si rytmus určitej pohybovej činnosti, jej celkovú štruktúru bez schopnosti analytického osvojovania jednotlivých prvkov, fáz. V závere predškolského veku sú už vytvorené predpoklady pre zvládnutie kombinovaných činností, ktoré sú základom jeho budúcej športovej aktivity. Toto obdobie je vhodné na formovanie vzťahu dieťaťa k pohybovej činnosti.

Záver

V období predškolského veku sú telesné orgány pomerne rozvinuté z anatomickej aj funkčnej stránky, čo dieťaťu umožňuje vykonávať s dostatočnou presnosťou všetky základné pohyby. Je však dôležité, aby edukátori na úrovni predprimárneho a primárneho vzdelávania boli erudovaní v oblasti rozvoja týchto elementárnych motorických zručností, čím sa môžu podieľať na vytváraní kvalitného základu utvárania motorických kompetencií.

Literatúra

- BURTON, A. W. – MILLER, D. E. 1998. *Movement skill assessment*. Champaign Ill: Human Kinetics, 1998. 406 p. ISBN 3-7780-8291-4.
- CLANCY, M. E. 2006. *Active Bodies, Active Brains. Building thinking skills through physical activities*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006. 175 p. ISBN -13: 978-0-7360-5096-8.
- FLEMING, T. M. – BUNTING, L. 2007. *PE CONNECTIONS. Helping Kids Succeed Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. 265 p. ISBN-10:0-7360-5910-5.
- GALLAHUE, D. L. – OZMUN, J. C. 2002. *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill, 2002.
- HAYWOOD, K. M. – GETCHEL, N. 2005. *Life span motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. ISBN-13: 978-0-7360-5574-1.

Resumé

Period of age two and seven can be considered as an fundamental motor phase in development of motor skills. This time is optimal for development majority of motor abilities, locomotor and manipulative skills. Historically, many educators erroneously assumed that children somehow „automatically“ develop their movement skills as they mature.

Maturation alone will not account for this development. Knowledge of motor development and motor learning specifics enable formulating and selecting effective methods and means within the pre-primary and primary education.

Kontaktné údaje

Ingrid Ružbarská, PaedDr., PhD.
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Prešov
Duchnovičovo nám. 1
08001 Prešov
Email: ruzbarska@ismpo.sk

Monika Miňová, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: minova@unipo.sk

ROZVOJ POHYBOVEJ AKTIVITY POČAS PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Martina Čučková - Ľubomíra Mikulcová

Abstrakt

Tento príspevok je súčasťou projektu „Športujeme s Dinom“, ktorý sa zaoberá rozvojom pohybovej aktivity počas predprimárneho vzdelávania detí. Súčasťou je aj rozvoj lokomócie a nelokomočných pohybových zručností, rozvoj psychomotorických aktivít u detí predškolského veku. Tvorba tohto projektu bola ovplyvnená rôznymi faktormi. Vďaka tomuto projektu sa zabezpečí rozvoj fyzickej a pohybovej stránky dieťaťa, pričom bázou je realita dieťaťa. Cieľom je rozvíjať u detí predškolského veku radosť a kladný vzťah k športu a športovým aktivitám. Ďalšími cieľmi sú – zaujať deti pomocou pohybových hier, vytvárať prirodzenú pohybovú aktivitu, vytvárať základné návyky, vedomosti a správanie sa podporujúceho zdravie, prevencia proti závažným onemocneniam v dospelosti, nahradiť stereotyp na pohybových jednotkách

Kľúčové slová

Pohybová aktivita, pohybové hry, pohybové schopnosti, pohybové zručnosti, psychomotorické aktivity, lokomócia a nelokomočné pohybové zručnosti.

Školský rok 2008/09 otvoril cestu pre inovačné poňatie výučby. Stali sme sa školami poskytujúcimi predprimárne vzdelávanie so stupňom vzdelania uskutočňovaného podľa vzdelávacieho programu ISCED 0. V nadväznosti na Štátny vzdelávací program sme v materskej škole (ďalej MŠ) vytvorili vlastný školský vzdelávací program zameraný na rozvoj pohybových zručností. Jeho tvorbe predchádzala dôkladná analýza silných a slabých stránok, tradícií, očakávaní a možností zlepšenia. Akceptovali sme požiadavky rodičov získané dotazníkovou metódou a podmienky, ktoré škola má. Jedným z hlavných cieľov školy je podporovať telesný pohyb dieťaťa, zdravý životný štýl a uspokojovať jeho potreby po rozmanitom pohybe (šport, tanec, PH, HPH/ s cieľom posilňovať fyzické a duševné zdravie. Pre naplnenie týchto cieľov sme hľadali spôsoby, ako ich v praxi realizovať. V spolupráci so základnou

školou (ďalej ZŠ), na Saratovskej ul. 85 v Leviciach, sme doplnili učebné osnovy o vlastné vzdelávacie štandardy v oblasti športovej prípravy detí. ZŠ je zameraná na basketbal a tak vznikol spoločný projekt „Športujeme s Dinom“. Pred samotnou realizáciou projektu sa uskutočnilo stretnutie rodičov 5-6 - ročných detí, s vysvetlením zámeru športovej prípravy a spôsobu realizácie. Vďaka záujmu rodičov a detí sa edukačný proces v MŠ rozšíril o ďalší podporný nadštandard - pohybovú prípravu. Profil absolventa školy je rozšírený o elementárne základy kolektívneho športu kvalifikovanou trénerkou. Po obdržaní informovaného súhlasu rodičov a potvrdenia pediatra sa začala realizácia projektu v septembri 2009. V MŠ v rámci pohybových a relaxačných cvičení a 1 x týždenne sú deti kondične a koordinačne pripravované v priestoroch telocvične a na ihrisku ZŠ.

POHYBOVÉ HRY NA ROZVOJ POHYBOVÝCH SCHOPNOSTI

„Pohybové schopnosti považujeme za základné, všeobecné psychomotorické vlastnosti osobnosti človeka, ktoré vytvárajú predpoklady pre podávanie výkonov v pohybových činnostiach.“ (Chromík, et al., 1993, s. 90). Chromík, Šimonek, Šutka (1998) uvádzajú, že pohybové schopnosti relatívne samostatné súbory vnútorných predpokladov pre pohybovú činnosť. Sú však ovplyvniteľné, geneticky podmienené a stále v čase. Znamená to, že sa v krátkom čase nemôžu meniť, no možno ich ovplyvňovať z dlhodobého hľadiska pravidelnou činnosťou, cvičením a tréningom.

Názory na identifikovanie, určenie, rozdelenie a diagnostikovanie pohybových schopností sú rozdielne.

Napríklad Měkota a Blahuš (1983) rozdelili pohybové schopnosti nasledovne:

- kondičné schopnosti – silové, rýchlostné, vytrvalostné;
- obratnostné (koordinačné) schopnosti – orientačné, rytmické, rovnováhové, reakčné, kinesteticko- diferenciačné.

V tomto príspevku sa budeme opierať aj o názory Choutku – Dovalila (1987) a Hritza (1985), s ktorými sa stotožňujeme.

Najčastejšie sa pohybové schopnosti rozdeľujú na silové, vytrvalostné, rýchlostné, schopnosti na rozvoj obratnosti a ohybnosti. Na rozvoji pohybových schopností sa podieľa viacero faktorov ako sú formy, metódy, prostriedky, ale tiež obsah, objem a intenzita cvičenia.

Pri každej pohybovej schopnosti sa uplatňujú viaceré metódy, ktoré vyberáme predovšetkým podľa špecifických požiadaviek športu, v ktorom ich uplatňujeme. Keďže my sme základná škola zameraná na basketbal rozhodli sme sa pri rozvoji týchto schopností využiť pohybové hry so zameraním na basketbal.

Prostriedky, ktoré používame pri ich rozvoji predstavujú rôzne formy cvičení. Najvhodnejším prostriedkom u detí sú pohybové hry.

Môžeme charakterizovať ako upravenú súťaživú činnosť súperiacich strán uskutočňovanú výrazným pohybom hráčov (Encyklopédia telesnej kultúry, 1988). Podľa Rovného (1981) je pohybová hra od začiatku existencie človeka neoddeliteľnou súčasťou jeho kultúry zladenou s jeho tvorivou prácou, fantáziou, túžbami a ideálmi, prípravou na život, ale aj občerstvením, vášňou života a jej hlavným znakom je rýchla alternatívna činnosť podľa určitých pravidiel. Podľa Argaja (1994) pohybové hry pestujú u hráčov najmä pohotovosť, obratnosť, vytrvalosť, pevnú vôľu a morálku. Dôležitá je pri tom systematika pohybových hier. No v literatúre sledujeme veľkú nejednotnosť v prístupe k systematike pohybových hier. Niektorí autori pri triedení pohybových hier vychádzajú z rozhodujúcej činnosti, ktorá pohybovú hru charakterizuje. Iní zas za rozhodujúce kritérium považujú prostredie, v ktorom sa pohybová hra hrá. Napríklad Zapletal (1985–1988) pri triedení pohybových hier použil danú systematiku:

- hry v prírode
- hry v klubovni
- hry na ihrisku a v telocvični
- hry v meste a na dedine

Ďalšia skupina autorov v systematike pohybových hier vychádza z ich zamerania na rozvoj pohybových schopností (Zdeněk, 1968, Kreidler 1986). Kreidler (1986) triedi pohybové hry nasledovne:

- hry na rozvoj sily, rýchlej a výbušnej sily
- hry na rozvoj vytrvalosti
- hry na rozvoj rýchlostnej vytrvalosti
- hry na rozvoj rýchlosti
- hry na rozvoj schopnosti obratnosti
- hry s iným zameraním

Uvádzame aspoň dva príklady pohybových hier na rozvoj pohybových schopností.

Pohybová hra:

- VLCI a OVCE rozvíja pohybové schopnosti ako sú: rýchlosť , koordinácia, vytrvalosť.
- VYRAĐOVANÁ rozvíja silové a koordinačné schopnosti.

My sa snažíme potom určité nadobudnuté schopnosti premeniť na zručnosti.

Zručnosť je schopnosť správne, čo najrýchlejšie a s najmenšou námahou vykonať určitú činnosť.

Okrem psychických zručností existujú aj pohybové zručnosti. Niektoré sú veľmi jednoduché (umývanie rukami), iné vytvárajú celú štruktúru a niekedy sa dokonca spájajú s pamäťovými procesmi.

Vo vede o športe sa na realizácii športového výkonu podieľajú pohybové schopnosti aj zručnosti, ktoré sa od seba líšia tým, že:

- zručnosti sa získavajú učením a cvičením,
- zručnosti ako vonkajší prejav možno rozvíjať do značnej miery oproti pohybovým schopnostiam, ktoré sú vnútornými predpokladmi pohybovej činnosti,
- zručnosti sú priamo merateľné oproti pohybovým schopnostiam.

Pri vytváraní zručnosti má významnú úlohu opakovanie. Opakované vykonávanie činnosti, ktoré sa má stať zručnosťou, sa nazýva cvičenie. Ale opakované bez porozumenia (ako to často býva pri napodobňovaní) samo o sebe na získanie zručnosti nestačí. Získavanie zručností musí byť sprevádzané vedomosťami sprostredkované slovom, vysvetlením, inštrukciou. Niekedy to môže byť predvedenie pohybu.

Pri postupujúcom učení pohybovej zručnosti môžeme v predvádzaných pohyboch sledovať množstvo zmien. Zvyšuje sa počet správne predvedených čiastočných pohybov, zvyšuje sa rýchlosť, smer a tlak pohybu, odstraňujú sa zbytočné pohyby, znižuje sa napätie, únava i námaha.

Opakovaním a cvičením vypestujeme zo zručnosti návyk. Návyk je úplne osvojenie si zručnosti, keď už nie je nevyhnutná ani kontrola činnosti. Upevňovanie schopností, zručností a návykov prebieha v organickej jednote. Určujúcimi pritom zostávajú schopnosti, lebo bez úsilia získať schopnosti by nemohli vzniknúť ani zručnosti a návyky. Pohybové zručnosti je skupina predpokladov pre pohybovú činnosť, ktorú získavame v procese učenia. Uplatnenie schopností v každodennom živote sa prejavuje zručnosťou. Medzi schopnosťou a zručnosťou je zvláštny vzťah: zručnosť je praktické

uplatnenie schopnosti.

Preto pri spracovaní tohto projektu a vypracovaní časovo-tematického plánu sme vychádzali hlavne z ISCED 0 rozpracovaním výkonových štandardov a kompetencií v prepojení na ISCED 1. Zahrnuli sme doňho jednotlivé tematické celky:

- Základná lokomócia a nelokomočné pohybové zručnosti
- Manipulačné, pohybové a prípravné športové hry
- Psychomotorické cvičenia a hry
- Aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti

Tabuľka 1 Časovo - tematický plán spracovaný podľa ISCED 1

Mesiac	Týždeň	Hodina	Tematická celok	Učivo	Rozvíjané kompetencie	Obsahový štandard	Výkonový štandard	Metódy, formy	Prierezová téma
III.	1.	1.	II. Manipulačné, pohybové a prípravné športové hry Pohybové hry	Hry na rozvoj rovnovážnej schopnosti	Vedieť sa pohybovať na znížených naklonených miestach	Pojmy: rovnováha, lavička, žinenka	Vedieť zaujať rovnovážnu polohu a vydržať v nej	– Cestička z novín	
	2.	1.	I. Základné lokomócie a nelokomočné pohybové zručnosti Základy gymnastiky	Váľanie bokom na šikmej ploche	Vykonávať správne akrobatické cvičenia, harmonicky pôsobiť na rast všetkých orgánov, precvičovať svalové oblasti	Pojmy: váľanie zo svahu, pasívne váľanie, žinenka, lavička, šikmá plocha	Pohybovať sa okolo osi vlastného tela (obraty) Správne technické prevedenie akrobatických cvičení		Environmentálna výchova
	3.	1.	II. Manipulačné, pohybové a prípravné športové hry Hry s náčiním – manipulačné	Cvičenia s Fit – loptami	Vedieť správne manipulovať s Fit – loptou	Manipulácia s náčiním, Pojmy : Fit – lopta, kotúľanie, kužel	Správne manipulovať s Fit – loptou a napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach		

Naším cieľom bol rozvoj už spomínanej pohybovej aktivity u detí predškolského veku.

Predpokladali sme, že deti v predprimárnom veku (5-6) už majú nadobudnuté určité pohybové schopnosti, zručnosti a očakávali sme, že systematickou a cieľavedomou pohybovou prípravou dosiahneme vyššiu

úroveň pohybových schopností a zručností, ktoré sa môžu ďalej rozvíjať v primárnom vzdelávaní. Čo sa nám aj potvrdilo. Deti napredovali, o čom sa mohli presvedčiť aj rodičia na otvorenej hodine, ktorá sa uskutočnila v novembri na Základnej škole, Saratovská ul. 85 v Leviciach.

Tomuto všetkému predchádzala hlbšia príprava. Preštudovali sme si nový ŠkVP pre materské školy. Zosúladiť sme denný režim detí s rozvrhom hodín základnej školy, vybavili sme zabezpečenie priestorov a potrebného náradia a náčinia (veľkosť lopty 5, výška koša 260 cm, kriketové loptičky, meracie pásmo, fit lopty, švihadlá,...).

Literatúra

- ARGAJ, G. et.al. 1994. *Pohybové hry*. Bratislava: UK, 1996.
- ČUČKOVÁ, M. 2006. *Využitie pohybových hier pri nácviku hernej činnosti jednotlivca v basketbale*. Bratislava: FTVŠ UK, 2006.
- ČUČKOVÁ, M. 2001. *Využitie pohybových hier v basketbale na I.stupni základných škôl- metodický videofilm*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2001.
- CHOUTKA, M. – DOVALIL, J. 1991. *Sportovní tréning*. Praha: Olympia – Kalorium, 1991.
- CHROMÍK, M a kol. 1993. *Didaktika telesnej výchovy*. Bratislava: FTVŠ UK, 1993. s.90, ISBN 80-223-0349-6.
- CHROMÍK, M. – ŠIMONEK, J. – ŠUTKA, V. 1998. *Didaktika telesnej výchovy (pre študentov odboru telesná výchova)*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 1998. ISBN-80-88901-16-2.
- KREIDLER, H. D. 1986. *Konditionsschulung durch spiele*. 5.vyd. Schorndorf, Verlag Hofman 1986.
- MĚKOTA, K. – BLAHUŠ, P. 1983. *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- Kolektív: *Didaktika školskej telesnej výchovy*. Bratislava: FTVŠ UK, 2001. ISBN 80-9682522-5-9.
- ROVNÝ, M. 1980. *Hry na volný čas*. 2. vyd. Bratislava : Šport, 1980.
- ROVNÝ, M., – ZDENĚK, D. 1979. *Pohybové hry*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1979. 208 s. ISBN 67-152-79.
- ZAPLETAL, M. 1985-1988. *Velká encyklopedie her*.1.vyd. Praha: Olympia, 1985-1988.

ZDENĚK, D. 1968. *Hry ve sportovní přípravě mládeže*.1.vyd. Praha: Olympia, 1968.

ŠIMONEK, J. 2004. *Metodika TV pre stredné odborné školy*. Bratislava: FTVŠ UK, 2004. ISBN 80-10-00380-8.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 - primárne vzdelávanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008.

Resumé

Cooperation of nursery and primary schools is becoming an integral part, which affects the child's development in preschool age. This cooperation is carried out in many ways, such as peer observation period, open hours, cooperation with parents, or participation in workshops. We have decided to involve in this cooperation also the preschool children. Because it is the most important, particularly for them, to reconcile their role in facilitating development and change of institutions, individuals and groups. And since the most natural human activity is a game, we decided for this project. Therefore, we present this contribution to the public, which may serve as a resource for facilitating the transition of children from kindergarten to Primary.

Kontaktné údaje

Martina Čučková, Mgr.

Základná škola

Saratovská ul. 85

934 05 Levice

Email: martinka.cuckova@gmail.com

Ľubomíra Mikulcová, Bc.

Materská škola

Konopná ul.8

934 05 Levice

Email: Lubkamik1@gmail.com

NETRADIČNÉ POMÔCKY POHYBOVÝCH A RELAXAČNÝCH CVIČENÍ AKO EFEKTÍVNY STIMUL POHYBOVEJ AKTIVITY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Lucia Šepeľáková - Stanislava Mihoková

Abstrak

Obsahovým zámerom príspevku je pohybová aktivita detí v predprimárnej edukácii a jej motivácia prostredníctvom netradičných pomôcok. Príspevok je členený do dvoch častí. V prvej časti je prezentovaný význam a dôležitosť pohybovej aktivity detí predškolského veku z viacerých aspektov. Druhá časť sa sústreďuje na konkrétne námety a praktické nápady využitia atypických predmetov pri pohybových a relaxačných cvičeniach realizovaných v edukačnom procese v podmienkach súčasných materských škôl.

Kľúčové slová

Pohybová aktivita, motivácia v edukačnom procese, dieťa predškolského veku, pohybové a relaxačné cvičenia.

„Čo je pohyb?
Je to most medzi telom a vedomím.
Je spojivkom medzi telesným a duševným svetom.
Pohyb dáva duši telo a dušou naplňa telo ...
(Dr. Dienes Valérie)

Esenciálna súčasť aktívneho života. Staroveká múdrosť odvekých životných filozofií. Bazálna cesta a spôsob nášho bytia. I takto by sa dal charakterizovať pohyb, ktorý je neodmysliteľnou súčasťou ľudskej existencie. Bol, je a kiež by navždy ostal nevyhnutnou zložkou života človeka, ktorú nezotru najnovšie výdobytky modernej techniky, ani konzumný spôsob existencie dnešnej spoločnosti.

Tisíce rokov a etáp ľudského vývoja sa človek nezaobišiel bez pohybu a aktivity. Z prvotného významu zameraného na uspokojovanie základných životných potrieb sa v období mysliteľov ako bol Hippokrates, Platón, Komenský a i., pozdvihol zmysel pohybových aktivít z roviny telesnej do roviny duševnej, a v konečnom dôsledku sa stal faktorom

kvality zdravia a ľudského bytia. Pohyb je hlavným vonkajším prejavom životných funkcií človeka. Je prostriedkom, ktorým živá bytosť smeruje k dosiahnutiu a splneniu životne dôležitých cieľov a úloh. Predstavuje proces kontinuálnej adaptácie na vonkajšie a vnútorné podmienky v smere komunikácie, korekcie, tvorby a riadenia (Liba, 2005).

Kasa (2001) charakterizuje pohybovú aktivitu [z lat. *activus* = činný; angl. *motor activity*; nem. *Bewegungsaktivität*; fr. *activité motrice*; rus. *dvigatel'naja dejatel'nost'*] ako mnohostrannú pohybovú činnosť človeka, ktorá sa realizuje jeho pohybovými orgánmi. Vyznačuje sa typickými ľudskými znakmi, ako sú cieľavedomosť, sociálna determinovanosť, spojenosť s procesom komunikácie medzi ľuďmi.

Používa sa na označenie jedného konkrétneho druhu pohybového správania, ako aj na označenie súhrnu celého pohybového správania jednotlivca či skupiny. V užšom význame je pohybová aktivita napr. terénny beh, džoging, chôdza do práce.

Ide o súhrn pohybov zameraných na dosiahnutie určitého cieľa. V širšom významne chápeme pohybovú aktivitu ako súhrn všetkých pohybových aktivít dôležitých pre celkový telesný a psychický rozvoj človeka.

Význam a potreba pohybu v súčasnej dobe je známym faktom a elementárnym poznatkom, ktorý poukazuje na dôležitosť stavby pevných základov pohybových aktivít už od narodenia dieťaťa. Základom trvalých návykov a samotného zdravia je učenie sa pohybovým aktivitám už v predškolskom veku, ktorý zaručí dieťaťu i celej spoločnosti aktívny a kvalitný spôsob života. Dnešný svet technológií určuje „sedavú“ generáciu, ktorá je charakterizovaná nedostatkom stimulov pre optimálny psychosomatický rozvoj čo vedie k postupnému zhoršovaniu zdravotného stavu populácie.

„Štvrtý, piaty a šiesty rok musí byť plný práce a pohybov. Nie je totiž dobrým znamením, ak dieťa sedí a chodí príliš ticho. Neprestajne behať a vždy niečo robiť je istým dôkazom zdravého tela a čerstvej mysle“ (Komenský, 1978, s. 23).

V tejto myšlienke je zahrnutá celá platforma nutnosti a akejsi závažnosti pohybu dieťaťa v predškolskom veku. J. A. Komenský určuje pohyb ako faktor nielen zdravotného stavu dieťaťa a úroveň jeho rozvoja v psychomotorickej oblasti, ale aj ako významný činiteľ v kognitívnej a socio-afektívnej zložke osobnosti dieťaťa. Vo svojom

diele *Informatórium školy materskej* poukazuje na nesmierny význam a dôležitosť pohybu v predškolskom veku.

Toto obdobie je charakterizované tvorbou základov fyzického a psychického zdravia, ako aj telesnej kultúry človeka. Už v období batolaťa dochádza k výraznému rozvoju hrubej motoriky. Dvojročné dieťa dobre uteká, skáče, prelieza, podlieza, zvláda omnoho lepšie aj nerovnosti terénu, bez problémov prekročí prah a pod. V oblasti jemnej motoriky stále viac obratnejšie uchopí predmet, manipuluje s ním. Okolo dvoch rokov začína kresliť čmáranice. V období troch rokov napodobní zložitejšiu stavbu z kociek, a taktiež zvládne navliekanie primerane veľkých korálok na šnúru.

Pre dieťa je prirodzenejší pohyb ako pokoj a pri nedostatku pohybovej aktivity trpí. Na túto skutočnosť poukazujú Junger – Zusková (1999), ktorí upozorňujú na nezastupiteľnosť pohybovej aktivity v systéme výchovy a vzdelávania detí. Autori uvádzajú, že najvyššia potreba pohybu sa prejavuje práve v predškolskom období, kedy by mala dosahovať približne 6 hodín denne, resp. 60% času bdenia dieťaťa.

Dostatočné množstvo pohybu pomáha dieťaťu zbaviť sa psychofyzického napätia, utvárať stav telesnej a duševnej rovnováhy, teda celkovú pohodu organizmu. Práve tento vek je najpriaznivejší na osvojenie si rôznych pohybových vzorcov, tvorbu základných pohybových schopností. Zdokonaľuje sa správne držanie tela a koordinácia pohybov, osvojujú sa rôzne pohybové zručnosti.

Ako uvádza Liba (2005), pohybová aktivita je nezastupiteľným intervenujúcim činiteľom zdravia a neoddeliteľnou súčasťou výchovy k zdraviu, ktorý sa nedá ničím nahradiť, ani kompenzovať.

Významnosť problematiky, ktorej sa v príspevku venujeme akcentuje aj Štátny vzdelávací program ISED 0 – predprimárne vzdelávanie, v ktorom jeden z hlavných cieľov, okrem rozvoja kognitívnej a citovo-sociálnej úrovne, je zameraný práve na význam optimálneho rozvoja perceptuálno-motorickej oblasti, ako základ pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti (Guziová a kol., 2008).

Aby bolo dieťa pripravené pre vstup do základnej školy, je potrebné, aby ako absolvent predprimárneho vzdelávania, dosiahlo v závere predškolského veku základné kľúčové kompetencie, medzi ktoré, okrem iných, patria psychomotorické kompetencie.

V tejto súvislosti vymedzuje Štátny vzdelávací program pre materské

školy, že dieťa v závere predškolského veku (Guziová a kol., 2008):

- používa v činnosti všetky zmysly;
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie;
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa;
- ovláda základné lokomočné pohyby;
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych situáciách;
- využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok;
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť;
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných;
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Pohybová aktivita má však viacero aspektov, ergo prispieva k rozvoju dieťaťa komplexne. Pohybom sa u detí nerozvíja len oblasť psychomotoriky, ale i oblasť psychologická a oblasť interpersonálna (Dvořáková, 2002). Rozvíja sa individualita dieťaťa i prosociálne správanie, utvárajú sa vôľové vlastnosti. V rámci pohybových hier sa pestuje sebaúcta, sebaovládanie, sebahodnotenie, sebakontrola a sebaregulácia správania.

Dieťa na základe pravidelnej pohybovej aktivity v materskej škole a prirodzenej radosti z pohybu nadobúda trvalý pozitívny vzťah k pohybovým činnostiam. Postupne si uvedomuje a fixuje význam pravidelného cvičenia pre zdravie človeka. Utvára sa tak pevný základ celoživotného kladného postoja k pohybovým aktivitám a športu (Guziová, 1999).

V sociálnej oblasti pomáha dieťaťu pohyb rozvíjať trpezlivosť, ohľaduplnosť, úctu k druhým a schopnosť spolupracovať. V konečnom dôsledku sa zvyšuje nielen celková telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť, ale aj fyzická a psychická odolnosť, samostatnosť, rozhodnosť a určitá nezávislosť osobnosti dieťaťa.

Pohybové aktivity napomáhajú tvorbe vzťahov dieťaťa k ostatným ľuďom, posilňovaní, kultivovaní a obohacovaní ich vzájomnej komunikácie a zaisťovaniu pohody týchto vzťahov. Rozvíjajú sa schopnosti a zručnosti dôležité pre nadväzovanie a rozvíjanie vzťahov dieťaťa k druhým ľuďom, posilňuje sa prosociálne správanie vo vzťahu k iným (v rodine, v materskej škole, v detskej skupine) (Dvořáková, 2002).

Ako uvádza Kršjaková (2004, s. 75): „*Nezastupiteľné miesto pri formovaní osobnosti dieťaťa má využívanie výchovného potenciálu pohybových aktivít. U detí všetkých vekových kategórií, najmladšou počnúc, by práve pohybová a športová aktivita mala mať širší priestor v ich dennom režime.*“

Dieťa predškolského veku je však špecifické nielen svojim obdobím mohutného rozmachu motoriky, kognície a sociálnych zručností, ale najmä svojimi špecifickými psychologickými osobitosťami, ktoré sú dôležitými faktormi úspešnosti edukačného procesu.

Jedným z nezastupiteľných a v tomto veku azda najdôležitejším činiteľom edukácie je motivácia, ktorá je otázkou „prečo“ ľudského správania. Bezmyšlienkové a nemotivované opakovanie pohybových činností alebo ich častí je málo efektívne, poprípade je celkom neefektívne a môže viesť k odporu k ďalším pohybovým aktivitám.

Pokiaľ sa však pohybové aktivity stanú zaujímavou činnosťou (vdďaka aplikáciám rôznych pomôcok) s možnosťou využitia myslenia, faktorov tvorivosti, s možnosťou dosahovať postupne sa zlepšujúce výkony, následne sa zvyšuje efektívnosť osvojovania senzomotorických zručností (Čáp, 2001).

Zelina (1996, s. 71) chápe motiváciu ako: „...*súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacielujú ľudskú aktivitu.*“ Zahŕňa v sebe inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, ideály, hodnoty, životnú filozofiu.

Jeden z najslávnejších autorov motivácie A. Maslow rozdelil motiváciu do piatich stupňov a to od najjednoduchších motivačných síl až po najvyššie a najzložitejšie motivačné sily. Medzi najzákladnejšie fyziologické potreby (v Maslowovej hierarchii potrieb) patrí okrem potreby jedla, spánku, dýchania, pitia i *potreba pohybu*, ktorá vychádza z psychologických zákonitostí somatického vývinu. Ako uvádza Zelinová (2004) pri neuspokojovaní bio-fyziologických potrieb sa ohrozuje nielen telesný, ale aj psychický vývin dieťaťa. Preto je požiadavka aktivity a pohybu v predprimárnej edukácii základom zdravia a zdravého vývinu dieťaťa.

Sila motivácie je v predškolskom veku špecifická. Je hybnou silou edukačného procesu a nástrojom, ktorý umožňuje učiteľovi podnieť dieťa k cielenej efektívnej činnosti. Motivácia dieťaťa závisí od jednotlivých faktorov, ktoré musí pedagóg poznať a vďaka svojej

erudovanosti vhodne využiť.

V predprimárnej edukácii je motivácia významnou a nenahraditeľnou súčasťou edukačných aktivít a prvou fázou pri akejkolvek činnosti. Nie náhodou možno pripustiť tvrdenie, že správna motivácia je zárukou polovice úspechu. Avšak nie každý učiteľ vie vzbudiť skutočný záujem detí a motivovať ich k danej činnosti (Petlák, 2004).

Motivácia k pohybovým aktivitám je rovnako dôležitá ako motivácia k poznávacím činnostiam či sociálnym zručnostiam. Dieťa predškolského veku má bohatý svet fantázie a tvorivosti, ktorý sa premietá do jeho každodenných činností i do miery jeho zapojenia sa do činností navrhnutých a vedených učiteľom. Participácia pedagóga v detskom svete tvorivých a fantazijných námetov predpovedá úspešnosť zvolených edukačných činností.

To si vyžaduje tvorivú osobnosť učiteľa, ktorá určuje samotnú edukáciu. Ako uvádza Zelinová (2004, s. 151): „*Aký je učiteľ, taká je škola, takí sú žiaci. Bez učiteľa nie je škola školou.*“ Tvorivá osobnosť pedagóga je teda nevyhnutným a prvotným predpokladom efektívnej motivácie k pohybovým činnostiam.

Osobnosť pedagóga sa však realizuje v určitom prostredí. Ako však uvádza Zelina (1996), nestačí klásť dôraz na tvorivú osobnosť učiteľa, ale je potrebné kreativizovať prostredie a podmienky práce učiteľa. Z hľadiska potreby pohybových aktivít je nevyhnutné vymedziť v edukačnom prostredí triedy voľný priestor pre spoločné pohybové aktivity a pohybové hry.

Pri pohľade na exteriér materskej školy je školský dvor neodmysliteľnou súčasťou edukačného prostredia materskej školy. Je efektívne využiteľný pri pohybových aktivitách a činnostiach zameraných na motoriku dieťaťa (Gmitrová, 2008).

Práve pri využití a transformácii možností, ktoré ponúka pedagógovi interné a externé prostredie materskej školy sa prejaví jeho tvorivá osobnosť a schopnosť využiť nevyužiteľné.

Pomôcky a prostriedky, ktorými disponujú dnešné materské školy odrážajú stav financií súčasného školstva, ktorý sa automaticky odráža v mnohých skrytých sférach. Slabá interiérová vybavenosť materských škôl, dezolátne stavy mnohých exteriérov, či nechota vedenia zmeniť existujúci stav, i to sú faktory, ktoré najmä v sfére telovýchovy odrádzajú pedagóga pri plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacích

pohybových činností. Tvorivosť pedagóga sa môže efektívne prejavovať práve v podmienkach, na ktoré musí pružne a flexibilne reagovať.

Okrem klasického a distribuovaného telovýchovného náčinia (ktorému sa na stránkach tohto textu nebudeme bližšie venovať) si môže pedagóg vytvoriť zbierku netradičných pomôcok. Stanú sa radostným stimulom pre dieťa k pohybovým aktivitám a manipulácia s nimi môže prejsť súčasne i do roviny kognitívnej (napr. pri pozorovaní jednotlivých vlastností, odlišných materiálov), ale i do roviny socioemocionálnej (tvorba pozitívnych sociálnych vzťahov pri spoločných pohybových hrách s využitím týchto pomôcok).

Záleží len na tvorivosti a kreativite pedagóga, aké pomôcky, či netradičné materiály použije, jednak ako podnet k pohybu, jednak aplikačný prvok pri realizácii pohybových činností. Ak sa k takto nenáročným a netradičným pomôckam pridá správne zvolený príbeh, rozprávka, či iný prvok fantázie, pohybová aktivita a činnosť sa stanú súčasťou akejkoľvek témy v akomkoľvek dni edukačnej reality.

Použitie pomôcok a náčinia prispieva k rozvoju zručností, hmatu a jemnej koordinácie (rôzny tvar, rôzny povrch, materiál, hmotnosť). Vedie dieťa k estetickému, účelnému a technickému využitiu možností každého náčinia a pohybu s ním (Moučková, 1990/1991). Využitím netradičných pomôcok sa stávajú pohybové a relaxačné aktivity rozmanitejšími a pre dieťa, ale i učiteľa prítiahlivejšími. Zároveň sa naplňujú zásady edukačného procesu (zásada uvedomelosti a aktivity, zásada názornosti a i.) (Petlák, 2004).

Ako príklad uvádzame niekoľko pomôcok (Moučková 1990/1991, Plíva 1995, Dvořáková 2002, Šmíd 2008), ktoré môže využiť pedagóg v ktorejkoľvek materskej škole z hľadiska finančnej nenáročnosti i z hľadiska zapojenia samotných detí do ich výroby i prípravy čo bude nepochybne posilňujúcim činiteľom ich vnútornej motivácie (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Využitie netradičných pomôcok pri pohybových aktivitách

NETRADIČNÉ POMÔCKY	VYUŽITIE PRI POHYBOVÝCH AKTIVITÁCH
<i>papierová guľa</i>	zdokonaľovanie hodu, precvičovanie správneho švihy paží
<i>papierové lietadlo</i>	precvičovanie horných končatín, percepcia prostredia
<i>šnúra na prádlo</i>	podbiehanie, prekračovanie, preskakovanie
<i>vreće</i>	preliezanie, preskakovanie, skákanie, lezenie
<i>balón</i>	prehadzovanie, triafanie do terča, posilňovanie stehenných svalov
<i>staré noviny</i>	posilňovanie chodidla, precvičovanie dolných končatín
<i>škatule rôznych tvarov a veľkostí</i>	preliezanie, preskakovanie, slalom medzi prekážkami
<i>rolky od toaletného papiera a kuchynských utierok</i>	štafetový beh, preskakovanie, vymedzenie priestoru
<i>rôzne prírodniny</i>	chôdza a beh medzi prekážkami a cez prekážky
<i>staré plachty, deky</i>	podliezanie, preliezanie, preskakovanie
<i>staré kvetináče</i>	beh medzi prekážkami spojený so zbieraním materiálov
<i>polystyrén</i>	triafanie do terča rôznych veľkostí
<i>plastové fľaše (prázdne alebo naplnené pieskom)</i>	štafetový beh, posilňovanie dolných a horných končatín
<i>krepeový papier</i>	percepcia prostredia, určovanie trasy
<i>staré metly</i>	podliezanie, preliezanie, vymedzenie priestoru
<i>staré šatky, šály</i>	štafetový beh, námetové pohybové hry
<i>škatule od mlieka, škatule od džúsov</i>	percepcia prostredia, preskakovanie, slalom medzi prekážkami
<i>varešky</i>	strelba na bránu, precvičovanie horných končatín
<i>škatule od banánov, rôzne nádoby</i>	prekážkový beh, slalomové dráhy, zdokonaľovanie hodu a triafanie do terča
<i>vrecká naplnené pieskom</i>	zdokonaľovanie hodu, štafetový beh,
<i>kôš na bielizeň</i>	precvičovanie hodu, triafanie do terča
<i>igelitové vrecko, tašky</i>	štafetový beh, preskakovanie, skákanie

Deti v predškolskom veku sú plné tvorivých síl, energizujúcej aktivity a neutíchajúcej túžby po pohybe. Jednotvárna pohybová činnosť, bez akejkoľvek zmeny, bez prvku prekvapenia a novosti, ich však môže demotivovať a odrádzať.

Cielene zvolená, účelne usmernená a starostlivo pripravená pohybová aktivita s využitím netradičných pomôcok a predmetov však pôsobí na detský organizmus ako elixír života a radosti. Nevyužiť ho v detskom svete mágie by bola veľká škoda . . .



Literatúra

- ČÁP, J. 2001. Senzomotorické učenie a senzomotorické dovednosti. In *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 373-384. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál, 2002. 138 s. ISBN 80-7178-693-4.
- GMTROVÁ, V. 2008. Prostredie materskej školy. In *Príručka pre tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. s. 181-184. ISBN 978-80-8052-324-4.
- GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR, 1999. 208 s. ISBN 80-967721-1-2.
- JUNGER, J. – ZUSKOVÁ, K. 1999. Význam a miesto pohybových aktivít v režime materských škôl. In *Zdravá škola: zborník prác z 5. vedeckej konferencie*. Prešov: Metodické centrum, 1999, s. 1-6. ISBN 80-8045-174-5.
- KOMENSKÝ, J. A. 1978. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1978. 40 s.
- KRŠJAKOVÁ, S. 2004. Telesná výchova ako súčasť výchovy k zdraviu v podmienkach materskej školy. In *Aktuálne trendy v teórii výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2004. s. 75-82. ISBN 80-8068-256-9.

LIBA, J. 2005. Výchova k zdraviu a pohybová výchova. In *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2005. s. 147-154. ISBN 80-8068-322-0.

MIŇOVÁ, M. 2002. *Pohybovo – relaxačná rozprávka ako motivačný činiteľ správneho držania tela u detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-16-8.

MIŇOVÁ, M. 2003. *Pohybový program pre deti materských škôl*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-33-8.

MOUČKOVÁ, J. 1990/1991. Rozcvičení s náčiním. In *Komenský*. ISSN 0323-0449, 1990/1991, roč. 115, č. 5, s. 287-293.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

PLÍVA, M. 1995. Nové náčiní – krabice od banánů. In *Tělesná Výchova a Sport Mládeže*. ISSN 1210-7689, 1995, roč. 61, č. 2, s. 30 – 37.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

ŠMÍD, P. 2008. Pohybové hrátky v přírodě. In *Tělesná Výchova a Sport Mládeže*. ISSN 1210-7689, 2008, roč. 74, č. 4, s. 38-40.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus, 2004. 168 s. ISBN 80-89055-48-6.

Kontaktné údaje

Lucia Šepeláková, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: sepelak@unipo.sk

Stanislava Mihoková, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: mihokova@unipo.sk

POHYB AKO TVORIVÁ SEBAREALIZÁCIA

Miroslava Lapšanská – Alena Bodnárová

Abstrakt

V príspevku poukazujeme na dôležitosť a tiež niektoré možnosti rozvoja tvorivosti v predprimárnej edukácii. Príležitosť pre jej rozvoj poskytuje súčasný dvojúrovňový systém riadenia škôl, ktorý ponecháva učiteľovi obrovský priestor pre jej rozvíjanie práve v tomto kľúčovom období. Orientujeme sa na rozvoj pohybovej tvorivosti, pretože pohyb je pre dieťa prirodzený a má pre neho širokú rozvojovú, stimulačnú funkciu. Je nástrojom sebavyjadrenia.

Kľúčové slová

Tvorivosť, pohybová tvorivosť, tvorivý učiteľ.

V septembri 2008 vstúpil do platnosti nový školský zákon 245/2008 a s ním okrem iného prišiel nový Štátny vzdelávací program (ŠVP). Pre predprimárne vzdelávanie je to ISCED 0. Učitelia v materských školách začali pracovať s programom, v ktorom dostáva obrovský priestor tvorivosť. Nazdávame sa, že zohráva v ňom priam kľúčovú úlohu. Naplnenie cieľov stanovených v tomto programe predpokladá „priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením...“ (ISCED 0, s.5). Prostredníctvom nového programu a zmysluplného pedagogického pôsobenia by mali deti získavať základy tvorivého myslenia ako súčasť kognitívnej kompetencie. Tvorivosť je aj súčasťou náplne tematických okruhov (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra) a všetkých troch oblastí vo výkonových a špecifických štandardoch. Dovoľme si konštatovať, že je len na učiteľovi, jeho vzťahu ku kreativite, ako a či vôbec sa s tvorivosťou v novom Štátnom vzdelávacom programe v praxi popasuje. Prijme ju za prirodzenú súčasť výchovy a vzdelávania a uplatňovaním vlastnej tvorivosti bude smerovať rozvoj dieťaťa k rozvoju jeho vlastnej tvorivej osobnosti.

Pre mnohých je tvorivosť záležitosťou len umenia či techniky. Podľa Zelinu (2007) sa však tvorivosť môže prejavovať v každej ľudskej činnosti. A tak si dovoľme povedať, že ju možno nájsť aj v pohybe. Teda pohyb môže byť tiež tvorivý a je možné cez neho tvorivosť i rozvíjať.

Podľa Hlavsa (1986, s.155) pri pohybovej tvorivosti ide o „*vytváranie originálnych pohybových štruktúr, ich variácie, prezentované v súvislosti s pohybovými a inými podnetmi, s predstavami a kombináciu pohybových činností s myšlienkovými a fantazijnými operáciami.*“ Pohybová tvorivosť podľa Daniškovej (2008, s.335) je chápaná ako „*schopnosť pospájať rozličné pohybové prvky do nového, nezvyčajného zmysluplného celku a adekvátne pritom využívať svoje telo s dôrazom na prejavový výraz.*“ Využívanie tela, kreovanie pohybových štruktúr je pohybom a ten je pre dieťa prirodzený. Má pre neho širokú rozvojovú a stimulačnú funkciu. Pohyb má so samotnou tvorivosťou niekoľko analógií:

- je premenlivý – ako tvorivé myslenie a predstavovanie
- môže byť originálny
- môže byť nástrojom sebvýjadrenia (podobne ako tvorivé dielo).

Môžeme o ňom hovoriť, že je tvorivým produktom. Je sprevádzaný diskusiou, inšpiráciou, nápadom, chránením myšlienok či fantáziou (Hlavsa, 1986).

Kreativitu v oblasti motoriky je možné rozvíjať dvoma spôsobmi. Prvý z nich sa realizuje v rámci iných, často dlhodobých činností a druhý spôsob predstavuje samostatný, špeciálny program cvičení (Vaňharová 1997; Hlavsa, 1986). Vďaka činnostiam zameraným na rozvoj pohybovej tvorivosti dieťa rozvíja svoju pohybovú tvorivosť, naučí sa pracovať so svojim telom a cítiť jeho jednotlivé časti (Vaňharová, 1997). Podľa Ďuričeka (1986) sú na rozvoj pohybovej tvorivosti vhodné napríklad nasledujúce typy cvičení:

- cvičenia s obmedzením priestorových podmienok činnosti hráča
- cvičenia s handicapom (jeden hráč alebo skupina je v nevýhode oproti druhej z hľadiska priestoru, času, počtu činností)
- cvičenia, v ktorých sa bežné herné činnosti uskutočňujú v nezvyčajných spojeniach
- cvičenia, pri ktorých má hráč plniť doplňujúce, rušivé úlohy
- cvičenia s využitím signálnych podnetov na okamžitú zmenu a prechod na iné činnosti
- hra s dvoma predmetmi
- hra s obmedzením možnosti vykonania činnosti (gól iba pravou nohou, prihrávky len ľavou....)

Na rozvoj pohybovej kreativity je taktiež vhodný tanec a improvizácia, pretože deti sa radi spontánne pohybujú do rytmu hudby,

ale rovnako radi nacvičujú rôzne jednoduché tanečné choreografie. Ako uvádza Kurková (1981, s.61) „*podstata tanečnej tvorivosti spočíva v precítenom pohybe a v spojení pohybu s predstavou.*“ Deti sa učia spájať pohyb s predstavou a začínajú chápať, že všetko sa dá pohybom vyjadriť a znázorniť. Vďačnými námetmi detských tvorivých pokusov je napr. napodobňovanie zvierat, rastlín, prírodných javov, pracovných činností, vecí a postáv. Pri posudzovaní detskej tvorivosti by sme mali vychádzať z voľby, čo dieťa chce napodobniť a samotného pohybového napodobnenia - či dieťa znázorňuje zviera obvyklým spôsobom, alebo hľadá originálne riešenia (Kurková, 1981).

Danišková (2008) uvádza, že pohybová tvorivosť bola zahrnutá aj v niektorých programoch na rozvoj tvorivosti a tak v praxi bolo vytvorených niekoľko výskumných metodík, ktoré boli orientované na tvorivý pohyb. My z nich uvádzame iba tie, ktoré sú určené deťom predškolského veku.

Tabuľka 1 Výskumné metodiky zamerané na tvorivý pohyb

<i>Autor</i>	<i>Metóda identifikácie pohybovej tvorivosti</i>	<i>Použitie</i>
Ďuriček, Ďuričková (1986)	Pohybový test Psík Lapaj	Program rozvíjania pohybovej tvorivosti
Kraszková (1994)	Pantomimická hádanka	Program stimulácie tvorivých schopností detí materských škôl
Fichnová (2001)	Test neverbálnej pohybovej tvorivosti	Program stimulácie tvorivých schopností detí materských škôl
Stehlíková – Lešková (2005)	Improvizáčné tanečné cvičenia	Vplyv improvizáčných tanečných cvičení na výkon v testoch tvorivosti

Pre učiteľa okrem toho že tvorivosť rozvíja je veľmi dôležité tvorivosť taktiež identifikovať (Krajčovičová, 2009). Tak je to aj s pohybovou tvorivosťou. Danišková (2008) preto navrhla desať možných kritérií na identifikáciu pohybovej tvorivosti. Pri posudzovaní pohybovej tvorivosti je potrebné zohľadniť prácu s telom, kvalitu realizovaného pohybu a prezentáciu pohybového vyjadrenia. Pomocou nasledujúcich kritérií je možné pohyb hodnotiť na bipolárnych škálach ako zodpovedajúci kritériu alebo jeho opaku.

1. telo ako celok – telo „rozbite“ na časti
2. využitie priestoru – pohyb na obmedzenom mieste
3. kontrastnosť - nekонтрастnosť
4. stimulačná sloboda – dodržiavanie pravidiel
5. prepracovanosť pohybu – pohybová jednoduchosť
6. originalita – pohybová stereotypia
7. variabilita – statika
8. vyjadrenie výrazu – nezvládnutie vyjadrenia
9. spontánnosť – štylizovanosť
10. vyjadrenie emócií – citová neangažovanosť.

Spomenuli sme už, že tvorivosť sa prejavuje aj v pohybe, ktorý je súčasťou najprirodzenejšej detskej činnosti a to hry. Pre dieťa je to tá najvhodnejšia príležitosť na rozvoj tvorivosti. „Hra prináša pocit voľnosti a slobodného rozhodovania, bez nátlaku a sankcií. Je to činnosť, ktorá sa aj v predškolskom veku spája s tvorivosťou“ (Zahatňanská, 1999, s.11). Je základnou a zároveň i hlavnou činnosťou, ktorá napĺňa obdobie predškolského veku. Je to jedna z najdôležitejších vývojových potrieb dieťaťa a zahŕňa pestrú škálu rôznych aktivít prispievajúcich k rozvoju osobnosti a teda i k rozvoju tvorivosti zároveň. Dargová (2001) uvádza, že pohybové hry rozvíjajú rýchlosť, silu, obratnosť, vytrvalosť, zvyšujú odvahu, potláčajú egoizmus. Vedú k správne mu držaniu tela, samostatnosti a iniciatíve. Sú deťom prirodzené a u detí obľúbené. Sprevádza ich smiech, radosť, spontánnosť, napätie a veselosť. V neposlednom rade sú sprevádzané nespočetným množstvom tvorivých prvkov a riešení. Vzhľadom na fakt, že hra v tomto veku je nie len vhodnou vyučovacou metódou ale aj prostriedkom k rozvíjaniu tvorivosti, aj tej pohybovej, mala by byť každodennou súčasťou detských činností.

Dieťa v tomto období trávi väčšinu času v materskej škole a je na pedagógoch, či a ako budú rozvíjať jeho motorickú kreativitu a s ňou kreativitu ako takú. Aj keď učiteľ by mal byť ten, ktorý napomáha rozvoju tvorivosti dieťaťa. Rozvinúť z neho tvorivú osobnosť sa mu podarí len správnym prístupom ku každej detskej osobnosti s využitím metód, techník a stratégií slúžiacich k jej rozvoju, ale i vlastnou tvorivou činnosťou. Tam, kde je tvorivý učiteľ, tam je tvorivá i trieda. V tvorivej triede, či tvorivej materskej škole nájdeme i tvorivé deti.

Literatúra

- ČAVOJOVÁ, V. – DANIŠKOVÁ, K. 2007. Typy tvorivých žiakov na základe ich diferencovaného výkonu v TTCT. In I. Sarmány-Schuller (Ed.): *Metanoia. Harmónia človeka*. 25. Psychologické dni. Zborník príspevkov. Bratislava: Stimul, 2007, s. 170 – 175, ISBN 978-80-89236-39-8.
- DANIŠKOVÁ, K. 2008. Možné kritériá hodnotenia pohybovej tvorivosti. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2008. roč. 43, č. 4, s. 332–341.
- DARGOVÁ, J. 2001. Hra ako prostriedok stimulácie tvorivosti detí. In *Komenský*, 2001, roč. 125, č. 5/6, s. 112-115.
- ĎURIČEK, M. 1989. *Tvorivosť v športových hrách*. Bratislava: Šport, 1989. ISBN 80-7096-005-1.
- HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*. Praha: SPN, 1986.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 2009. Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Zborník príspevkov z odborno – vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou 4.11.2009. Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009, s. 100 – 104. ISBN 978-80-970266-0.
- KURKOVÁ, L. 1981. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981.
- MIŇOVÁ, M. 2009. Zmeny v našom školstve – poznatky a skúsenosti. In *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Zborník príspevkov z odborno – pedagogickej konferencie. Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMPEP, 2009. ISBN 978-80-555-007-2.
- RUŽBARSKÁ, I. 2004. Motorika detí mladšieho školského veku. In *Acta Paedagogicae. Prešov – Olomouc*. Prešov: PU PF, Olomouc: UP PF, 2004. s. 149 – 153. ISBN 80- 8068-254-2.
- ŘÍHOVÁ, J. 1996. Tvorivost a laskavost - vizitka dobrého učitele. In *Komenský*, 1996. roč. 121, č.3/4, s. 51-53.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávania*. Bratislava: MŠ SR, ŠPU, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- VAŇHAROVÁ, M. 1997. Rozvoj tvorivosti v telesnej výchove a moderní taneční techniky. In *Tvorivost učitele k tvorivosti žáků*. Brno: Paido, 1997. s. 121-123. ISBN 80-85931-47-8.

ZAHATŇANSKÁ, M. 1999. *Zážitkové metódy v práci pedagóga predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 1999. ISBN 80-8045-135-4.

ZELINA, M. 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2007. ISBN 978-80-9670134-6.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-48-6.

Resumé

In our contribution we would like to refer to the importance of creativity and some possibilities of its development in pre-primary education. Present double level system of school management provides possibility to develop creativity and leave teacher huge scope to its development in such a crucial period. We concentrate on development of motoric creativity because motion is natural for children and has wide developing stimulative function. It is an instrument of self-realization.

Kontaktné údaje

Miroslava Lapšanská, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E mail: lapsanska@unipo.sk

Alena Bodnárová, Bc.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
E mail: veney@post.sk

ZASÓB LEKSYLALNY DZIECI WIEJSKICH U PROGU NAUKI SZKOLNEJ

Jolanta Góral-Pórola - Marta Mosiolek

Abstrakt

W artykule przedstawiono wyniki badań poziomu słownictwa dzieci wiejskich na starcie nauki szkolnej. Grupę badawczą stanowiło 77 dzieci (46 dziewczynek i 31 chłopców), objętych edukacją przedszkolną w alternatywnych ośrodkach edukacji przedszkolnej, utworzonych przez Wyższą Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach w ramach realizacji projektu „Logopedicus”. Badanie poziomu leksykalnego przeprowadzono przy użyciu Testu Słownika Dziecka Z. Tarkowskiego. Ocenie poddano umiejętności dzieci w zakresie tworzenia kategorii podrzędnych, definiowania pojęć i tworzenia słów nadrzędnych.

Kľúčové slová

Słownik dziecka, językowa sprawność systemowa, gotowość słownikowa, płynność słowna.

Słownik dziecka to ogół wyrazów, którymi dziecko dysponuje w zależności od wieku, doświadczenia, inteligencji, sprawności językowej. Jego rozwój zależy od wielu czynników, takich jak środowisko, doświadczenie, nauczanie, dostęp do środków masowego przekazu, jednakże za podstawowy determinant uważa się sprawność umysłową - testy słownikowe przyjęto za najlepszą pojedynczą miarę intelektu. Słownik jest podstawowym składnikiem językowej sprawności systemowej - kompetencji językowej, której istotą jest zdolność budowania nieograniczonej liczby poprawnych zdań z ograniczonej liczby słów. Im większy jest więc zakres słownictwa, tym większa szansa generowania wielu urozmaiconych zdań.

Dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną niski poziom rozwoju leksykalnego stanowi poważną przeszkodę w funkcjonowaniu w roli ucznia i kolegi. Dzieci te często nie są w stanie sprostać społecznym, motywacyjnym, emocjonalnym, poznawczym i werbalnym wymaganiom, które stawia przed nimi szkoła. Na ogół budują krótkie zdania o ubogiej strukturze syntaktycznej, natomiast oczekiwania

wobec nich w tym zakresie są o wiele większe. Ich rówieśnicy posiadają umiejętność mówienia coraz dłuższymi zdaniami o coraz bardziej poprawnej budowie gramatycznej, posługują się swobodnie zdaniami złożonymi współrzędnie i podrzędnie (przyczynowymi, celowymi, warunkowymi i dopełnieniowymi). Budują zdania wielokrotnie złożone. Dzieci, których słownictwo jest ubogie, częściej osiągają więc niskie wyniki w nauce i przejawiają zaburzenia w społecznym zachowaniu, popadając w różnego typu konflikty z rówieśnikami lub izolując się od nich. Negatywne społeczne zachowania dzieci mogą mieć źródło w niezaspokojonej potrzebie przekazywania informacji. Mowa bowiem, której tak istotnym komponentem jest zasób słownikowy (czynny i bierny) jest głównym środkiem interakcji, pojmowanej jako wymiana wartości i informacji, od której zależy cała fizyczna, emocjonalna i społeczna egzystencja człowieka. Mówiąc, dziecko w sposób szczerzy i autentyczny przekazuje innym to, co czuje. Możliwość bezpośredniego wyrażania własnych przeżyć daje mu poczucie autentyczności, zapewnia poczucie własnej autonomii i tożsamości oraz stawia je w sytuacji, w której czuje się autorem własnych zachowań. Wyrażanie swoich przeżyć wprost, umożliwia dziecku rozładowanie napięcia, jakie towarzyszy jego wielu doświadczeniom. Nierozładowane napięcia nie znikają, lecz natężają się i kumulują do momentu, w którym dziecko nie jest w stanie ich dłużej powstrzymać. Stąd wybuchy agresji, złości lub wystąpienie objawów nerwicowych z późniejszą somatyzacją – dolegliwości w układzie pokarmowym, bóle serca, czy głowy. Otwarte i szczerze wyrażanie swojego smutku, gniewu, żalu czy złości przynosi uczucie ulgi i spokoju, ale do tego niezbędny jest odpowiedni poziom słownika. Nieocenioną rolę w procesie kształtowania zasobu leksykalnego dzieci pełni przedszkole.

Dostępność edukacji przedszkolnej w Polsce

W Polsce wydatki na edukację mierzone w % PKB są zbliżone do średniej krajów UE. Jednak brak elastyczności wydatków na wczesną edukację sprawia, że w ramach tych środków można objąć edukacją znacznie mniejszą liczbę dzieci. Dostępność i powszechność opieki przedszkolnej jest w Polsce nie tylko niska, ale także bardzo zróżnicowana. O ile w miastach, według danych z 2006 roku, do przedszkoli uczęszczało 62% dzieci z grupy wiekowej 3-5 lat, o tyle w

gminach wiejskich – zaledwie 19%. W ostatnich latach stan ten uległ znacznej poprawie, ale nadal nie jest zadowalający. W roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało w Polsce nieco ponad 17 tys. placówek wychowania przedszkolnego, w zajęciach uczestniczyło 64,9% dzieci w wieku 3-6 lat. W miastach do placówek uczęszczało 80,8% dzieci, na wsi - 43,8% (MEN, 2009). Poprawa udziału w edukacji przedszkolnej dzieci ze środowisk wiejskich nastąpiła na skutek wsparcia dla sektora edukacji w Polsce przez fundusze UE. W ramach realizacji priorytetu, którym było zapewnienie równych szans edukacyjnych dzieciom w wieku 3-5 lat pochodzącym ze środowisk wiejskich, wdrożono alternatywne formy edukacji przedszkolnej. Alternatywne ośrodki edukacji przedszkolnej powstały w wielu w miejscowościach wiejskich, w których wcześniej nie było przedszkola. W oparciu o wnikliwą diagnozę potrzeb środowiska, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych opracowała i zrealizowała na obszarze województwa świętokrzyskiego innowacyjny projekt regionalny: „Logopedicus”. W 30 świętokrzyskich wsiach utworzono ośrodki wychowawczo – edukacyjne, w których opieką przedszkolną objęto dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Ich działalność była oparta na jednakowym programie pracy, pt.: „Alternatywne formy opieki przedszkolnej z uwzględnieniem specyfiki kształcenia i wychowania dzieci w wieku 3 – 5 lat, ukierunkowane na rozwój mowy”. Innowacją projektu był aktywny udział w procesie edukacyjnym logopedów, którzy prowadzili zajęcia programowe z zakresu profilaktyki, diagnozy i terapii logopedycznej dzieci. Wyniki diagnozy logopedycznej dzieci, stały się podstawą prowadzonych przez uczelnię badań naukowych. Nowością działań była także ścisła współpraca z rodzicami, spośród których przygotowano kadrę opiekunek dziecięcych w ramach prowadzonego kursu kwalifikacyjnego. W czasie trwania projektu, poprzez cykl szkoleń kaskadowych, zrealizowano szerokie wsparcie psychologiczne – pedagogiczne dla personelu oraz rodziców. Utworzony na potrzeby projektu portal internetowy pełnił nie tylko funkcję informacyjno-promocyjną, ale stał się również forum dyskusyjnym dla środowiska oświatowego w zakresie alternatywnych form edukacji przedszkolnej.

Rozwój słownika dziecka do wieku szkolnego

M. Zarębina (1980) wyróżniła 3 stadia rozwoju słownika dzieci do wieku szkolnego.

Pierwsza faza rozwoju leksykalnego, obejmująca początek mowy dziecka, charakteryzuje się obecnością wyrazów samodzielnych znaczeniowo: ekspresywnych (wykrzykniki) i nazywających (symbolizujących) prymarnie (rzeczowniki i czasowniki). Wśród rzeczowników występują nazwy osób bliskich, imiona własne, nazwy zwierząt domowych, ubrania części ciała. Pojawiają się pojedyncze przymiotniki, przysłówki, zaimki. Zdecydowany udział w języku dziecka nazywających części mowy odzwierciedla hierarchię tych klas wyrazów w słowniku otoczenia. Na tym etapie słowa wypowiedane przez dziecko są często wieloznaczne, wielokategorialne (mogą np. pełnić funkcję zarówno rzeczownika, jak i czasownika), niefleksyjne, dzięki bogatej intonacji - pełniące role wypowiedzenia.

W stadium drugim (druga połowa drugiego roku życia) następuje szybki przyrost słownictwa – rozmiar słownika dziecka zwiększa się do kilkuset wyrazów. Ponad połowę stanowią rzeczowniki. Stopniowo intensyfikuje się frekwencja czasowników (około 23 %), które wyrażają konkretne czynności związane z działaniem lub stanem. Na uwagę zasługuje wyraźne ilościowe zmniejszenie się elementu ekspresywnego, subiektywnego języka – tj. wykrzykników. Ubywa także słów wieloznacznych, niewątpliwie w związku z opanowaniem przez dziecko nowych wyrazów nazywających. Ilościowo wykrzyknikom dorównują przymiotniki. Jako nowe elementy słownika sygnalizują swoją obecność wyrazy szeregujące (liczebniki) i – wprawdzie w znikomej liczbie – tzw. luźne morfemy (przyimki, spójniki, partykuły). Pojawienie się przyimków i spójników jest bardzo istotne, albowiem ma bezpośredni wpływ na rozwój innych podsystemów języka: fleksji i składni. Obecne są także pojedyncze przysłówki miejsca, czasu, sposobu oraz zaimki pytające, wskazujące, liczebne, osobowe.

Trzecią fazę leksykalną cechuje utrwalanie się liczebników i morfemów luźnych, których rozwój będzie trwał do końca wieku przedszkolnego. Grupa ta jest trudna do opanowania ze zrozumieniem, albowiem – w porównaniu z innymi częściami mowy - charakteryzuje się względnie dużym stopniem abstrakcji. Do końca trzeciego roku życia dziecko ma w swoim zasobie leksykalnym wszystkie kategorie części mowy. Jednocześnie poszerza się zakresowo udział wcześniej utrwalonych warstw leksyki (Zarębina, 1980).

Pod koniec wieku przedszkolnego połowę słownika dziecka stanowią

rzeczowniki, około 25% czasowniki, około 14% przymiotniki i przysłówki, czyli 90% to nazywające części mowy. Pozostałe 10% to zaimki, wykrzykniki, i morfemy luźne (Zarębina, 1980 za: Przetacznikowa, 1968).

Rozwój poszczególnych kategorii leksykalnych przebiega według tendencji: od konkretnego do abstrakcji – najpierw rzeczowniki i czasowniki nazywające konkretne przedmioty i czynności, dalej przymiotniki i przysłówki określające cechy tych przedmiotów i czynności, zaimki wskazujące na kierunek w przestrzeni, tekście, w obrębie aktu mowy, następnie liczebniki informujące o ilości i miejscu w szeregu i wreszcie spójniki i przyimki, wyrażające stosunki między przedmiotami i elementami tekstu oraz rzeczowniki i czasowniki mające znaczenie bardziej ogólne (Borowiec, 2007)..

Kolejność pojawiania się części mowy w słowniku dziecka A. Matczak (2003) uzasadnia regułami rozwoju poznawczego. Kiedy poznanie dziecka ma przede wszystkim charakter globalny, mało zróżnicowany, potrafi ono wówczas wyodrębnić jedynie przedmioty i czynności, tj. elementy rzeczywistości określane rzeczownikami i czasownikami. W miarę doskonalenia się czynności analityczno-syntetycznych w zakresie spostrzegania i myślenia dziecko dostrzega cechy przedmiotów i czynności, stąd w jego mowie – przymiotniki, przysłówki i rzeczowniki nazywające elementy składowe przedmiotów. Jeszcze później w mowie dziecka pojawiają się przyimki i spójniki, czyli wyrazy oznaczające relacje. Wraz z rozwojem intelektualnym i poszerzaniem się wiedzy językowej dziecka stopniowo obiektywizują się znaczenia stosowanych przez nie słów, tzn. zbliżają się one do znaczeń nadawanych im przez dorosłych użytkowników języka. Ten proces uściśniania znaczeń łączy się ze wzmożonym w drugiej połowie wieku przedszkolnego zjawiskiem zadawania przez dzieci pytań o znaczenie słów usłyszanych w otoczeniu (Matczak, 2003).

Słownik dzieci wiejskich u progu nauki szkolnej w świetle badań własnych

Celem badań była ocena słownika dzieci wiejskich z terenu województwa świętokrzyskiego, które – w myśl przepisów prawa oświatowego - potencjalnie od września mogły rozpocząć naukę szkolną. Grupę badawczą stanowiło 77 dzieci (46 dziewczynek i 31 chłopców),

objętych edukacją przedszkolną w alternatywnych ośrodkach edukacji przedszkolnej, utworzonych przez Wyższą Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach w ramach realizacji projektu „Logopedicus”. Badania prowadzono w terminie od lutego do kwietnia 2008 roku (tabela 1).

Płeć badanych	Liczba	Wiek badanych		Wychowanie przedszkolne	
		5,6 – 6,0	6,0 – 6,9	krócej niż rok	powyżej roku
Dziewczynki	46	27	19	29	17
Chłopcy	31	21	10	23	8
Ogółem	77	48	29	52	25

Tabela 1 Prezentacja badanej populacji

Ocenę poziomu leksykalnego przeprowadzono przy użyciu Testu Słownika Dziecka (TSD) Z. Tarkowskiego. Badaniu poddano umiejętności dzieci w zakresie tworzenia kategorii podrzędnych (Podtest I), definiowania pojęć (Podtest II) i tworzenia słów nadrzędnych (Podtest III) [Z. Tarkowski, 1998]. W podteście I dziecko ma udzielić odpowiedzi na 10 pytań typu: *Jakie znasz zabawki?*, *Co robią dzieci?*, itp. Czas przewidziany na każde zadanie to 1 minuta. Rezultaty uzyskane w podteście I pozwalają na wnioskowanie nie tylko o zasobie słownika czynnego, ale także o gotowości słownikowej (umiejętności podawania przykładów nazwy nadrzędnej) i płynności słownej (szybkości tworzenia słów należących do danej klasy).

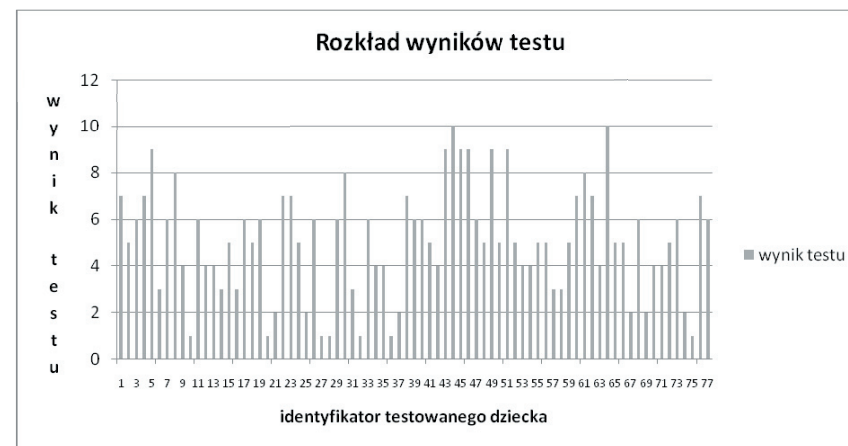
W podteście II (Definiowanie pojęć) zadaniem dziecka jest podanie 10 definicji, poprzez zbudowanie odpowiedzi na postawione mu pytania, np. *Co to jest piłka?*, *Co to jest lato?*. Podobnie jak poprzednio, czas przewidziany na każde zadanie jest nie dłuższy niż 1 minuta. Wyniki tego podtestu świadczą o stopniu rozumienia wypowiedzi (aby odpowiedzieć na pytanie należy je wcześniej zrozumieć), o poziomie rozwoju systemowej sprawności językowej (aby zdefiniować pojęcie niezbędne jest dobranie odpowiednich słów i powiązanie ich ze sobą), wskazują także na inteligencję werbalną (słownik jest powszechnie uważany za czuły wskaźnik inteligencji).

W podteście III (Tworzenie słów nadrzędnych) zadaniem dziecka jest podanie słowa nadrzędnego do trzech bodźcowych, np. *lalka*, *piłka*, *klocek*; *sok*, *herbata*, *mleko*. Czas na wykonanie każdego zadania wynosi 30 sekund. Podtest III bada operację umysłową odwrotną w stosunku do tej, którą ocenia podtest I – w podteście I kierunek myślenia jest od

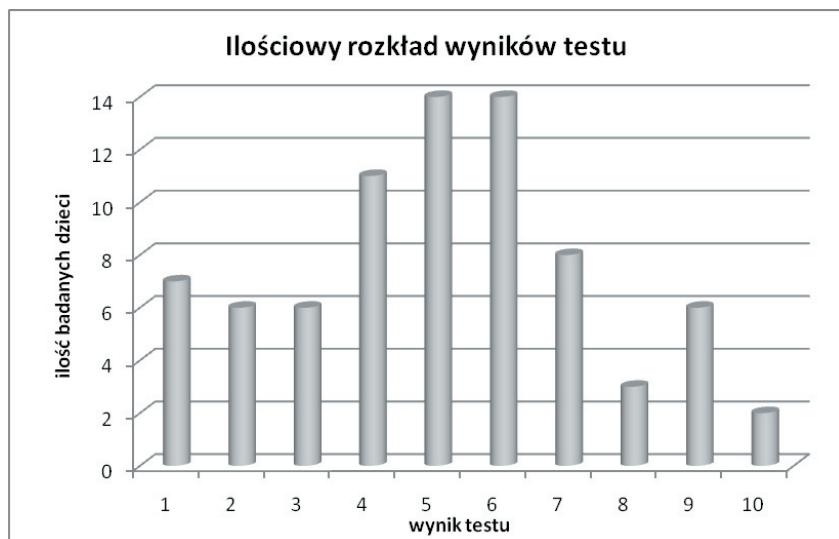
ogółu do szczegółu, natomiast w podteście III od szczegółu do ogółu. Podtest ten bada proces uogólniania (na podstawie cech przedmiotów lub czynności należy utworzyć pojęcie nadrzędne), nazywania (na podstawie przykładów należy podać nazwę nadrzędną) oraz myślenia, albowiem zarówno uogólnianie, jak i nazywanie to formy myślenia ukierunkowanego.

Po dokonaniu oceny poszczególnych odpowiedzi, podsumowano wyniki surowe uzyskane w poszczególnych podtestach, a następnie w całym TSD. Wyniki surowe przeliczono na steny za pomocą zamieszczonych norm wiekowych, następnie nadano im ocenę słowną. Wyniki z przedziału: 1-4 steny uznawane są jako niskie, z przedziału: 5 – 6 stenów jako przeciętne, z przedziału: 7 – 10 stenów jako wysokie.

Prawie połowa badanych dzieci (44%) uzyskała wynik ogólny TSD, wskazujący na przeciętny poziom słownika. 22% objętych badaniami uplasowało się w przedziale od 7 do 10 stenów, czyli na poziomie wysokim. 33% dzieci zaprezentowało niski poziom rozwoju leksykalnego



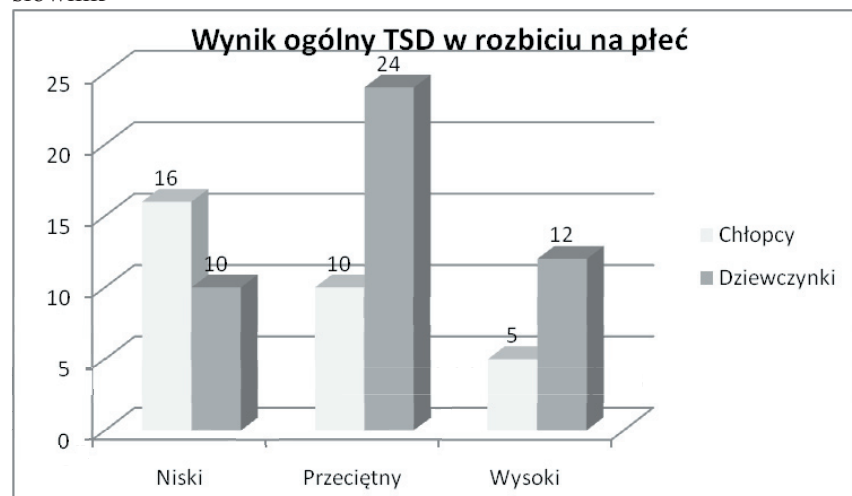
Rycina 1 Wynik ogólny TSD uzyskany przez poszczególnych badanych



Rycina 2 Wynik ogólny TSD - rozkład ilościowy

Analiza uzyskanych rezultatów wskazuje na istotne różnice w opanowaniu słownika przez dziewczynki i chłopców – na korzyść dziewczynek.

U 53% badanych dziewczynek stwierdzono przeciętny poziom rozwoju słownik

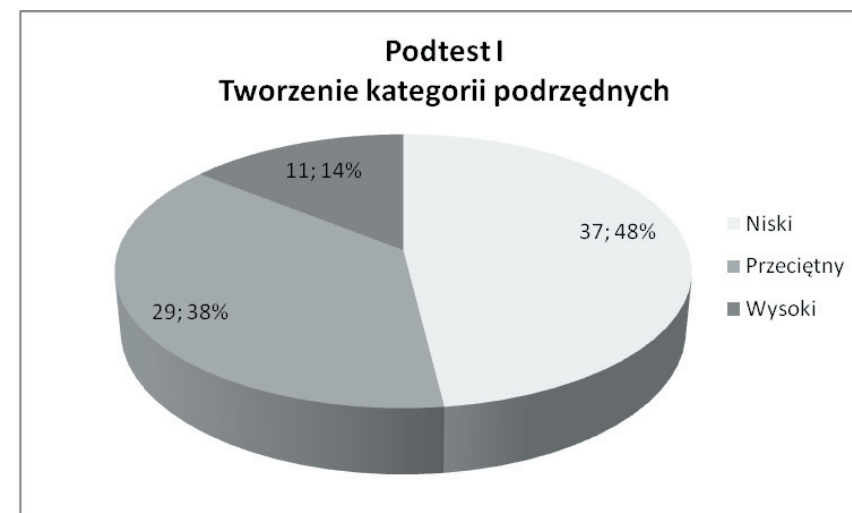


Rycina 3 Poziom słownika dzieci wiejskich w rozbiciu na płeć

Analiza wyników uzyskanych przez badanych w poszczególnych podtestach wskazuje na zróżnicowany poziom rozwoju umiejętności dzieci w zakresie ocenianych kategorii słownikowych.

Największą trudność sprawiło dzieciom tworzenie kategorii podrzędnych. W tym obszarze, 37 dzieci (48%) – prawie połowa, zaprezentowała poziom niski. Poziom przeciętny odnotowano u 29 dzieci (38%), poziom wysoki u 11 (14%) (wykres 1).

Badane dzieci podały najczęściej przykładów rzeczowników: zabawek (*układanki, samochodziki, lalki, wózki, ludoziki, piłki, klocki*), mebli (*telewizor, stół, komputer, krzesło, fotel, stolik, szafa, łóżko, półki*), pojazdów (*opel, samochód, motor, sanki, rower, skuter*). Nieco mniej było czasowników (*Co robią rodzice? – kłócą się, pracują, sprzątają, gotują; Co robią dzieci? – bawią się, drą się, grają, chodzą*). Zdecydowanie najslabiej dzieci radziły sobie z przymiotnikami, szczególną trudność sprawiało im udzielenie odpowiedzi na pytanie: *Jacy są ludzie?* Najczęściej odpowiadały: *dobrze, źle*.



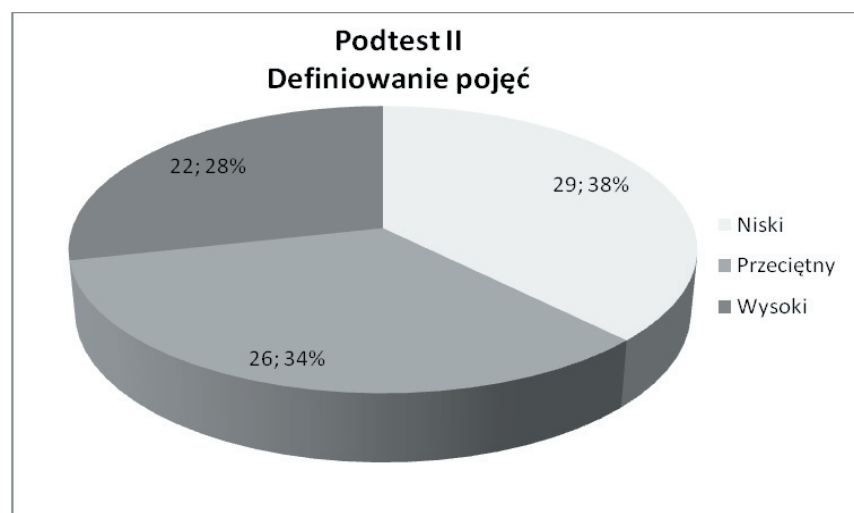
Wykres 1 Poziom umiejętności dzieci wiejskich w zakresie tworzenia kategorii podrzędnych

W zakresie umiejętności definiowania pojęć, podobnie jak w podteście I, najliczniejsza grupa – 29 dzieci (38%) - uplasowała się

na poziomie niskim, jednak jej udział procentowy był mniejszy. Wyniki wskazujące na poziom przeciętny uzyskało 26 dzieci (34%), wysoki – 22 (28%) (wykres 2).

Wśród definicji przeważały definicje realnoznaczeniowe, szczególnie opisowe, np. (lato – *wtedy jest ciepło, świeci słońce, można się kąpać*) i funkcjonalne (kuchnia – *jest po to, żeby gotować i robić jedzenie i jeść*), rzadziej – asocjacyjne (śniadanie – *mniem, mniem, dobre*) i zakresowe (mleko – *picie, pitko*). Odnotowano także definicje tautologiczne (krasnaludek – *krasnaludek to jest krasnaludek*). W wielu przypadkach definicje nie były wyraźne.

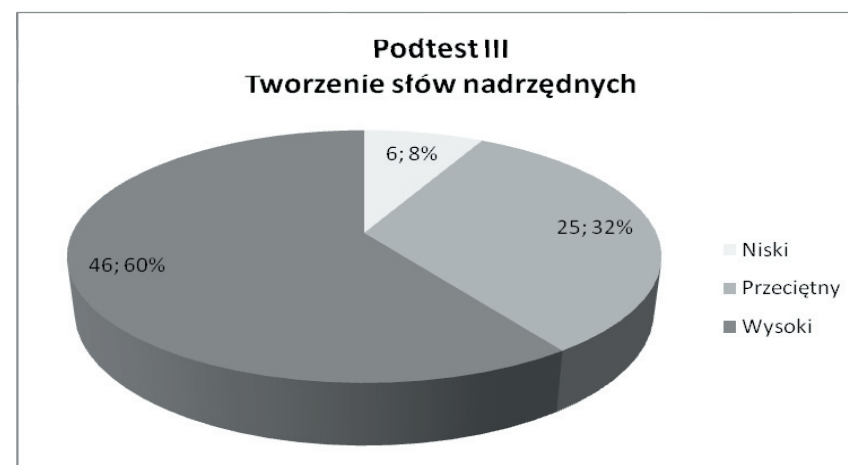
Dzieci najczęściej definiowały rzeczowniki, wskazując na funkcję i fizyczne cechy oznaczanych nimi desygnatów, wodrębnione w wyniku zmysłowej percepcji otaczającej rzeczywistości, w następnej kolejności dostrzegały ich cechy strukturalne.



Wykres 2 Poziom umiejętności dzieci wiejskich w zakresie definiowania pojęć

W podteście III: Tworzenie słów nadrzędnych dzieci uzyskały najlepszy rezultat. Aż 46 (60%) osiągnęło poziom wysoki. Na poziomie przeciętnym uplasowało się 25 badanych (32%), u 6 dzieci (8%) zarejestrowano poziom niski (wykres 3).

Dzieci szybko udzielały odpowiedzi (*zabawki, pojazdy, jedzenie, picie, ubranie, ciuchy, dom, kolory, uczy się, itp.*), choć w niektórych



Wykres 3 Poziom umiejętności dzieci wiejskich w zakresie tworzenia słów nadrzędnych

Podsumowując można stwierdzić, że w kontekście kariery szkolnej, poziom rozwoju słownikowego większości badanych dzieci wiejskich – szczególnie dziewczynek – napawa optymizmem. Niemniej jednak są wśród nich i takie, które z powodu niedostatecznej sprawności leksykalnej już na starcie nauki skazane są na niepowodzenie. Dzieci te należy objąć intensywnymi oddziaływaniami terapeutycznymi.

Wyniki uzyskane przez dzieci w zakresie szczegółowych umiejętności leksykalnych wskazują ponadto na potrzebę stymulacji zasobu słownika czynnego, gotowości słownikowej i płynności słownej. Niezbędna jest także praca w zakresie podnoszenie poziomu rozumienia wypowiedzi przez dzieci. Jest to kluczowe zadanie - także dla przedszkola.

Literatura

- BOROWIEC, H. 2007. *Narastanie słownictwa języku dziecka*. [w] *Logopedia*. ISSN 0459-6935, 2007, t. 36, s. 11-29.
- GEPPERTOWA, L. 1968. *Rola rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przymiotniki i spójniki*. [w] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. (red.) S. Szuman, Warszawa: PWN, s. 140-381. ISBN 83-913037-4-8.

KACZMAREK, L. 1988. *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1988. 291 s. ISBN 83- 222- 0169-9.

MATCZAK, A. 2003. *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: PWN, 2003. s. 107. ISBN 83-88149-91-1.

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ. 2009. *Fundusze Unijne dla Oświaty*. Warszawa: MEN, 2009. s. 47-55.

TARKOWSKI, Z. 1998. *Test Słownika Dziecka*. Lublin: Orator, 1998. 24 s.

ZARĘBINA, M. 1980. *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP, 1980. s. 42-56.

Resumé

The article presents the research results of the vocabulary level of the children from rural areas at the beginning of their school education. The research group consisted of 77 children (46 girls and 31 boys), who were provided with the early childhood education in the alternative early childhood education institutions set up by Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych (Kielce School of Economics, Tourism and Social Sciences) in Kielce as part of the realisation of the „Logopedicus” project. The lexical level research was carried out by means of Test Słownika Dziecka (Child`s Vocabulary Test) by Z. Tarkowski. The children`s skills were evaluated in the scope of forming subordinate categories, defining terms and forming superordinate words.

Kontaktne údaje

Jolanta Góral – Pólrola, dr.

Marta Mosiołek, Mgr.

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych

ul. Jana Piwnika „Ponurego” 49

25-029 Kielce

Email: jgp@etins.edu.pl

REFERÁTY

3. sekcia

PROBLEMATYKA DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ DZIECKA

Justyna Kula-Lic

Abstrakt

Niniejszy artykuł dotyczy problematyki dojrzałości szkolnej. W procesie wychowania przedszkolnego nie istnieje jakaś wyizolowana droga przygotowania dziecka do szkoły. Przygotowanie to dokonuje się w całokształcie czynności nauczyciela, zmierzających do wyzwania różnorodnych aktywności dzieci, pozwalającym każdemu dziecku osiągnąć możliwie optymalny dla niego poziom dojrzałości szkolnej. W poniższym artykule przedstawiono problematykę pojęcia dojrzałości szkolnej, znaczenie poszczególnych umiejętności oraz kryteria dojrzałości szkolnej.

Kľúčové slová

Školská zrelosť, kritériá pre školskú zrelosť.

Rozpoczęcie przez dziecko systematycznej nauki szkolnej obfituje w wiele zagadnień dyskusyjnych i trudnych do rozstrzygnięcia. Nie można jednoznacznie określić optymalnego wieku dziecka, w którym powinno rozpocząć edukację szkolną. Spowodowane jest to różnicami w indywidualnym rozwoju każdego dziecka. Niektóre badania pokazują, że w grupie 6-latków i 7-latków, stojących u progu szkoły, występują znaczne różnice indywidualne, wynikające z przyspieszenia lub opóźnienia ich rozwoju, sięgające nawet niekiedy 3-4 lat w stosunku do normy ustalonej dla tego wieku¹.

W wyjątkowych przypadkach po uzyskaniu opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej możliwe jest odroczenie, bądź przyspieszenie realizacji obowiązku szkolnego. Dotyczy to dzieci z danego rocznika, u których stwierdzono poważne trudności w opanowaniu programu klasy „0” oraz tych dzieci z rocznika młodszego, które wykazują wysoki poziom rozwoju psychofizycznego. Zatem o

¹ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, PWN, s. 23.

dojrzałości edukacyjnej nie decyduje wiek 7-lat. Jest on tylko umowną granicą między poszczególnymi okresami rozwojowymi.

Od 1 września 2004 roku w naszym kraju wszystkie dzieci 6-letnie objęte zostały obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym – w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej.

Wprowadzenie obowiązkowej edukacji przedszkolnej dla dzieci 6-letnich, to niewątpliwie pierwszy krok na drodze do zlikwidowania, a przynajmniej do złagodzenia progu szkolnego, zwiększenia szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk. *„Nie chodzi tutaj o zrównanie poziomu wszystkich dzieci, o unifikację ich zachowań, lecz o stworzenie takiej sytuacji, aby zapewnić każdemu dziecku optymalne warunki rozwoju”*².

W procesie wychowania przedszkolnego nie istnieje jakaś wyizolowana droga przygotowania dziecka do szkoły. Przygotowanie to dokonuje się w całokształcie czynności nauczyciela, zmierzających do wyzwalania różnorodnych aktywności dzieci, pozwalającym każdemu dziecku osiągnąć możliwie optymalny dla niego poziom dojrzałości szkolnej.

Pojęcie dojrzałości szkolnej

Wraz z postępem badań, pojęcie dojrzałości szkolnej przeszło dość istotną ewolucję. Na przestrzeni lat zagadnienie to traktowane było różnie przez poszczególne szkoły i ich przedstawicieli. Początkowo dojrzałość szkolną ujmowano przede wszystkim od strony potrzeb i wymogów szkoły - kierunek reprezentowany przez szkołę niemiecką. Przedstawiciele szkoły niemieckiej (K. Penning, H. Winkler, F. Krause) zwracali głównie uwagę na rozwój funkcji intelektualnych dziecka, od których uzależnione jest opanowanie umiejętności pisania, czytania i rachowania. Inny kierunek reprezentowali natomiast przedstawiciele szkoły wiedeńskiej (Ch. Bühler, H. Hetzer, L. Schenk-Danzinger), którzy dojrzałość szkolną rozpatrywali nie tylko z punktu widzenia rozwoju psychicznego dziecka, ale również jego właściwości charakterologicznych i społecznych³.

W późniejszych badaniach (m.in.: S. Słyszowej, A. Szemińskiej, B. Wilgockiej-Okoń) zaczęto zwracać także uwagę na znaczenie warunków domowych dziecka, na stan jego zdrowia, na wzajemne relacje zachodzące między nim a nauczycielem i grupą rówieśniczą, a ponadto na czynniki emocjonalne i społeczne oraz na umiejętność adaptacji dziecka do wymogów szkoły i środowiska.

Dzisiejszy punkt widzenia, uwzględniając oczywiście cały dotychczasowy dorobek badań, rozszerza i uszczegóławia zakres pojęcia dojrzałości szkolnej. Obecnie przyjmuje się, że na dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej składa się nie tylko jedna, czy kilka wybranych właściwości, lecz wszystkie, współgrające ze sobą aspekty ogólnego rozwoju dziecka.

M. Ochmański formułując znaczenie terminu „dojrzałość szkolna”, powołuje się na definicję S. Szumana, który dojrzałość tę określa jako *„osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je podatnym i wrażliwym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”*⁴. Przez „wrażliwość” rozumie on stopień zainteresowania dziecka nauką szkolną, a przez „podatność” – możliwość rozumienia tego, co się dziecku przekazuje oraz umiejętność podporządkowywania się wychowawczym wymaganiom szkoły oraz zgodnego i harmonijnego współżycia z kolegami.

Podobne poglądy miała H. Gutowska, według niej *„dojrzałością szkolną określa się stopień rozwoju dziecka niezbędny do podjęcia różnorodnych obowiązków, jakie niesie ze sobą życie szkolne. Jest to gotowość, chęć ich wypełniania, chęć uczenia się, pewna samodzielność oraz taki poziom rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego, który pozwoli małemu uczniowi podolać wymaganiom stawianym przez szkołę; przystosować się do nowych warunków oraz zapewnić dobre samopoczucie w grupie rówieśniczej i osiąganie sukcesów w nauce”*⁵.

⁴ M. Ochmański, *Wybrane poznawcze i środowiskowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci rozpoczynających naukę*, Lublin 1995, UMCS, s. 12.

⁵ H. Gutowska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Warszawa 1975, Instytut Wydawniczy CRZZ, s. 15.

² K. Aszyk, M. Dunin - Wąsowicz, *Dziecko przed wstąpieniem do szkoły*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1982, nr 1, s. 8.

³ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Warszawa 1972, s. 67.

Natomiast T. Domaniewska stwierdza, iż określenie „dojrzałość dotyczy poziomu rozwoju dziecka, natomiast sformułowanie szkolna – pozwala nam zrozumieć, że idzie tu o taki poziom rozwoju, który uczyniłby dziecko gotowym do przekroczenia progu szkoły i sprostania stawianym przed nim w szkole zadaniom i obowiązkom”⁶. Dojrzałość szkolna - zdaniem T. Domaniewskiej⁷ - jest pojęciem względnym, którego sens zależy od tego, jaka jest szkoła i jakie wymagania stawia dziecku podejmującemu naukę. Owa względność wynika z faktu, że zmieniają się poglądy dotyczące możliwości rozwojowych dziecka rozpoczynającego naukę szkolną.

M. Przetacznikowa⁸ mówi, że dojrzałość szkolną można ujmować w sposób statyczny bądź dynamiczny. W ujęciu statycznym jest to moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka, w dynamicznym zaś jest to długotrwały proces przemian psychofizycznych, prowadzący do przystosowania się dziecka do szkolnego systemu nauczania początkowego.

B. Wilgocka-Okoń dojrzałością szkolną, zwaną też gotowością szkolną lub przygotowaniem do szkoły określa „taki stopień rozwoju dziecka, jaki pozwala mu podjąć obowiązki szkolne”⁹. Dwa momenty są szczególnie istotne przy definiowaniu pojęcia dojrzałości szkolnej i określaniu jej stopnia: właściwości rozwojowe dziecka i wymagania szkoły. Odpowiedni rozwój poznawczy, emocjonalno – społeczny i fizyczny dziecka jest podstawowym warunkiem osiągnięcia dojrzałości szkolnej, a powodzenie szkolne, czyli możliwość sprostania wymaganiom szkoły – jednym z jej wskaźników. Dojrzałość szkolna pozostaje w różnorodnych związkach z procesami rozwoju i uczenia się. Stanowi wynik współdziałania obu tych czynników w zdobywaniu takiego stopnia rozwoju, jaki odpowiada wymaganiom szkoły.

M. Przetacznikowa¹⁰ zwraca uwagę na fakt, że dojrzałość

szkolna nie jest uwarunkowanym biologicznie etapem samorutynowego rozwoju. Bowiem składają się na nią różnorodne doświadczenia w sferze motorycznej, umysłowej, emocjonalnej i społecznej. Ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest jednocześnie oceną poziomu rozwoju dziecka w danym momencie. Ocena ta dokonywana jest z określonego punktu widzenia – gotowości do rozpoczęcia nauki w szkole, uzależnionej m.in. od dotychczasowego biegu życia dziecka (czy uczęszczało do przedszkola, czy miało okazję współdziałać z rodzeństwem bądź z innymi dziećmi w najbliższym otoczeniu, czy stawiano mu wymagania dostosowane do jego możliwości, a równocześnie rozwijające pożądane społecznie formy zachowania, czy zaspokajano jego potrzeby poznawcze i uczuciowe).

Zdecydowana większość dzieci rozwija się w ten sposób, że określonemu ich wiekowi odpowiada określony stan rozwoju fizycznego i psychoruchowego. Różne umiejętności i sprawności nabywane przez dziecko w poszczególnych latach jego życia, ściśle się ze sobą spletają. Najczęściej statystycznie powtarzający się wzajemny ich układ zwany jest normalnym albo typowym. Dziecko o typowym układzie właściwości w zakresie rozwoju fizycznego, ruchowego i psychicznego nazywamy dzieckiem rozwiniętym równomiernie albo harmonijnie.

Ilościowe zmiany w rozwoju dziecka są wynikiem przemian w poszczególnych zakresach rozwoju fizycznego, psychicznego i umysłowego. Nie postępują one jednak równomiernie, jedne wyprzedzają drugie. Niekiedy umiejętność postępowania w sytuacjach społecznych przerasta rozwój umysłowy i odwrotnie. Wzajemna zgodność poziomów rozwoju daje możliwość sprostania różnym wymaganiom szkoły i dopiero wówczas możemy mówić o dojrzałości szkolnej dziecka. Jest to jak gdyby równoważenie ogólnych psychofizycznych właściwości dziecka z zadaniami stawianymi przez szkołę¹¹.

Kryteria dojrzałości szkolnej

Kryteria dojrzałości szkolnej określają zarówno wymagania dotyczące przygotowania do efektywnego podjęcia systematycznej nauki, jak i odpowiadające im przeciętne możliwości

¹¹ E. Waszkiewicz, *Pracuję z sześciolatkiem. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1996, WSiP, s. 65.

rozwojowe dzieci, kończących edukację szkolną i stojących u progu szkoły¹².

Jakie kryteria należy stosować, aby można było rozstrzygnąć, czy dziecko dojrzało już do szkoły, czy też jeszcze nie? Jakimi właściwościami powinno cechować się dziecko, aby można je uznać za dojrzałe do rozpoczęcia nauki?

W ocenie faktu, czy dziecko jest już dojrzałe do nauki szkolnej, uwzględnia się jedną stronę to, czy osiągnęło ono gotowość rozwojową (stan przygotowania dziecka do wykonania jednej lub więcej czynności) do ćwiczenia pewnych sprawności i umiejętności, a z drugiej zaś, czy osiągnęło już pewien poziom rozwoju określonych funkcji psychicznych.

Dlatego przy rozpatrywaniu kryteriów oceny dojrzałości szkolnej dzieci 6-letnich, zwraca się przede wszystkim uwagę na trzy aspekty wchodzące w skład rozwoju psychofizycznego dziecka: rozwój umysłowy, emocjonalno-społeczny, fizyczny oraz na poziom tych umiejętności i sprawności umysłowych, które mają bezpośredni wpływ na naukę czytania, pisania i liczenia, a które gwarantują dziecku dobry start i powodzenie w szkole.

Istotny wskaźnik dojrzałości szkolnej stanowią: **gotowość, dyspozycje do czytania**. Dziecko, by sprostać wymaganiom programu klasy pierwszej, musi być przygotowane do nauki czytania. Za dziecko dojrzałe do nauki czytania B. Markowska uważa takie, które „osiągnęło właściwy poziom rozwojowy w zakresie funkcji decydujących o prawidłowym przebiegu nabywania umiejętności czytania”¹³.

Według A. Brzezińskiej¹⁴ gotowość do podjęcia nauki czytania to stan w rozwoju dziecka, w którym zaczyna ono przejawiać wrażliwość na istotę i sens znaków w procesie komunikowania się ludzi. Wynika on zarówno z procesu dojrzewania, jak i treningu wychowawczego, a także z doświadczeń nabytych w środowisku. Autorka¹⁵ wyróżnia trzy aspekty gotowości do nauki czytania:

1) gotowość psychomotoryczną – warunkującą dobre opanowanie

techniki czytania; związaną z kształtowaniem u dzieci następujących umiejętności i sprawności:

- Ø umiejętności rozpoznawania i klasyfikacji wg istotnych cech różnorodnych znaków, a nawet symboli graficznych;
- Ø umiejętności różnicowania symboli graficznych (umiejętności kojarzenia symboli graficznych z dźwiękami, czy innymi symbolami wg przyjętej zasady);
- Ø umiejętności wyróżniania braków w znakach graficznych;
- Ø znajomość liter;

- 1) gotowość leksykalno - pojęciową (słownikowo - pojęciową)** – warunkującą rozumienie znaczeń; dotyczącą językowego ujmowania doświadczeń;
- 2) gotowość emocjonalno-motywacyjną** - warunkującą rozumienie przez dziecko roli i znaczenia umiejętności czytania dla niego samego oraz rozumienie tego, co może dzięki niej osiągnąć.

Gotowość do nauki czytania obejmuje znajomość poszczególnych znaków języka pisanego - liter, umiejętność dokonywania analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej oraz rozumienie treści przeczytanego tekstu.

Czytanie jest od początku czynnością w pełni świadomą. Czynność ta zaczyna się od spostrzegania zespołu liter, które muszą być zidentyfikowane i dokładnie zróżnicowane pod względem kształtu i położenia, przełożenia na system dźwięków, by na tej podstawie odpoznać ich znaczenie¹⁶. „Dzieci czytając muszą przełożyć najpierw litery na odpowiadające im głoski, a następnie połączyć je w dźwiękową całość wyrażającą jakieś słowo”¹⁷. Dziecko dojrzałe do szkoły powinno posiadać niezbędną umiejętność porównywania i odpoznavania znaków minimalnie różniących się od siebie. Umiejętność dokonywania analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, pozwala na wyodrębnianie poszczególnych głosek i ich symboli – liter, a następnie ich scalanie, składanie w jedną całość.

¹⁴ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie- nowy język dziecka*, Warszawa 1987, WSiP, s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 43-44.

¹⁶ M. Cackowska, *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza*, Lublin 1984, UMCS, s. 76.

¹⁷ E. Waszkiewicz, *Pracuję z sześciolatkiem. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1996, WSiP, s. 56.

¹² M. Dmochowska, *Kształtowanie gotowości do nauki pisania [w:] M. Dunin – Wąsowicz (red.), Vademecum nauczyciela sześciolatek*, Warszawa 1980, WSiP, s. 78.

¹³ B. Markowska, *Test dojrzałości do nauki czytania jako narzędzie prognozy powodzenia w nauce czytania*.

Jednocześnie obok percepcji wzrokowej i udziału czynnika słuchowo-dźwiękowego dużą rolę odgrywa rozumienie treści czytanego tekstu, czyli świadome czytanie. Aby dziecko mogło rozumieć czytany samodzielnie tekst, musi dysponować bogatym zasobem wiedzy o rzeczywistości, bogatym doświadczeniem językowym, umiejętnością swobodnego i spontanicznego wypowiadania się w różnych sytuacjach¹⁸.

W procesie nabywania umiejętności czytania istotną rolę odgrywa środowisko wychowawcze dziecka. „*Prawidłowo rozumiany proces wyrabiania u dziecka gotowości do nauki czytania musi być realizowany na miarę jego możliwości, z równoczesnym rozwijaniem intelektualnych i emocjonalnych motywacji*”¹⁹. Kształtowanie wewnętrznej motywacji dziecka do nauki czytania, przyczynia się do samodzielnych poszukiwań dziecka oraz prób samodzielnego zgłębiania tajników tej umiejętności. Taka motywacja umożliwi dziecku lepsze rozumienie czytanego tekstu, a przede wszystkim krytyczny i twórczy stosunek do niego²⁰.

Dziecko w sprzyjających warunkach uczy się czytać samo, samodzielnie dochodzi do odkrycia „tajemnicy czytania” z pomocy dorosłych korzysta głównie „w sprawach technicznych”.

Kolejnym wskaźnikiem dojrzałości szkolnej jest **gotowość do podjęcia nauki pisania**. Kryteria dojrzałości do podjęcia nauki pisania oscylują wokół umysłowych, motorycznych oraz emocjonalno-społecznych właściwości dziecka sześciolatniego.

M. Dmochowska²¹ określa kryteria dojrzałości do nauki pisania w sferze:

• **rozwoju intelektualno- motorycznego** - wyróżnia:

- Ø umiejętność spostrzegania analityczno- reprodukcyjnego;
- Ø umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego;
- Ø odpowiedni stopień orientacji w przestrzeni;

• **rozwoju fizycznego (motorycznego)** – wyodrębnia:

- Ø koordynację ruchów ramienia, przedramienia, nadgarstka, dłoni i palców w procesie odtwarzania znaków graficznych;
- Ø szybkość odtwarzania (tempo pracy).

Opanowanie umiejętności rozpoznawania, porównywania i odtwarzania znaków graficznych (odróżniania i kreślenia liter) wiąże się ściśle z rozpoznawaniem kierunków. Właściwa orientacja przestrzenna umożliwia dziecku odtworzenie znaków w miejscu określonym na powierzchni kartki (rozplanowanie kartki) z uwzględnieniem zachowania kierunku postępującego od strony lewej do prawej i zachowania następstwa linii równoległych i odległości między nimi. Najwcześniej zapoznaj się dziecko z kierunkiem na wprost oraz w prawo i w lewo²². Istotna jest również sprawność rąk oraz różnicowanie czynności ręki prawej i lewej.

Ważna jest także w nauce pisania pamięć ruchowa, czyli zachowanie w wyobraźni pewnych obrazów ruchowych. W czasie graficznego odtwarzania obrazu wyrazu i liter, dziecko przetwarza wzrokowy obraz statyczny wzoru na obraz odpowiadającego mu ruchu dynamicznego. „*Dzięki pamięci dynamicznie tworzonych obrazów ruchowych dzieci z biegiem czasu nabierają umiejętności wiązania wielu ruchów w określone całości - ciągi ruchowe - bez przerywania ich w czasie wykonywania. Przejawia się to w płynności i ciągłości, w swobodzie wykonywania ruchów wiązanych, podczas których dzieci spełniają szereg równoczesnych czynności*”²³.

Każda ruchowa próba odtworzenia wzoru liter polega na współpracy analizatora wzrokowego, ruchowego, a także słuchowego, ponieważ podczas odtwarzania graficznego dziecko musi równocześnie kojarzyć widzianą formę litery czy wyrazu z dźwiękiem, jaki jej odpowiada. Dzieci kończące edukację przedszkolną nabywają umiejętność wykonywania elementów litero - podobnych.

Równie istotną dyspozycją do nauki pisania jest dobra koordynacja ruchowo- wzrokowa. „*Koordynacja ruchowa obejmuje zarówno harmonijną współpracę różnych grup mięśniowych w trakcie*

¹⁸ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie - nowy język dziecka*, Warszawa 1987, WSiP, s.98.

¹⁹ E. i F. Przyłubscy, *Wyrabianie gotowości do czytania*, [w:] M. Dunin - Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 1980, WSiP, s. 245.

²⁰ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie - nowy język dziecka*, Warszawa 1987, WSiP, s. 234.

²¹ M. Dmochowska, *Kształtowanie gotowości do nauki pisania*, [w:] M. Dunin - Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 1980, WSiP, s. 254.

²² M. Dmochowska, *Kształtowanie gotowości do nauki pisania*, [w:] M. Dunin - Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 1980, WSiP, s. 256.

²³ Tamże, s. 257.

wykonywania różnych czynności, jak i momenty zwalniania napięć mięśniowych i całkowitego wyłączania ruchów, m.in. ruchów zbędnych w danej czynności²⁴.

W procesie przygotowania do nauki pisanie duże znaczenie ma również zwinność, zręczność, czyli umiejętność podporządkowywania czynności ruchowych kontroli wzroku, przy równoczesnym wytwarzaniu zharmonizowanych pod względem siły, dynamiki i kierunku schematów ruchowych. Umiejętność kontrolowania wzrokiem własnych ruchów pozwala dziecku świadomie nimi kierować²⁵.

Rozważając kryteria określające gotowość dziecka do szkoły, należy wspomnieć także o **dojrzałości do nauki matematyki**. O dojrzałości do nauki matematyki świadczy odpowiedni poziom rozwoju umysłowego, umożliwiający zrozumienie sensu podstawowych pojęć matematycznych i opanowanie prostych umiejętności matematycznych, a także umiejętności przezwycięzania napięć emocjonalnych, towarzyszących uczeniu się matematyki.

E. Gruszczyk- Kolczyńska²⁶ wymienia cztery wskaźniki dojrzałości psychicznej dzieci do uczenia się matematyki:

- 1) **zdolność do rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym** w zakresie koniecznym dla zrozumienia pojęcia liczby naturalnej jako syntezy trzech aspektów: liczby kardynalnej, liczby porządkowej, liczby będącej wynikiem mierzenia wielkości ciągłych;
- 2) **umiejętność poprawnego liczenia** oraz dodawania i odejmowania na palcach w zakresie 10;
- 3) **stosunkowo wysoki poziom odporności emocjonalnej na pokonywanie trudności typu intelektualnego** (zdolność do kierowania swym zachowaniem w racjonalny sposób, mimo przeżywania narastających napięć i emocji ujemnych, towarzyszących rozwiązywaniu łatwych nawet zadań matematycznych);
- 4) **prawidłowy poziom koordynacji funkcji percepcyjno - motorycznych** (precyzja spostrzegania, koordynacja wzrokowo-ruchowa, sprawność manualna).

²⁴ Tamże, s. 258.

²⁵ Tamże, s. 265.

²⁶ E. Gruszczyk – Kolczyńska, *Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość douczenia się matematyki*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 6, s. 324-325.

Dojrzałość szkolna do nauki matematyki związana jest z rozumieniem i umiejętnością określania stosunków przestrzennych, czasowych i ilościowych w praktycznym działaniu oraz klasyfikowania przedmiotów według przeznaczenia, wielkości, kształtu i koloru.

Program pracy wychowawczo - dydaktycznej przedszkola zakłada przyswojenie przez dzieci 6- letnie pojęcia liczby elementów zbioru oraz doskonalenie na konkretach operacji dodawania i odejmowania w zakresie liczb naturalnych od 0 do 10 lub 20 z posługiwaniem się cyframi i wybranymi znakami matematycznymi (>, <, =, +, -).

Poznanie przez dzieci elementarnych pojęć matematycznych i opanowanie prostych operacji powinno następować w czasie samodzielnego działania dzieci. Pojęcia matematyczne kształtują się przez świadome wykorzystanie różnorodnego działania dzieci w zabawie, w sytuacjach naturalnych bądź w planowo organizowanych zajęciach. Zofia Morawska²⁷ zwraca uwagę na to, że kształtowanie pojęć matematycznych w pracy z 6-latkami jest szkołą wykrywania zależności, podobieństw i różnic oraz wiąże się ze wzbogacaniem słownictwa dziecięcego. Dzieci przez konkretne działania i wynikające z tego operacje umysłowe uczą się uzasadniania, wnioskowania, wiązania przyczyn ze skutkami, porządkowania wiadomości i operowania nimi samodzielnie.

Najczulszym wskaźnikiem pełnej dojrzałości dziecka do podjęcia nauki szkolnej jest **stopień rozwoju mowy** dziecka. Dziecko 6-letnie powinno dysponować już pełnym zasobem głoskowym. Prawdłowa wymowa, umiejętność budowania zdań, odpowiedni zasób słownictwa, używanie właściwych form gramatycznych to umiejętności i sprawności umysłowe, które w szczególny sposób gwarantują dziecku dobry start i powodzenie w nauce. Prawdłowo rozwinięta mowa stanowi podstawę czytania i pisanie.

Z. Iglicka²⁸ twierdzi, że potrzeba mówienia rodzi się z konkretnej działalności. Działalność zwłaszcza zabawowa i twórcza stawia dziecko w sytuacji problemowej: czegoś nie wie, coś musi wybrać,

²⁷ Z. Morawska, *Kształtowanie pojęć matematycznych*, [w:] M. Dunin – Wąsowicz (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 1980, WSiP, s. 123.

²⁸ Z. Iglicka, *Rola przedszkola w stymulowaniu mowy dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1981, nr 10, s. 555.

przewyciężyć przeszkodę, a w konsekwencji trudność przełamać i problem rozwiązać.

W rozwoju mowy podstawową rolę pełni dom rodzinny. Dziecko przejawia skłonności do naśladowania mowy dorosłych. Dorośli muszą być dla dziecka wzorem mowy godnym naśladowania. Muszą mówić poprawną polszczyzną, operować bogatym zasobem słów. Mówić wyraźnie, nie używać spieszceń, zdrobnień, niepoprawnych wyrażen. Stymulowanie rozwoju mowy jest procesem ciągłym, a każda rozmowa rozwija słownik dziecka. W przedszkolu natomiast nauczycielka czuwa nad rozwijaniem mowy komunikatywnej, poprawnej pod względem gramatycznym i artykulacyjnym, stwarzając liczne sytuacje, sprzyjające aktywności mownej dziecka.

Literatúra

- ASZYK, K. – DUNIN-WĄSOWICZ, M.. 1982. Dziecko przed wstąpieniem do szkoły. In „*Wychowanie w Przedszkolu*” 1982, nr 1.
- BRZEZIŃSKA, A. 1987. *Czytanie i pisanie- nowy język dziecka*. Warszawa, 1987, WSiP.
- CAKOWSKA, M. 1984. *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza*. Lublin, 1984, UMCS.
- DMOCHOWSKA, M. 1980. Kształtowanie gotowości do nauki pisania [w:] Dunin – Wąsowicz M. (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa, 1980, WSiP.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. 1988. Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość douczenia się matematyki. In *Wychowanie w Przedszkolu*” 1988, nr 6.
- IGLICKA, Z. 1981. Rola przedszkola w stymulowaniu mowy dziecka. In „*Wychowanie w Przedszkolu*” 1981, nr 10.
- OCHMAŃSKI, M. 1995. *Wybrane poznawcze i środowiskowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci rozpoczynających naukę*. Lublin, 1995, UMCS.
- PRZYŁUBSCY, E. I . F. 1980. Wyrabianie gotowości do czytania, [w:] Dunin - Wąsowicz M. (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*. Warszawa, 1980, WSiP.
- WILGOCKA-OKOŃ, B. 1972. *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa, 1972.

WOŁOSZYNOWA, L. 1982. Młodszy wiek szkolny [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, 1982, PWN.

Resumé

Some isolated means of preparing the child for the school don't exist in the process of the preschool education. This preparation is taking place in the entirety of activities of the teacher, aiming at freeing diverse activities of children, letting every child achieve possibly optimum for him level of the school maturity. With progress of examinations, comprehending the school maturity underwent the quite essential evolution. Over a distance area of years this issue was treated spit by individual schools and their representatives.

Different notions in the present article expressed of the school maturity, criteria and meaning in the context of the further education of the child.

Kontaktne údaje

Justyna Kula-Lic, dr.

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ZDOLNOŚCI PERCEPCYJNE SZEŚCIOLATKÓW W POLSCE A ASPIRACJE EDUKACYJNE ICH RODZICÓW KONTEKST REFORMY

Barbara Walasek-Jarosz

Abstrakt

Artykuł przedstawia wyniki badań zdolności umysłowych dzieci sześciolletnich w Polsce w świetle Testu Matryc J.C. Ravena (wersja kolorowa). Badania prowadzono w ramach projektu badawczego „Dziecko sześciolletnie u progu nauki szkolnej” (finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny i Ministerstwo Edukacji Narodowej). Badania przeprowadzono dwukrotnie, w roku 2006 na reprezentatywnej próbie sześciolatków w Polsce i ich rodziców (łącznie około 70 tys.; co stanowi 8-10% populacji). Próby dobierała autorka doniesienia. Ocenie poddano dojrzałość umysłową w kontekście aspiracji edukacyjnych ich rodziców w odniesieniu do własnych dzieci. Dane dowodzą realności aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci (związek wprost proporcjonalny aspiracji z poziomem rozwoju umysłowego mierzonego testem), oraz pośrednio socjalizacji pierwotnej jako kontekstu rozwoju dziecka.

Kľúčové slová

Test Ravena, aspiracje edukacyjne, gotowość szkolna dzieci.

W Polsce rok 2008 nazwano „rokiem przedszkolaka”. Chodziło bowiem o kwestie edukacji sześciolatków, czyli spór o to kiedy dziecko może/ma rozpocząć edukację. Zdaniem Barbary Wilgockiej - Okoń, ustalenie momentu równowagi między możliwościami rozwojowymi dziecka wstępującego do szkoły zaprzętało uwagę zarówno psychologów, jak i pedagogów a największe badania, w których próbowano ustalić właściwości rozwojowe dzieci odpowiedzialne za powodzenie szkolne, sięgają początków dwudziestego wieku (Wilgocka-Okoń 2002).

Badacze osiągnięcia przez dzieci gotowości (zamiennie: dojrzałości, przygotowania) do szkoły przyjmowali różne jej uwarunkowania, jak: poziom inteligencji dzieci, rozwój procesów poznawczych (w tzw. szkole lipskiej), czy umiejętność skupiania uwagi i zdolność celowego

działania (szkoła wiedeńska).

W badaniach dojrzałości szkolnej duże zasługi mają też polscy badacze. Dzisiaj dość powszechnie uznaje się, że na dojrzałość szkolną składa się całokształt rozwoju fizycznego, społecznego i poznawczego, który czyni dzieci podatnymi na nauczanie i wychowanie. (Brzezińska 2002). U podstaw myślenia o dojrzałości szkolnej leżą, jak dowodzi Anna Brzezińska, koncepcje z obszaru genetyki zachowania, ekologiczna koncepcja rozwoju według Urie Bronfenbrennera, podejście kontekstualne według Richarda Lerner, koncepcja wzajemnej socjalizacji według Rudolpha Schaffera oraz teoria upośrednionego uczenia się Reuvena Feuersteina (Brzezińska 2005).

W Polsce idea obniżenia wieku rozpoczynania edukacji przez dzieci do lat sześciu budzi liczne kontrowersje. Za wprowadzeniem zmiany opowiadają się przede wszystkim przedstawiciele Ministerstwa. Stwierdza się, że jest to korzystny czas dla zmiany, bowiem mamy do czynienia z rocznikami niżej demograficznego. Ze strony Ministerstwa mamy do czynienia z propozycją etapowości zmiany a na początek o tym, czy dziecko może pójść do szkoły najpierw mają decydować rodzice. Wielu jednak polskich rodziców sześciolatków nie chce zmiany. Częściej za zmianą opowiadają się osoby z wyższym wykształceniem (Walasek 2007), ale i ze strony tej właśnie grupy tworzone są stowarzyszenia na rzecz powstrzymania zmian. Powodów jest wiele.

Jakie fakty tworzą kontekst? Artykuł jest kontynuacją poszukiwania odpowiedzi na to pytanie (Kopik, Walasek-Jarosz 2008; Walasek-Jarosz 2009, inne, jeszcze nie publikowane w dniu składania tekstu). Przedstawiono w nim dane empiryczne na temat związków aspiracji edukacyjnych rodziców dzieci sześciolletnich w Polsce z rozwojem umysłowym samych dzieci mierzonym testem Ravena. Przyjęto, jak w innych tu cytowanych i nie cytowanych doniesieniach naukowych autorki, że z uwagi na zakres przedstawianych danych informacje z nich są ważne dla społeczności naukowej, w szczególności dla pedagogów, psychologów i socjologów. W środowiskach zajmujących się edukacją wczesnoszkolną wydają się być niezbędne.

Material i metoda

Prezentowane w artykule dane dotyczą badań empirycznych przeprowadzonych w roku 2006 w ramach projektu badawczego „Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej” (finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny i Ministerstwo Edukacji Narodowej). Celem badań była diagnoza gotowości szkolnej sześciolatków w Polsce na rzecz obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Były to badania dwukrotne. prowadzono je wiosną (kwiecień-maj 2006) poddając badaniom 34225 dzieci kończących roczne przygotowanie do nauki szkolnej (dzieci urodzone przede wszystkim w 1999 roku), oraz jesienią (wrzesień-październik 2006) w całej Polsce, wtedy to zbadano 33616 dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie do nauki szkolnej (dzieci urodzone najczęściej w 2000 roku). Dobór dzieci do badań miał charakter doboru losowego, warstwowo-zespołowego, zaś próby badawcze były reprezentatywne ze względu na typ placówki (przedszkole, szkoła), oraz środowisko (miasto, wieś). Zbadano każdorazowo ponad 8% populacji dzieci sześciolatków. Próby dobierała autorka doniesienia (Walasek 2007).

Równocześnie badano rodziców wyznaczonych do badań dzieci (wiosna: 31389; jesień: 29987). Poza tym badaniami objęto nauczycieli (3189 osób i 2947).

Badania aspiracji edukacyjnych przeprowadzono przy założeniu ich empirycznej weryfikacji, uznając, że aspiracje to deklarowane pragnienia. W badaniach dotyczą one aspiracji perspektywicznych (okres realizacji jako kryterium), a ze względu na treść, odnoszą się do perspektywicznych aspiracji edukacyjnych w dwóch wariantach, realnym i minimalnym (Szymański, Walasek 1997; Walasek 2007). Jest to pomiar aspiracji edukacyjnych ogólnie przyjęty w środowiskach pedagogów.

W badaniach poziomu dojrzałości szkolnej dzieci określany jest w zależności od przyjmowanej koncepcji (przykładowo: D. Goldmana, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, E. B. Hurlocka, S. Szumana, wielu innych autorów). Podstawowym elementem wielu z nich jest rozwój umysłowy dzieci. W badaniach własnych dla określenia poziomu rozwoju umysłowego zastosowano między innymi test Matryc J.C. Ravena w wersji kolorowej (TMK-K), pozyskując go z Pracowni Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (Kopik, Klimaszewska 2007). Wyniki odnoszono do wieku metrykalnego dzieci,

mierzonego w częściach dziesiętnych roku, od daty urodzenia i daty badania. Stwierdzono, że dzieciom miejskim można przypisać wyższy poziom rozwoju umysłowego, podobnie dzieciom uczęszczającym do przedszkola (tamże).

Test Matryc Ravena swoje teoretyczne źródła ma w koncepcji inteligencji Spearmana, który na podstawie wysokich korelacji zdolności szkolnych (zdolność do liczenia, czytania, ortografii) przyjął, że u podstaw zdolności umysłowych leży wspólny ogólny czynnik *g*. Ma on wyraz w postaci zdolności edukacyjnych (zdolności do uzyskiwania nowego wglądu, dostrzegania sensu w chaosie, wychodzenia poza dostarczone informacje, tworzenia nowych pojęć, umożliwiających poprawne myślenie) i reprodukcyjnych (zdolność do przypominania sobie i posługiwania się kulturowym zasobem jasno sprecyzowanej i zwerbalizowanej wiedzy). Dla oceny obu rodzajów zdolności Raven skonstruował Test Matryc i Skale Słownikowe. Obecnie test doczekał się już wielu wersji (Jaworowska, Szustrowa 2003). Wersja Kolorowa Testu, po raz pierwszy opublikowana w 1947 roku, przeznaczona jest do badania małych dzieci, osób o obniżonej sprawności intelektualnej i ludzi starych.

W wyniku wielu badań obecnie uznaje się, że test Ravena jest najlepszą pojedynczą miarą czynnika *g* i „można go uważać za względnie niezależny od czynników kulturowych test do pomiaru inteligencji ogólnej, rozumianej jako inteligencja płynna”, która, jak wiadomo uwarunkowana jest biologicznie. Natomiast niejasne są poglądy na temat zmian (wzrastania) zdolności edukacyjnych jednostki w toku całego życia. Uznaje się też częściej systematyczne ich wzrastanie w kolejnych generacjach (tamże, s. 6). Mimo jednak zastrzeżeń test powszechnie stosowany jest na świecie do badania grupowej inteligencji ogólnej. W Polsce, po 50-letnim okresie użytkowania, test doczekał się już swoich standaryzacji. Stwierdza się, że wraz z wiekiem rosną wyniki w TMK, płęć nie różnicuje wyników, im wyższe wykształcenie rodziców, tym wyniki dzieci są wyższe, prawie na wszystkich poziomach wieku najwyższe wyniki osiągają dzieci pochodzące z dużych miast, TMK jest lepszym predyktorem ocen szkolnych dziewcząt niż dla chłopców (tamże).

Wyniki z badań prezentowane w artykule ograniczono do kompletów danych w zakresie analizowanych zmiennych (płęć dziecka, jego wiek, w

tym metrykalny, poziom rozwoju umysłowego, wykształcenie rodziców, matek i ojców, aspiracje edukacyjne realne rodziców wobec dzieci), łącznie 6 zmiennych. Z uwagi na różny zakres realizowalności prób, z których „pochodzą” zmienne ostatecznie analizą w tym artykule objęto 24249 dzieci i ich rodziców badanych wiosną 2006 roku i 23251 dzieci wraz z rodzicami badanych tego samego roku jesienią (zatem 71% ogółu w pierwszym badaniu, oraz odpowiednio 69% w drugim).

Wyniki badań

Rodzice sześciolatków w Polsce to ludzie stosunkowo młodzi. Poniższe dane dotyczą wskazań lub charakterystyk kobiet w wieku średnio 33 lat (matki) i mężczyzn w wieku 36 lat (ojcowie). Typowy przedział zmienności wieku matek wahał się w granicach 29 do 39 lat. Typowy wiek ojców sześciolatków wynosi od 30 do 42 lat.

W pierwszej części badań, wiosną, zbadano 49,1% dziewcząt i 50,9% chłopców. W drugiej części zbadano podobne grupy dzieci ze względu na płeć (48,7% i 51,3%). Natomiast, zgodnie z oczekiwaniem, były to dzieci, które różnicował wiek (tabela 1).

W badaniu pierwszym, podobnie jak w większości badań, czynnik płci nie różnicował poziomu rozwoju umysłowego, jaki przypisano dzieciom w świetle badań testem Ravena. Dlatego dalsze analizy mogły być prowadzone łącznie. Dane prezentuje kolejna tabela (tabela 2).

Tabela 1 *Zróżnicowanie wieku metrykalnego badanych sześciolatków*

Kategorie wieku w latach	I badanie		II badanie	
	n	%	n	%
5,5 do 6,0	-	-	4888	21,0
6,0 do 6,5	3724	15,4	12039	51,8
6,5 do 7,0	12455	51,4	6324	27,2
7,0 do 7,5	8052	33,2	-	-
7,5 do 8,0	18	0,1	-	-
Razem	24249	100,0	23251	100,0

Tabela 2 *Płeć a wyniki testu Ravena (%)*

Kategorie wyników testu	I badanie		II badanie	
	dz	ch	dz	ch
I, centyl 95 i więcej	3,8	4,1	1,9	2,6
II, centyl 75-94	26,2	29,5	16,9	19,6
III, centyl 25-74	57,7	54,4	58,2	54,9
IV, centyl 5-24	10,4	9,9	18,5	17,8
V, poniżej 5 centyla	1,9	2,2	4,4	5,1
Razem	n=11902	n=12347	n=11318	n=11933

Legenda: dz – dziewczęta; ch-chłopcy

Tabela 3 *Zróżnicowanie poziomu umysłowego w grupach wieku metrykalnego dzieci*

Kategorie wieku w latach	I badanie			II badanie		
	n	M	SD	n	M	SD
5,5 do 6,0	-	-	-	4888	18,3	4,5
6,0 do 6,5	3724	21,4	4,7	12039	19,2	4,7
6,5 do 7,0	12455	21,9	4,7	6324	20,0	4,9
7,0 do 7,5	8052	22,6	4,8	-	-	-
7,5 do 8,0	18	25,6	3,5	-	-	-
Razem	24249	22,1	4,8	23251	19,3	4,7

Legenda: M – średni poziom rozwoju umysłowego; SD – przeciętne zróżnicowanie

Naturalnie zwracają uwagę wyniki wyższe dla dzieci starszych, kończących „zerówki” (badanie I). Poza tym wyniki te są wyższe (tabela 3), niż obserwowane w innych, wcześniejszych badaniach wśród dzieci w analogicznych grupach wieku (Jaworowska, Szustrowa 2003). Sama płeć nie jest cechą, która różnicuje istotnie wyniki.

Rozkłady wykształcenia matek i ojców badanych dzieci są bardzo podobne, co jest zgodne z przewidywaniem, bowiem są to rodzice z tych samych kohort (badani w roku 2006). Podobieństwo rozkładów wykształcenia matek i ojców dowodzi tabela 4.

Tabela 4 *Podobieństwo rozkładów procentowych wykształcenia matek i ojców badanych dzieci, oraz przypisywany dzieciom przeciętny poziom rozwoju umysłowego*

Kategorie	%	M	SD	%	M	SD
wykształcenia rodziców	matki			ojcowie		
dzieci						
I badanie						
podstawowe lub niżej	8,1	19,6	4,5	8,3	19,9	4,6
zasadnicze zawodowe	30,6	20,8	4,5	46,9	21,2	4,6
niepełne średnie	3,5	21,5	4,6	3,3	21,9	4,5
średnie	7,5	22,4	4,5	4,0	22,9	4,7
ogólnokształcące						
średnie zawodowe	20,9	22,4	4,5	19,8	22,9	4,6
policealne/pomaturalne	9,5	23,0	4,6	3,7	23,6	4,3
nieukończone studia	2,7	23,6	4,5	2,5	24,0	4,7
wyższe						
ukończone studia	3,4	24,1	4,4	3,0	24,2	4,4
licencjackie						
ukończone mgr/	13,8	24,5	4,7	8,6	24,9	4,6
lekarskie						
II badanie						
podstawowe lub niżej	7,1	16,8	4,4	7,8	17,2	4,5
zasadnicze zawodowe	30,3	18,1	4,5	45,5	18,5	4,5
niepełne średnie	3,4	18,8	4,4	3,2	19,2	4,5
średnie	7,5	19,3	4,5	4,2	19,5	4,5
ogólnokształcące						
średnie zawodowe	20,3	19,5	4,6	19,6	19,9	4,6
policealne/pomaturalne	9,3	20,1	4,5	3,8	20,3	4,6
nieukończone studia	2,8	20,3	4,6	2,5	20,7	4,7
wyższe						
ukończone studia	3,9	20,5	4,7	3,5	20,9	4,9
licencjackie						
ukończone mgr/	15,1	21,4	4,7	9,7	21,8	4,8
lekarskie						

Natomiast muszą zwracać uwagę wyniki, które wskazują, że mimo biologicznych podstaw kształtowania się zdolności edukacyjnych dzieci,

na jakie wskazuje test Ravena, są one wprost proporcjonalnie przypisane poziomom wykształcenia rodziców (wyniki wyższe im wyższy poziom wykształcenia matek i ojców i chyba silniej w przypadku wyższych poziomów wykształcenia ojców, którzy są nieco gorzej wykształceni niż matki dzieci).

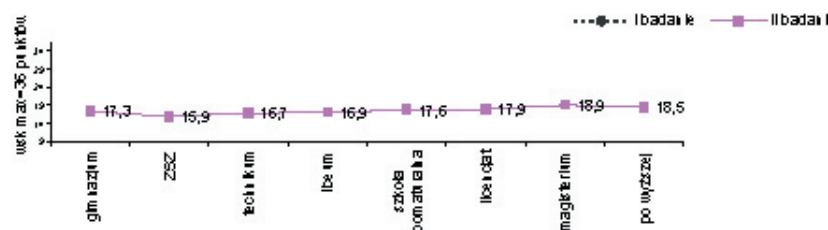
Badania własne wielokrotnie dowodzą, że wykształcenie jest nadal zmienną kulturową zdającą się skupiać w sobie wpływy wielu czynników, które w konsekwencji określają poziom gotowości dzieci do nauki szkolnej (Walasek 2007; Walasek-Jarosz 2009). Wpływ środowiska rodzinnego dziecka na ocenę dziecka w zakresie przygotowania do szkoły, zatem na jego kompetencje pójścia do szkoły, jest tu ewidentny. W zakresie ograniczenia rozważań do poziomu rozwoju umysłowego, tak jak w tym artykule, zanika jednak czynnik płci.

Z uwagi na związki wykształcenia rodziców z poziomem aspiracji edukacyjnych rodziców wobec kształcenia własnych dzieci, jakie obserwowane są od wielu lat nie dziwi fakt wysokich aspiracji edukacyjnych badanych osób wobec własnych dzieci (Szymański, Walasek 1997). W badanej podzbiorowości dane prezentuje tabela 5.

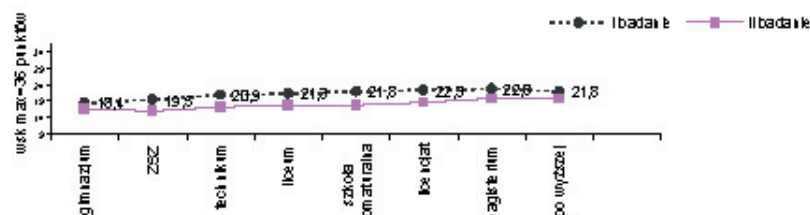
Tabela 5 *Podobieństwo rozkładów aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci*

Kategorie aspiracji edukacyjnych	I badanie		II badanie	
	n	%	n	%
gimnazjum	147	0,6	112	0,5
zasadnicza szkoła zawodowa	254	1,0	211	0,9
technikum/liceum zawodowe	1628	6,7	1558	6,7
liceum profilowane/ogólnokształcące	790	3,3	756	3,3
szkoła pomaturalna	1925	7,9	1854	8,0
licencjat	3051	12,6	2812	12,1
szkołę wyższą (mgr)	12553	51,8	12347	53,1
po szkole wyższej	3901	16,1	3601	15,5
Razem	24249	100,0	23251	100,0

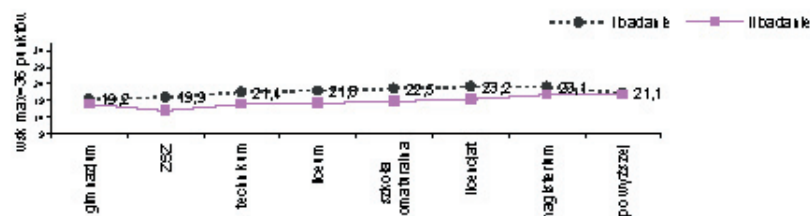
dla dzieci w wieku 5,5 do 6,0 lat



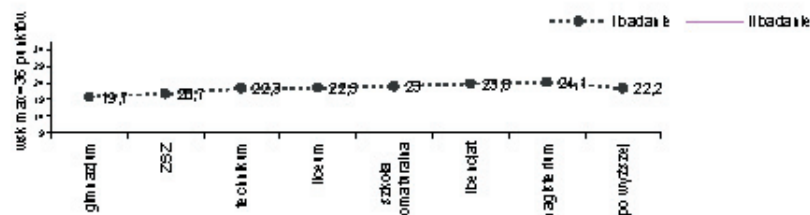
dla dzieci w wieku 6,0 do 6,5 lat



dla dzieci w wieku 6,5 do 7,0 lat



dla dzieci w wieku 7,0 do 7,5 lat



Rycina 1. Profile poziomu umysłowego badanych dzieci w grupach aspiracji edukacyjnych ich rodziców (z uwagi na porównywalność danych etykiety umieszczono przy jednej serii danych).

Czynnik płci już prawie nie różnicuje aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci sześciolletnich (tamże). Niezależnie od wieku poziom rozwoju umysłowego dzieci sześciolletnich jest wprost proporcjonalny do aspiracji edukacyjnych, jakie dla nich mają ich rodzice. Dane prezentuje rycina 1.

Podsumowanie

Test TMK umożliwia pomiar zdolności edukacyjnych osób, u których nie ukształtowała się jeszcze w pełni umiejętność porównywania i rozumowania przez analogię, stąd zastosowanie testu często dotyczy małych dzieci (od 3. do 11. roku życia). Test mierzy jedynie edukacyjny aspekt możliwości intelektualnych badanego, co oznacza, że poza obserwacją pozostają jego zdolności reprodukcyjne. Ale jednocześnie uznanie w środowiskach naukowych względnej niezależności wyników testu od czynników kulturowych, na rzecz czynników biologicznych skłania w świetle uzyskanych wyników do stwierdzenia, że i tak „lepsze dzieci” rodzą się u „lepszyc rodziców”. Jak inaczej można wytłumaczyć wynik z badań, że wyniki dzieci z testu zdolności edukacyjnych są wprost proporcjonalne do poziomu wykształcenia ich rodziców? Bowiem podobny wynik w odniesieniu do poziomu aspiracji edukacyjnych rodziców jest już tylko konsekwencją tych obserwacji.

Badania wskazują na ciekawą proporcjonalność. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec dzieci mają walor realności, na co wskazuje wskaźnik poziomu umysłowego dzieci, wyższy średnio w tych podzbiorowościach rodzin, w których rodzice są lepiej wykształceni i zarazem częściej niż inni badani dla swoich dzieci pragną w przyszłości wyższych szczebli kształcenia. Kapitał kulturowy rodzin przekłada się na osiągnięcia samych dzieci, tylko że w prezentowanych badaniach, inaczej niż we wcześniejszych, wynik nie dotyczy już płci. Socjalizacja jest procesem, któremu dziecko podlega od pierwszych chwil swojego życia. Socjalizacja wpływa na przebieg drogi życiowej jednostki. Jednostka w procesie socjalizacji, jak uznają powszechnie klasycy problemu, przyswaja umiejętności wchodzenia w role, koncepcję własnego „ja”, poczucie tożsamości. Lepsze przy tym ku temu ma „okazje”, gdy tworzone są w ramach już ukształtowanych kulturowo struktur. W świetle założenia o biologicznych podstawach zdolności edukacyjnych jednostki należy chyba uznać tezę o wzajemnej socjalizacji badanych osób.

Ostatecznie zatem wyniki z badań dowodzą

1. gotowości szkolnej sześciolatków w Polsce w roku 2006 mierzonej poziomem rozwoju umysłowego (test Ravena),
2. wprost proporcjonalnego związku wykształcenia rodziców i ich aspiracji edukacyjnych wobec dzieci z poziomem rozwoju umysłowego samych dzieci,
3. socjalizacji pierwotnej i pośrednio wtórnej jako podstaw rozwoju umysłowego dzieci, zatem chyba też pozabiologicznych aspektów rozwoju umysłowego ludzi (może wzajemnej socjalizacji),
4. wzrostu poziomu umysłowego dzieci sześciolatków w Polsce w relacji do danych pozyskiwanych w ostatniej dekadzie XX wieku, jeśli za podstawę przyjąć pomiar testem Ravena (Jaworowska, Szustrowa 2003, s. 21).

Literatura

- BRZEZIŃSKA, A. 2002. Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. [w:] W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole*. Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie specjalne. ISSN 1234-9682. s. 38-48.
- BRZEZIŃSKA, A. 2005. *Společná psychologie rozvoje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”. ISBN 83-7383-069-3.
- JAWOROWSKA, A. – SZUSTROWA T. 2003. *Test Matryc Ravena w wersji Kolorowej*. Podręcznik, Wydanie 2. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. ISBN 83-88242-03-2.
- KOPIK, A. – KLIMASZEWSKA, J. 2007. Rozwój umysłowy. Ocena psychometryczna. W: A. Kopik (red.). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo TEKST. Bydgoszcz. s. 135-137. ISBN 978-83-7208-008-0.
- KOPIK, A. – WALASEK-JAROSZ, B. 2008. Dwa konteksty odpowiedzi na pytanie: czy polski sześciolatek może iść do szkoły? Materiały pokonferencyjne Zarządu Głównego ZNP: III debata z cyklu: *Edukacja bez barier, Wychowanie przedszkolne warunkiem wyrównywania szans edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. s. 52-65. 978-83-7173-190-7.

- NOWICKA, M. 2009. Oblicza szkolnej socjalizacji. In W. D. KLUS-STAŃSKA – M. SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA. (red.). *Pedagogika wczesnej edukacji, dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-7644-018-7.
- SZYMAŃSKI, M. – WALASEK, B. 1997. Wykształcenie rodziców a ich aspiracje dotyczące kształcenia dzieci. In „*Edukacja*”, nr. 4.
- SCHAFER, H. R. 2005. *Psychologia dziecka*. Warszawa, Biblioteka Psychologii Współczesnej. Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-14534-X
- WILGOCKA-OKOŃ, B. 2002. Gotowość szkolna w perspektywie historycznej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyślny start ucznia w szkole*. Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydanie specjalne. ISSN 1234-9682. s. 28-38.
- WALASEK, B. 2007. Schemat doboru próby. W: A. Kopik (red.). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo TEKST. Bydgoszcz. s. 14-16. ISBN 978-83-7208-008-0. W tym samym tomie: WALASEK B. Charakterystyka próby według klasyfikacji. s. 17-19. WALASEK B. Badania ankietowe rodziców i nauczycieli. s. 31-32. WALASEK B. Aspiracje edukacyjne rodziców wobec własnych dzieci. s. 47-50. WALASEK B. Placówka jako miejsce rozwoju dzieci. s. 219-223. WALASEK B. Rodzic. Status społeczno-ekonomiczny. s. 41-44.
- WALASEK-JAROSZ, B. 2009. „Ja” realne, „ja” aspirujące...(aspiracje edukacyjne rodziców sześciolatków wobec dojrzałości szkolnej ich dzieci). W: Irena Pufal-Struzik (red.) *Oblicza „JA”. „Ja” twórcze, aspirujące, wielokrotnie, wyczerpane, noetyczne, zagrożone patologią*. Kraków: Impuls, 2009. s. 61-77. ISBN 978-83-7587-094-7.

Resumé

The article presents the results of the research concerning mental abilities of six-year-old children in Poland in the light of Test Matryc (Raven's Matrices) by J.C. Raven (colour version). The research was carried out as part of the research project „A six-year-old child at the beginning of school education” (financed by the European Social Fund and the Ministry of Education). The research was conducted twice, in 2006, on the selected sample of the six-year-olds in Poland and their parents (about 70 thousand, which makes 8-10% of population). The samples

were chosen by the author. Mental maturity was evaluated in the context of educational aspirations of their parents with reference to their own children. The data prove the reality of educational aspirations of parents towards children (relation is directly proportional of aspiration with the mental development level) and also indirectly the primal socialisation as the child's development context.

Kontaktné údaje

Barbara Walasek-Jarosz, dr.

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Instytut Pedagogiki i Psychologii

ul. Krakowska 11

25-029 Kielce

Email: bwalasek@ujk.kielce.pl

VÝCHOVA K TVORIVOSTI V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY

Monika Krajčovičová

Abstrakt

V príspevku poukazujeme na dôležitosť rozvoja tvorivosti v predprimárnej škole, ako aj na vytváranie tvorivej klímy počas výchovno – vzdelávacieho procesu. Zameriavame sa na prezentovanie niektorých didaktických postupov, ktoré môžu prispieť k rozvoju tvorivých schopností detí predškolského veku. Výchovu k tvorivosti chápeme ako neustále rozvíjajúcu sa činnosť, ktorá využitím vhodných metód a tvorivých metodických postupov poskytne dieťaťu všestranný rozvoj osobnosti.

Kľúčové slová

Tvorivosť, výchova k tvorivosti, predprimárna edukácia, metódy a metodika.

ÚVOD

Tvorivosť detí a tvorivosť dospelých sa podľa mnohých autorov líši. Podľa Szobiovej (1999) skutočnosť, že deti nepriťahujú celospoločensky prospešné výtvary vedú mnohých k domnienke, že sa tvorivo neprejavujú. Aj napriek uvedenému sa predškolské obdobie považuje pre rozvoj tvorivosti za najpriaznivejšie a preto je potrebné, aby sa vo výchovno - vzdelávacom procese upúšťalo od mechanického sprostredkovania informácií, a aby sa väčšia pozornosť venovala rozvíjaniu poznávacích funkcií dieťaťa. Dôležité je utvárať podmienky na rozvoj tvorivého myslenia najmä rozvíjaním fantázie dieťaťa, podporovaním nápaditosti a detskej originality. Dieťa predškolského veku potrebuje dostávať príležitosť, takže je dôležité, aby sme dieťaťu príležitosti k tvorivej činnosti vytvárali. V materskej škole táto zodpovednosť rozvíjať tvorivosť u dieťaťa prináleží učiteľovi, ktorý má byť svojimi vlastnosťami a schopnosťami pre deti motivačným príkladom.

Znaky efektívnej a tvorivej práce učiteľa určujú podľa Zelinu (1997) postoje učiteľa k sebe, ku deťom, kolegom a rodičom, i k samotnému obsahu výchovy a vzdelávania. Ak má učiteľ pozitívny vzťah k sebe,

predpokladáme, že ho bude mať aj k iným. Preto by mal učiteľ dobre poznať sám seba, byť k sebe primerane kritický a otvorený, svoje správanie neustále konfrontovať s očakávaniami detí a od diagnostiky sebaobrazu prikrčiť k zmene postojov k sebe. *Tvorivý učiteľ* by mal tvorivo pristupovať k svojej práci, odstraňovať šablónovitost', hľadať vlastný spôsob práce, systematicky ho zdokonaľovať, hľadať stále lepšie spôsoby kontroly a diagnostikovania dosiahnutých kognitívnych schopností detí, využívať prístupné didaktické a výchovné prostriedky novátorským spôsobom, povzbudzovať deti k tvorivému mysleniu, inováciám a samostatnosti.

Učiteľ by mal prirodzene pomáhať deťom pri dosahovaní úspechov, neustále pripravovať množstvo problémov vhodných na tvorivé riešenie, uvoľniť deti od zaťaženia prebytočnými informáciami, zaistiť miesto na slobodné myslenie, vhodne poskytovať základnú pomoc deťom pri riešení komplikovaných problémov, využívať heuristiku v procese myslenia, učiť ich citlivosti, pochopeniu a sviežosti pohľadu, vytvárať tvorivú klímu, byť otvorený k neobvyklým, novým informáciám, zodpovedný a emocionálne dospelý, byť originálny a samostatný, pružný v myslení, novátorský, pokiaľ ide o zámery, prostriedky a metódy správania a konania. Učiteľ materskej školy teda nemôže bez tvorivosti vo svojej práci naplniť ciele výchovy a vzdelávania, a to aj v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy. Ak má však viesť druhých k tvorivosti, musí byť sám tvorivou osobnosťou, vytrvalý v realizácii nápadov a vo vytváraní priaznivej tvorivej klímy. Faktom je, že len malé percento činných učiteľov v praxi je tvorivých, čo potvrdzujú výskumy zamerané na zisťovanie postojov a predstáv učiteľov k tvorivosti. Za jednu z príčin, prečo škola nerozvíja tvorivú osobnosť dieťaťa považujú Novotná - Dargová (2005) to, že učitelia na školskú edukáciu nie sú dostatočne pripravení. Autorky konštatujú, že v pregraduálnej príprave je nevyhnutné u študentov učiteľstva rozvíjať ich tvorivé a kritické myslenie. Výskumom verifikovali, či je možné stimuláciou kritického myslenia rozvíjať tvorivú osobnosť študentov učiteľstva. Záverom konštatujú, že pod vplyvom aplikácie Rozvojatvorného programu, v ktorom rozvíjali kritické myslenie študentov, došlo k pozitívnemu ovplyvneniu ich tvorivých vlastností.

Klíma triedy materskej školy môže pôsobiť priaznivo, alebo blokujúco na tvorivý výkon detí, ktorý nie je len záležitosťou osobnostných

predpokladov, ale aj vonkajších vplyvov na človeka. Tieto môžu, ako je uvedené v Pedagogickej psychológii (1990), svojimi účinkami podporiť možnosti využitia tvorivého potenciálu dieťaťa, ale na druhej strane ho môžu výrazne obmedziť. Klíma je podľa autora veľmi významná pre tvorivé myslenie. V tvorivej atmosfére sa oceňuje myslenie, tvorenie, hľadanie, experimentovanie a ďalšie alternatívy. Deťom sa umožňuje voľnosť myslenia, podporuje sa ich sebavedomie a stimuluje sa ich originalita a nové myšlienky.

Vytváranie tvorivej atmosféry závisí hlavne od učiteľa, od jeho tvorivého prístupu k deťom, a to s ohľadom na ich potreby. Zároveň by mal učiteľ očakávať, že dieťa sa naučí experimentovať, klásť otázky a tvorivo riešiť problémy (Zelinová - Zelina, 1990). Avšak nemôžeme zabúdať aj na vonkajšie vplyvy (rodina, pracovné prostredie, školské prostredie), ktoré môžu vo veľkej miere ovplyvniť tvorivý výkon dieťaťa, preto je veľmi dôležité vytvoriť pre deti takú atmosféru, v ktorej by sa cítili voľnejšie. Prvým krokom je podľa Zelinovej a Zelinu (1990) utvorenie priestoru na tvorenie, hru a vymýšľanie. Druhým krokom je, aby deti vedeli svoju voľnosť a slobodu tvorivo využiť. Človek však nemôže tvoriť v prostredí, kde sa necíti dobre., preto by skrášliť prostredie mal učiteľ v spolupráci s deťmi. Úpravou prostredia sa cibí vkus detí a vytvára sa citový vzťah k prostrediu, o ktoré sa deti zaslúžili. Len vtedy si ho vedia vážiť, chrániť a udržiavať.

Pri tvorbe tvorivej klímy by si učiteľ mal uvedomiť, že prostredie má pre tvorivého človeka veľký vplyv, lebo v ňom získava skúsenosti a podnety (Tuma, 2001). Dôvera, porozumenie, úcta a priaznivá atmosféra poskytujú najvhodnejšie podmienky na tvorivý rozvoj. Ich súhrn vytvára v dlhodobom pôsobení tvorivú klímu, na ktorej sa podieľa nie len učiteľ a dieťa, ale i vedenie školy. Súčasné psychologické poznanie a výsledky výskumov ukazujú, že tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom a možno ju trénovať a rozvíjať. Tieto *metódy* a cvičenia sa sústreďujú na úlohy, pomocou ktorých sa trénujú jednotlivé psychické funkcie a procesy.

Zelinová a Zelina (1990) poukazujú na rozvoj tvorivosti v oblasti myslenia rozvíjaním konvergentného myslenia, či pomocou divergentných úloh, cvičení, problémov, situácií. Vrcholom formovania tvorivosti sú podľa nich metodické postupy, ktoré využívajú heuristiku (heuristika je metodológia tvorivého riešenia problémov). Tieto postupy

zahrňujú konvergentné aj divergentné myslenie, ale aj hodnotenie, prácu s informáciami, metódy experimentovania a i.

Petrová (1999) rozlišuje metódy podľa toho, kde a akým spôsobom sa výchova k tvorivosti uskutočňuje. Zaoberá sa predovšetkým metódami vo vyučovaní, kde ako podstatné pre rozvíjanie tvorivosti sú metódy aktivizujúce. Člení ich podľa fáz tvorivého riešenia problému.: stav neistoty, pochybnosti, frustrácie – potreba citlivosti na problém, analýza problému a identifikácia s ním – problém sformulovať, hľadanie faktov a formulácie a hypotéz – ide o vlastné riešenie problému, je nutné zohľadniť všetky údaje, hľadať viacero riešení, dôkaz – rozhodnúť sa pre jedno riešenie a odôvodniť jeho výber vzhľadom k podmienkam, kvôli ktorým je najvhodnejšie a aplikácia – riešenie realizovať prakticky, organizačne, ekologicky a podobne.

Podobne rozdeľuje metódy tvorivosti Žák (2004), ktorý hovorí o nasledujúcich skupinách metód: metódy riešenia problému, metódy zberu informácií a údajov, metódy tvorby nápadov, riešení, metódy hodnotenia riešení, metódy realizácie riešení. Žák popisuje šestnásť rôznych modelov tvorivého riešenia problémov, ktoré sa vnútorne líšia tým, akú váhu jednotlivým fázam autori pripisujú a ako jednotlivé fázy vnútorne členia. Najčastejšie sa stretávame so systémom tvorivého riešenia problému, ktorý tvorí zadanie úlohy, príprava, tvorba riešení, vyhodnotenie riešení, záver a výsledok.

V závere príspevku si dovoľujeme opätovne pripomenúť potenciál každého dieťaťa pri rozvoji tvorivého myslenia a jednotlivých schopností, ako aj na súhrn emocionálnej oblasti a rozvoja prosociálneho správania, vrátane mravných aspektov. Musíme si uvedomiť, že tvorivosti sa môže dieťa naučiť len osobnými skúsenosťami a zážitkami z tvorivej činnosti, a to obzvlášť v predškolskom období.

Literatúra

KRAJČOVIČOVÁ, M. – KRAJČOVIČOVÁ, V. 2010. Metódy rozvoja tvorivosti vo vyučovaní a motivácia žiakov. In *Naša škola*. Šk. rok 2009/10, s.22-25. ISSN 1335 – 2733.

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, 4.11.2009. Banská Bystrica : Slovenský výbor Svetovej

organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009, s. 100 – 104. ISBN 978-80-970266-0-8.

LAPŠANSKÁ, M. 2005. Tvorivá komunikácia v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Príprava učiteľov elementaristov a európsky multikultúrny priestor*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 22.–23.6 2005. Prešov: PF PU v Prešove, 2005. s. 277- 280. ISBN 80-8068-372-7.

MIŇOVÁ, M. 2009. Učiteľ v súčasnej materskej škole. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.

NOVOTNÁ, E. – DARGOVÁ, J. 2005. Fenomén kritického myslenia vo vzťahu k tvorivým vlastnostiam budúceho učiteľa. In *Technológia vzdelávania*, roč. XIII., 2005, č. 7. Vedecko-pedagogický časopis – recenzovaný.

PETROVÁ, A. 1999. *Tvorivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-5.

SZOBIOVÁ, E. 1999. *Tvorivost' od základu k poznaniu*. Bratislava: STIMUL, 1999. ISBN 80-88982-0500-07.

TUMA, M. 2001. *Tvorivé procesy človeka*. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky, 2001. ISBN 80-88994-08-X.

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990.

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: MC, 1997. ISBN 80-7164-192-8.

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Pres, 2004. ISBN 80-251-0457-5.

Resumé

The article highlights the importance of creativity development in pre-primary school as well as to create a creative climate for education. We focus on some teaching practices that may contribute to the development of creative abilities for pre-primary school children. Education of creativity is understood as a constantly evolving activity using appropriate methods and creative methodological approaches for children's all-round personality development. Pre-school period is considered, for development of creativity, to be benign and it is therefore

necessary to create the conditions for the development of creative thinking, by developing the child's imagination, encouraging creativity and the originality of the child.

Kontaktné údaje

Monika Krajčovičová, PhDr., PaedDr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Email: mkrajc@unipo.sk

PRÍPRAVA ŠTUDENTOV – PREELEMENTARISTOV NA ROZVOJ PSYCHOMOTORICKÝCH KOMPETENCIÍ DETÍ PROSTREDNÍCTVOM POZNATKOV V MATEMATICKO-LOGICKEJ PODOBLASTI

Edita Šimčíková

Abstrakt

Učiteľ preelementarista by vzhľadom na harmonický rozvoj dieťaťa mal vyvážené rozvíjať jeho psychomotorickú, kognitívnu sociálnu aj sociálno-emocionálnu stránku. Rozvíjanie psychomotorických kompetencií dieťaťa v predškolskom veku je prepojené s požiadavkami vo vzdelávacích štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0. Príspevok sa zaoberá prípravou študentov na predprimárne vzdelávanie z matematickej oblasti. Zároveň ponúka námety na praktickú prípravu cez zážitkové spôsoby výučby.

Kľúčové slová

Psychomotorické kompetencie, matematicko-logická podoblasť, študent - preelementarista.

V kurikulárnom obsahu výchovy a vzdelávania detí v materských školách podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) patrí matematická príprava detí do matematicko – logickej podoblasti. Obsahové a výkonové štandardy tejto podoblasti sú prevažne sústredené v tematickom okruhu Ľudia – kognitívna vzdelávacia oblasť.

Pre komplexný, vyvážený, harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku a rešpektujúc princípy tvorby základného kurikulárneho dokumentu je však potrebné aj v rámci matematickej prípravy detí realizovať činnosti, hry, edukačné aktivity, projekty, ktoré sú zamerané nielen na rozvoj kognície, ale aj na rozvoj perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej oblasti. Profil absolventa materskej školy zakotvený v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) ISCED 0 (2008) je koncipovaný prostredníctvom kompetencií dieťaťa na záver predprimárneho vzdelávania v siedmich okruhoch. Okrem iných možno medzi nimi identifikovať **psychomotorické kompetencie**:

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania

- používa v činnosti všetky zmysly,
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie,
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa,
- ovláda základné lokomočné pohyby,
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách,
- využíva globálnu motoriku prekonávaním prírodných a umelých prekážok,
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť,
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných,
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

Požadované psychomotorické kompetencie je možné rozvíjať cez adekvátnu výchovno – vzdelávaciu činnosť v materskej škole a rešpektovaním obsahových a výkonových štandardov pre predprimárnu edukáciu.

Vzdelávacie štandardy v ŠVP ISCED 0 sú klasifikované do tematických okruhov a vzdelávacích oblastí, oblasť perceptuálna – motorická je v každom tematickom okruhu. Málo zainteresovaný človek, študent v pregraduálnej príprave na predprimárne vzdelávanie ale aj začínajúci učiteľ v materskej škole, často nedokáže objaviť súvislosti medzi kompetenciou a obsahovým a výkonovým štandardom v danej oblasti vzdelávania. Príprava študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na edukáciu detí materskej školy z matematickej oblasti je preto zameraná nielen na teoretickú rovinu vzdelávania, ale zároveň aj na aplikačné možnosti uplatnenia teórie v praxi a na schopnosti študentov vnímať výchovno – vzdelávaciu činnosť v materskej škole ako integráciu všetkých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí.

V súčasnom študijnom programe prebieha matematická príprava študentov v rámci povinného predmetu *Tvorba počiatkových matematických predstáv* v 1. ročníku prvého stupňa vysokoškolského štúdia počas jedného semestra v rozsahu výučby (týždenne): 1 hodina prednáška, 3 hodiny seminár a predmet končí skúškou realizovanou verbálne. Aplikované metódy výučby študentov sú (okrem prednášky) napr.: *heuristický rozhovor, vysvetľovanie, analýza, syntéza, indukcia,*

dedukcia, pojmové mapovanie, problémová metóda, demonštrácia, metódy kritického myslenia, hra, manipulačné činnosti, projektovanie. Jednou z požiadaviek na skúšku je vypracovanie seminárnej práce aplikačného charakteru, súčasťou ktorej je tvorba vlastného portfólia (súbor prác vytvorených počas seminárov a v rámci individuálnej prípravy študenta) a sebahodnotenie študenta prostredníctvom portfólia.

Metóda analýzy a syntézy je okrem iného často realizovaná na seminároch pri práci so základnou pedagogickou dokumentáciou. Efektívna orientácia v kurikulárnych dokumentoch s cieľom identifikovať možnosti aplikácie matematických poznatkov do iných podoblastí a prierezových tém a naopak je pre študenta 1. ročníka predprimárneho vzdelávania veľmi náročný proces. Vzhľadom na ročník štúdia, vek študenta a jeho skúsenosti tu ešte nemožno hovoriť o plánovaní výchovno – vzdelávacieho procesu tak, aby boli rovnomerne zastúpené všetky tematické okruhy a vzdelávacie oblasti a aby sa rozvíjali všetky kompetencie dieťaťa.

V príspevku chceme ukázať niektoré aspekty procesu pregraduálnej prípravy študentov s akcentom na rozvoj perceptuálno – motorickej oblasti a zároveň psychomotorických kompetencií 5-6 ročných detí. Ako ilustračnú ukážku uvedieme námet, ktorý je kontextovo kohézný s pohybovou podooblasťou. Obsahové a operacionalizované výkonové štandardy z perceptuálno – motorickej oblasti tematického okruhu **Ja som**, v ktorých sa prelína aj matematicko-logická podoblasť:

Orientácia v priestore

- orientovať sa v priestore vo vzťahu k vlastnej osobe,
- zaujať rôzne postavenia podľa pokynov,
- určiť polohu bodu v priestore
- určiť vzájomnú polohu dvoch bodov v priestore.

Technická tvorivosť – zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu podľa vlastnej fantázie a predlohy

- zhotoviť výtvary z rozmanitého materiálu, vrátane odpadového, rôznymi technikami (strihať, lepiť, tvarovať materiál atď.), uplatňovať pri tom technickú tvorivosť.

Základné grafické tvary – znázorňovať graficky motivovaný pohyb vychádzajúci z ramenného kĺbu (kývanie, mletie, hojdanie, navíjanie), zápastia (vertikálne línie, horizontálne línie, krivky, slučky) a pohybu dlane a prstov (horný a dolný oblúk, lomená línia, vlnovka).

Príprava študentov (príklad)

Na seminári prebieha výučba cez zážitok, využitá je inscenačná metóda. Študent opíše cestu z bodu A do bodu B (vchod do budovy fakulty – prednášková aula), pričom predstaví východiskový bod. Úlohou ostatných je pomenovať konečný bod jeho virtuálnej prechádzky. (Podmienkou tejto aktivity je dobrá znalosť priestorov v budove. Výučba prebieha až v letnom semestri 1. ročníka, predpokladáme preto túto schopnosť študentov.) Ďalšou úlohou študentov je aplikovať činnosť v podmienkach predškolského zariadenia. Skupiny navrhnu edukačné činnosti alebo didaktické hry pre 5 – 6 ročné deti. Okrem toho študent formuluje špecifický cieľ každej navrhnutej činnosti a vyberie primeranú (rozvíjanú) kompetenciu.

Prepojenie pre prax – orientácia v budove materskej školy, orientácia v bezprostrednom okolí domova a materskej školy (kognitívna oblasť). Možno tu propedeuticky realizovať elementárnu matematickú gramotnosť detí.

Využitá psychomotorická kompetencia – používa v činnosti všetky zmysly, používa osvojené spôsoby pohybových činností v problémových situáciách.

Obsahové a operacionalizované výkonové štandardy z kognitívnej oblasti tematického okruhu **Eudia**, v ktorých sa prelína aj perceptuálne – motorická oblasť:

Plošná a priestorová tvorivosť – zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií.

Príprava študentov (príklad)

Na seminári prebieha výučba formou hry a manipulačných činností, zväčša skupinovú formou. Študenti pracujú s učebnou Lego DACTA. Ich úlohou je vytvoriť požadovaný obrázok podľa predlohy len na základe verbálnej inštrukcie. (Vzhľadom na technické možnosti pracujú študenti v štyroch skupinách.)



Ilustračný obrázok, dostupný na <http://www.eduxe.sk/legomenu/duplomat.htm>

Úlohou prvej skupiny je pomocou predložiek, prísloviak miesta a popisom potrebných geometrických útvarov podať verbálnu inštrukciu tvorby obrázka. Úlohou ďalších skupín je, na základe vypočutej inštrukcie, vytvoriť opísaný obrázok. Skupina, ktorej sa to podarí čo najpresnejšie, vyhráva. V ďalšej časti sa úlohy skupín vymenia. Tvorba jednoduchých a správnych pokynov je pre prácu učiteľa - preelementaristu nevyhnutná, študenti navrhujú obmeny aktivity vhodné pre 5 – 6 ročné deti a formulujú adekvátne špecifické ciele.

Prepojenie pre prax – zhotoviť výtvary zo skladačiek a stavebníc z rôzneho materiálu podľa vlastnej fantázie, predlohy a podľa inštrukcií.

Využitá psychomotorická kompetencia – používa v činnosti všetky zmysly.

Načrtnuté aktivity predstavujú zlomok práce so študentmi na seminároch počas semestra. V rámci realizovanej konferencie budú prezentované workshopy Tvorivé edukačné aktivity aj z matematicko-logickej podoblasti, kde bude možné zážitkové spôsoby rozvoja perzeptuálno-motorických schopností detí absolvovať, analyzovať a metodicky ďalej dotvárať.

Literatúra

- HAJDÚKOVÁ, V. et al. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. ISBN 978-80-8052-324-4.
- KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2005. *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Wyd. Piw, 2005. ISBN 83-89365-00-6.
- TOMKOVÁ, B. 2004. Geometria predškolača – ilúzia a skutočnosť. In *Cesty (k) poznávaniu v matematice primární školy. Sborník příspěvků*. Olomouc: UP v Olomouci, PF, 2004. s. 263-267. ISBN 80-244-0818-X.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- UHERČÍKOVÁ, V. – HAVERLÍK, I. 2007. *Didaktika rozvíjania základných matematických predstáv*. Bratislava: DONY. 2007. ISBN 978-80-968087-4-8.

Resumé

Pre-elementary school teacher owing to the harmonious development of children should have balance develop their psychomotor, cognitive, social and socio-emotional characteristics. Development of the psychomotor competences of children in a pre-elementary school age is linked to the requirements of educational standards in the State Educational Program - SVP ISCED 0. The paper deals with the preparation of students for a pre-primary area of the math. It also offers suggestions for practical training through experiential learning methods.

Kontaktné údaje

Edita Šimčíková, PaedDr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra matematickej edukácie
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: editasim@unipo.sk

IKT V EDUKÁCIÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Lenka Vrabľová – Rohaľová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o negatívnom vplyve počítačov na zdravie dieťaťa, poukazuje na základné princípy výberu vhodných počítačových aplikácií, ako aj na reálne možnosti využitia informačno – komunikačných technológií v materských školách, v podobe edukačných softvérov určených pre deti predškolského veku.

Kľúčové slová

IKT, edukačný softvér, materská škola, dieťa, učiteľ.

ÚVOD

Tak ako spoločnosť vstúpila do „digitálnej revolúcie“, tak sa školstvo ocitá zoči – voči informačno - komunikačným technológiám (ďalej len IKT), ktoré prenikli do všetkých spoločenských sfér a ktoré je nutné prijať v prospech edukačného procesu. Avšak mnohokrát učitelia vnímajú IKT ako ohrozenie ich profesie, poslania. Opak je však pravdou. Čím viac sú deťom a žiakom prístupné informačné a komunikačné technológie, tým viac je potrebné napomáhať im so selekciou informácií i pri kritickom pohľade na nové informačné zdroje a ich obsahy.

Učitelia by mali mať na zreteli, že súčasný rýchly vývoj informačných technológií je pre mladú generáciu samozrejmosťou a mladí ľudia dokážu s týmto rýchlym napredovaním aj „držať krok“, keďže sa do sveta informačných technológií narodili (Riedl, 2003). Partová (2002) dopĺňa toto tvrdenie tým, že pre deti i mládež je demotivujúce, ak sa v škole nepoužívajú prostriedky na úrovni dnešnej doby. Jednoducho povedané, digitálna gramotnosť je jednoznačne dôležitou súčasťou plnohodnotného života človeka modernej spoločnosti. Je na nás, ako sa k možnostiam súčasnej doby postavíme a či ich budeme využívať v edukačnom procese.

1 IKT v súčasnom školstve

Ministerstvo školstva SR si uvedomuje potrebu rozvoja digitálnej gramotnosti v dnešnej informačnej spoločnosti s „vedomostnou ekonomikou“ (knowledge economy - Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj – OECD, 1996), a preto nastolilo požiadavku na modernú školu 21. storočia. A to „aby všetci žiaci mali každodenný prístup k on-line informáciám a poznatkom a aby im boli ponúkané lepšie služby v oblasti vzdelávania“ (Stratégie informatizácie regionálneho školstva, 2008, s. 2). Položili si za úlohu:

- podporiť aktívne využívanie IKT vo vyučovacom procese,
- zabezpečiť počítačovú gramotnosť učiteľov na všetkých stupňoch škôl na požadovanej úrovni,
- priblížiť sa k európskemu priemeru vo vybavenosti IKT na školách,
- pripraviť Stratégiu informatizácie regionálneho školstva v SR (Stratégie informatizácie regionálneho školstva, 2008).

Uvedené úlohy sa týkajú všetkých stupňov škôl a keďže materské školy patria do školského systému, nepochybne sa dané zmeny dotýkajú aj ich.

1.1 Negatívne dôsledky používania IKT na zdravie detí

V kruhu odbornej i laickej verejnosti vznikajú polemiky nad pozitívami a negatívami využívania IKT v procese edukácie nielen v školách, ale i v rodinách. Popri rizikách v oblasti duševného zdravia, sociálnych a emocionálnych vzťahov sa zdôrazňuje vplyv IKT na telesné zdravie detí, a to najmä detí v predškolskom a mladšom školskom veku, kedy prebieha výrazný psychosomatický vývin. Viacero štúdií potvrdilo negatívne faktory vplývajúce na telesné zdravie detí (napr. poškodenie zápasných kostí).

Požár (2002) uvádza vplyv práce s PC na zhoršovanie zraku, daný kvalitou obrazu poskytovaného monitormi. Jeho blikanie namáha oči a spôsobuje zrakovú únavu, bolesti hlavy a z toho vyplývajúcu celkovú únavu.

Horejší (2002) zasa hovorí o ochabovaní kostrového svalstva, bolesti svalov a chrbtice a vysedávaní pri počítači pripisuje nárast alergických ochorení, kvôli nedostatočnému zaťaženiu dýchacej sústavy, čím sa obmedzí fungovanie slizničného imunitného systému. Výrazným zdravotným problémom je nesprávne držanie tela a z neho vyplývajúce

ochorenia chrbtice a chrbta. Ako uvádza Eger (1990/1991) pred nástupom do základnej školy má viac ako 40-60 % detí nesprávne držanie tela, čo je dôsledkom nedostatočného pohybového režimu, nevhodného sedenia a podobne. Predpokladáme, že percento detí s nesprávnym držaním tela sa vstupom IKT médií do ich života ešte zvýši.

Sedavý spôsob života charakteristický pre prácu s počítačom je podľa doktora Goldemunda (2003) jedna z popredných príčin obezity detí, čo je viditeľné na malých Američanoch, ktorý podľa výskumov, takto trávajú až 75 % voľného času, pričom je predpoklad podobného trendu aj u nás.

2 Využívanie IKT v rannom veku detí

Čítať a diskutovať o negatívach práce s počítačom by však nemal byť konečný stav učiteľskej aktivity a určite ani zakazovanie kontaktu s ním nemá zmysel v dnešnej, technologicky napredujúcej spoločnosti. Práve naopak. Mali by sme sa zamyslieť ako vhodne využívať dostupné IKT technológie, ako nasmerovať dieťa pri práci s počítačom, aby si postupne samostatne vedelo určiť správne hranice, zvolilo relevantné a spoľahlivé zdroje informácií a využilo dostupné technológie pre vlastný harmonický rozvoj. Aby sme si zvolili efektívne metódy práce, musíme byť nie len počítačovo gramotní, ale i senzitivní v zmysle výberu vhodných programov a aplikácií. Solárová (2009) uvádza osem základných princípov stanovenia vhodnosti použitia IKT aplikácií v ranom veku:

1. Aplikácie majú byť vzdelávacie

Aplikácie by nemali spĺňať len atribút zábavnosti a oddychu, ale je dôležité vyberať podľa ich vzdelávacieho potenciálu, pričom nemusia byť primárne určené na edukáciu, ale tvorivý učiteľ ich môže prispôbiť svojmu zámeru napr. google maps, google earth a pod.

2. Podpora spolupráce

3. Integrácia a hra cez IKT

Aplikáciu je nutné integrovať s inými činnosťami napr. modelovaním, kreslením, spoločensko-dramatickou hrou atď. a poukazovať na využitie IKT v reálnom živote, napr. kresliaci program na vytvorenie blahozelania k narodeninám a pod.

4. Dieťa musí riadiť aplikácie

5. Aplikácie majú byť transparentné a intuitívne

Ich funkcie a pravidlá sú definované jasne a zrozumiteľne.

6. Aplikácie nesmú obsahovať násilie a stereotyp

7. Uvedomenie si zdravia a bezpečnostných otázok

Negatívnym dôsledkom práce s počítačom môžeme zabrániť časovo primeraným využívaním PC a zachovaním vhodných ergonomických podmienok. Je nepochybne náročné určiť správne časové vymedzenie, ale nemalo by presahovať 10-20 minút u 3- ročných detí a do 8 rokov sa môže tento čas predĺžiť na najviac 40 minút.

8. Vzdelávacie zapojenie rodičov

Hovoríme o spolupráci rodičov a školy, ktorá môže s rodičmi komunikovať aj prostredníctvom web stránok.

Aj napriek súčasnej dostupnosti informačných zdrojov, je naozaj pomerne náročné (pokiaľ nie je učiteľ sám tvorcom zaujímavých aplikácií) dostať sa k takej aplikácii, ktorá by vyhovovala všetkým uvedeným kritériám a navyše by bola uspokojená osobitostiam a potrebám detí predškolského veku. Na našom trhu sa nachádza pomerne málo titulov vyhovujúcich uvedeným podmienkam, a preto často učitelia siahajú po českých edukačných softvéroch, napr. Terasoft - To nejlepší pro děti, Alík - Můj první šlabikář, Alík - Pojď si hrát, Brouček Ozzy - bajka La Fontaina, Chytré dítě - Didaktické hry, Terasoft - Edice Dětský koutek 1 – 5 (pre materské školy a 1.-2. ročník ZŠ), Eskymák Nuk, Pro nejmenší, Veselá Rexíkova mateřská školka a podobne. Oproti českému trhu edukačných softvérov je slovenský výrazne chudobnejší. Podobne ako v Čechách aj u nás vydal Terasoft Ediciu Dětský kútik a tiež Maľovanie pre deti a Výučbové pexesá. V slovenských materských školách (ďalej len MŠ) sa však výraznejšie ujal CD - ROM Cirkus Šaša Tomáša, ktorý je predovšetkým zameraný na rozvoj matematických predstáv, kde sú úlohy rozdelené podľa náročnosti. Okrem uvedeného sa v MŠ využíva počítačová animácia Disney, zameraná na rozvoj detskej tvorivosti. Výhodu majú tie materské školy, ktoré boli na základe splnených kritérií vybrané spoločnosťou IBM, ktorá v spolupráci so spoločnosťou DATALAN, a.s. spustila v roku 2007 na Slovensku nový program podporujúci osobnostný rozvoj detí v predškolskom veku. V súčasnosti „KidSmart Early Learning Programme“ sprístupňuje vzdelávacie technológie deťom z vyše 50-tich MŠ na celom Slovensku. Každý z týchto škôl bola dodaná pestro ladená PC zostava Mladý bádateľ so špeciálnym výučbovým softvérom zameraným na rozvoj v oblasti matematiky, prírodných vied a jazykov. Uvedené oblasti sú zastúpené

v piatich nainštalovaných tituloch:

Knihomoľovo (veľké a malé písmená, rýmujúce sa slová, používanie bežných prídavných mien a predložiek, tvorenie viet apod.),

Mudrlantovo (precvičovanie si dôležitých vedeckých postupov, poznatky o rastlinách, obdobiach života zvierat, počasí apod.),

Časopriestorovo (rozprávanie o čase, koncepcia času riadením animovaného filmu, určovanie smerov, čítanie mapy, spoznávanie svetadielov, oceánov apod.),

Matematikovo (čísla, tvary, veľkosť, množstvo, sčítavanie a odčítavanie apod.),

Výmyselníkov (rozvíjanie tvorivosti, predstavivosti a schopnosti riešiť problémy, rôzne spôsoby učenia: hudobno-rytmický, obrazovo-priestorový, logicko-matematický apod.).

Z uvedeného vyplýva, že program KidSmart v sebe spája sčasti všetky tematické okruhy Štátneho vzdelávacieho programu pre MŠ (ďalej len ISCED 0), ktorými prispieva k napĺňaniu profilu absolventa predprimárneho stupňa a k rozvíjaniu kompetencií, na základe ktorých je tento profil koncipovaný. Popri obsahu, ktorý deti poznávajú, sa nenásilnou formou učia ovládať počítač a jeho funkcie, čím sa napĺňajú obsahové a výkonové štandardy, ktoré zahŕňa v rámci ISCED 0 perceptuálne - motorická oblasť v tematickom okruhu JA SOM, podľa ktorého majú deti „zvládnuť na základe nápodoby a slovných inštrukcií dospelého na elementárnej úrovni prácu s počítačom – pracovať s detskými edukačnými programami“ (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008, s.15). Elementárnu prácu s počítačom požaduje aj kognitívna oblasť v tematickom okruhu LUDIA, podľa ktorého má dieťa „riešiť interaktívne úlohy v detských edukačných programoch“ (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008, s.18).

To všetko je však možné len v tom prípade, ak sú v materskej škole vytvorené podmienky. Počítače s vhodnými edukačnými softvérmi sú však výrazným deficitom vo viacerých materských školách. Podľa neviazaných rozhovorov so štyrmi učiteľkami z rôznych okresov je veľkým problémom nedostatok financií na zabezpečenie počítačových miestností alebo len niekoľkých počítačov pre deti. Negatívum nevidia vo vlastnom postoji k zapojeniu IKT do procesu edukácie, ale naopak. Problémom je mnohokrát buď nedostatok počítačov alebo málo edukačných softvérov pre predškolský vek v slovenskom jazyku.

Je potrebné povzbudiť učiteľov v práci s počítačom, aby sa naučili tvorivo využívať aj edukačné softvéry určené pre mladší školský 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.

Záver

To, že počítače sú dobrým sluhom, ale zlým pánom si určite uvedomuje každý z nás. Ale na učiteľoch a rodičoch ostáva nájsť tie správne cesty a spôsoby, ako naučiť dieťa využívať počítače s mierou, rozumom, kriticky a pre vlastné duchovné a duševné obohatenie. Ak chceme zabrániť sedavému spôsobu života, podľa vzoru amerických detí, nie je dobré zakazovať, ale naopak pomôcť deťom vidieť čo je pre ne najlepšie.

Literatúra

- EGER, L. 1990/1991. Dýchací cvičení a relaxace. In *Predškolská výchova*, 1990/91, č. 5, s. 2.
- FAZEKAŠOVÁ, D. a kol. 2005. *Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní učiteľov prírodovedných predmetov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2005, 288 s. ISBN 80-8068-375-1.
- GOLDEMUND, K. 2003. Obezita a metabolický syndrom. In *Pediatric pro praxi*, 2003, č. 1, s. 9-13.
- HOREJŠÍ, V. 2002. Proč přibývá alergiku a astmatiků. *Vesmír*, roč. 81, č. 8, s. 429-430.
- PARTOVÁ, E. 2002. *Informačné a komunikačné technológie vo vyučovaní elementárnej matematiky*. In *Pedagogické spektrum*. 2002, roč. 11, č. 3/4, s. 50, ISSN 1335-5589.
- POŽÁR, L. 2002. Vplyv práce na počítači na niektoré psychologické charakteristiky mladých ľudí. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Trnaviensis. Série D Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta, s. 71-75. ISBN 80-89074-46-4.
- RIEDL, Z. 2003. Využívanie internetu vo vyučovanom cudzích jazykov. In *Učiteľské noviny*, 2003, č. 14, s. 8.
- SOLÁROVÁ, R. 2009. Vývojovo primerané technológie pre rané detstvo. In *Výchovateľ*, 2009, č.4, s. 31-34.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1- Primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008.

Stratégie informatizácie regionálneho školstva. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008.

Resumé

The article deals with the negative impact of computers on the child's health, shows the basic principles for selecting appropriate computer applications, as well as the realistic possibilities of using information - communication technologies in nursery schools as educational software intended for preschool children.

Kontaktné údaje

Lenka Vrabľová – Rohal'ová, Mgr.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Ul. 17. novembra 15

081 16 Prešov

Email: lenka.rohal@gmail.com

APLIKÁCIA ŠKOLSKÉHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU „HRAVO A ZDRAVO“ V PRAXI

Monika Imrichová

Abstrakt

V príspevku sa venujeme problematike pohybových aktivít v predprimárnom vzdelávaní. Z projektu „Hravo a zdravo“ realizovaného v materskej škole na Jurkovičovej ulici v Prešove, vyberáme a poukazujeme na ponuku pohybových a športových aktivít pre deti a rodičov tejto materskej školy. Súčasťou príspevku je konkrétna ukážka vyučovacej jednotky základov lyžovania vypracovanej pre ISCED 0.

Kľúčové slová

Školský zákon, Štátny vzdelávací program (ISCED 0) školský vzdelávací program (ŠkVP), predprimárne vzdelávanie, pohybové aktivity, výučba základov lyžovania

Škola sa v súčasnosti považuje za verejnú službu. Je dobrá vtedy, ak vyhovuje svojim partnerom a učí tak, ako od nej všetci očakávajú. Mala by vytvárať partnerské prostredie pre zainteresovaných a pre žiakov priestor k samostatnosti, kreativite a aktivnosti. Zaradením materských škôl do siete škôl sa zmenil nielen pohľad na ne, ale vyplynuli z toho aj očakávania, čo prinesie nový školský zákon pre tento druh škôl v praxi. Prijatím tohto zákona a získaním možnosti vytvoriť si vlastný vzdelávací program, dostali školy priestor na také zameranie školy, ktorým môžu obohatiť edukačnú činnosť a zamerať sa na aktivity podľa potrieb, vízií, no hlavne možností školy a celého jeho kolektívu.

Pri tvorbe ŠkVP prešla aj naša škola vnútornou analýzou. Odkryli sme si kritické oblasti, zmapovali požiadavky a očakávania partnerov školy. Určili sme si priority, vytvorili víziu školy a stanovili vlastné ciele. Povinný obsah vzdelávania určený štátnym vzdelávacím programom, ale aj historický odkaz kalokagatie - harmónia tela a ducha, priebežne vytváraná identita školy, koncepcia na najbližšie roky, či výsledky výskumov, ktoré uvádzajú, že skutočná potreba pohybu pre deti do šiestich rokov je 4 – 6 hodín denne, vyústili k vytvoreniu ŠkVP s názvom „Hravo a zdravo“. Vytvorením vlastného programu sme sa vyprofilovali na

školu, ktorá v rámci zdravého životného štýlu ponúka kvalitný edukačný program s týždenným tematickým plánovaním, zdravé stravovanie, rozšírenú ekologickú a enviromentálnu výchovu, ale hlavne množstvo pohybových aktivít podporujúcich všestranný a harmonický vývin detí predškolského veku. Snažíme sa o dostupnosť aktivít pre všetky deti a širokou ponukou poskytujeme možnosť výberu podľa záujmu detí a rodičov. Zapájame sa do výziev, projektov a grantov, vďaka ktorým rozširujeme materiálne – technické vybavenie telocvične, získali sme zaujímavé terapeutické pomôcky a finančné prostriedky na pokrytie nákladov pri športových aktivitách pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Snažíme sa vytvárať si vlastné projekty do ktorých zapájame aj rodičov detí, šírimo myšlienku, že iba bohatý duch v zdravom tele má šancu prežiť svoj život plnohodnotne.

Z akých pohybových a športových aktivít si môžu deti a ich rodičia v materskej škole vyberať? V rámci posilňovania imunity využívame saunovanie vo vlastnej saune, školskú telocvičňu a návštevy v soľnej jaskyni. Deti s poruchami správneho držania tela a plochými nohami využívajú zdravotnú TV pod dohľadom skolenej lektorky. Ponúkame možnosť realizácie v pohybových, či hudobno - pohybových zoskupeniach. Spolupracujeme s HC 07 Prešov pri výučbe základov korčuľovania, realizujeme vlastný projekt „Plávanie rodičov a detí“. V rámci sezónnych aktivít organizujeme letnú ŠvP spojenú s turistikou a týždenným projektom na konkrétnu tému, zimnú ŠvP spojenú s výučbou základov lyžovania, či letný športový kemp pre deti predškolského a mladšieho školského veku, zameraný na odstraňovanie plaveckej negramotnosti. Všetky pohybové aktivity realizujeme so školenými lektormi – učiteľkami našej školy, ktoré v rámci ďalšieho vzdelávania v spolupráci s MC PO získali certifikáty inštruktorov lyžovania a inštruktorov plávania.

Jedinou negatívnou stránkou pri realizácii menovaných pohybových aktivít detí v predprimárnom vzdelávaní, je nedostupnosť odbornej literatúry, metodiky, vytvorených plánov, či modelov, zameraných na dosiahnutie optimálnych športových výkonov. Preto každú pohybovú aktivitu realizujeme iba na základe získaných vedomostí, vlastných skúseností, dlhodobo pripravovaných podrobne vypracovaných plánov jednotlivých činností so zameraním na rozvoj pohybových zručností. Vopred si operacionalizujeme ciele, vytvárame stratégie a obsah všetkých

aktivít s prihliadnutím na zúčastnenú vekovú kategóriu detí. Podrobne sa venujeme každej vyučovacej jednotke, robíme si písomné prípravy, z hodín vyhotovujeme fotodokumentáciu.

Ako príklad uvádzame obsahové štandardy a výkonové štandardy (špecifické ciele), predbežný harmonogram aktivít počas ZŠvP a prípravu na jednu vyučovaciu jednotku výučby základov lyžovania v predprimárnom vzdelávaní.

Obsahové štandardy pre ZŠvP	Výkonové štandardy pre ZŠvP (špecifické ciele)
Svalové napätie a dýchanie. Uplatnenie lateralít v pohybe. Hrubá motorika. Rovnováha. Orientácia v priestore. Základné lokomočné pohyby (chôdza, beh, skok, lezenie, hádzanie a chytanie). Základné polohy, postoje a pohyby (stoj, sed, ľah, kľak, atď.). Manipulácia s náčiním. Pohyb na náradí. Pravidlá, rešpektovanie a spolupráca. Pohyb ako prostriedok upevňovania zdravia.	– kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie, – prejavíť v rôznych pohybových činnostiach vlastnú lateralitu, – vedieť udržať rovnováhu, – orientovať sa v priestore (vo vzťahu k vlastnej osobe), – ovládať základné lokomočné pohyby, – zaujať rôzne postavenia podľa pokynov, – poznať názvy základných polôh, stojov a pohybov, – napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach (s náčiním, na náradí), – pohybovať sa okolo osi vlastného tela (obraty, kotúle), – manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami, hlavou, zdvíhať, nosiť, podávať, gúľať, pohadzovať, odrážať, kopat', driblovať, balansovať), – dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných, – zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám

Obsahové štandardy pre ZŠvP	Výkonové štandardy pre ZŠvP (špecifické ciele)
Pohyb v prírode. Umelá lokomócia. Otužovanie. Pohyb s rôznymi pomôckami. Špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti (klížanie, bobovanie, hry s vodou, atď.).	– pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad, voda) bez strachu a zábran, – otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka, – modifikovať pohyb v zmenených podmienkach alebo v problémových situáciách, – pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými alebo umelými prekážkami, – využívať na pohyb rôzne pomôcky, – zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti, – zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia

Plán štvordňového pobytu v zimnej škole v prírode pre deti v predškolskom veku obohatený o výučbu základov lyžovania

Pri usporiadaní denných činností prihliadame na

- zabezpečenie vyváženého striedania činností (optimálny biorytmus, bezstresové prostredie)
- dodržiavanie zásad zdravej životosprávy (zdravý životný štýl)
- vytváranie časového priestoru na hru a učenie dieťaťa
- dodržiavanie pevne stanoveného času na činnosti zabezpečujúce životosprávu

Súčasťou denného poriadku sú

- hry a hrové činnosti
- pohybové a relaxačné cvičenia
- pobyt vonku
- odpočinok

- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie)

1.deň dopoludnia - bez lyží, v lyžiarkach – 1.vyučovacia jednotka

- oboznámenie sa s okolím a lyžiarskym svahom
- hry na snehu a so snehom
- vytváranie stôp
- chôdza vo vlastnej stope
- upevňovanie základných lyžiarskych pojmov
- nácvik základného zjazdového postoja - náklak
- chôdza (pridupávaním, sunom, sklzom, odšliapávaním)
- padanie a vstávanie
- nácvik hranenia – postavenie – kolená k svahu
- cvičenia rozvíjajúce koordináciu pohybov
- dvíhanie nôh - úklony
- zdvíhanie predmetov zo zeme oboma rukami striedavo

popoludní – s lyžami - 2. vyučovacia jednotka

- základné inštrukcie bezpečnosti nosenia lyží, pripínanie a odopínanie lyží – nácvik
- oboznámenie so základnými pojmami – hrana, plocha lyží, špička, päta
- výstupy a chôdza (pridupávaním, sunom, bokom, odšliapávanie)
- základný zjazdový postoj - motivácia - vajíčko
- chôdza vo „vajíčku“
- udržiavanie stopy
- nácvik techniky štartu a dojazdu
- nezávislé zaťažovanie nôh a bočná rovnováha
- zjazd šikmo svahom

2. deň dopoludnia – s lyžami – 3.vyučovacia jednotka

- krátke opakovanie aktivít predchádzajúceho dňa
- upevňovanie základného zjazdového postoja
- obraty na svahu
- nácvik hranenia – postavenie – kolená k svahu
- cvičenia rozvíjajúce koordináciu pohybov
- dvíhanie nôh - úklony
- jazda po spádnici s dojazdom do roviny

popoludní – bez lyží

- opakovanie základných lyžiarskych pojmov
- vychádzka do blízkeho okolia, pozorovanie zimnej prírody
- hry so snehom a na snehu
- individuálne aktivity a hry podľa voľby detí
- bazén, sauna, wellnes

3.deň dopoludnia – s lyžami – 4.vyučovacia jednotka

- opakovanie aktivít z predchádzajúceho dňa
- jazda po spádnici z jednej strany svahu na druhú s dojazdom v rovine
- individuálna práca s deťmi – odstraňovanie nedostatkov
- nácvik výstupu do svahu na lyžiach, prípadne jazda na vleku
- nácvik karvingového oblúka
- jazda po spádnici s vytáčaním do oblúka
- zastavenie zjazdu obojstranným prívratom

popoludní - bez lyží

- individuálne činnosti a hry v ubytovni
- prezeranie videozáznamu a fotodokumentácie z predchádzajúcich nácvikov
- súťaživé hry so snehom
- bazén, sauna, wellnes

4.deň dopoludnia – s lyžami – 5.vyučovacia jednotka

- opakovanie všetkých činností
- jazda dole svahom s oblúkmi
- aktivity spestrujúce dané činnosti
- jazda zručnosti
- vyhodnotenie výučby základov lyžovania na svahu

popoludní

- vyhodnotenie ZŠvP
- odovzdávanie ocenení a diplomov o absolvovaní ZŠvP s výučbou základov lyžovania
- vyhodnotenie výučby základov lyžovania spolu s rodičmi detí

Písomná príprava

Materská škola Jurkovičova 17 v Prešove

Skupina 4 – 6 ročných detí

Práca s celou skupinou detí

Vyučovacia jednotka č.1

Časová dotácia 45 minút

Okruh : Ja som

Špecifické ciele: Sociálno-emocionálna oblasť

1. Regulovať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám.
2. Dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, rešpektovať ostatných.

Osobnostné kompetencie

Okruh : Príroda

Špecifické ciele: Psychomotorická oblasť

1. Modifikovať a kombinovať pohyby v rôznom prostredí (sneh, ľad) bez strachu.
2. Zvoliť si vhodný spôsob otužovania snehom , vetrom , slnkom.
3. Kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie.
4. Regulovať v rôznych pohybových činnostiach vlastnú lateralitu.

Psychomotorické a osobnostné kompetencie

Metodika výučby lyžovania: Podľa kategorizácie metodík výučby Hernández (In: Kostrub, Kvalita materskej školy v teórii a praxi, 2007,s.21,22), patrí výučba lyžovania k aktívno – produktívnym metodikám, kde učiteľ prezentuje model, koriguje dieťa, ktoré praktizuje, respektíve vykonáva určitú činnosť aktívnym, mechanickým učením
Spôsoby výučby : tréning a uzavreté praktizovanie na základe vopred vytvorených modelov, schém a kritérií, využiteľné v rozvoji a upevňovaní rozličných zručností

Nástup a pozdrav : Deti si počas dopoludňajších aktivít vymyslia heslo, ktorým otvárajú a ukončujú každú vyučovaciu jednotku. (Lyžovačka, to je hračka!)

Oboznámenie s cieľom vyučovacej jednotky : Deti oboznámime s účelom lyžiarskeho výcviku, ako aj s organizačnou štruktúrou prvej vyučovacej jednotky

Motivácia : Nakoľko sú pre deti pohyb a hra prirodzenou, spontánnou každodennou aktivitou, volíme pre navodenie priaznivej pracovnej atmosféry riadenú pohybovú hru podľa výberu detí (alebo učiteľiek)

Príklad : Pohybová hra s chytaním: Na mráz

1.D - Ja mám nos červený

2.D - Ja do modra sfarbený

1.D + 2.D - Kto sa nás nebojí, nech tu chvíľu stojí

Všetci - My sa mrazu nebojíme, veselo si podskočíme

Mrazíky naháňajú deti, koho chytia, stáva sa mrazom. Hru opakujeme

dovtedy, pokiaľ sa nevystrieda väčšina detí.

Prípravná časť: Precvičenie a rozohriatie celého tela spontánnou pohybovou aktivitou - kĺzanie na kĺzakoch (vybehnutie do kopca, dodržiavanie pravidiel bezpečnosti, šmýkanie sa k cieľu)

Hlavná časť : oboznámenie sa s okolím a lyžiarskym svahom

- hry na snehu a so snehom
- vytváranie stôp
- chôdza vo vlastnej stope
- upevňovanie základných lyžiarskych pojmov
- nácvik základného zjazdového postoja - náklak
- chôdza (pridupávaním, sunom, sklzom, odšliapávaním)
- padanie a vstávanie
- nácvik hranenia – postavenie – kolená k svahu
- cvičenia rozvíjajúce koordináciu pohybov
- dvíhanie nôh - úklony

Všetky cvičenia realizujeme formou riadených hrových činností

Príklad č. 1. „Po stopách Yettiho“ - deti sa snažia kráčať v stope, ktorú vytvárajú učiteľky, dodržiavajú vzájomnú stopu (obrázok č. 1)

Príklad č. 2 „Lyžovačka bez lyží“ - deti sa učia kĺzavý pohyb - príprava na zjazd šikmo svahom, zapájanie paží, koordinácia pohybu nôh a rúk (obrázok č.2)

Príklad č. 3 Základný zjazdový postoj – „vajíčko“ (obrázok č. 3)

Príklad č. 4 Nácvik pádu a vstávania – „korytnačky“ (obrázok č. 4)

Príklad č. 5 Rovnovážne a prípravné cvičenia (obrázok č. 5)

Príklad č. 6 Nácvik hranenia – postavenie – kolená k svahu (obrázok č.6)

Príklad č.7 Cvičenia rozvíjajúce koordináciu pohybov (obrázok č.7)

Príklad č.8 Dvíhanie nôh - úklony (obrázky č.8 a č.9)

Záver: Hry so snehom a na snehu

Opakovanie a vyhodnotenie všetkých aktivít

Upevňovanie názvoslovía

Pohybové hry podľa voľby detí

Nástup, pozdrav, heslo



Obrázok č. 1



Obrázok č. 2



Obrázok č. 3



Obrázok č. 4



Obrázok č. 5



Obrázok č. 6



Obrázok č. 7



Obrázok č. 8



Obrázok č. 9

Uvedomujeme si, že nastal čas kvalitatívnych zmien, ktoré sa dotýkajú zvyšovania úrovne celého edukačného procesu. Pohybová činnosť, ktorá je popri vzdelávaní jeho neodmysliteľnou súčasťou, zostáva jedným zo základných faktorov pre harmonický rozvoj vyvíjajúceho sa mladého organizmu. Materská škola sa stala prvým miestom, ktoré má možnosť v plnej miere rozvíjať osobnosť dieťaťa, vychovávať ho k morálke, pestovať jeho inteligenciu. Prostredníctvom učiteľov, riadeného edukačného procesu, ponukou širokého spektra pohybových aktivít a spoluprácou s rodinou prehĺbuje u zainteresovaných záujem a poukazuje na význam a potrebu pohybu v živote človeka. Materská škola môže nasmerovať dieťa na cestu celoživotného športovania a vzdelávania.

Literatúra

KOLEKTÍV. 2006. *Telesná výchova a šport*. Prešov: LANA, 2006. ISBN 80-89235-03-4.

KOSTRUB, D. 2007. Kvalita metodiky výučby. In *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Prešov: Rokus s.r.o., 2007. ISBN 978-80-8045-443-2.

MODRÁK, M. – LAJČÁK, V. – POVRAZNÍK, K. – HUSOVSKÁ, L. 2008. *Metodika výučby lyžovania*. Prešov: Rokus s.r.o., 2008. ISBN 978-80-8045-530-9.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

The paper deals with the problem of motional activities in pre-primary education. From the project “Playfully and Healthily” realized at the Nursery School in Jurkovičova Street in Prešov, the offer of motional and sports activities for children and parents of the nursery school is pointed out. The paper comprises a concrete demonstration of the lesson of skiing basics worked-out for ISCED 0.

Kontaktné údaje

Monika Imrichová, Mgr.

Materská škola

Jurkovičova 17

080 09 Prešov

Email: riaditel@msjurkovicova.sk

Imrichova@gmail.com

SOCIÁLNE, PSYCHICKÉ A ZDRAVOTNÉ ASPEKTY POHYBOVEJ AKTIVITY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Lucia Šepeláková

Abstrakt

V príspevku je prezentovaný komplexný pohľad na pohybovú aktivitu detí predškolského veku z jednotlivých aspektov rozvoja osobnosti. Článok sa zameriava na analýzu pohybových aktivít zo sociálneho, psychického a zdravotného hľadiska, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou predprimárnej edukácie detí.

Kľúčové slová

Pohybová aktivita, dieťa predškolského veku, sociálne, psychické a zdravotné aspekty, predprimárna edukácia.

*„Čím viac dieťa robí, behá,
tým lepšie na to spí,
tým viac jadrnosti a čerstvosti tela a mysle nadobúda“
J. A. Komenský*

Pohyb je základným prejavom života a súčasne prostriedkom všestranného rozvoja osobnosti človeka. Je hlavným vonkajším prejavom životných funkcií, je prostriedkom ktorým živá bytosť smeruje k dosiahnutiu a splneniu dôležitých životných cieľov - životne dôležitých úloh.

Dvořáková (2002) chápe pohyb ako prostriedok zoznamovania sa s prostredím, prvé učenie sa ako zvládnuť svoje telo, ako si poradiť so svojím okolím a tým nájsť potrebné skúsenosti. Javí sa ako nástroj na vyjadrenie samého seba, významný faktor pri komunikácii s ostatnými.

Je prostriedkom získavania sebavedomia, hodnotenia seba samého, vzájomného porovnávania, pomáhania si, súperenia a spolupráce.

Pohyb a pohybová aktivita je komplexnou súčasťou a neodmysliteľnou zložkou ľudského bytia. Ako uvádzajú Junger – Belej (2000) ontogenéza každého ľudského jedinca je bezprostredne spojená s pohybom, ktorý sa na nej aktívne podieľa, vytvára a usmerňuje vývin tvaru a funkcie

organizmu.

Pohyb sa však neposudzuje len z pohľadu somatického, je i základným výrazovým prostriedkom človeka, prejavom jeho pocitov, nálad, potrieb a komunikácie. V ľudskom pohybe je teda harmonicky prepojená zložka fyzická, mentálna, psycho – sociálna i duchovná.

Biologická rovina pohybu je u človeka doplnená celým radom ďalších, v ktorých sa kombinujú a dopĺňajú roviny sociologická, psychologická, estetická, ekonomická, filozofická a ďalšie. V tejto komplexnosti pohyb nadobúda okrem zložky racionálnej i zložku emocionálnu smerujúcu k obohateniu kvality života.

Potreba pohybu je človeku vrodená a v detstve veľmi intenzívna. Prináša deťom radosť a je pre ich zdravý vývin nepostrádateľná. Spontánny telesný pohyb, hlavne na čerstvom vzduchu pôsobí priaznivo na rast dieťaťa, podporuje rozvoj všetkých orgánov a svalstva, otužuje dieťa (Havlíková M. et al., 2000).

V predškolskom veku má dieťa priaznivé psycho-fyzické predpoklady (biologické a psychické) na osvojenie si rôznych pohybových a telovýchovných cvičení.

Najintenzívnejšie sa utvárajú základné pohybové schopnosti, zdokonaľuje sa správne držanie tela, zlepšuje sa pohybová koordinácia, ohybnosť, skvalitňuje sa elegancia pohybov, osvojujú sa rôzne pohybové zručnosti. Tento vek je vekom obrovského rozmachu nielen detskej motoriky, ale i kognície, procesov socializácie a personalizácie. Pohybová aktivita je jednou zo základných potrieb predškolského dieťaťa a dôležitým prostriedkom detského objavovania sveta (Dvořáková, 2002).

Pohybové aktivity sú neodmysliteľne spojené s vývinom telesným, psychickým i sociálnym, preto sa uplatňujú pri výchove dieťaťa vo všetkých oblastiach. Praktické zdokonaľovanie veľkého množstva životných kompetencií sa deje v pohybovej hre, či už spontánnej, alebo viac či menej navodenej a riadenej pedagógom. Práve pre svoju náležitosť k detskému veku je pohybová aktivita a samotný pohyb prostriedkom veľmi prirodzeným a účinným. Detský rozvoj je bez týchto aktivít a činností neodmysliteľný. Je súčasťou každodenného dňa, každej činnosti, každej myšlienky.

Pohybová aktivita predstavuje podľa Jungera (1988) geneticky podmienenú biologickú potrebu jeho organizmu. Prostredníctvom nej sa

uskutočňuje interakcia človeka s vonkajším prostredím.

Na jednej strane je táto aktivita odrazom celkovej funkčnej aktivity organizmu, na druhej strane vystupuje ako faktor stimulujúci rozvoj a funkčnú aktivitu rôznych orgánov a systémov, ako aj celkovú úroveň zdatnosti a výkonnosti človeka. Stimulujúci vplyv pohybovej aktivity na telesný a psychický vývoj a zvýšená citlivosť k jej nedostatku sa prejavuje obzvlášť výrazne v najrannejších štádiách ontogenézy.

Kasa (2001) charakterizuje pohybovú aktivitu [z lat. *activus* = činný; angl. *motor activity*; nem. *Bewegungsaktivität*; fr. *activité motrice*; rus. *dvigatel'naja dejatel'nost'*] ako mnohostrannú pohybovú činnosť človeka, ktorá sa realizuje jeho pohybovými orgánmi. Vyznačuje sa typickými ľudskými znakmi, ako sú cieľavedomosť, sociálna determinovanosť, spojenosť s procesom komunikácie medzi ľuďmi. Používa sa na označenie jedného konkrétneho druhu pohybového správania, ako aj na označenie súhrnu celého pohybového správania jednotlivca či skupiny. V užšom význame je pohybová aktivita napr. terénny beh, džoging, chôdza do práce.

Ide o súhrn pohybov zameraných na dosiahnutie určitého cieľa. V širšom významne chápeme pohybovú aktivitu ako súhrn všetkých pohybových aktivít dôležitých pre celkový telesný a psychický rozvoj človeka.

Pohybová aktivita má i podľa Libu (2010) komplexný vplyv. Je nástrojom a prostriedkom udržiavania telesnej a duševnej rovnováhy, vedie k zvyšovaniu telesnej zdatnosti, pohybovej výkonnosti, k sebadôvere, sebauvedomeniu, umožňuje sebarealizáciu, zároveň má svoj duchovný rozmer prejavенý v procesoch imaginácie, kreativizácie, kinestézie a ideomotriky.

Z psychohygienického hľadiska je nezastupiteľná funkcia pohybu pri poskytovaní psychického uvoľnenia, emocionálnych zážitkov, potláčaní neuróz, agresívnych tenzií.

Optimálne dimenzovaná pohybová činnosť môže pozitívne ovplyvňovať aktuálnu intelektuálnu výkonnosť a čiastočne i dlhodobý tvorivý proces. Je teda faktorom, ktorý sprevádza človeka v priebehu jeho fylogenetického i ontogenetického vývoja.

V sociálnej oblasti je pohybová aktivita dôležitým prostriedkom začlenenia sa dieťaťa do spoločnosti. Pozitívne vplýva na rozvoj komunikácie človeka, reguluje jeho začlenenie do kolektívu, pomáha

budovať jeho interpersonálne vzťahy (Junger - Zusková, 1998).

Deti sa v rámci pohybových aktivít učia rešpektovať pravidlá, práva ostatných, deti prežívajú a zvládajú i zložité situácie a emócie, potrebná je vzájomná komunikácia a pomoc. Ovplyvňuje sa i oblasť morálnych hodnôt: deti sa učia hrať fér, vyhrávať i prehrávať, správať sa čestne, rešpektovať odlišnosti druhých a pod.

Pohybová aktivita má dopad i na širší spoločenský kontext – vo vzťahu k tradíciám miest, vo vzťahu k ochrane kultúrnych hodnôt i prírody, ale i k celospoločenskému a svetovému dedičstvu v športových stretnutiach, medzinárodných súťažiach a olympijských hrách (Dvořáková, 2002).

Sociálne hľadisko pohybových aktivít spočíva v utváraní vzťahov dieťaťa k ostatným ľuďom, posilňovaní, kultivovaní a obohacovaní ich vzájomnej komunikácie a zaist'ovaniu pohody týchto vzťahov.

Ide najmä o:

- rozvoj schopností a zručností dôležitých pre nadväzovanie a rozvíjanie vzťahov dieťaťa k iným ľuďom;
- posilňovanie prosociálneho správania vo vzťahu k druhým (v rodine, v materskej škole, v detskej skupine);
- vytváranie prosociálnych postojov (rozvoj sociálnej citlivosti, tolerance, rešpektu, prispôsobivosti);
- rozvoj interaktívnych a komunikatívnych zručností.

Z hľadiska telovýchovných a pohybových aktivít ako prostriedku sociálneho rozvoja je efektívne voliť v edukačnom procese hry a modelové situácie zamerané na vnímanie a rešpektovanie druhých. Dodržiavanie pravidiel v hre alebo pri pohybe v priestore, to sú podmienky pre rozvoj osobnosti dieťaťa v sociálnej sfére na základe pohybu a pohybových aktivít efektívne naplánovaných a vhodne usmernených pedagógom.

V psychickom rozvoji je pohybová aktivita jedným z poznávacích zdrojov dieťaťa. Vďaka nej prichádza do mozgového centra zvýšený počet impulzov, následkom čoho sa vytvárajú podmienky pre psychický, ako aj celkový intelektuálny rozvoj dieťaťa. Pohybová aktivita rozvíja city a vôľu človeka, pozitívne ovplyvňuje vnímanosť a sústredenosť a učí človeka vyrovnávať sa s prekážkami (víťazstvá a prehry), prispieva k celkovej duševnej sviežosti človeka, znižuje jeho nervové napätie a napomáha prekrveniu a okysličeniu mozgu.

Vhodne zvolená pohybová aktivita rozvíja i osobnostné vlastnosti dieťaťa – kontrolu, sebaovládanie, sebadôveru, odvahu, zároveň pomáha

cvičiť pozornosť a sústredenosť a v neposlednom rade rozvíja sociálnu inteligenciu dieťaťa.

Z mentálneho hľadiska má pohybová aktivita nenahraditeľný význam. Je úzko prepojená s jazykovou výchovou a logopedickou starostlivosťou, efektívne ovplyvňuje rytmus reči a dýchanie. Pohybové aktivity podporujú samostatné vyjadrovanie a komunikáciu. Môžu byť zamerané na rozvoj zmyslového vnímania, vytvárajú situácie, kde sa uplatňujú a precvičujú myšlienkové procesy: riešenie problémov, rýchla schopnosť analýzy a voľby riešenia, rozširujú poznatkovú sféru, učia pravidlám, rozvíjajú fantáziu a tvorivosť, reaktivnosť. Ide najmä o podporovanie duševnej pohody, psychickej zdatnosti a odolnosti dieťaťa, rozvoj jeho intelektu, reči a jazyka, poznávacích procesov a funkcií, jeho citov i vôle, sebauvedomenia, jeho kreativity a sebauvedomenia.

Psychické hľadisko Dvořáková (2002) delí do troch podoblastí:

- a) jazyk a reč;
- b) poznávacie schopnosti a funkcie, myšlienkové operácie, predstavivosť a fantázia;
- c) sebauvedomenie, city, vôľa.

Pri rozvoji jazyka a reči z hľadiska pohybových aktivít ide najmä o :

- rozvoj rečových schopností a jazykových skúseností receptívnych (vnímanie, porozumenie) i produktívnych (výslovnosť, vytváranie pojmov, hovorený prejav, vyjadrovanie);
- rozvoj komunikatívnych schopností (verbálnych i neverbálnych);
- osvojenie niektorých schopností, ktoré predchádzajú čítaniu a písaniu, rozvoj záujmu o písanú podobu jazyka a kultivovaný prejav.

Ako uvádza autorka samo hovorenie je motorická činnosť. Cvičenie jemnej motoriky pomáha ovládať orgány reči a reč, zároveň je jemná motorika i prípravou ku zvládnutiu písania. Ak je krátky alebo dlhší rečový prejav súčasťou hry – cvičí výslovnosť, v riekankách i rytmus reči. Komunikačné schopnosti sa budujú v neustálej interakcii, teda nie len vtedy, keď sú „plánované a precvičované“. Najdôležitejším prostriedkom sú bezpochyby reakcie dospelých, vypočutie dieťaťa, diskusia nad problémami a situáciami.

Pri rozvoji myšlienkových procesov v rámci pohybových aktivít ide o:

- rozvoj, spresňovanie a kultiváciu zmyslového vnímania, prechod od konkrétneho - názorného myslenia k mysleniu slovnou – logickému;
- rozvoj a kultivácia pamäti, pozornosti, predstavivosti, fantázie;

- rozvoj tvorivosti (tvorivého myslenia, riešenia problémov, sebauvedomenia);
- posilňovanie prirodzených poznávacích cieľov (zvedavosti, záujmov, radosti z objavovania);
- vytváranie pozitívneho vzťahu k intelektuálnym činnostiam a k učeniu, podpora a rozvoj záujmu o učenie;
- vytváranie základov pre prácu s informáciami.

V oblasti sebauvedomenia, citov a vôle pohybová aktivita napomáha:

- rozvoju pozitívnych citov dieťaťa vo vzťahu k sebe (uvedomenie si vlastnej identity, získavanie sebavedomia, sebadôvery a relatívnej citovej samostatnosti);
- rozvoju schopnosti vytvárať a rozvíjať citové vzťahy k okoliu;
- rozvoju schopností a zručností vyjadrovať pocity, dojmy a prežívanie;
- rozvoju a kultivácii mravného a estetického vnímania, cítenia a prežívania;
- získaniu schopnosti riadiť správanie vôľou a ovplyvňovať vlastnú situáciu.

Ako odporúča Havlíková (2000), pre rozvoj poznávacích funkcií v predškolskom veku a pre prevenciu ich prípadných porúch môžeme urobiť najviac tým, že dieťaťu vytvoríme také podmienky (spontánna hra, voľný pohyb), aby mohli maximálne dozrieť tieto funkcie: vnímanie všetkými zmyslami, senzomotorická koordinácia, koncentrácia pozornosti, mechanická a krátkodobá pamäť, predstavivosť, fantázia a tvorivosť.

Ďalšou oblasťou, kde pohybová aktivita zohráva bezpodmienečne významnú úlohu v priebehu celej ontogenézy je zdravotný stav jedinca. Jej pozitívny vplyv môžeme zaznamenať prakticky vo všetkých rovinách a systémoch, čo potvrdzuje množstvo empirických výskumov a vedeckých prác (Liba 2000, Liba 2010, Kršjaková 2004, Junger – Belej 2000, Junger - Zusková 1999 a i.).

Popri kvalite výživy, vplyvu životného prostredia a obsahu spôsobu života patrí pohybová aktivita k tým faktorom kvality zdravia a dĺžky ľudského života, ktorý nie je možné ničím iným kompenzovať. Je všeobecne známe, že pohybová aktivita pozitívne pôsobí na telesný vývin detí.

Vedecky je taktiež overený kladný vplyv pohybovej aktivity na štruktúru

a funkciu kostí a svalov, efektívny dopad na funkčnosť vnútorných orgánov, predovšetkým srdce, ciev a dýchacieho systému.

So súčasným pasívnym spôsobom života sa význam pohybových aktivít pre zdravie zvyšuje. Konzumný spôsob ľudskej existencie je v dobe technologických vymožeností bariérou pri uvedomovaní si nevyhnutnosti aktivity človeka.

Pohyb má zo zdravotného hľadiska pozitívny vplyv na ľudský organizmus, teda:

- pozitívne ovplyvňuje silu a pružnosť svalov;
- posilňuje funkciu obehovej a dýchacej sústavy;
- ovplyvňuje zloženie tela, znižuje obsah tuku;
- je prevenciou a korekciou nadváhy;
- pohyb pôsobí proti stresu;
- je pomocníkom v boji proti civilizačným ochoreniam.

Liba (2000) poukazuje na dôležitosť postavenia pohybových aktivít, ktoré popri vplyvoch životného prostredia, výživy a celého spôsobu života patria k tým intervenujúcim činiteľom zdravia, ktoré sa nedajú ničím kompenzovať.

V záveroch V. medzinárodného kongresu ICHPER konaného v Linzi v roku 1990 sa ako jeden zo všeobecných cieľov telesnej výchovy uvádza nasledovný:

„Správne chápaná pohybová aktivita smeruje vždy ku zdraviu človeka. Pohybom a zážitkom z pohybu sa dajú liečiť aj rôzne ochorenia“ (Liba, 2000, s. 187).

Zo zdravotného aspektu je daných mnoho pozitív, ktoré vyplývajú z pohybových aktivít. Dobrý (2008) poukazuje na niektoré zdravotné benefity pohybovej aktivity:

- pohybová aktivita zlepšuje kvalitu života a znižuje riziko vážnych chorôb;
- pravidelné kardiovaskulárne aktivity zlepšujú spôsobilosť tela dodávať kyslík pracujúcim svalom;
- pravidelné a štruktúrované pohybové aktivity zvyšujú výkonnosť energetických systémov, čo vyúsťuje do vyššej úrovne životnej energie a vyššej spôsobilosti vykonávať bežné, každodenné úkony;
- organizovaný program pohybových aktivít môže viesť ku zvýšeniu svalovej a aeróbnej zdatnosti, k silnejším kostiam a vyššej funkčnosti kĺbov;

- pravidelná pohybová aktivita je prevenciou proti spomaľovaniu metabolických procesov;
- pohybové aktivity majú pozitívny vplyv na stres a úzkosť, vnášajú do života záujem a vyváženosť a napomáhajú telesnej relaxácii;
- pohybovo aktívny jedinec obvykle rýchlejšie zaspáva a jeho spánok je oveľa kľudnejší než spánok osôb, ktoré vedú sedavý spôsob života;
- jedinci, ktorí si osvojili pohybovo aktívny životný štýl žijú obvykle dlhšie, zdravšie a produktívnejšie než tí, ktorí trpia nedostatkom pohybu;
- pravidelná pohybová aktivita odhaľuje alebo vylučuje vznik mnohých chorôb, spôsobujúcich telesnú slabosť.

Podľa najnovších výskumov primeraná pohybová aktivita:

- pôsobí preventívne proti stresu a vzniku civilizačných chorôb;
- predchádza obezitou;
- posiluje odolnosť organizmu proti infekciám;
- kompenzuje jednostrannú záťaž z dlhodobého sedenia a neuropsychickú záťaž;
- vytvára návyky pre správnu pohybovú aktivitu v dospelosti.

Pohybové aktivity podporujú zdravie, pokiaľ sú všestranné. Jednostranná orientácia na určitý pohybový výkon v predškolskom veku nepodporuje zdravý vývin dieťaťa, ale vyčerpáva jeho sily. Pokiaľ má byť pohyb zdravý, má ho dieťa vykonávať v neohrozujúcom prostredí aby cítilo radosť z pohybu. Okrem iného pohyb pozitívne ovplyvňuje stavbu a držanie tela, čím zabezpečuje nielen jeho vonkajší vzhľad, ale je najpriaznivejším predpokladom pre optimálne fungovanie väčšiny vnútorných orgánov. Je taktiež nenahraditeľným prostriedkom rozvoja základných pohybových schopností človeka, výsledkom ktorých je úroveň pohybovej zdatnosti a výkonnosti.

Malovič (In: Balšaj, 2008) uvádza, že ľudia, ktorí sa venujú primeranej pohybovej aktivite majú efektívnejšiu činnosť a výkonnosť orgánových sústav, sú tvorivejší, vyrovnanejší, samostatnejší, rozvážnejší, schopní dlhšie sa koncentrovať, zrýchliť mentálne reakcie, originálnejšie a komplexnejšie myslieť.

Vývin ľudského organizmu prebieha ako jednotný proces, podriadený vzájomnému pôsobeniu vnútorných a vonkajších sociálnych a prírodných zákonitostí. Už v prenatálnom období ovplyvňujú realizáciu ontogenézy

človeka okrem genetických faktorov tiež faktory vonkajšieho prostredia - prírodného a sociálneho charakteru.

V súvislosti s tým Liba (2010) upozorňuje, že technizácia realizovaná a prejavovaná vo všetkých oblastiach života prináša nedostatok stimulov pre optimálny psychosomatický rozvoj, čo vedie, najmä vo vzťahu ku kvalite a kvantite pohybových aktivít, k disproporcii medzi fylogeneticky vytvorenou potrebou pohybu a ontogenetickou skutočnosťou.

Taktiež Balšaj (2008) poukazuje na problém mladej generácie – hypokinézu, teda obmedzovanie až absencia pohybu. Prejavom takéhoto trendu je vysoké zastúpenie obezity a zlého držania tela detí, pokles telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti, nárast škály a frekvencie sociálno-patologických javov a viaceré závažné civilizačné ochorenia.

Nezáujem o pohybovú aktivitu si kladie za cieľ vytváranie a stabilizáciu pozitívnych postojov k pohybovej aktivite ako zložke zdravého životného štýlu.

Cieľom pre zlepšenie súčasného stavu pohybových aktivít detí je bezpochyby vytvorenie, stabilizácia a interiorizácia pozitívnych postojov k pohybovej aktivite ako k zložke zdravého spôsobu života.

Cieľavedomá, emotívna a primeraná pohybová výchova ako prozdravotná intervencia predstavuje jedno z východísk riešenia celého radu civilizačných problémov a vytvára predpoklady pre komplexné vnímanie zdravia ako bio-psychickej a socio-kultúrnej kvality.

Literatúra

- BALŠAJ, G. 2008. Úloha rodiny v pohybovej výchove detí. In *Výchovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2008, roč. 56, č. 4, s. 23-25.
- DOBŘÝ, L. 2008. Poznatky o zdravotných benefitech pohybové aktivity mládeže – východisko ke zmene pojetí tělesné výchovy a sportu mládeže. In *Tělesná Výchova a Sport Mládeže*. ISSN 1210-7689, 2008, roč. 74, č. 1, s. 12 – 19.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál, 2002. 138 s. ISBN 80-7178-693-4.
- HAVLÍNOVÁ, M. et al. 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.

- JUNGER, J. – BELEJ, M. 2000. Motorika detí predškolského veku. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie č. 5*. Prešov: Vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2000. ISBN 80-88722-95-0.
- JUNGER, J. – ZUSKOVÁ, K. 1999. Význam a miesto pohybových aktivít v režime materských škôl. In *Zdravá škola: zborník prác z 5. vedeckej konferencie*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8045-174-5.
- JUNGER, J. 1988. *Teória telesnej kultúry: Pre štúdium učiteľstva I. – 4. ročník ZŠ*. Košice: Rektorát UPJŠ, 1988. 175 s.
- JUNGER, J.- ZUSKOVÁ, K. 1998. *Pohybové programy pre všetkých alebo Ty, Ja a všetci spolu*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 1998. 99 s. ISBN 80-88885-32-9.
- KASA, J. 2001. *Športová kinantropológia: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport: Fakulta telesnej výchovy a športu UK, 2001. 112 s. ISBN 80-968252-8-3.
- KRŠJAKOVÁ, S. 2004. Telesná výchova ako súčasť výchovy k zdraviu v podmienkach materskej školy. In *Aktuálne trendy v teórii výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2004. s. 75-82. ISBN 80-8068-256-9
- LIBA, J. 2000. Telesná výchova ako univerzálna prevencia zdravotných odchýlok. In *Pohyb a zdravie v hodnotovom systéme ľudí na začiatku tisícročia: III. medzinárodná vedecká konferencia*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2000. s. 186-189. ISBN 80-8050-352-4.
- LIBA, J. 2005. Výchova k zdraviu a pohybová výchova. In *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV PU, 2005. s. 147-154. ISBN 80-8068-322-0
- LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu a pohyb*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. 259 s. ISBN 978-80-555-0070-6.
- MIŇOVÁ, M. 2003. *Pohybový program pre detí materských škôl*. Prešov: Rokus, 2003. ISBN 80-89055-33-8.

Kontaktné údaje

Lucia Šepeláková, Mgr.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15
081 16 Prešov
Email: sepelak@unipo.sk

**POHYBOVÁ TERAPIA DETÍ S ODLOŽENOU
ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU**

Iveta Boržíková

Abstrakt

Objektom záujmu predloženej práce sú deti predškolského veku s odloženou povinnou školskou dochádzkou, ktorých úroveň telesného, motorického, psychického a sociálneho vývinu, resp. školskej zrelosti bola dôvodom na jej odloženie. Autorka rozoberá najvhodnejšie spôsoby, metódy a prostriedky ich výchovy, úlohu učiteľa materskej školy v tomto procese, ktorého výsledkom by mal byť následný bezproblémový prechod do 1. ročníka základnej školy. Pri aplikácii vhodných terapeutických prostriedkov - telesných cvičení v telesnej výchove detí predškolského veku bol zohľadnený ich aktuálny zdravotný stav, individuálne zdravotné oslabenia, možné poruchy pozornosti, poruchy učenia a správania. Do pohybového režimu detí boli zaradované rôzne zdravotné, kompenzačné, logogymnastické, psychomotorické cvičenia, ktoré mali podporiť a zintenzívniť adaptáciu dieťaťa na školské prostredie.

Kľúčové slová

Deti predškolského veku, školská zrelosť, odložená školská dochádzka, pohybová terapia.

Vstup do školy je obdobím medzi dovŕšením šiesteho a siedmeho roku dieťaťa, je to medzník, ktorému predchádza zápis do 1. ročníka základnej školy. Podstatou tejto udalosti je posúdenie školskej pripravenosti odborníkmi, pedagógmi, psychológmi... O školskej pripravenosti je možné hovoriť vtedy, ak dieťa dosahuje takú úroveň telesného, motorického, psychického a sociálneho vývinu, že je schopné úspešne zvládnuť požiadavky základnej školy. Často sa v materských školách stretávame s deťmi, ktoré ani po dosiahnutí šiestich rokov nie sú na školu dostatočne „zrelé“. Týmto deťom je možné poskytnúť odklad školskej dochádzky. Rozhodnutie je na zákonnom zástupcovi dieťaťa, rodičovi, ktorý na základe vyjadrenia psychológa z Okresnej pedagogicko-psychologickej môže túto možnosť využiť. Odklad školskej dochádzky o jeden rok v psychologickej praxi slúži ako ochranný prostriedok pred

neúmerným preťažovaním detí (Matějček, 2005). Vágnerová (2000) hovorí, že školská zrelosť sa týka kompetencií závislých od zrenia organizmu dieťaťa (hlavne CNS) a školská pripravenosť vyjadruje kompetencie, na ktorých rozvoji sa vo väčšej miere podieľa učenie, závisia od špecifických sociálnych skúseností.

Pre diagnostiku školskej pripravenosti sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy, zamerané na zisťovanie úrovne vývinu vizuálno-motorickej koordinácie, jemnej motoriky, pamäti, pozornosti, myslenia a reči. Problém pri posúdení odloženia vstupu do školy nastáva, keď u dieťaťa je zistená neúplná alebo neharmonická pripravenosť, teda rozdielna úroveň jednotlivých zložiek. Niekedy rodičia žiadajú o odklad školskej dochádzky, len aby deťom „predĺžili“ detstvo. Dôvodom môže byť aj osobnostná nezrelosť detí narodených v mesiacoch jún-august.

Z pohľadu telesného a motorického vývinu detí s odloženou školskou dochádzkou najčastejším problémom v rámci školskej zrelosti je disharmonický rozvoj jemnej a hrubej motoriky, zaostáva vizuálno-motorická koordinácia (napr. koordinácia zraku a ruky), dieťa nedostatočne zvláda drobné a presné pohyby pri písaní, problémy sú aj v oblasti pohybovej pamäte. Úroveň koordinačných schopností často nekorešponduje so senzitívnymi obdobiami ich rozvoja, stretávame sa s nekoordinovanou úrovňou vnímania, nedostatočnou pozornosťou a analytickým myslením. K tomu je možné pozorovať nie vždy dostatočnú slovnú zásobu, správnu výslovnosť hlások a súvislé vyjadrovanie.

Správne držanie tela alebo vzpriamený postoj je typický ľudský prirodzený postoj. Jednotlivé časti tela sú pri ňom v gravitačnom poli udržiavané nad sebou s ekonomickým využitím svalovej sily. Správne držanie tela je zaistované predovšetkým antigravitačnou svalovou činnosťou a je návykom, ktorý sa je potrebné naučiť a ďalej ho upevňovať. Návyk správneho držania tela je ideálne upevniť tak, aby sa prejavil aj pri uvoľnených polohách. Držanie tela je potom nielen estetické, ale aj ekonomické, má význam pre presný a účelný pohyb, pre dobrú funkciu všetkých vnútorných orgánov, vplýva na psychiku a sebavedomie žiaka. Výchovu k správne držaniu tela považujeme aj za prevenciu pre správny rast a vývoj. (Šimonek, 2004). Šimonek (2004) za nesprávne držanie tela pokladá všetky odchýlky od správneho držania tela. Príčinou nesprávneho držania tela môže byť svalová nerovnováha alebo zníženie svalového napätia (tonusu). Môže ísť o funkčné poruchy chrbtice, ktoré

sú sprevádzané nesprávnym posturálnym návykom (návyk správneho držania tela), zlými pohybovými stereotypmi. Príčiny nesprávneho držania tela môžu byť buď vrodené alebo získané. V

- *vrodené príčiny* - celkové fyzické oslabenie, oneskorený vývin alebo svalové oslabenie.
- *získané príčiny* - stavy oslabenia po prechodných chorobách, nedostatok pohybu, zle vykonávaná pohybová aktivita a vplyv jednostranného zaťažovania v škole alebo zamestnaní.

Labudová, Kyrálová, Jánošdeák (1985) ako ďalšie príčiny nesprávneho držania tela uvádzajú: vrodené vývinové odchýlky, predčasné sedenie, státie, chôdza detí, úraz, choroba, obezita, preťažovanie detí, chybné pohybové návyky. Medzi najčastejšie oslabenia u detí patria: svalová disbalancia, zväčšená hrudná kyfóza so súčasne zväčšenou bedrovou lordózou, plochý chrbát až inverzné zakrivenie, skoliotické držania tela, vybočené alebo vbočené kolenné kĺby, ploché nohy. Svalová nerovnováha alebo ako sa často hovorí dysbalancia je stav, pri ktorom je porušená funkčná rovnováha svalového systému posturálneho a fázického svalového systému. Zároveň je porušená centrálna regulácia hybnosti. Lenková (2009) uvádza, že hlavný podiel na správnom držaní tela a svalovej dysbalancii majú posturálne a fázické svaly. Oslabené svaly majú prevahu fázických (bielych) vlákien, sú rýchle, rýchlo sa kontrahujú a dekontrahujú, umožňujú pohyb dopredu a jemnú koordinačnú činnosť, ľahšie sa unavia, majú menšie regeneračné schopnosti (Labudová, 2007). Práve obdobie predškolského veku a prechod do základnej školy sa javí ako obdobie zvýšeného ohrozenia správneho držania tela, kedy deti, ktoré sú zvyknuté na dostatok pohybu vo voľnej priestore musia zásadne zmeniť svoj celodenný režim.

Pohybovou terapiou detí predškolského veku by sme mali vytvárať správne základné pohybové stereotypy. Pri aplikácii telesných cvičení so zdravotným zameraním mali by sme u detí predškolského veku zohľadniť ich aktuálny zdravotný stav a individuálne zdravotné oslabenia. Do edukačného aktivít detí predškolského veku, obzvlášť tých, ktoré majú odloženú školskú dochádzku, zaradíme v rámci pohybovej terapie zdravotné cvičenia s adresným zdravotným účinkom: natáhovacie, skracovacie, uvoľňovacie, posilňovacie, stabilizačné, stimulujúce cvičenia. Ich úlohou je preventívne pôsobiť, rozvíjať svalovú rovnováhu, zabráňovať vzniku svalovej dysbalancie a podporovať

správne držania tela. Bursová (2005) uvádza, že výber cvičení má byť individuálne zameraný, to znamená, že má vychádzať z funkčného stavu pohybového systému jedinca. Jedine pri optimálnej voľbe cvikov a ich správnom vykonávaní, môžu kompenzačné cvičenia predchádzať (aj čiastočne eliminovať) vytváranie nefyziologických adaptačných zmien v organizme, ktoré vznikajú ako reakcia na nedostatočnú alebo nevhodnú pohybovú stimuláciu. Pri dodržiavaní didaktických zásad sa môžu stať najspoľahlivejšou možnosťou prevencie a súčasne najúčinnnejším prostriedkom, ktorým možno odstrániť už prípadne vzniknutú poruchu pohybového systému.

Naším cieľom bolo rôznymi technikami diagnostiky nesprávneho držania tela, zistiť úroveň držania tela detí predškolského veku, vhodne navrhnúť súbor preventívno-terapeutických cvičení a overiť jeho účinnosť v podmienkach predškolskej výchovy.

Cieľom našej práce bola diagnostika nesprávneho držania tela detí predškolského veku s odloženou školskou dochádzkou a v rámci jeho kompenzácie aplikácia adresných preventívno-terapeutických cvičení.

Našou úlohou bol výber vhodnej diagnostickej metódy posudzovania nesprávneho držania tela, realizácia merania v podmienkach predprimárneho vzdelávania, aplikovanie telesných cvičení na rozvoj správneho držania tela, analýza a spracovanie získaných údajov, vyvodenie záverov a odporúčaní pre prax.

Súbor tvorilo 32 detí prešovských materských škôl z toho 20 chlapcov a 12 dievčat.

Metódy získavania a spracovania údajov.

Somatometrická metóda – zisťovanie telesnej výšky a hmotnosti ľudského tela (Hošková – Matoušová, 2000)

Somatoskopická metóda - na hodnotenie držania tela podľa Jaroša-Lomníčka (Hošková – Matoušová, 2000), hodnotí sa držanie tela, stavba tela a jednotlivých častí, proporционаlnosť, tvar, zakrivenie chrbtice a klenba nohy.

Každá jedna časť tela sa klasifikuje známku od 1 do 4 a znamená:

1. Neprejavuje odchýlky od normy,
2. Držanie s malými odchýlkami od normy,
3. Väčšie odchýlky,
4. Ťažké a trvalé odchýlky.

Na základe všetkých získaných hodnôt sa vypočíta *index držania tela*.

Sumár vyjadruje: 5 bodov – dokonalé držanie tela,

6 – 10 bodov – takmer dokonalé, dobré držanie tela,

11 – 15 bodov – chybné, nesprávne držanie tela,

16 – 20 bodov – veľmi zlé držanie tela.

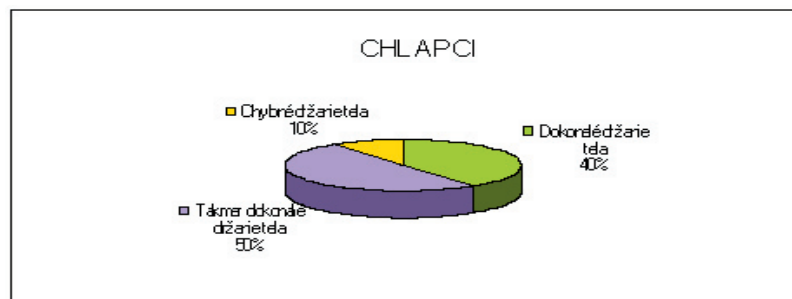
Namerané údaje sme zaznamenali do tabuliek a grafov. Získané hodnoty nám umožnili detailnejší pohľad na úroveň držania tela detí predškolského veku.

Výsledky a diskusia.

Na základe získaných hodnôt indexu držania tela výskumného súboru skupiny chlapcov sme zistili, že priemerné hodnoty držania tela naznačujú nesprávne postavenie a oslabenie svalov hrudníka, držanie brucha, hlavy a krku. Pohybovými stereotypmi nadobudlo len 50% z nich má takmer dokonalé držanie tela, 40% dokonalé držanie tela a už 10% chlapcov v tomto veku je možné diagnostikovať chybné držanie tela.

Tabuľka 1 *Držanie tela detí s odloženou školskou dochádzkou – chlapci*

	Súbor chlapcov n=20	i
I.	držanie hlavy a krku	1,2
II.	držanie hrudníka	1,5
III.	držanie brucha, sklon panvy	1,3
IV.	celkový priebeh chrbtice z bočného pohľadu	1,2
V.	držanie tela z čelného pohľadu	1,8
VI.	hodnotenie dolných končatín	1,0
	index držania tela	7,0



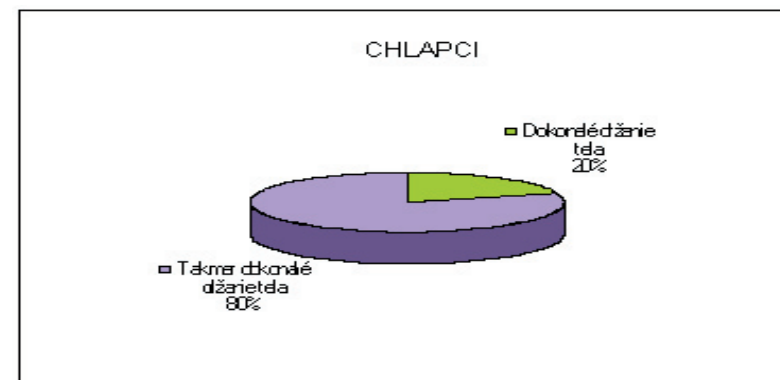
Obr. 1 Analýza držania tela detí s odloženou školskou dochádzkou – chlapci

O niečo lepšie výsledky dosiahol súbor dievčat. Ako je typické pre túto vekovú kategóriu dievčat, objavujú sa odchýlky od správneho držania brucha a panvy, následne s tým súvisí oslabenie hrudníka a chrbtice z pohľadu bočnej osi tela. Z lordotického držania tela veľmi často vzniká komplexná chyba držania tela dolnej polovice tela (Čermák et al., 2008).

Na základe vypočítaných hodnôt indexu držania tela výskumného súboru dievčat sme došli k názoru, že 80% súboru dievčat má takmer dokonalé držanie tela a 20% dokonalé držanie tela.

Tabuľka 2 Držanie tela detí s odloženou školskou dochádzkou – dievčatá

	Súbor dievčat (n=12)	i
I.	držanie hlavy a krku	1,7
II.	držanie hrudníka	1,8
III.	držanie brucha, sklon panvy	2
IV.	celkový priebeh chrbtice z bočného pohľadu	1,8
V.	držanie tela z čelného pohľadu	1,6
VI.	hodnotenie dolných končatín	1,3
i	index držania tela	6,85



Obr. 2 Analýza držania tela detí s odloženou školskou dochádzkou – dievčatá

Aplikácia preventívno-terapeutických cvičení na správne držanie tela v súbore predškolských detí s odloženou školskou dochádzkou

V rámci predvýskumu sme zostavili a v praxi overili použiteľnosť nami zostavených preventívnych cvičení, ktorých hlavnou úlohou bolo kompenzovať vznikajúcu svalovú disbalanciu a s ňou súvisiace oslabenia jednotlivých segmentov tela. Zároveň sme zostavili časovo-tematický plán ich aplikácie v konkrétnych podmienkach materskej školy. Našou snahou bolo intenzívne pôsobiť na upevnenie správneho držania tela týchto detí. V praxi sme si overili, či vybrané cvičenia sú pre deti predškolského veku vhodné, primeranú obťažnosť nácviku riekaniek a taktiež úroveň zvládnutia cvičení a hier. Súbor cvičení bol zostavený tak, aby sa rovnomerne striedali cvičenia zamerané na jednotlivé zdravotné odchýlky. Obsahoval motivované cvičenia, spojené s krátkymi jazykovými útvarmi – pohybové riekanky, kompenzačné cvičenia jednotlivých častí tela, koordináčne cvičenia, psychomotorické cvičenia, logogymnastické cvičenia, aby ich účinok na deti bol komplexný. Dôraz bol kladený na postupnosť nácviku a intenzitu precvičovania navrhovaných telesných cvičení a hier.

Odporúčame maximálne 5 pohybových prostriedkov v jednom dni, z toho maximálne jedno úplne nové. Cvičenia a hry je možné využiť v celom edukačnom procese v materskej škole, počas ranných hier,

pohybových a relaxačných cvičení, pri pobyte vonku a počas edukačných aktivít v rámci týždňa.

Ako príklad uvádzame príklad preventívno – terapeutických cvičení na kompenzáciu svalovej disbalancie pre deti predškolského veku (Chudá – Verešová, 2004):

Základná poloha: vzpor kľáčmo, prejsť do vzporu stojmo vysadene, paže aj nohy vystreté, návrat do východiskovej polohy.

Pokyny: pri vzpore kľáčmo – výdych, pri vzpore stojmo

– vdych.

Hora

Hora, hora, dve doliny
krajšie dievča od maliny.

Ešte krajšie ako kvet
pozerá sa celý svet.



Základná poloha: vzpor kľáčmo, zanožiť pravú nohu a vzpažiť pravou rukou, návrat do východiskovej polohy, anožiť ľavou nohou a vzpažiť ľavou rukou a späť.

Pokyny: pri zanožení a vzpažení – vdych, pri návrate do základnej polohy – výdych. Dbáť na vystretie zanoženej nohy a vzpaženej ruky.

Obmena: zanožiť pravú nohu a vzpažiť ľavú ruku.

Lodné lano

Na lodi je hrubé lano,
ktoré ťahá plavčík Dano.

Nevytiahne ho však sám,
pomôže mu kapitán



Aplikovanie týchto terapeutických cvičení odporúčame v priebehu 6-8 mesiacov, je možné ich využiť v rámci pohybových činností v škole v prírode a pod. Je preukázateľný ich jednoznačný pozitívny vplyv a korekcia nesprávneho držania tela, pri dôsledne vykonanej vstupnej diagnostike zdravotných oslabení.

Literatúra

BURSOVÁ, M. 2005. Kompenzační cvičení: uvolňovací, protahovací, posilovací. Praha: Grada, 2005. 195 s. ISBN 80-247-0948-1.

ČERMÁK, J. – CHVÁLOVÁ, O. – BOTLÍKOVÁ, V. – DVOŘÁKOVÁ, H. 2008. *Záda už mě nebolí*. Vydavatelství: Jan Vašut s.r.o., 2008. 192. s. ISBN 80-7236-117-1.

HOŠKOVÁ, B. – MATOUŠOVÁ, M. 2000. *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy pro studující FTVS UK*. Praha: Karolium, 2000. 135. s. ISBN 80-7184-621-X.

CHUDÁ, B. – VEREŠOVÁ, J. 2004. *Najčastejšie zdravotné oslabenia rómskych detí v špeciálnych základných školách*. Bratislava: Sapientia s.r.o., 2004. 120. s. ISBN 80-969112-2-8.

LABUDOVÁ, J. 2007. *Držanie tela*. [online]. 2007. [22.4.2010]. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/spu/Zdravie_a_pohyb/Dr_anie_tela.pdf

LABUDOVÁ, J. – KYRALOVÁ, M. – JÁNOŠDEÁK, J. 1985. *Teória a didaktika telesnej výchovy oslabených*. Bratislava: SPN, 1985.

LENKOVÁ, R. 2009. *Svalová dysbalancia, jej predchádzanie a odstraňovanie v športových hrách*. [online]. 2009. [23.4.2010]. Dostupné na internete: <http://www.basketrener.sk/word/Lenkova%20seminar%20FSPU.pdf>

MATĚJČEK, K. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0870-1.

ŠIMONEK, J. 2004. *Metodika telesnej výchovy pre stredné odborné školy*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00380-8.

VÁGNEROVA, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Resumé

The theme of thesis was movement therapy for preschool children with the postponed school attendance. Preschool age is a good period to learn the correct posture in children. It is also a period where it can be appropriately chosen kinetic and physical education activity, proper posture, strengthen or eliminate already incurred weakening. The aim was to analyze available knowledge in the field of physical education, the health aspects in preschool children, then we wanted to determine the current level of posture preschool children, properly designed set of preventive and therapeutic exercises, and compile time thematic plan. During the exercise for preschool children is important the correct motivation to exercise and interesting for them to be interested in reimplementation

Kontaktné údaje

Iveta Boržíková, PaedDr., PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta športu
Ul. 17. novembra 13
081 16 Prešov
Email: borzik@unipo.sk

MOŽNOSTI PRIMÁRNEJ PREVENIE PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Lýdia Taišová

Abstrakt

Postoje a názory na zdravie sa formujú od raného veku dieťaťa. Edukačný systém predprimárneho vzdelávania poskytuje vhodné prostredie na odovzdávanie hodnôt, noriem, predstáv a poznatkov vytvárajúcich pre dieťa východiskový základ k zdravému životnému štýlu bez konzumácie návykových látok. Efektívnosť preventívneho pôsobenia závisí od použitia primeraných stratégií, techník, metodík a programov. Výsledkom je optimálny rozvoj dieťaťa v emocionálnej, behaviorálnej i kognitívnej oblasti.

Kľúčové slová

Návyková látka, predprimárne vzdelávanie, predškolský vek, primárna prevencia, programy zdravia, zdravie.

Deti sú investíciou do budúcnosti spoločnosti a preto starostlivosť o zdravie a zdravý vývoj detí patrí k základným prioritám každého štátu. Pre potreby implementácie Európskej stratégie starostlivosti o deti a dorast na Slovensku bol vypracovaný Národný program starostlivosti o deti a dorast v Slovenskej republike na roky 2008 – 2015, ktorého koordinátorom je Ministerstvo zdravotníctva SR. Podpora zdravia by mala byť integrálnou súčasťou výchovy a vzdelávania vo všetkých druhoch a typoch škôl na Slovensku. Prevencia je vždy výhodnejšia ako terapia drogových závislostí, ktorá musí byť vždy spojená s dlhodobým a zložitým procesom odvykania a zaraďovania sa do normálneho života.

„Cieľom prevencie je formovanie, stabilizácia a znútornenie takých spôsobov reagovania, vnímania, myslenia, cítenia, činností a spôsobov konania, ktoré v sebe saturujú obsah pojmu zdravý životný štýl“ (Liba, 2010, s.17).

Programy pre deti predškolského veku spadajú predovšetkým do oblasti nešpecifickej primárnej prevencie. Ide najmä o formovanie

harmonickej osobnosti jedinca, rozvoj sebapoznávania, sebaúcty, zvládnutie sociálnych úloh a vzťahov, asertivita a rôzne pohybové aktivity. Prevencia uskutočňovaná v útlom veku vychádza z podpory zdravého životného štýlu, deti pochopia základný pojem zdravia a od tohto pojmu sa odvádza a chápe ochorenie, nehoda a poškodenie zdravia.

Osobitosť prevencie u detí vo veku nekonečných otázok 3 – 6 rokov je daná tým, že rodičia sú najdôležitejšími osobami v živote detí a už v tomto veku je dôležité začať dieťaťu vstúpiť, že zdravie je dôležitá hodnota a treba si ho chrániť. Väčšina detí začína prenikať do širšieho sveta (škôlka, rovesníci), preto dieťa musí vedieť, že svet skrýva aj určité nebezpečenstvá a má sa učiť brániť sa pred nimi (Nešpor, Csémy, 1997).

Všeobecné zásady prevencie v oblasti návykových látok:

- Prevencia by mala klásť dôraz na pozitívne hodnoty v rodine aj v spoločnosti a rozvíjať ich.
- Drogami nestrašiť, ale treba o nich hovoriť a pristupovať k nim tak, že majú len takú moc, akú im dáme my sami.
- Nemali by sa používať postupy ako odstrašovanie, citové vydieranie, neosobné jednanie, potláčanie diskusie, ale, naopak, treba podporovať aktívne učenie, otvorenú diskusiu, aktivitu a hodnotné záujmy.
- Získať dôveru dieťaťa, vedieť ho počúvať.
- Zahnať nudu a predchádzať jej.
- Pomáhať dieťaťu prijímať hodnoty, ktoré mu uľahčia návykové látky odmietnuť.
- Vytvoriť zdravé rodinné pravidlá.
- Pomôcť dieťaťu strániť sa nevhodnej spoločnosti.
- Posilniť sebavedomie.

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).

Podstatou prevencie v školskom prostredí podľa Bizikovej (2009) je tak pôsobiť na deti a žiakov, aby získali základné predpoklady pre:

- veku primeranú odolnosť voči stresu a negatívnym zážitkom
- schopnosť robiť samostatné, resp. správne rozhodnutia
- schopnosť konštruktívne riešiť problémy, prípadne si vyhľadať pomoc pri ich riešení
- vyhranený negatívny vzťah, resp. postoj k užívaniu návykových látok a prejavom agresívneho správania
- uplatňovanie adekvátnych sociálno-psychologických (komunikačných) zručností.

Pri realizácii primárnej prevencie v materskej škole môžeme využiť mnoho foriem a metód ako napr. motivačné rozprávky, príbehy, pantomímu, tvorivú dramatikú, bábkové divadlo, psychickú a somatickú relaxáciu prostredníctvom hudby a hovoreného slova, jogové cvičenia, kresbu, maľbu, koláž, piesne, súťaže, výstavky, pokusy, športové aktivity. V predškolskom veku, v „zlatom veku hry“, má nezastupiteľné a prvoradé miesto v primárnej prevencii problémov s návykovými látkami hra, ktorá je pre dieťa základnou psychickou potrebou a prináša mu maximálne citové uspokojenie. Pomáha rozvíjať vnútorný svet dieťaťa, je prameňom radosti a má veľký význam aj pre telesný rozvoj. V primárnej prevencii problémov s návykovými látkami môžeme využiť napr. množstvo pohybových a športových hier, ktoré prispievajú k formovaniu zdravého životného štýlu u detí.

Účinná prevencia v predškolskom veku musí ovplyvňovať správanie v zmysle podpory zdravia a o to sa snažia aj tieto **programy a projekty:**

Zdravie podporujúce materské školy

Projekt „Zdravie podporujúce materské školy“ je zahrnutý do programu „Školy podporujúce zdravie“, ktorý vznikol z podnetu Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), Rady Európy a Európskeho parlamentu. Cieľom projektu je najmä podpora výchovy ku zdraviu na školách a prevencia chorôb v zmysle stratégií ochrany zdravia, výchovy ku zdraviu a zdravotnej prevencie.

Gestorom projektu je Ministerstvo školstva SR, Úrad verejného zdravotníctva a UNICEF. Projekt spočíva v realizácii kontinuálneho zdravotno-výchovného vzdelávania s cieľom oboznámiť pedagogických pracovníkov v MŠ o súčasnom stave prostredia a zdravia. Cieľom je určenie prioritných problémov, ktoré sa týkajú prostredia a zdravia v jednotlivých MŠ, a návrhov na riešenie, testovanie a vyhodnocovanie pohybovej aktivity detí a učiteliek. Zámerom je tiež zisťovanie kardiovaskulárnej zdatnosti v zmysle prevencie pasívneho spôsobu života a určenie rizikových faktorov súvisiacich so stresom s následnou priamou intervenciou – individuálnym poradenstvom. Do tohto programu nie sú zaradené všetky školy v SR. Zaraďujú sa doň len tie, ktoré vypracujú projekt zameraný na jednu zo 6 spomínaných priorít. Tento projekt predkladajú na schválenie regionálnemu hygienikovi a následne ministerstvu zdravotníctva. Po jeho schválení sú zaradené do siete škôl podporujúcich zdravie.

ADAMKO hravo – zdravo

Na Slovensku začiatkom roka 2005 sa začal realizovať multimediálny projekt podpory zdravia pod názvom Adamko hravo – zdravo. Má motivovať deti, prehĺbiť ich poznanie, ovplyvniť správanie sa pri ochrane a podpore vlastného zdravia, zdravia rodiny a najbližšej komunity. Pomôckou je mimická báбка „Adamko“ a omaľovanky. Projekt je určený deťom MŠ a žiakom I. a II. ročníkov ZŠ a je zameraný aj na aktívne riešenie zdravotných problémov, čím chce báбка „Adamko“ podnietiť záujem detí a prehĺbiť ich vzťah k zdraviu, ich uvedomelejšiu podporu a zodpovednejšiu ochranu.

Projekt ADAMKO hravo – zdravo sa opiera o 12 zásad podpory zdravého života: pestrá strava, hygiena, pohyb a šport, spánok, čistý vzduch, otužovanie, krása prírody, hra a tvorivosť, denný poriadok,

ochrana prírody, voľný čas, rodina.

(Ne)hovorme o drogách

Zaujímavý program autoriek Mgr. Jany Svetlovskej a Mgr. Ildikó Póczovej je určený pre prácu s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Je výnimočný vo viacerých rovinách. Jeho veľkým prínosom je skutočnosť, že priebežne počas celého školského roka nenásilnou formou, rôznymi hravými aktivitami prezentuje vhodné postoje a názory, vďaka ktorým sa dieťa dokáže postarať o svoje potreby, dokáže odmietnuť nechcené. Pozornosť upriamuje na deti aj rodičov.

Ako už názov napovedá, počas realizácie jednotlivých aktivít sa o drogách hovorí aj nehovorí. Je samozrejmé, že s deťmi sa na tému o užívaní drogových látok hovorí len veľmi okrajovo a primerane ich veku, je zameraný hlavne na posilňovanie osobnosti dieťaťa. Rodičia majú v tomto programe veľmi dôležité miesto. Práve oni získavajú informácie o možných úskaliach, o hrozbe drogovej závislosti, o jednotlivých postupoch prevencie. Účinná a efektívna prevencia nemá ísť cestou zákazov, príkazov, zastrášaním a obmedzovaním, ale veku primeraných informácií, vysvetľovaním, objasňovaním a otvorenou priamou komunikáciou.

Zdravý úsmev

Zdravý úsmev je projekt, ktorý sa inšpiruje programom venovaným prevencii starostlivosti o zuby u detí vo Švajčiarsku, kde úspešne existuje 40 rokov. K jeho výsledkom patrí aj pokles kazivosti zubov u detí. Program je zameraný na osvetu a vybudovanie správnych návykov k starostlivosti o chrup a ústnu dutinu, ako aj celkovému zvyšovaniu kvality života. Vedením projektu Zdravý úsmev na Slovensku je poverená MUDr. Eva Koval'ová, ktorá je predsedníčkou OZ Zdravý úsmev v Prešove.

Počas realizácie projektu sa vykonáva výchova k zdraviu u detí v predškolských zariadeniach, u detí základných škôl a ústavov formou opakovaných cvičení, 6 krát v jednom školskom roku v jednej triede. Cieľom cvičení je viesť deti k správnej starostlivosti o vlastné zdravie, hravou formou vštepiť deťom základné vedomosti o zuboch, o tom ako ich udržať zdravé a naučiť deti zručnosti pri čistení zubov. Opakovaním praktických cvičení deti získavajú dôležité vedomosti a aj zručnosti pri realizácii starostlivosti o zdravie zubov a ďasien. Naučia sa, že je dôležité prevziať zodpovednosť za zdravé zuby do vlastných rúk.

DANONE Pre zdravie detí

Dlhodobý neziskový vzdelávací projekt zameraný na zdravé stravovanie a zdravý životný štýl detí v materských školách. Bezplatný program v škôlkach je zložený z dvoch častí. Tú prvú tvorí úvodné divadelné predstavenie pripravené v spolupráci s bábkohercami. Väčšie deti následne dostanú pracovný zošit pre predškôľakov s názvom Dano a Danko učia deti zdravej výžive, ktorý je doplnený metodickým listom. Publikáciám už bola pridelená odporúčacia doložka Ministerstva školstva Slovenskej republiky.

Pri usmerňovaní správnej výživy detí a mládeže je dôležité dbať na to, aby si deti už v detstve vytvorili správne stravovacie zvyklosti, podľa ktorých sa budú riadiť celý život. Tieto sa vytvárajú a udržujú lepšie u najmenších detí. Najkritickejšim obdobím z tohto pohľadu je predškolský vek. Pokiaľ si deti už v tomto období osvoja pozitívny postoj ku svojmu zdraviu, bude mať projekt dlhodobý a hlboko preventívny dopad. DANONE Školská mliečna liga je sprievodným projektom.

Ovečka

Osvetový program Ovečka, ktorého cieľom je edukácia detí v materských školách a na prvom stupni základných škôl o zdravej životospráve a správnom zložení stravy. Projekt sa realizuje v spolupráci s Kanceláriou Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) v Slovenskej republike, Asociáciou všeobecných lekárov pre deti a dorast SR a Slovenskou spoločnosťou všeobecného praktického lekárstva. Hlavným dôvodom spustenia tohto projektu je neustále sa zvyšujúci počet detí s nadváhou a obezitou. Podľa WHO trpí v Európskej únii (EÚ) nadváhou približne 22 miliónov detí a obezitou päť miliónov. Príčinou tohto stavu je okrem nevhodnej stravy aj nedostatok pohybu.

Evička nám ochorela

Evička nám ochorela je celonárodný projekt Slovenského červeného kríža, ktorý od SČK prebrali aj Česká republika, Poľsko, Bulharsko a iné krajiny. Ide o činnosť Mládeže Slovenského červeného kríža (MSČK). Cieľom projektu je zdravotná výchova detí v predškolskom veku a výučba základov prvej pomoci v materských školách. Deti sa tiež oboznámia s touto organizáciou a jej činnosťou. Dobrovoľníci z radov MSČK chodia do škôlok a učia deti ako si majú ošetriť rany a ako postupovať pri rôznych zraneniach. Preberajú s nimi tiež základy hygieny a správneho stravovania a pripravujú s nimi rôzne scénky

a vystúpenia zamerané na túto tému. Všetko im vysvetľujú pomocou ich fiktívnej kamarátky Evičky a jej kamaráta Adamka, čo im umožňuje viac sa priblížiť detskému svetu.

Srdiečko moje

V rámci celoslovenskej kampane MOST – Mesiac O Srdcových Témach (september 2008, posledná septembrová nedeľa je každoročne Svetovou zdravotníckou organizáciou vyhlásená za Svetový deň srdca.), ktorej cieľom bola edukácia o problematike kardiovaskulárnych ochorení pripravila farmaceutická spoločnosť sanofi-aventis Pharma Slovakia s.r.o. publikáciu určenú deťom predškolského veku s názvom Srdiečko moje. Rozprávková publikácia z dielne známeho slovenského spisovateľa Daniela Heviera, ktorú ilustráciami doplnil Dušan Kojnok, prostredníctvom rozprávkového príbehu hravou a bezprostrednou formou zoznami najmenších s ľudským srdcom, jeho vlastnosťami, funkciami a starostlivosťou oň. V náklade 62 000 kusov bola distribuovaná do materských škôl po celom Slovensku.

Chceme dýchať čistý vzduch

Tento projekt Americkej onkologickej spoločnosti je odporúčaný Svetovou zdravotníckou organizáciou pre deti v predškolských zariadeniach a v nižších ročníkoch primárnej školy. Hlavným cieľom programu je utvorenie negatívneho postoja detí k fajčeniu. Deti v predškolskom a mladšom školskom veku najviac upútajú príbehy s veselými postavami a obrázkami, ktoré sú vyrozprávané ich jazykom, majú pútavý obsah deja a nechýba im humor. Presne takouto formou je spracovaný projekt, ktorého obsah tvorí 5 okruhov.

V prvom okruhu „*Pozri na mňa, pozri na seba*“, sa deti hravou formou vedú k uvedomovaniu si vlastného tela, telesného zdravia a k dôležitosti ochrany ich zdravia. Druhá časť „*Zhlboka sa nadýchni*“ primeraným spôsobom deťom vysvetľuje činnosť pľúc, správny nádech a výdych aj s pomocou dychových cvičení pre správne dýchanie. V časti „*Dym ti ide do očí*“, sa u detí buduje negatívny postoj k fajčeniu vysvetlením, že z dymu očka pália a slzia. O rozlišovaní kde je „dobrý“ vzduch a kde „zlý“ a že v dyme a zápachu je nám nepríjemne sa deti dozvedia zo štvrtého veselého príbehu. Posledná závažnejšia téma „*Nemám rád dym*“, upozorňuje deti na to, že majú právo opustiť miestnosť, kde sa fajčí a slušne povedať dospelým, že cigaretový dym ich obťažuje a škodí im. Pomocou odvážnych kamarátov, psíka Cukrika a utáraného papagája

Doda, môžu aj rodičia doma nahliadnuť spolu s deťmi do dobrodružstiev a hravých úloh. Program totiž nezaťažujúcou, stručnou formou výtlačkov, maľovaniek pamätá aj na nich.

Postoj k vlastnému k zdraviu, k vlastnému telu i k návykovým látkam si musí vybudovať každý sám. Jednou z ciest je primárna prevencia a realizácia preventívnych programov od raného veku dieťaťa. Programy vychádzajú zo zásady, že rozprávať s deťmi o návykových látkach a o zdravom životnom štýle nie je nikdy skoro ani neskoro. Ich snahou je upriamiť detskú pozornosť na vlastné zdravie, jeho zveľaďovanie a na možnosti prevencie. Taktiež stimulovať ku komunikácii, nadväzovaniu a udržiavaniu dobrých kamarátskych vzťahov, viesť ich k spolupatričnosti, humanite, empatii, tolerancii, solidarite, k efektívnemu riešeniu konfliktných situácií v živote. Realizácia primárnej prevencie problémov s návykovými látkami je zložitý intradisciplinárny a multirezortný problém no ako hovorí Addison: „Nejestvuje nič skutočne cenné, čo možno dosiahnuť bez práce a námahy.“

Literatúra

BIZIKOVÁ, E. 2009. *Preventívna stratégia školy*. Bratislava: ŠPU, 2009.

LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2010. 259 s. ISBN 978-80-555-0070-6.

NEŠPOR, K. – CSÉMY, L. 1997. *Alkohol, drogy a vaše deti. Jak problémum předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat*. Praha: Sportpropag, 1997. 144 s. *Národný program starostlivosti o deti a dorast v Slovenskej republike na roky 2008 – 2015*. Bratislava: MZ SR, 2007.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

Resumé

Preschool age is a period of life when a child is very strongly influenced by the social environment. The child starts being aware of its surroundings and also becomes more mature and advanced. It is a decisive period to build habits, behavioral patterns and the foundation of healthy lifestyle. Unhealthy lifesyle of our population has encouraged us to include pre-schools activities such as mounting physical and mental health and the activities of primary prevention of problems with addictive substances.

We lead children through various programs and projects to adopt healthy lifestyles free of alcohol, tobacco and drugs, and to build a healthy self-esteem as well as positive relationship towards other people.

Kontaktné údaje

Lýdia Taišová, PaedDr.

Spojená škola

Matice slovenskej 11

08001 Prešov

Email: lydia.t@centrum.sk

ZÁVER

Materské školy sú súčasťou školského systému. Je to kvalitatívny medzník v histórii predškolskej výchovy. V súčasnosti v súlade s obsahovou reformou školstva sa materské školy snažia skvalitňovať svoju prácu, využívať tvorivé prístupy k deťom, kvalitne pripraviť deti na vstup do základných škôl a pre samotný život.

Uverejnené príspevky z vedecko-odbornej konferencie sú aktuálne spracované a viažu sa k cieľovému zameraniu konferencie. Referáty prezentujú a dokumentujú problematiku preceptuálno-motorickej oblasti v rovine:

- Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie,
- okruhov, oblastí, štandardov a kompetencií,
- prierezových tém,
- hrubej a jemnej motoriky,
- grafomotoriky a vizuomotoriky,
- aktivít realizovaných v konkrétnych materských školách.

Závery vyplývajúce z konferencie:

1. Venovať zvýšenú pozornosť operacionalizácii cieľov v perceptuálno-motorickej oblasti a dbať na správnu formuláciu otázok pri vedení dieťaťa a evalvácii výchovno- vzdelávacej činnosti.
2. Cieľavedome využívať integrované možnosti perceptuálno – motorického učenia sa v kontexte predprimárnej edukácie.
3. Inovovať metódy edukačnej práce, eliminovať striktné direktívne rozhodovanie, sústreďenie na chybu, súťaženie, malý rešpekt k individualite.
4. Podporovať aktivitu detí a tvorivý potenciál, ich vlastné nápady, pozitívne príklady. Hľadať vlastného riešenia pohybových úloh i v tej najjednoduchšej forme, podporiť ďalšie kompetencie k riešeniu problémov všeobecne.
5. Upriamiť zvýšenú pozornosť na:
 - každodenné cvičenie,
 - denné pohybové činnosti (3 hodiny), pri ktorej má mať dieťa 150 pulzov za minútu,
 - striedanie riadených a neriadených aktivít v priebehu dňa,
 - používanie rôzneho náčinia a náradia pri cvičení,

- premyslený výber zdravotných cvikov,
- dostatočne dlhý pohyb na čerstvom vzduchu vonku,
- dostatok bezpečného priestoru na pohybové hry a cvičenie v triede,
- vhodnú obuv a odev počas cvičenia,
- správny a kultivovaný pohybový vzor učiteľky pri predvádzaní cvikov a pohybových úkonov,
- minimalizovanie zhotovovania detských výtvarných a pracovných produktov podľa jednotného prototypu (časté používanie šablón),
- voľné zaobchádzanie s materiálom a nástrojmi,
- správne držanie a manipulovanie so štetcom a nožnicami,
- správne držanie grafického materiálu,
- na správnu polohu tela detí pri sedení a na sklon plochy papiera.

Mária Podhájecká
Monika Miňová

Názov:	Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy
Editorky:	doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Recenzenti:	prof. PhDr. Rudolf Horváth, PhD. prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek doc. PhDr. Ľudmila Belášová, PhD.
Vydavateľ:	Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta SV OMEP
Návrh obálky:	PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Sadzba:	Mgr. Hedviga Kochová, PhD.
Náklad:	200 ks
Rozsah:	392 s.
Vydanie:	1. vydanie
Rok vydania:	2010
Tlač:	Rokus, s.r.o.

ISBN 978-80-555-0208-3
EAN 9788055502083

Poznámky: