

Rokus, s.r.o.

&

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRESCOLAIRE



Edukačná realita v materských školách



Edukačná realita v materských školách

Monika MIŇOVÁ & Matej SLOVÁČEK (Eds.)



Za jazykovú, obsahovú stránku príspevkov a zoznam bibliografických odkazov zodpovedajú autori.
Publikované štúdie prešli obojstranne anonymizovaným recenzným konaním.



Názov:	Edukačná realita v materských školách
Editori:	PaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Recenzenti:	doc. PaedDr. Soňa Koťátková, CSc. doc. PhDr. Mária Matulčíková, PhD. prof. PhDr. Milan Portik, PhD
© Vydavateľ:	Rokus, s.r.o., www.rokus.sk pre Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
Grafické spracovanie: Obrázok na obálke:	PhDr. PaedDr. Matej Slováček Mgr. Dominika Slováčková
Rok vydania:	2020
Vydanie:	prvé
Kontakt:	www.omep.sk , www.rokus.sk
ISBN	978-80-89510-87-0

OBSAH

ÚVOD	5
DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU A JEHO TRANZITÍVNE OBDOBIE	6
<i>Monika Miňová</i>	
NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÁ SCHOPNOSŤ U DETÍ S TELESNÝM POSTIHNUTÍM	18
<i>Terézia Harčariková, Kristína Nagyová</i>	
SOMATICKÝ A MOTORICKÝ PROFIL ŠPORTUJÚCICH A NEŠPORTUJÚCICH DETÍ	28
<i>Ján Junger, Andrea Junger, Dana Dračková</i>	
PEDAGOGIKA M. MONTESSORIOVEJ OPTIKOU BÁDANIA ŠTUDENTOV/ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL – VYBRANÉ ZISTENIA	43
<i>Matej Slováček</i>	
ÚROVEŇ JAZYKOVÝCH A KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ RÓMSKYCH DETÍ V KONTEXTE ICH ZAŠKOLENOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE	55
<i>Monika Miňová, Alena Vrábľová</i>	
RODINA, SPOLUPRÁCA A DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE	68
<i>Dominika Slováčková</i>	
PROBLEMATIKA VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V PREDŠKOLSKOM VEKU	78
<i>Blanka Kožík Lehotayová, Martina Magová</i>	
METÓDA POZOROVANIA V PEDAGOGIKE MÁRIE MONTESSORIOVEJ A V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV	86
<i>Matej Slováček, Monika Miňová</i>	
DIEŤA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA A POVINNÉ PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE	93
<i>Dominika Molnárová</i>	
POTREBY RODÍN PREDČASNE NARODENÝCH DETÍ	103
<i>Kristína Nagyová, Martina Drahošová</i>	
HRY A HROVÉ AKTIVITY S VYUŽITÍM ROZPRÁVKY NA MOTIVÁCIU A AKTIVIZÁCIU DIEŤAŤA V EDUKAČNOM PROCESSE V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY PRI ZDRAVOTNÍCKOM ZARIADENÍ	119
<i>Zlatica Drienová</i>	
KOMPARÁCIA KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Z POZÍCIE VYBRANÝCH ASPEKTOV	135
<i>Lucia Šepeláková</i>	
POROZUMENIE VÝZNAMU SLOV U DETÍ V OBLASTI ZDRAVIE A POHYB	146
<i>Matej Slováček</i>	
ZÁVER	162

ÚVOD

Z iniciatívy Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu sa stal 4. november Dňom materských škôl na Slovensku. V roku 2015 sa tento deň konal na Slovensku historicky prvýkrát. Organizátori a iniciátori Dňa materských škôl na Slovensku zvolili pre tento významný deň dátum 4. november z dôvodu jeho historickej významnosti. Dňa 4. novembra 1829 bola v Banskej Bystrici grófkou Máriou Teréziou Brunswickou založená prvá detská opatrovňa na území Slovenska.

Jeho myšlienkou je zdôrazniť význam, poslanie a opodstatnenosť materských škôl na Slovensku organizovaním celonárodných aj lokálnych organizovaných, ale aj spontánnych aktivít, ktoré by materské školy, zriaďovatelia, rôzne inštitúcie a organizácie realizovali v priebehu jedného mesiaca od 5. októbra (deň prijatia Charty učiteľa je považovaný za Medzinárodný deň učiteľov) do 4. novembra (deň založenia I. detskej opatrovne na Slovensku) Deň materských škôl na Slovensku.

V roku 2020 naša spoločnosť si tento významný deň pripomína šiestykrát. Aj na pozadí pandémie, ktorá zasiahla našu spoločnosť v tomto roku, aj za účelom inovácií vznikol predkladaný zborník. Po piatich odborných a vedeckých konferenciách s medzinárodnou účasťou realizovaných pri príležitosti Dňa materských škôl v uplynulých rokoch v mestách po celom Slovensku: Prešov, Banská Bystrica, Hlohovec, Košice, Bratislava a jednom odbornom seminári v meste Nové Zámky, sme sa v tomto roku rozhodli ísť cestou recenzovaného nekonferenčného vedeckého zborníka, ktorý sa prakticky a dostupne zameriava na rozšírenie poznatkov z oblasti riešenia projektov a výsledkov výskumu, z procesu pedagogickej práce v inštitúciách, na školách, univerzitách so zameraním na predškolskú pedagogiku (aj špeciálnu), predprimárne vzdelávanie a legislatívu, predškolskú didaktiku, pedagogické diagnostikovanie (v materskej škole), alternatívne vzdelávacie koncepcie, psychológiu dieťaťa (predškolský vek), a príbuzné odbory a oblasti.

Zborník obsahuje príspevky autorov z viacerých oblastí vedy a výskumu, viažucich sa na predškolskú pedagogiku, predprimárne vzdelávanie v materských školách a dieťa predškolského veku. Každý autor vniesol do výsledku určitý vklad, ktorý môžeme vnímať ako prínos k poznaniu v teoretickej, alebo praktickej rovine v súčasnej edukačnej realite v materských školách. Príspevky prešli recenzným konaním odborníkmi pôsobiacimi v oblastiach príslušných zameraniu zborníka zo Slovenskej i Českej republiky.

Pod'akovanie patrí autorom aj recenzentom jednotlivých príspevkov.

Dúfame, že zborník ako celok, ale aj jednotlivé štúdie, si nájdu cestu ku svojmu čitateľovi. Veríme, že tieto nás vzájomne obohatia o nové zistenia a pohľady, rozšíria naše poznanie a prispejú k zvyšovaniu už zvyšujúcej sa kvalite predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

Editori

DIEŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU A JEHO TRANZITÍVNE OBDOBIE

PRESCHOOL CHILD AND ITS TRANSIT PERIOD

Monika Miňová¹

Abstrakt: V príspevku sa venujeme problematike tranzitívneho obdobia, ktoré súvisí s prechodom dieťaťa z materskej na základnú školu. Táto časť života dieťaťa je úzko spojená s materskou školou a pojmami školská pripravenosť, zrelosť a spôsobilosť. Ako vnímajú deti, toto zaujímavé a pre ne dôležité obdobie, sme zisťovali prostredníctvom štruktúrovaného interview.

Abstrakt: In this article, we deal with the issue of the transition period, which is related to the transition of a child from kindergarten to primary school. This part of a child's life is closely linked to kindergarten and the concepts of school readiness, maturity and competence. We found out how children perceive this interesting and important period for them through a structured interview.

Kľúčové slová: tranzitívne obdobie, školská spôsobilosť, dieťa

Keywords: transit period, school ability, child

Teoretické východiská problematiky

Na uľahčenie učenia sa má vplyv nielen úspešný štart do školy, ale Bulkeleyová a Fabianová (2006) považujú už samotné detstvo za významný faktor. Bulkeleyová a Fabianová (2006) definujú školský tranzitívny proces ako obdobie urýchlených a intenzívnych vývojových požiadaviek, ktoré je spoločensky usmerňované a nie je ukončené, pokiaľ sa žiak opäť nenachádza v stave duševnej pohody. Preto ho považujú za zložitejšie obdobie vzájomných interakcií, ktorého rôznorodostiam a zložitostiam je potrebné porozumieť. Zatiaľ čo Bulkeleyová a Fabianová (2006) pracujú s pojmom tranzitívny proces, Kráľová (2012) poukazuje na to, že v českej terminológii sa nestretneme s pojmom tranzitívne obdobie. Môžeme sa stretnúť s pojmami, ako napríklad senzitívne, kritické alebo prechodné obdobie. Podľa tejto autorky je to časový úsek v období dieťaťa, v ktorom sa odohráva výrazná zmena. Ide o prechod, v ktorom predošlé obdobie už neplatí, avšak to nové ešte nie je úplne prirodzené. Tento jav môžeme chápať ako určitý „medzistav“ pri utváraní si identity, svojich vlastných názorov, pocitov a vnímanie emócií v situáciách, ktoré sa práve dejú. Tieto dve definície od Bulkeleyovej a Fabianovej (2006) a Kráľovej (2012) sa zhodujú v plnom rozsahu. Obe vychádzajú z toho, že ak sa uskutoční prechod z jedného obdobia do ďalšieho obdobia, tak v tomto novom prostredí sa utvárajú jednotlivé zložky osobnosti postupne, nenadobúdajú sa ihneď. Tranzitívne obdobie sa obvyčajne začína podľa Margettsovej (2008) určitý čas pred vstupom do nového prostredia, ktoré je plánované. Táto fáza prechodu do ďalšieho obdobia sa začína práve prvou návštevou materskej školy a pokračuje novými skúsenosťami a aktivitami, s ktorými sa žiaci v základnej škole môžu stretnúť v počiatočnej etape tohto obdobia. Zahŕňa všetky procesy a podmienky, na základe ktorých sú žiaci uvádzaní, nasmerovaní a povzbudzovaní učiteľmi a rodičmi. Otázkou však je, ako spoznáme, že dieťa zvládlo toto obdobie úspešne. Úspešný prechod sa dá spoznať podľa nasledovného: žiak má pozitívny vzťah k škole a k učeniu sa, nadviazal pozitívne vzťahy s učiteľmi a spolužiakmi, je v triede spokojný a pomerne šťastný – nie je rozrušený, vystrašený, alebo opustený, zaujíma sa o učivo a zúčastňuje sa na školských aktivitách a nakoniec

¹ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

sa zlepšuje, dosahuje pokrok. Z uvedeného teda vyplýva, že dobré zvládnutie prechodu si žiada sociálne zručnosti, vzťahy, kognitívne schopnosti a zručnosti. Koťátková (2014) sa zaujíma o medzníky v sociálnom začleňovaní, ale len od doby pôrodu po šiesty vek života dieťaťa. Podľa nej, sa dieťa v tomto rozmedzí veku nachádza v troch fázach. „Na začiatku a na konci tretej fázy prichádzajú dva významné medzníky spojené s prechodom z rodiny do materskej školy a so vstupom do základnej školy“ (Koťátková, 2014, s.72). Tvrdí, že oba medzníky sú vždy na úrovni, ktorá znamená pre dieťa stále významný presun z už poznaného prostredia menej komplikovaného typu do zložitejšej sociálnej skupiny s novými požiadavkami (Koťátková, 2014). Bulkeleyová a Fabianová (2006) uvádzajú, že sa tranzitívne obdobie nemôže vnímať len v najvšeobecnejšej rovine ako prechod z jedného sociálneho prostredia do iného, napr. stupňa vzdelávania, do inej školy. Nie je to len transfer, presun z jedného miesta na druhé. Tranzitívne obdobie zachytáva teda aj zmenu v správaní jedinca a identite v priebehu jeho prechádzania jednotlivými stupňami vzdelávania. Je to určitý proces zmeny, ktorý sa udeje presunom z jedného sociálneho prostredia do iného. Pokračuje to až po zžitie sa dieťaťa s novým prostredím. Obvykle je to obdobie intenzívneho a zrýchleného rozvoja požiadaviek, ktoré sú sociálne regulované a usmerňované. Podľa uvedených vyjadrení môžeme tvrdiť, že tranzitívne obdobie nesúvisí len s určitou spoločenskou zmenou, ale s celým radom zmien, ktoré prebiehajú vnútri každého jednotlivca.

Medzi jedným z tranzitívnych období podľa Koťátkovej (2014) patrí výstup dieťaťa z materskej školy a následný vstup do základnej školy. Pre toto tranzitívne obdobie je charakteristická práve pripravenosť detí na vstup do základnej školy.

Obdobie výstupu dieťaťa z materskej školy a následný vstup do základnej školy sa podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ustanovuje, nasledovne: „Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť.“ Z toho vyplýva, že dieťa po dovŕšení šiestich rokov opúšťa materskú školu, ak je na to pripravené a zrelé. Samozrejme hranica veku nebola stanovená náhodne, keďže v tomto veku dochádza k rôznym vývojovým zmenám, ktoré sú podmienené učením a zrením. Vek nie je hlavným ukazovateľom dosiahnutia školskej pripravenosti, ale patrí medzi jeden z nich, podľa ktorého sa školská pripravenosť určuje. Zelina a Zelinová (2006) uvádzajú, že predškolský vek trvá od 3 do 6 rokov a práve táto horná hranica je daná nástupom dieťaťa do školy. Ďalší pojem, s ktorým sa môžeme stretnúť v odbornej literatúre a ktorý sa taktiež zaoberá touto problematikou je školská spôsobilosť. Školskú spôsobilosť si charakterizujeme podľa dvoch vybraných zdrojov, konkrétne podľa Valachovej (2009) a Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a (školský zákon). Tejto problematike sa venuje ešte mnoho ďalších autorov, ale my si na porovnanie vyberáme len tieto dva zdroje. Valachová (2008, s. 38) tvrdí, že: „Školskú spôsobilosť môžeme definovať ako strešný termín, ktorý integruje pojmy zrelosť a pripravenosť vo vzájomnej súčinnosti, pričom do istej miery rozlišuje medzi tými schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosahuje v prevažnej miere v procese zrenia, a tými, ktoré dosahuje najmä pod vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby. Školská spôsobilosť znamená predpoklad úspešne vykonávať školskú činnosť.“ Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je školská spôsobilosť: „...súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy.“ Na základe uvedených definícií môžeme povedať, že podľa Valachovej (2008) tento termín v sebe zahŕňa obidva pojmy, môžeme tvrdiť, že ho chápe ako synonymum k pojmom školská zrelosť a pripravenosť. Obe definície sa, ale zhodujú v tom, že školská spôsobilosť zaručuje úspešné zvládnutie výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. Chceli by sme poukázať aj na špecifickú skupinu, v ktorej sa nachádzajú autorky Kasáčová a Cabanová (2014), Jackulíková

(2011), Zelinková (2011) a Vysušilová (1990/1991) a tie tvrdia nasledovné. Kasáčová a Cabanová (2014) tvrdia, že pojem školská spôsobilosť v sebe zahŕňa oba doteraz používané pojmy školská zrelosť a školská pripravenosť. Podľa Jackulíková (2011, s. 6) je školská pripravenosť: „...spôsobilosť a úroveň rozvoja všeobecných a praktických vedomostí, zručností a návykov, ktoré umožňujú pokračovať dieťaťu vo svojom rozvoji prostredníctvom školského vzdelávania.“ „Pojem školská pripravenosť (spôsobilosť) postihuje oproti biologickému dozrievaniu skôr úroveň predškolskej prípravy z hľadiska schopností, vplyvu prostredia a výchovy“ Zelinková (2011, s. 111). K tvrdeniu od autoriek Kasáčová a Cabanová (2014) sa pridáva aj Vysušilová (1990/1991), ktorá zahŕňa do pojmu školská spôsobilosť obidva pojmy školská zrelosť a spôsobilosť. Školskú zrelosť chápe ako dozrievanie jednotlivých funkcií detského organizmu a osobnosti dieťaťa. Školskú spôsobilosť chápe ako určitý súhrn vedomostí, schopností a návykov nevyhnutných pre zahájenie školskej dochádzky. Z týchto definícií môžeme povedať, že autorky chápu pojem školská spôsobilosť ako synonymum k pojmom školská zrelosť a spôsobilosť. Školská spôsobilosť teda nemá jasné vymedzenie. Mnohí autori si tento pojem udomácňujú. Podľa týchto definícií je ale jasné, že pojem školská spôsobilosť chápu ako pojem, ktorý sa ďalej delí a zahŕňa v sebe pojmy školská zrelosť a pripravenosť. Zaručuje teda úspešnosť zvládnutia učebného procesu v škole.

Problém a cieľ prieskumu

Vstup dieťaťa do školy je výrazný medzník v jeho živote a nastávajú mnohé zmeny. Dieťaťu sa mení doterajší režim dňa a preberá na seba novú rolu a to rolu školáka. To, ako sa s tým deti popasujú, ako sa cítia a aká je ich pripravenosť pred vstupom do základnej školy nás zaujímalo v prieskume.

Na základe uvedených faktov sme si stanovili prieskumný problém: *Aké je vnímanie detí vlastnej pripravenosti na vstup do základnej školy?* Cieľom prieskumnej časti je *zistiť vnímanie vlastnej pripravenosti detí na vstup do základnej školy.*

Vzorka prieskumu

Pre realizáciu nášho prieskumu metódou štruktúrovaného rozhovoru sme si v prvej etape prieskumu zvolili vzorku pozostávajúcu z detí, ktoré sa nachádzajú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Prieskumný súbor sme vytvorili na základe dostupného výberu. Prieskum sme realizovali s počtom 13 detí. Realizovali sme aj pilotáž s jedným dieťaťom, ktoré bolo rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Po pilotážnom šetrení nebolo potrebné robiť žiaden zásah do prieskumného nástroja.

Výber a charakteristika metód prieskumu

Použili sme metódu interview. „Výskumné interview je vedecká metóda, ktorá je vopred naplánovaná. Je to asymetrická situácia, t.j. výskumník vedie rozhovor a kladie otázky a respondent na ne odpovedá. Interview umožňuje zachytiť nie len fakty, ale i hlbšie preniknúť do motívov a postojov respondentov“ (Gavora, 2010). Z viacerých druhov interview sme si zvolili rozhovor, pri ktorom sú otázky a ich poradie vopred určené (Gavora, 2010).

V štruktúrovanom rozhovore pri vzorke 13 detí, ktoré sú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky, sme deťom položili 20 otázok. Tento rozhovor bol realizovaný individuálne s každým dieťaťom v časti danej triedy, kde sme eliminovali rušivé momenty. V úvode sme sa deti spýtali na meno a navodili priateľskú atmosféru. Snažili sme sa s deťmi trochu spriatelieť pred samotným rozhovorom. Ubezpečili sme ich, že obsah konverzácie ostane len medzi nami. Prostredníctvom

interview sme chceli zistiť, či sa deti pripravujú na vstup do školy a ako vnímajú, že sa majú stať školákom. Výpovede detí sme analyzovali a vytvorili sme z nich kategórie odpovedí.

Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu

Uvádzame výpovede detí na nami položené otázky v rovnakej štruktúre: otázka, kategórie a počet odpovedí, interpretácia výsledkov.

Otázka: Kde pôjdeš, keď skončia letné prázdniny

Odpovede: do školy (12), na kúpalisko (1)

12 deti sa vo svojich výpovediach zhodlo a odpovedalo jednotne. Pri tejto otázke sme predpokladali odpoveď do školy, keďže sa deti do školy chystajú a samé deti to v ďalších otázkach potvrdili. To, že jeden respondent povedal, že pôjde na kúpalisko môže mať za následok nepozornosť, prípadne to môže súvisieť s roztržitosťou, keďže pred odpoveďou sa deti v triede šantili a bol tam pomerne hluk. Respondent nepochopil otázku a vo svojej výpovedi uviedol to, kam pôjde, keď začnú letné prázdniny, prípadne kam pôjde, keď prestane chodiť do materskej školy. Zjavne mal na mysli to, čoho sa už nevie dočkať. Touto otázkou sme chceli naviesť žiakov, na odpoveď, že ide do školy, keďže to je témou celého nášho interview.

Otázka: Čo to pre teba znamená, že ideš do školy

Odpovede: neodpovedalo (6), učiť sa (4), nebudem spať (1), budem školákom (1), pripravujem sa (1)

Na túto otázku až 6 deti neodpovedalo, čo to pre nich znamená. Môže to súvisieť s nesmelosťou respondentov rozprávať sa, lebo na začiatku boli niektorí naozaj veľmi plachí alebo sa báli, že povedia niečo zlé, pričom boli vopred uistení, že sa nemusia ničoho báť. Na druhej strane možno nepochopili položenú otázku a nevedeli, čo tým myslíme. Otázku sme sa im snažili viackrát zopakovať. Ostatné deti sa v odpovediach značne líšili, čo môže závisieť od rôznych očakávaní, čo by im škola mohla poskytnúť, prípadne čo ich tam čaká. To, že sa budú v škole učiť (4), nebudú spať (1) a stanú sa školákmi (2) si myslíme, že vedia z rozhovorov, ale aj z priameho zážitku pri návšteve v základnej škole. Deti už v tomto období majú vedomosť o tom, čo ich v škole, čo potvrdzuje aj Beňová (1997), ktorá tvrdí, že: „Vo „veľkej“ škole túžia nespávať poobede.“ Môže to však súvisieť aj s tým, že predškolská výchova 5-6 ročných detí je zameraná na intenzívnejšie pripravovanie detí na školu, ktorá súvisí s postupným učením sa. Najvýstižnejšia odpoveď, ktorá nezapadala do vytvorených kategórií bola: „...už sa do nej pripravujem“ čo znamená, že to vníma, že nastáva určitá zmena, na ktorú sa pripravuje. Podobná otázka, bola spomenutá v prieskume, ktorý realizovali Miňová, Šepeláková, Bobáková a Portik (2015), kde sa druhá kategória – učiť sa priblížila k odpovedi z daného výskumu.

Otázka: Tešíš sa do školy

Všetky z opýtaných detí sa na školu tešia. Táto odpoveď nadväzuje na tvrdenie autorky Beňovej (1997), ktorá v publikácii uvádza, že: „Diet'a má mať záujem o školu, tešiť sa na ňu a malo by túžiť učiť sa.“ S týmto tvrdením sa zhoduje aj autorka Kropáčková (2008), ktorá tvrdí, že: „...väčšina detí sa do školy teší. Rozprávajú o tom, do ktorej školy budú chodiť, akú majú školskú tašku, s ktorým kamarátom budú sedieť v lavici, na čo sa v škole najviac tešia. Ale pozor. Pokiaľ sa diet'a do školy teší, neznamená to vždy, že je zrelé a pripravené po všetkých stránkach na absolvovanie povinnej školskej dochádzky.“ Borbélyová a Špernáková (2014, s. 26) tvrdia, že deti majú záujem o školské aktivity a do školy sa tešia. Potvrdzuje to aj tvrdenie Slezákovej a Tirpákovej (2006), že ak

má dieťa pozitívny vzťah ku škole, k učeniu, hlavne ku stránkam, ktoré sú prepojené s učením, je vo väčšej miere pripravené zvládnuť nároky a požiadavky školy. Z týchto tvrdení môžeme povedať, že naše odpovede sú totožné s tvrdeniami autoriek Kropáčková (2008), Slezáková a Tirpáková (2006) a Beňová (1997).

Otázka: Na čo sa tešíš najviac

Odpovede: na predmety (5), na učenie (4), na kamarátov (2), na školu (1), na prestávku (1), neodpovedal (1)

Rozptyl výpovedí detí je väčší oproti prechádzajúcej otázke. Predchádzajúca otázka bola všeobecnejšia. Pri konkrétnejšej otázke sa odpovede detí odlišujú. Niektorí respondenti už majú jasno aj v tom, aké vyučovacie predmety (5) sa v škole budú učiť a preto sa tešia najmä na matematiku a jeden respondent sa teší na hudobnú. Súvisí to jednoznačne s prípravou detí na školu, kde sa zameriavajú najmä na základné poznatky o matematike. Autorka Bartková (2012) sa vo svojom príspevku zameriava na základné poznatky, ktoré má budúci prvák ovládať a jedným z nich je aj: „vedieť spočítať predmety do päť.“ Ďalšiu kategóriu odpovedí tvoria respondenti, ktorí sa tešia na učenie (4). S touto odpoveďou sa stotožňuje tvrdenie autorky Beňovej (1997) z predchádzajúcej otázky, že dieťa: „...by malo túžiť učiť sa.“ Taktiež Slezáková a Tirpáková (2006) uvádzajú, že dieťa po stránke emocionálno-motivačnej sa chce učiť a veľa vedieť. Môžeme teda povedať, že odpovede respondentov z tejto kategórie sa plne zhodujú s tvrdením autorky Beňovej (1997) a Slezákovskej a Tirpákovskej (2006). Ďalšie odpovede respondentov sa zameriavali na kamarátov (2), aj na samotnú školu (1), na prestávku (1) a 1 respondent sa nevyjadril. V našom prieskume sa odpovede priblížili k odpovediam výskumu Miňová, Šepeláková, Bobáková a Portik (2015). Konkrétne ide o tri kategórie a to kategórie na učenie, na kamaráta, do školy a neodpovedalo. Z toho všetkého vyplýva, že respondenti sa naozaj tešia na také činnosti a osoby, ktoré ich v základnej škole čakajú.

Otázka: Chystáš sa už do školy

Na základe výpovedí respondentov na uvedenú otázku, pri ktorej sa zhodli jednohlasne, môžeme konštatovať, že naozaj všetci respondenti sa už chystajú do školy, čomu nasvedčujú aj prechádzajúce odpovede. Keďže prieskum sa realizoval v júni, predpokladáme, že naozaj všetci respondenti by sa už mali do školy chystať. Túto otázku skúmali aj Borbélyová a Špernáková (2014), ktorá bola súčasťou diagnostického dotazníka pre deti. Konkrétne výsledky nazbieraných dát všetkých detí neuviedli, ale vyhodnocovali to na základe spočítania odpovedí „áno“ na každú jednu položku v dotazníku. Dieťa ktoré malo na konci dotazníka najviac odpovedí „áno“ zaradili do prvej úrovne, v ktorej dieťa už veľmi očakáva vstup do školy a disponuje s dostatočným množstvom informácií o škole a o živote školáka. Dotazník obsahoval 12 otázok. Vyhodnocovali ho do štyroch úrovní. To, že sa respondenti do školy chystajú naznačujú aj nasledujúce výpovede respondentov v ďalších otázkach.

Otázka: Čo všetko už máš pripravené do školy

Odpovede: perečník (11), taška (8), zápisník (2), veci na gymnastiku (2), ceruzy (2), desiatnik (1), fľašu (1), gumu (1), strúhadlo (1), farbičky (1), atramentové pero (1), zošit pre 1. ročník (1).

Respondenti uviedli naozaj rozmanité množstvo pomôcok, ktoré už pripravené majú. Väčšina detí má už pripravený v prvom rade perečník. O čosi menej respondentov má pripravenú už aj školskú tašku. Školská taška a perečník sú základné pomôcky, o ktorých deti veľmi radi rozprávajú. Zvyšné kategórie by sme mohli priradiť k pomôckam, ktoré budú žiaci nevyhnutne potrebovať na

vyučovanie ako sú, napríklad guma, strúhadlo, farbičky. V dnešnej dobe ja taktiež trendom čakať na to, že pomôcky budú v obchodoch v akcii. Naše získané výsledky sa zhodujú s tvrdením autorky Kropáčkovej (2008), ktorá tvrdí že deti rozprávajú o tom, do ktorej školy budú chodiť, akú majú školskú tašku a podobne. Taktiež podľa Beňovej (1997) do povinnej výbavy každého žiaka patrí školská aktovka, cvičebný úbor, ktorý spomínali dvaja žiaci a drobné školské potreby. Rodičia majú kúpiť teda len základné pomôcky, s nákupom zošitov majú vydržať. Všetky potrebné informácie a zošity, ktoré budú deti potrebovať sa rodičia dozvedia na prvom stretnutí s pani učiteľkou v prvý deň školy.

Otázka: Bol/a si nakupovať s rodičmi veci do školy

Odpovede: áno (6), od Ježiška (4), len s mamkou (1), od krstného (1), nie, oni mi doniesli (1), ešte nie, chystáme sa (1)

V predchádzajúcich otázkach sme sa zameriavali na predstavu respondentov o škole, ale pýtali sme sa ich už aj na konkrétne pomôcky, ktoré majú pripravené. V tejto otázke sme plynule vychádzali z predchádzajúcej otázky. Respondenti vedia, čo potrebujú a čo budú potrebovať. Pri tejto otázke sa výpovede líšia v tom, s kým pomôcky išli nakupovať, prípadne od koho ich dostali. Najviac respondentov však chodí nakupovať pomôcky s rodičmi. Môžeme teda vidieť, že nakupovanie pomôcok v dnešnej dobe nie je len starosť rodičov, ale snažia sa pomáhať aj blízky rodinní príslušníci, prípadne Ježiško. Taktiež podľa uvedených výpovedí nie je pravidlo, že pomôcky chodia nakupovať rodičia s deťmi čo odporuje tvrdeniu Kropáčkovej (2008), podľa ktorej dieťa, ktoré začína povinnú školskú dochádzku by malo nakupovať školské pomôcky spolu s rodičmi. Je to prospešné najmä pre dieťa, pretože rodičia by mu mali pri nákupe vysvetliť, na čo sa určité pomôcky používajú, ako sa to volá, čo to je, k čomu to slúži a ako sa to používa. Objavila sa aj kategória „ešte nie, chystáme sa“ čo naznačuje uvedomovanie si potreby a nevyhnutnosti školských pomôcok. Podľa Klégrovej (2003): „Rodičia mu kúpia tašku, perečník, perá a ďalšie pomôcky, ktoré bude v škole potrebovať.“ Opäť vidíme, že pomôcky do školy zaobstarávajú najmä rodičia.

Otázka: Prečo podľa teba potrebuješ všetky tieto veci

Odpovede: na písanie (4), mohla učiť (3), na učenie (2), vedel farbiť (2), mohol ísť do školy (1), na všetky hodiny (1), neodpovedalo (1).

Výpovede respondentov môžu súvisieť s pomôckou, ktorú si predstavili a povedali v predchádzajúcej otázke. Na základe vytvorenej predstavy o danej pomôcke opísali pri tejto výpovedi len jej použitie. Väčšina detí, si pravdepodobne predstavila určitý písací nástroj, ktorý budú nevyhnutne potrebovať na písanie alebo túto činnosť si už aj v materskej škole skúšajú a vedia, že ich to v prvom ročníku čaká. Svedčí o tom aj tvrdenie Borbélyovej a Špernákovej (2014), podľa ktorých: „medzi základné očakávania patrí aj správne držanie písacích potrieb, ktoré nacvičujú už v materskej škole.“ Jucovičová a Žáčková (2014) uvádzajú, že pri zápisoch do prvého ročníka sa niekedy od detí vyžaduje aj napísať svoje meno. Zvyšné výpovede sa týkali učenia, školy a toho, čo predpokladajú, že ich v škole čaká a pomôcky na to využijú. Najvýstižnejšia výpoveď znela: „Aby som na všetky hodiny mala všetky tie veci, lebo ak by som nejakú nemala, tak by som ani nemala tú úlohu.“

Otázka: Čo znamená, že budeš prváčik/čka

Odpovede: budem sa učiť (4), budem chodiť do prvej triedy (2), prvýkrát sa budem učiť (1), budem písať (1), neviem (1), neodpovedalo (4)

Na základe vyjadrení je zrejmé, že deti nemajú jasne vymedzenú predstavu čo to pre nich znamená, že budú prváčikovia. Ak si to však porovnáme s ostatnými konkrétnymi otázkami a výpoveďami respondentov v predchádzajúcich otázkach môžeme vidieť, že vedia, čo budú potrebovať, na akú činnosť a podobne. Pri takejto všeobecnej otázke si ešte nevedia hneď vybaviť, čo to pre nich znamená. Taktiež sa mohlo stať, že sa respondenti opäť báli odpovedať, prípadne odpoveď nevedeli. Výpoveď respondenta budem písať sa prelína s predchádzajúcou výpoveďou, ktorú už raz spomenul a povedal ju aj k tejto výpovedi, keďže intenzívne myslí práve na činnosť písanie. Je pochopiteľné, že nástupom do školy sa stane z dieťaťa prváčik. Práve prvým dňom školy sa podľa Klégrovej (2003) dieťa zaradí medzi školákov.

Otázka: Čo sa bude podľa teba v škole robiť

Odpovede: učiť sa (6), písať (6), čítať (5), počítat' (4), konkrétne vyučovacie predmety (2), neviem (2), učiť sa, aby sme boli múdre (1)

Väčšina respondentov, ako už tvrdila aj v predchádzajúcej otázke, sa v škole budú musieť najmä učiť. Je to pre nich nová skúsenosť, o ktorej veľmi radi hovoria. Je to aj kvôli tomu, že sa na to tešia a zaujíma ich, čo presne to učenie znamená. Chcú to zažiť na vlastnej koži, keďže okolie im hovorí, že: „Keď pôjdeš do školy už sa budeš musieť učiť“ (Kutáľková, 2010, s. 138). Podľa Kutáľkovej (2010) mnoho detí vie, čo je učenie ak majú starších súrodencov, ktorých vidia. Pri ďalších výpovediach si vybavili základné elementárne gramotnosti, ktorými sú písanie, čítanie a počítanie. Tieto činnosti už taktiež spomínali v predchádzajúcich otázkach. Domnievame sa a stotožňujeme sa s Beníškovou (2007), že písanie, čítanie a počítanie si žiaci spájajú s činnosťami, ktoré sú súčasťou činností v základnej škole. „Nemusíte dieťa na školu nejak špeciálne pripravovať. Rozhodne ho neučte dopredu látky prvej triedy – čítanie, písanie, počítanie.“ Najzaujímavejšiu odpoveď sme zaradili do poslednej kategórie a dovoľme si ju citovať: „Budem sa učiť písmená, čítať, písať, počítat', aby sme boli múdre.“ Svedčí to o veľkej ambícii a o jedinom ciele, ktoré má dieťa pred sebou. V našom prieskume sa odpovede priblížili k odpovediam výskumu Miňovej, Šepelákovskej, Bobákovskej a Portika (2015). Konkrétne ide o dve kategórie a to kategórie učiť sa a písať. Taktiež podľa Beňovej (1997) bude dopoludnie venované systematickému vyučovaniu a aj časť popoludnia musí žiak venovať ešte príprave do školy, čiže v škole bude naozaj ich hlavnou náplňou učenie sa.

Otázka: Čo nové ťa v škole čaká

Odpovede: učenie (5), písať písmená (3), čítanie (3), nová učiteľka (2), nové lavice (1), noví kamaráti (1), tabuľa (1)

Najpočetnejšie zastúpenie má kategória „učenie“. Po predošlých otázkach a následných výpovediach respondentov vidíme, že väčšina výpovedí je vzťahujúcich sa na školu, respondenti ju stále spájajú s učením. Túto výpoveď sme už viackrát overili aj existujúcou teóriou od mnohých autorov. Výpovede respondentov majú stúpajúci charakter. Začínajú sa objavovať nové kategórie, ktoré doposiaľ neboli spomenuté. Konkrétne ide o kategórie nová učiteľka, nové lavice a tabuľa. Čím dlhšie sa rozprávame o škole, tak deti si spomínajú na stále nové a nové myšlienky týkajúce sa školy. Čerpajú aj z toho, čo už videli na návšteve v škole. Intenzívnejšie a do hĺbky o škole premýšľajú Respondenti vo svojich výpovediach uviedli už aj konkrétne športové činnosti, ktoré ich čakajú. Súvisí to buď už so samotným zápisom na tieto krúžky alebo vychádzajú len z rozhovorov s rodičmi doma. Opäť sa opakujú už spomínané základné školské spôsobilosti, ktoré si budú žiaci vo výchovno-vzdelávacom procese osvojovať a je to teda pre nich niečo naozaj nové. To, že majú respondenti mnoho poznatkov svedčí aj tvrdenie Klégrovej (2003), podľa ktorej sa o škole hovorí doma aj v škole a dieťa si už samo skúša robiť nejaké úlohy. Taktiež podľa Klégrovej (2003) sa deti

s pani učiteľkou stretávajú už pri zápise, takže majú predstavu, ako bude vyzerat' pani učiteľka v škole a sú zvedaví, aká bude.

Otázka: Boli ste sa už pozrieť v škole na vyučovanie?

Na základe výpovedí respondentov, ktorí sa jednohlasne zhodli na odpovedi „áno“ je zrejmé, že návštevu základnej školy naozaj absolvovali. Svedčia o tom výpovede respondentov. Len jedno dieťa konkretizovalo, že v základnej škole boli dvakrát. Môže to mať za následok ochorenie detí a nezúčastnenia sa druhej návštevy. Súvisieť to môže aj s tým, že respondenti boli na návšteve už začiatkom školského roka a na ňu zabudli. O tom, že deti navštevujú základnú školu ešte pred jej nástupom svedčí aj tvrdenie Kreislovej (2008), kde sa prváci so základnou školou stretávajú oveľa skôr ako pri prvom dni nástupu do základnej školy tvrdí. Počas školského roka je spravidla viacero návštev a možností, ako si základnú školu priamo pozrieť. Školu navštevujú spravidla deti, ktoré sú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Tieto deti sa oboznamujú so základnou školou pri návšteve z materskej školy alebo pri dni otvorených dverí alebo pri samotnom zápise. Túto otázku by sme obohatili o výpoveď jedného dieťaťa: „Áno v knižnici aj tam, kde sa doučíme, kde rodičia pre nás prídu.“

Otázka: Ako to tam prebiehalo

Odpovede: učili sa (4), čítali (4), písali (3), knižnica (2), pekne (2)

Pri otázke, v ktorej mali respondenti opísať, čo videli na návšteve v škole sa odpovede rôznia. Môže to byť spôsobené tým, že na návšteve v základnej škole boli deti dvakrát. Taktiež každé dieťa mohol upútať určitý podnet, ktorý ho zaujal a zapamätali si ho. Súvisí to aj s tým, že respondentom sa vybavilo to, čo sa im najviac páčilo. Väčšine respondentov zarezonovalo najmä učenie, ktoré vo svojich výpovediach uvádzajú takmer pri každej otázke. Čo je prirodzené, keďže kategória „učenie“ sa respondentom evokuje odpoveď na každú jednu otázku. Môžeme tvrdiť, že výpovede respondentov majú stúpajúci charakter, pretože sa objavuje ďalšia nová kategória a tou je „knižnica“. Respondenti ju naozaj navštívili (overené tvrdenie). Pri kategórii „pekne“ by sme chceli citovať obidvoch respondentov. Svojou rozsiahlou výpoveďou nás milo prekvapili. „Tak pekne, že deti tam mali také papierové štvorčeky a na nich boli také domčeky, gaštany a tak a keď oni videli to písmenko, tak ho išli ukázať.“ Druhá výpoveď: „Strašne dobre, keď tam išli prvýkrát, tak sme išli do knihovni a druhýkrát sme išli tam, kde je prvý ročník, tam bolo všetko pekné.“ Jeden respondent dokonca opísal svoju kamarátku a jej konkrétnu situáciu. Môže to súvisieť s tým, že sa to priamo pred respondentom udialo alebo mu to povedali rodičia, aby vedel, že sa v škole cez hodinu rozprávať nemá.

Otázka: Čo sa ti najviac v škole páčilo

Odpovede: materiálne veci (3), činnosti (3), deti v triede (3), učenie (1), tabuľa (1)

Respondenti sa vo výpovediach zameriavali na predmety, ktoré ich upútali na prvý pohľad, s ktorými sa ešte nestretli a v materskej škole ich nemajú. Pri materiálnych veciach sa zamerali na knihy, nástenku a kartičky s číslami a písmenami. Návšteva detí v základnej škole teda u týchto detí dojem najmä z vecí, ktoré uvideli deti na prvý pohľad. Činnosti, ktoré sa najviac respondentom páčili už viackrát odznali. Konkrétne ide o čítanie, písanie a počítanie. Respondentov teda nadchla múdrosť prvákov z toho dôvodu, že respondenti ešte tieto veci nevedia, ale tešia sa, keď sa to naučia. Vzbudila sa u nich teda túžba naučiť sa také isté veci, ako vedia prváci.

Otázka: Čo si si zo školy zapamätal/a

Odpovede: osoby (3), činnosti (2), neviem, všetko som zabudol (2), materiálne veci (2), učenie (1), neodpovedal (1)

To, čo sa respondentom na návšteve v základnej škole najviac páčilo, tak to si aj zapamätali. Neodzrkadlilo sa to však u všetkých. Vyskytli sa aj výpovede, ktoré sa nenachádzajú v predchádzajúcej výpovedi. Kategória „neviem, všetko som zabudol“ ma zastúpenie dvoch respondentov a jeden respondent neodpovedal. Pričom v predchádzajúcej otázke sa nevyjadril len jeden respondent. Respondenti sa pravdepodobne snažili vymyslieť a povedať niečo, čo ešte neodznalo, ale už im nič neprichádzalo na myseľ. Jeden respondent si zapamätal pravidlo, že „keď sa učíš, máš byť ticho.“ Uvedomujú si, že na vyučovacej hodine sa nesmie rozprávať. Tvrdí to aj Beňová (1997): „Učenie v škole vyžaduje určitú vyspelosť vôle dieťa má byť schopné primerane tlmiť svoje reakcie, plniť si školské povinnosti.“

Otázka: Aké zaujímavé veci si tam videl/a, ktoré v materskej škole nemáte

Odpovede: tabuľa (4), lavice (3), pomôcky (3), hračky (2), postele (2), učiteľ (2), šatne (2)

Táto otázka si vyžadovala trochu hlbšie premýšľanie a zamyslenie sa respondentov. Viacerí respondenti sa však zhodli na tabuli. Respondenti nemajú v danej materskej škole interaktívnu, ani žiadnu inú tabuľu. Tabuľa v škole je pre nich preto niečo nové, niečo nezvyčajné a neobvyklé. Respondenti uviedli, že sa tam nenachádzajú postele, o čom svedčia ich výpovede na predchádzajúce otázky, v ktorých uviedli, že sa v škole nespí. Rozdiel je teda jasný aj z toho hľadiska, že pri návšteve v základnej škole mohli na vlastné oči vidieť, že sa tam postele nenachádzajú a trieda vyzerá úplne inak. Respondenti plynule nadväzujú na svoje predchádzajúce odpovede a skúsenosti a snažia sa informácie navzájom prepájať. Samostatnú kategóriu pán učiteľ si dovoľíme citovať „k nám do škôlky nechodí učiteľ a ich učiteľ má motorku a náš nemá a ani nemáme učiteľa“. Respondenti teda vnímajú, že v základnej škole je zaujímavé aj to, že nie sú tam len pani učiteľky, ale aj páni učelia. Medzi pomôcky zaradili akvárium, zemeguľu a papierové štvorčeky, čo nasvedčuje opäť tomu, že sú to zaujímavé veci, ktoré v materskej škole nemajú. Nachádza sa tu nová kategória „šatne“, ktorá doposiaľ nebola spomenutá. Respondenti jej nepripisujú nezvyčajný význam, keďže aj v materskej škole majú šatne. V základnej škole, sú však šatne iné a všimol si to práve jeden respondent.

Otázka: Rozprávaš sa s niekým o škole, s kým najčastejšie

Odpovede: áno, s rodinným príslušníkom (7), áno, s rodinným príslušníkom aj s kamarátom (2), áno, s kamarátkou (1), nie (3)

Väčšina respondentov sa rozpráva s niekým o škole. Najviac respondentov sa rozpráva „...s mamkou, lebo je učiteľka“ alebo „...s bratrancom, niekedy keď sa vidíme na dvore tak si tak hovoríme.“ Výpovede detí teda súvisia aj s tvrdením Beňovej (1997), podľa ktorej: „Od zápisu do septembra najmä udržme túžbu dieťaťa po poznaní, radostné očakávanie zo školy, zdravú nedočkavosť. Opisujme mu učenie v škole ako zaujímavé poznávanie, ako vážnu, dôležitú činnosť, určenú len „veľkým“ deťom. V nijakom prípade dieťa školou nestrašme!“ Aj Beníšková (2007) tvrdí, že príprava na školu súvisí jednoznačne aj s rozprávaním sa o škole. Podľa nej sa majú rodičia rozprávať o škole s budúcim prvákom čo najviac. Podľa jej slov to pomôže dieťaťu zmierniť obavy z neznámeho. Aspoň trochu bude vedieť do čoho ide. Majú sa rozprávať o tom, aké to bolo, keď nastupovali do školy oni, čo tam všetko je a čo sa tam bude diať. K tomuto názoru sa prikláňa aj Slezáková (2012), ktorá tvrdí, že máme oboznamovať dieťa so školou ako s miestom pre získanie nových informácií a naberanie nových zručností ako sú čítanie, písanie a počítanie. Je treba

zdôrazniť, že škola je aj miestom povinností medzi ktoré patrí čítanie zo Šlabikára, písanie domácich úloh a podobne. Vyskytli sa však aj výpovede, v ktorých respondenti uvádzajú, že sa o škole s nikým nerozprávajú, čo na jednej strane nie je v súlade s uvedenou existujúcou teóriou. Môže to mať za následok vzniknutú nechuť rozprávať sa o škole. Každého dotyčného, koho stretne, sa ho automaticky pýta, či sa teší do školy. Pre respondentov je to už v jednej chvíli otravné (neprijemné) a myslíme si, že práve preto zaujali takýto postoj aj vo výpovedi k tejto otázke.

Otázka: Bol/a si na zápise, čo si robil/a na zápise

Odpovede: činnosti (6), rozhovor a činnosti (5), úlohy (2)

Najpočetnejšie zastúpenie má kategória činnosti z toho dôvodu, že vo výpovediach deti opisovali to, čo tam robili. Napríklad „dali mi pracovný list, dali mi niečo nakresliť“ alebo „mala som tam niečo zaspievať.“ Ostatné výpovede v tejto kategórii detí sa taktiež odvíjajú od konkrétnych činností, ktoré deti realizovali a ktoré sa od nich požadovali. V ďalšej kategórii deti vo svojich výpovediach uviedli činnosti, ktoré museli realizovať, ale spomenuli aj rozhovor, ktorý viedli „ukázala som na kocke koľko mám rokov, rozprávala som sa s pani učiteľkou a kreslila som postavičku a povedala som básničku.“ Zvyšné výpovede sa týkali len vymenovania konkrétnych úloh, ktoré im zadali pri zápise. Vo výpovediach ich respondenti nijako bližšie nešpecifikovali. Zápis je teda dôležitou a neodmysliteľnou súčasťou každého budúceho prváčka o čom svedčí aj tvrdenie Klégrovej (2003): „Prvé stretnutie so školou, to znamená aj to, ako sa dieťaťu pri zápise páčilo ovplyvňuje potom často jeho ďalšie očakávania spojené so školskou prácou. Všetkým ide pochopiteľne o tom, aby bolo očakávanie radostné.“

Záver

Tranzitívne obdobie v živote dieťaťa, pri ktorom sa zameriavame na pripravenosť detí na školu ako základnou požiadavkou výstupu dieťaťa z materskej školy berie väčšina z nás ako samozrejmosť. Nezamýšľame sa nad samotnými myšlienkami a očakávaniami dieťaťa na novú rolu žiaka, ktorá ho v živote čaká. Zameriavame sa len na požiadavky, ktoré má plniť v súlade so znakmi školskej pripravenosti.

Cieľom prieskumu bolo: *Zistiť úroveň vnímania pripravenosti detí na svoj vstup do základnej školy.* Na naplnenie cieľa sme použili štruktúrovaný rozhovor s deťmi, ktorý bol zameraný na to, ako sa pripravujú do školy, čo všetko už pripravené majú, či sa tešia do školy a ako vnímajú rozdiel medzi materskou a základnou školou. Vo väčšine otázok aspoň u jedného respondenta sa stále vyskytla kategória neodpovedalo. Môžeme to pripísať nedostačujúcemu zamysleniu sa a premýšľaniu nad otázkou alebo aj určitej nesmelosti a strachu, že ak niečo povedia, bude to nesprávne. Viackrát sme deti ubezpečovali, že sa nemusia ničoho báť, môžu pokojne povedať čo chcú, čo cítia, čo majú namysli. Väčšina respondentov mala jasný prehľad v tom, čo ich čaká v počte 12 respondentov, čo sa v škole robí v počte 11 respondentov a ako to tam prebieha v počte 10 respondentov. Poznatky detí sú miestami útržkovité, nejasné. Nemajú ešte dostatočne vytvorenú predstavu o tom, čo bude ich náplňou v skutočnosti, čo je pochopiteľné, keďže si to nezažili na vlastnej koži. Svedčia o tom aj výpovede detí na to, ako vnímajú to, že sa stanú prvákmi. Výpovede detí sa spájajú s povinnosťou učiť sa, ale 39% detí neodpovedalo vôbec. Pri ďalších položených otázkach však reagovali a vymenovali rôzne vyučovacie predmety aj činnosti, ktoré sa v škole budú realizovať. Viackrát v odpovediach spomínali, že nebudú v škole spať. Môžeme povedať, že vnímajú určitý rozdiel, ktorý bol pre nich v materskej škole rituálom, no po nástupe do základnej školy sa to zmení. Celkovo môžeme skonštatovať, že deti svoju pripravenosť vnímajú skôr z hľadiska povinnosti, ktoré ich čakajú a súvisia s učením. Učenie nepokladajú za niečo

odstrašujúce, skôr sa tešia, lebo vedia, že prostredníctvom tejto povinnosti získajú množstvo vedomostí. Vo viacerých odpovediach sa objavujú činnosti ako čítať, písať a počítať. Tieto vyjadrenia predstavujú túžbu a malý sen, ktorého sa deti nevedia dočkať. Na základe výpovedí, ktoré sme spracovali je evidentné, že sa respondenti do školy pripravujú a vedia, že ich čaká niečo nové a podľa viacerých slov z okolia, ktoré počuli tak aj niečo zaujímavé. Čo by sme odporúčali učiteľkám a rodičom detí? Rozprávajte sa intenzívnejšie s deťmi o škole a na túto potrebu poukazujú viacerí autori. Až 23% detí z nášho prieskumu sa nerozpráva o škole s nikým. Oboznámenie detí s tým, čo ich v škole čaká prostredníctvom komunikácie je určitá predpríprava, ktorá môže deťom dopomôcť k úspešnému štartu v škole.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bartková, D. (2012). *Netradičný zápis do 1. ročníka* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: http://mpcedu.sk/shared/WebOPSOSO%20II%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Bartkova%20Darina%20%20Interaktivne%20na%201.%20stupni%20ZS.pdf
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Beňová, T. (1997). *Chystajte ma do školy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS.
- Borbélyová, Diana a Beáta Špernáková. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: http://www.mpc-edu.sk/library/files/borbelyova_spernakova_3.pdf
- Bulkeley, J. & Fabian. H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. In *International Journal of Transitions in Childhood*. [online] (s. 18-31). Wales. Dostupné z: http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_bulkeley%20and%20fabian.pdf
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- Jackulíková, J. (2011). Školská zrelosť, školská pripravenosť, školská spôsobilosť. In *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy*. Bratislava: RAABE.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a. s.
- Kasačová B. & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela- Belianum.
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Vydala Mladá fronta.
- Koňátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Králova, E. (2012). *Hudobné činnosti vo výučbe anglického jazyka a reprodukováná hudba na výtvarnej výchove ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia* [online]. PF OU v Ostravě. Katedra hudební výchovy. Dostupné z: <https://theses.cz/id/nku0me/?furl=%2Fid%2Fnku0me%2F;lang=en>
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Nakladatelství Portál, s. r. o.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Margetts, K. (2008). Transition to school. What children think about how it Works and how it is going to be different things. In *Summary of paper presented at the 18th EECERA Conference – Stavanger 2 Sept - 6 Sept 2008*. [online] (s. 1-6). The University of Melbourne. Dostupné z: http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_08.pdf
- Miňová, M., Šepeláková, L., M. Bobáková & M. Portik. (2015). *Procesy (re)konštrukcie prekonceptov u žiakov z marginalizovaných rómskych komunit*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Slezáková, T. & Tirpáková A.. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu- Súčasné pohľady pedagogickej teórie na výskum*. Nitra: Pedagogická Fakulta UKF v Nitre.

- Slezáková, T. (2012). *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava: IRIS.
- Valachová, D. (2008). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Valachová, D. (2009). *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Vysušilová, J. (1990/1991). Školní způsobilost. In *Předškolná výchova*. (45)3, 7-9.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Národná rada Slovenskej republiky, 2008.
- Zelina, M. & Zelinová, M. (2006). *Psychológia pre stredné školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. Prešov: Polygraf print, spol. s.r.o.
- Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, s. r. o.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk

NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÁ SCHOPNOSŤ U DETÍ S TELESNÝM POSTIHNUTÍM

IMPAIRED COMMUNICATION ABILITY IN CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES

Terézia Harčariková², Kristína Nagyová³

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá výskytom narušenej komunikačnej schopnosti u detí s telesným postihnutím v primárnej edukácii. Predkladá spôsoby logopedickej intervencie u detí s telesným postihnutím. Cieľom práce je zistiť úroveň a navrhnúť spôsoby podpory logopedickej intervencie, zamerať sa na nápravu a rozvoj narušených komunikačných schopností u telesne postihnutých detí v primárnej edukácii.

Abstract: The paper deals with the occurrence of impaired communication skills in children with physical disabilities in primary education. It presents methods of speech therapy intervention in children with physical disabilities. The aim of the work is to determine the level and suggest ways to support speech therapy intervention, to focus on the correction and development of impaired communication skills in physically handicapped children in primary education.

Kľúčové slová: telesné postihnutie, komunikácia, intervencia

Keywords: physical disability, communication, intervention

Charakteristika jednotlivca s telesným postihnutím so zameraním na problémy v komunikácii

Na vývoj reči pôsobí množstvo faktorov, sú nimi faktory vnútorné a vonkajšie. Medzi vnútorné činiteľa sa zaraďujú vrodene dispozície pre rozvoj reči, takisto sluchová a zrková percepcia či neporušená činnosť nervovej sústavy. Medzi faktory vonkajšie sa dá jednoznačne zahrnúť sociálne prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a ktoré vytvára najmä rodina a prostredie školské. V rodine aj v škole je podstatné zabezpečiť dieťaťu vhodný hovoriaci vzor a taktiež kvalitné a dostatočnú výchovu (Bendová, 2011).

U detí s oneskoreným vývinom reči, teda s predĺženou fyziologickou nevravnosťou sa do určitého veku môže myslenie rozvíjať bez príliš zjavných sekundárnych dôsledkov. Vzájomná dialektická väzba vo vývine existuje aj medzi úrovňou rozvoja motoriky u dieťaťa a jeho rečou, keď chápeme hovorenie ako precízne koordinovaný proces jemnej motoriky rečového aparátu. Táto väzba je tak veľká, že u detí s narušeným vývinom motoriky spravidla pozorujeme oneskorený vývin reči a u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou (napr. u detí s balbuties, dysfáziou alebo s dysláliou) je často zisťovaná znížená úroveň motorických zručností. Z výsledkov viacerých výskumov vyplýva, že úroveň rozvoja reči koreluje so stupňom rozvoja jemnej motoriky rúk. Ak je teda vývin jemnej motoriky primeraný veku, obvyčajne vývin reči prebieha v rámci normy. Ak však

² Bakalárske, magisterské aj doktorandské štúdium absolvovala na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Predmetom jej záujmu je problematika jednotlivcov s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením. Vo svojej doktorandskej práci sa venovala špecifickej problematike nevyliciteľne chorých jednotlivcov. Vo svojej pedagogicko-výskumnej činnosti sa zameriava na problematiku nevyliciteľne chorých. Venuje sa tiež poradenskej činnosti – smútkovej terapii detí a dospelých.

³ Bakalárske, magisterské aj doktorandské štúdium absolvovala na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Predmetom jej záujmu je problematika jednotlivcov s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením. Vo svojej doktorandskej práci sa venovala špecifickej problematike nevyliciteľne chorých jednotlivcov. Vo svojej pedagogicko-výskumnej činnosti sa zameriava na problematiku nevyliciteľne chorých. Venuje sa tiež poradenskej činnosti – smútkovej terapii detí a dospelých.

zaostáva vývin jemnej motoriky, obyčajne zaostáva vývin reči aj napriek tomu, že úroveň hrubej motoriky je v norme alebo nad normou (Lipnická, 2009).

Dôležitý význam pre vývin reči má aj zrak, zrakové vnímanie, ktoré umožňuje dieťaťu odzerať pohyby hovoridiel, respektíve mimických pohybov od dospelých, čo prispieva k osvojeniu si artikulácie a neverbálnej komunikácie. Zároveň zrakové podnety ako také stimulujú dieťa k vokalizácii, neskôr k dýzavotaniu až k rečovým prejavom. V prípade, že z vnútorných príčin rôzneho druhu a stupňa zrakového postihnutia, alebo vonkajších príčin keď má dieťa nedostatok zrakových podnetov na vytváranie zrakových predstáv s konkrétnym obsahom o predmetoch, javoch a činnostiach, môže dochádzať taktiež k oneskorenému vývinu reči, alebo niekedy až k značnej retardácii a obmedzenému vývinu, hlavne u ťažko zrakovu postihnutých detí. Podobne aj u detí so sluchovým postihnutím môže byť vývin reči obmedzený, najmä u nepočujúcich detí, ďalej prerušený, ak dôjde k strate sluchu do určitého veku, alebo oneskorený vývin reči a to hlavne u nedoslýchavých detí (Lipnická, 2009).

O oneskení vývinu reči možno hovoriť u tých detí, ktoré ani po treťom roku nehovoria, alebo hovoria podstatne menej než je obvyklé pre toto vekové obdobie. Tieto deti majú však záujem o komunikačné kontakty a prejavy ich správania sú adekvátne komunikačnej situácii. V každom prípade si však tieto deti vyžadujú odbornú starostlivosť a zvýšené úsilie zo strany najbližšieho sociálneho prostredia. Čakať do troch rokov veku na to, či dieťa začne hovoriť, alebo nie je pre jeho celkový osobnostný vývin nepriaznivé a bezvýznamné. Včasné a špecificky cieleňé stimulačné vplyvy, ktoré podporujú optimálny ontogenetický vývin reči a celkový vývin osobnosti dieťaťa je nevyhnutné uskutočňovať už v rannom veku. To znamená, že v danom prípade pri zvýšenej stimulácii, aj u dieťaťa s normálnym vývinom možno podporovať úspešný rozvoj reči a zároveň tak predchádzať stagnácii či retardácii (Lipnická, 2009).

Rozvoj reči telesne postihnutých detí v predškolskom veku

Medzi špecifické ciele výchovy a vzdelávania detí s telesným postihnutím možno zaradiť nasledovné:

- podporovať prostredníctvom špeciálnopedagogického prístupu osobnostný rozvoj dieťaťa s telesným postihnutím v sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, morálnej, estetickej a telesnej oblasti,
- rozvíjať schopnosti a zručnosti s ohľadom na individuálne osobitosti a zdravotný stav dieťaťa s telesným postihnutím,
- prispôbovať obsah vzdelávania individuálnym osobitostiam každého dieťaťa s telesným postihnutím,
- vytvárať predpoklady pre ďalšie vzdelávanie a plnohodnotný život dieťaťa s telesným postihnutím v spoločnosti (Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie, 2017).

Trend v posudzovaní školskej zrelosti, teda pripravenosť detí na školu sa v posledných rokoch posunul vpred. Okrem schopnosti zrakovej a sluchovej perciepcie, zrakovej a sluchovej pamäte, intelektového potenciálu, kognície, vizuomotorickej koordinácie sa veľká pozornosť upriamuje na rečové a jazykové schopnosti detí. Reč u detí predškolského veku by mala byť pred vstupom o školy čistá, zrozumiteľná a bez chýb vo výslovnosti. Dieťa potrebuje okrem toho aj ďalšie jazykové a rečové schopnosti. Jednou z podmienok na úspešné zvládnutie čítania je jazyková citlivosť a gramaticky správna reč s primeranou dĺžkou viet (viacslovné vety so spojkami). V tomto veku by sa u detí nemali vyskytovať gramaticky nesprávne tvary slov, napríklad: dva okuliare, videl

troch mravci, ona prišiel domov. Dieťa pred nástupom do školy by malo zvládnuť prerozprávanie príbehu alebo prežitej udalosti. Rozprávanie príbehu má byť u šesťročných detí jasné, v správnej následnosti udalostí, výstižné, plynulé a s použitím súvetí. Ďalšou dôležitou schopnosťou pre čítanie je fonologické uvedomovanie, ide najmä o uvedomovanie si zloženia slov zo slabík a hlások (Lechta, 2011).

Z výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo v čo najväčšej miere prispieť k rozvoju komunikačných kompetencií vybraných žiakov v ich domácom prostredí. Výskum bol realizovaný v roku 2018/2019 v spolupráci s Koštekovou. Postupovali sme podľa princípov kvalitatívneho výskumu, s využitím metódy pozorovania a rozhovoru. Pozorovanie sme realizovali v Súkromnom centre špeciálno-pedagogického poradenstva, boli sme účastní na individuálnych sedeniach s klientami a mohli sme nahliadnuť na prácu špeciálneho pedagóga. Pozorovanie prebiehalo nie len v špeciálno-pedagogickom centre ale aj v ambulancii klinickej logopedičky.

Metóda rozhovoru bola hlavnou metódou. Využili sme ju pri rozhovore s klinickým logopédom, špeciálnou pedagogičkou, s rodičmi ale aj so samotným dieťaťom. Rozhovory sme prepájali aj navzájom, komunikovali sme individuálne ale aj v skupine pozostávajúcej so špecialistu, rodiča, dieťaťa a nás samotných.

Stanovili sme aj čiastkové ciele výskumu – rodinu dieťaťa v čo najväčšej miere spoznať, pochopiť, odhaliť ich problémy a prostredníctvom usmernenia zo strany špeciálneho pedagóga a logopéda prispieť k rozvoju reči detí s detskou mozgovou obrnou v ich rodinnom prostredí; navrhnúť aktivity vhodné pre prácu s dieťaťom a tým prispieť k motivácii rodiča a aktivite dieťaťa. Výber účastníkov výskumu bol zámerný. Každé z detí je jedinečné, pochádza z rôzneho rodinného prostredia, má výnimočnú osobnosť, vplýva na nás iným spôsobom a učí nás iným poznatkom, o ktorých aj tu a teraz môžeme písať. Každé jedno dieťa však spája vedomie, obmedzenia ich zdravotného stavu, schopností pohybu, miera odkázanosti na pomoc iných ale aj pokora a radosť zo života. Preto sme si vybrali tieto deti, tieto rodiny s ktorými už nejakú dobu pracujeme práve v ich rodinnom prostredí, máme možnosť byť na chvíľu súčasťou ich rodín a dopomáhať k rozvoju ich detí. Vzhľadom na rozsah informácií sme sa rozhodli, že v rámci článku budeme pozornosť venovať iba jednému dieťaťu.

Tabuľka 1 Kazuistika účastníka

Meno: K.
Vek: 7 rokov
Ročník: Prípravný
Diagnóza: • DMO diparetická forma v dôsledku periventrikulárneho poškodenia • Ráštep pery • Dyslália
Anamnéza
<i>Zdravotná</i> Chlapec sa narodil z druhej gravidity sect. caresaea v 33. týždni kvôli krvácaniu. Dieťa bolo po narodení umiestnené do inkubátora a jeden mesiac hospitalizované na novorodeneckom oddelení. Neurologický nález, na ultrazvuku mozgu sa nachádzali leukomalatické cysty. K. sa narodil s ráštepom pery, ten je zoperovaný. Chlapcovi bola nastavená Vojtova metóda rehabilitácie, matka s ním po zacvičení cvičila 4 krát denne. Po príchode novorodenca z nemocnice boli opakovane prevedené návštevy lekára a sestry v ich domácom prostredí. V 12. mesiaci bola K. diagnostikovaná DMO diparetická forma, s postihnutím oboch dolných končatín. K. nerozprával, vydával neurčité zvuky, smial sa nevedomky, neobracal sa, nelozil a ani nesedel. V 3 roku života nastal prudký nárast rečových schopností dieťaťa. Dieťa

komunikuje na veľmi dobrej úrovni. Vyjadruje sa pomaly a premyslene. Je výborný komunikačný partner, vie počúvať a primerane reaguje. Má veľkú slovnú zásobu a niekedy nás svojim prejavom a použitím slov dokonca prekvapí. Hoci je jeho reč dyslalická, niekedy slabo zrozumiteľná. K. je motivovaný a veľmi usilovný.

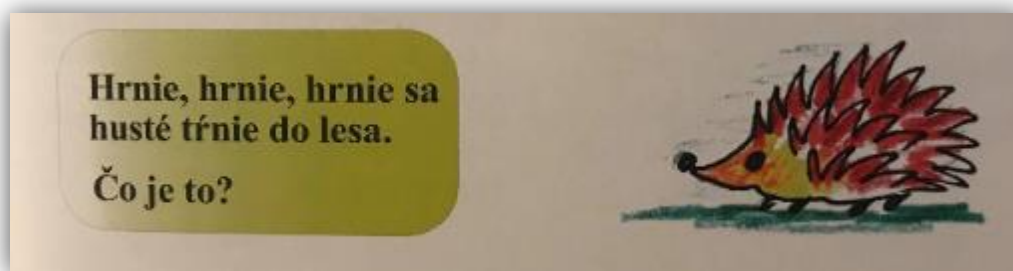
Osobná

K. sa narodil vo funkčnej rodine. Bol vytúženým dieťaťom, pričom má jednu staršiu sestru. Túto rodinu poznáme celý K. život. Môžeme povedať, že práve oni sú pre nás tým tzv. „impulzom“ pre túto prácu. K. sa narodil do rodiny, ktorej matka je novinárka, zaoberá sa práve medicínskou problematikou a je vzdelaná v oblasti postihnutia svojho dieťaťa. Otec je umelec a je pre dieťa rovnako veľkým prínosom. Je zjavné, že štýl starostlivosti o dieťa s postihnutím je výrazne nadpriemerný. Rodičia spolupracujú s radom odborníkov a práve oni nás s týmto prostredím oboznámili. Vďaka nášmu záujmu sme sa s rodinou dohodli na individuálnych stretnutiach na týždennej báze, pri ktorých sme vykonávali aktivity slúžiace k rozvoju komunikačných kompetencií K. Rodičia vždy dostali pokyn od logopedičky na akú oblasť je potrebné sa zamerať a našou úlohou bolo pripraviť súbor aktivít zameraných na danú oblasť rozvoja. K. je pre nás jedinečný, pred začatím výkonu sedení sme sa s K. veľmi dobre poznali, preto sme ušetrili čas strávený spoznávaním dieťaťa. Je to veľmi milý chlapec, aj napriek svojim zdravotným problémom je veľmi učenlivý, šikovný, rozhladený. Uvedomuje si, že sedenia mu pomáhajú, sám zaznamenáva posun a čas strávený týmto spôsobom si užíva. Vždy sa teší sa ďalšie stretnutie a v prípade, že K. zadáme úlohu vieme sa spoľahnúť na to, že zadanie splní vo svojej vlastnej vôli. Je naučený žiť so svojím hendikepom a žije s ním naplno. So sestrou má veľmi blízky vzťah, sú na seba veľmi naviazaní a majú sa veľmi radi. Páči sa nám spôsob komunikácie celej ich rodiny, rozoberajú spolu rôzne témy, dlho debatujú a zaujímajú ich názor každého jedného člena. K. aj jeho sestra nemajú problém vyjadriť svoj vlastný názor a komunikovať na rozličné témy. Vďaka matke a jej skúsenostiam a zážitkom s inými ťažkými príkladmi si K. uvedomuje svoju výhodu a šťastie v tom, že má stále funkčné dve horné končatiny, vie sa zapojiť do širokého spektra aktivít, plnohodnotne sa vzdelávať a komunikovať s vedomím možnosti odstránenia jeho narušených komunikačných kompetencií.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2 Individuálna logopedická intervencia s K.

Rozcvička
Prípravné cvičenia Uvedomujeme si, akú dôležitú úlohu zastáva práve rozcvička, každú intervenciu sme začali rozcvičkou jazýčka. K. má rásť pery, ktorý je zoperovaný, no zúbky nie sú na svojom mieste a bránia správnej výslovnosti. Nasledujúce cvičenia sme zamerali predovšetkým na výslovnosť hlásky R a sykaviek, čo mu robí najväčší problém. Rozcvičku sme začali cvičeniami zameranými na správne postavenie zúbkov, jazyka a pier. Mali sme k dispozícii aj zrkadlo. • Končekom jazyka sme prechádzali najskôr po hornej pere a súvisle po dolnej pere. • Snažili sme sa dotknúť jazykom nosa, brady a kmitavým pohybom prechádzali od jedného kútika pery do druhého. • Pokúsili sme sa dotknúť jazykom postupne všetkých zúbkov.
Dychové cvičenie - Fúkanie do balónov
Hlasové cvičenie K. opakuje: - Je mi zima BRRR - Kohút kričí KI-KI-RI-KII - Zvonček zvoní CRRN-CRRN - Holub spieva HRKÚ-HRKÚ
Hádanka Obrázok č. 1 – Hádanka (ježko)



Priebeh aktivity č. 1

Obrázok č. 2 – Modelovanie



Cieľ: Precvičovanie hlásky R

Špecifické ciele: Rozvoj jemnej a hrubej motoriky, verbálneho vyjadrovania, vytváranie asociácií, rozvoj pozornosti, tvorba viet, koncentrácia

Metodické pomôcky: Vedierko, plastelína v rôznych farbách, figúrky z plastelíny obsahujúce hlásku R

Priebeh aktivty

Daná aktivita slúžila predovšetkým na rozvoj výslovnosti hlásky R. V úvode sme sa spýtali K., či tuší o akú aktivitu pôjde. Sedeli sme pri stole. Ukázali sme K. vedierko a z neho si začal postupne vyberať figúrky. Nie všetky figúrky boli v celistvom tvare. Niektoré z ich častí bolo potrebné spojiť, prípadne vymodelovať. Po vybratí všetkých častí sme ich poukladali takým spôsobom, aby K. napovedali, čo s ňou bolo potrebné spraviť. Vysvetlili sme mu, že každú figúrku je potrebné domodelovať, pomenovať ju, dané slovo použiť vo vete a následne ju vložiť naspäť do vedierka. Ako prvú figúrku K. uchopil zmrzlinu, tá sa však skladala z viacerých kopčiekov, ktoré bolo treba vymodelovať. K. si mal vybrať príchute aké chce do kornútka vložiť. Vybral si príchut' citrónovú a jahodovú, vymodeloval zo žltej a ružovej farby guľičky a tie vložil do kornútka. Pomenoval figúrku a vymyslel vetu: „Ja mám zmrzlinu veľmi rád, s ujom zmrzlinárom som kamarát“. Následne vložil figúrku do vedierka a uchopil ďalšiu. Postupne uchopil figúrky ako hruška, praclík, ruža, obraz, torta, hrozno a iné. Všetky figúrky správne vymenoval, domodeloval a vkladal naspäť do vedierka.

Zhodnotenie aktivity

Táto aktivita K. upútala. Veľmi rád modeluje z plastelíny a v tej súvislosti sme vybrali práve túto aktivitu. Jeho pozornosť sme zaujali, všetky figúrky veľmi pekne dotvoril, snažil sa vyslovovať správne hlásku R. Vety, ktoré vymyslel boli kreatívne a vtipné. Aktivitu hodnotíme veľmi pozitívne. Je veľmi dôležité, aby dieťa pri logopedickej intervencii pracovalo prostredníctvom hry, nakoľko je preň prirodzená. V tomto prípade sme spojili obľúbenú aktivitu (modelovanie) s nácvikom správnej výslovnosti hlásky R.

Pribeh aktivity č. 2

Obrázok č. 3 – Stonožky



Cieľ: Priradenie správneho geometrického tvaru, ktorý obsahuje hlásku R

Špecifické ciele: Rozvoj jemnej a hrubej motoriky, rozvoj verbálneho vyjadrovania, posilnenie myslenia, koncentrácia

Metodické pomôcky: Obrázky stonožky, nožičky z papiera, lepidlo, pastelky

Pribeh aktivity

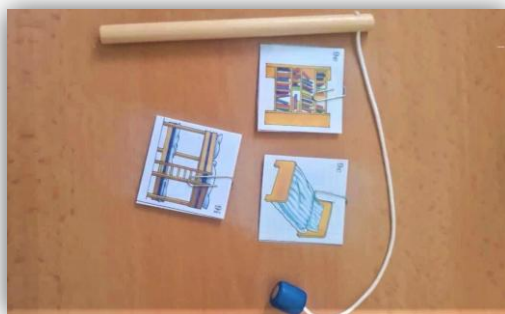
Túto aktivitu sme s K. robili pri stole. Na stôl sme vyložili prvý typ stonožky a poukladali sme po stranách jednotlivé vzory nožičiek. Vysvetlili sme K., že jeho úlohou je ku každému brušku, priradiť končatinu, ktorej vzor bude taký istý ako nožička. Jednotlivé vzory musel správne pomenovať a priradiť na konkrétne miesto. Mali sme k dispozícii tri typy stonožiek, každú takýmto istým spôsobom dotvoril. Túto aktivitu môžeme obmeniť aj takým spôsobom, že jednotlivé nožičky prilepíme k brušku, tým pádom tvar zafixujeme a môžeme ju dotvoriť tak, že stonožky vyfarbíme farbičkami. Táto aktivita má viacúčelové využitie.

Zhodnotenie aktivity

K. táto aktivita zaujala, veľmi rád maľuje, takže sme túto aktivitu poňali práve vyššie uvedeným spôsobom, kedy nožičky k brušku prilepil, pomenoval tvar a následne stonožku vymaľoval. K. po celý čas nestratil záujem a chcel stonožky pekne dokončiť. Zvolil pestré farby a vytvoril krásnu farebnú stonožku. V prípade, že by sme mali viac času aj na kreatívne doplnenie, mohli by sme stonožku nalepiť na špajdlu a vytvoriť tak dekoráciu do okna alebo kvetináča. Túto aktivitu je možné doplniť aj o dychové cvičenia, kedy by sme stonožku prilepili na paličku a mohli by sme do nej fúkať.

Priebeh aktivity č. 3

Obrázok č. 4 – Obrázky s magnetom



Cieľ: Predcvičovanie sykaviek, nájsť správny obrázok, uloviť ho

Špecifické ciele: Rozvoj jemnej a hrubej motoriky, predcvičovanie verbálneho vyjadrovania, posilnenie myslenia, pamäť a koncentrácia

Metodické pomôcky: Obrázky s číslovaním, udička na lovenie obrázkov

Priebeh aktivity

Jednotlivé obrázky obsahujúce sykavky sme poukladali na stôl pred K. obrázkovou stranou nahor. Poukladali sme ich s väčšími rozstupmi. Vysvetlili sme K. ako bude táto aktivita prebiehať a čo bude jeho úlohou. V úvode sme sa spýtali, či bol niekedy na rybách a keďže nikdy nebol, porozprávali sme mu, ako taká rybačka prebieha. Keď mal K. udičku pevne v rukách a bol pripravený loviť, povedali sme mu, aké číslo a hlásku má nájsť. Keď ju našiel, mal pomenovať, čo sa na obrázku nachádza. Obrázok na ktorý bola pripnutá kovová spinka vylovil za magnet. Správne vyslovené obrázky ukladal na jednu kôpku a nesprávne vyslovené na druhú. K nesprávne vysloveným slovám sme sa vrátili a tým sme si výslovnosť viackrát predcvičili.

Zhodnotenie aktivity

K. bol v prvom momente zaujatý udičkou. Pýtal sa ako sa nám ju podarilo vyrobiť, tak sme mu vysvetlili na akom princípe musí obrázky pochytať, povedali sme mu, že tam je magnet a ten uchopí kovovú spinku. Bola to pre neho zaujímavá aktivita a v závere nám K. povedal, že by chcel loviť aj nabudúce, čo nás milo potešilo.

Pribeh aktivity č. 4

Obrázok č. 5 – Kartónová žaba



Cieľ: Správna výslovnosť, tvorba viet

Špecifické ciele: Rozvoj jemnej a hrubej motoriky, predcvičovanie verbálneho vyjadrovania sa, logické uvažovanie, pamäť, schopnosť koncentrácie

Metodické pomôcky: Pexeso, kartónová žaba

Pribeh aktivity

Máme dostatočné množstvo obrázkov, rôznych kombinácií podľa hlásky na ktorú chceme hru orientovať. Podľa toho vyberieme, niekedy nechávame výber na K., podľa času si určíme aj počet obrázkov. Jednotlivé časti pexesa sme poukladali pred K. tak, aby mal dostatočný dosah na všetky obrázky. Túto hru sme zamerali na hlásky radu R. K. presne vedel ako má hra prebiehať preto sme začali losovaním o možnosť prvého ťahu. Samozrejme vyhral práve K., nebolo to však naším zámerom. Pri hre hráme s K. ako s rovnocenným partnerom, pokladáme za dôležité vedieť aj prehrávať. Pri každom ťahu sme museli obrázok pomenovať. V prípade nájdania páru sme museli vymyslieť vetu, v ktorej sa dané slovo vyskytuje. Páry sme si na konci spočítali a určili sme víťaza. Na konci vieme, že porazený by mal víťazovi zablahoželať k výhre. Takýmto vtipným gestom ukončíme túto aktivitu.

Zhodnotenie aktivity

Z času stráveného s K. môžeme usúdiť, že práve táto aktivita je pre K. tou najlepšou ukončovacou formou. Má pexeso a všetky jeho formy veľmi rád. Je súťaživý ale s odstupom času môžeme potvrdiť, že prehru znáša so ctou. Častokrát K. navrhne aj odvetu a v prípade našej časovej rezervy návrh na odvetu s radosťou prijímame.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na konci aktivít sa k nám vždy pridá aj mama prípadne K. otec. Vždy ich veľmi zaujíma, aké aktivity sme spolu vykonávali. Pribeh si spoločne s K. rekapitulujeme a hlavné slovo prenechávame práve jemu. Po zhodnotení aktivít dáme rodičom priestor na vyjadrenie. Prejdeme si spolu odporúčania od logopedičky v prípade, že ju rodičia s dieťaťom medzičasom navštívili. Tento formálny rozhovor takmer vždy ukončujeme neformálnym. Rozprávame s na rôzne témy a niekedy sme prekvapení, ako nám čas v tejto rodine rýchlo ubehne.

Na základe realizovaných intervencií sme dospeli k viacerým záverom:

- Pri zabezpečovaní individuálnej logopedickej intervencie sa jedná o dlhodobý proces. Prostredníctvom pozorovania a rozhovorov sme sa mohli viac priblížiť k potrebám vybraných žiakov prípravných ročníkov. Na základe odporúčaní od logopédov sme im boli schopní nastaviť vhodnú formu logopedickej intervencie v ich domácom prostredí, zameranú na rozvoj komunikačných kompetencií vybraných respondentov.

- Každý z vybraných respondentov je jedinečný, dieťa ale aj samotná rodina si vyžaduje značnú mieru individuálneho prístupu. Po čase strávenom s deťmi a po bližšom zoznámení sa s rodinami sme sa cítili kompetentní navrhovať aktivity slúžiace k rozvoju ich komunikačných kompetencií. S každým dieťaťom sme pracovali individuálne v ich rodinnom prostredí, stretávali sme sa na pravidelnej báze a každá intervencia trvala približne hodinu. V úvode prebehol rozhovor s rodičmi, organizácia a realizácia aktivít, v závere zhodnotenie a interpretácia priebehu rodičom. Niektoré z intervencií prebiehali aj za účasti rodičov, nakoľko majú slúžiť ako motivácia pre nich samotných, je dôležité zapojiť ich do procesu v prípade časových možností. Zistením rodičov v mnohých prípadoch bolo, ako jednoducho sa dajú prepojiť hrové činnosti s edukáciou ich detí, aké je dôležité venovať svojim deťom dostatok času a pravidelne s nimi trénovať. Každý z rodičov bol v komunikácii dostatočne otvorený. V niektorých prípadoch sme sa dokonca stretli s uznaním, nedostatočnej pripravenosti a zainteresovanosti do procesu rozvoja a nízkej participácii na aktivitách s dieťaťom.
- Je dôležité vedieť odhadnúť mieru zblíženia sa s respondentmi. Blízky, otvorený a priateľský vzťah je dôležitý ale rovnako aj stanovenie hraníc. Nakoľko intervencie prebiehali priamo v rodinách, deti mali zo začiatku pocit, že sme u nich na návšteve a že oni sú tzv. „pánmi domu“, tak to však nie je. Museli sme si určiť hranice a postup práce. Zo všeobecného hľadiska vieme potvrdiť, že deti ochotnejšie pracujú s nami ako so svojimi rodičmi. Vybudovali sme si u nich autoritu a nastavili vhodnú formu práce.
- Z rozhovorov s rodičmi vieme, že deti spočiatku odmietali spolupracovať, neboli pre ne dostatočnou autoritou a odvolávali sa na tvrdenie, že trénovať budú len s nami alebo s logopedičkou. Uvedomujeme si, že kvôli pracovnej vyťaženosť rodičov, starostlivosti o zvyšok rodiny a vzácnosti času s deťmi nie je jednoduché zaradiť potrebné intervencie do denného režimu. Pokiaľ deti vycítia, že rodičia berú intervencie ako rutinu, stratia svoj záujem. Aktivity sa dajú kedykoľvek prepájať s hrovými činnosťami, nebudú štrukturované ale splnia účel intervencie, to sme sa snažili rodičom ukázať
- Podstatné je pri logopedickej intervencii zvoliť správny typ intervencie. Pokiaľ dieťa dostatočne zaujmeme a zameriavame sa a potrebnú oblasť rozvoja aj v domácom prostredí sme schopní docieľiť želaný efekt. Deti majú množstvo povinností, mimoškolských aktivít a rehabilitácii zameraných na rozvoj ich fyzickej ale aj psychickej obratnosti. Preto intervencie v ich domácom prostredí, pohodlí, či už s rodičmi alebo s nami pokladáme za efektívne. Ďalším hľadiskom je úspora času, flexibilita aktivít, vhodné prepojenie s bežnými činnosťami. Ako sme vyššie uvádzali, deti sa k logopédovi dostanú v priemere raz za mesiac na pol hodinu, zodpovednosť je predovšetkým na rodičoch, terapiu doma je možné vykonať kedykoľvek, zaradiť ju v rámci bežného rozhovoru alebo hry, možnosti sú neobmedzené a čas využiteľný.
- Pôsobenie intervencií na respondentov plní účel. Pozitívne ohodnotenie zo strany rodičov, samotných detí ale aj nás viedlo k motivácii, napredovaniu a úspechu. Dôležitá je trpezlivosť a pevná vôľa. Vieme, že deti sa na naše stretnutia úprimne tešia, majú radosť z napredovania a môžeme vidieť reálny pokrok. Na žiadnej z intervencií sa nám nestalo, že by dieťa úplne odmietlo spolupracovať, niekedy sme museli pripravené aktivity pozmeniť, prípadne zapojiť rodičov alebo naopak rodičov vynechať. Je to dynamický proces avšak je podstatné, aby aj dieťa poznalo hranice a význam zodpovednosti. Vážime si otvorenosť komunikácie s rodičmi, boli aj situácie kedy rodičia priznali, že sa dostatočne dieťaťu nevenovali, aktivity, ktoré sme im odporučili s deťmi nerobili. Je to však normálne, nie sme natoľko kompetentní dávať

rodičom zadania, ani to nebolo našim cieľom. Snažili sme sa im uľahčiť ich úlohu a poukázať na dôležitý význam intervencii.

- Dané aktivity sme pripravovali s ohľadom na zdravotný stav dieťaťa, rešpektovaním ich potrieb ale aj psychického stavu. S odstupom času sme zistili, čo majú deti radi, aké aktivity patria medzi ich obľúbené, čo radi robia vo voľnom čase, aké hry obľubujú ale aj aká je miera ich pozornosti a koncentrácie. Vždy sme sa snažili prepojiť točo obľubujú s tým, čo sa od nich vyžaduje. Deti sme chválili no pokiaľ sme ucítili, že strácajú rešpekt, zvolili sme iný spôsob komunikácie.
- Považujeme za dôležité, aby sa dieťa vedelo ohodnotiť. Budovali sme v nich schopnosť uvedomenia si svojich predpokladov, možností zlepšenia a otvorenosť v komunikácii. Z našej výskumnej vzorky môžeme potvrdiť, že každý jeden z respondentov) má úprimný záujem, podnetné prostredie, aktívnych rodičov a to vytvára základ našej práce. Rodiny s ktorými sme mali možnosť pracovať boli otvorené našim návrhom, komunikácia prebiehala na veľmi dobrej úrovni a naša práca viedla k splneniu stanoveného cieľa. Zabezpečenie individuálnych logopedických intervencií v rodinách detí s rovnakou diagnózou, ktorou je práve detská mozgová obrna nás veľmi obohatilo. Každá rodina je jedinečná a výnimočná.

Komunikácia nie je iba permanentná aktivita a prejav ľudskej činnosti. Je to predovšetkým jedna z najzákladnejších potrieb. Niekedy dochádza k situáciám, kedy túto potrebu nevieme, nemôžeme alebo nechceme uspokojiť. K prehlbovaniu narušenia komunikačných schopností u ťažko postihnutých detí dochádza v prípadoch, kedy nevyrastajú v podnetnom prostredí a nie sú vedení k náprave, nemajú doma priestor na rozvoj komunikácie, chýbajú im podnety, ktoré by im túto základnú potrebu pomohli saturovať. Komunikácii všeobecne prikladáme veľký význam, je základom bytia a fungovania v ľudskej spoločnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing.

Košteková, M. (2019). *Narušená komunikačná schopnosť u detí s telesným postihnutím v primárnej edukácii*. (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.

Lipnická, M. (2009). *Stimulácia reči*. [online]. Dostupnéz: <https://csppzv.webnode.sk/metodicke-materialy/sluchove-postihnutie/narusena-komunikacna-schopnost/stimulacia-reci/>

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie, 2017. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

doc. PaedDr. Terézia Harčariková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
harcarikova@fedu.uniba.sk

Mgr. Kristína Nagyová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
knagyova@fedu.uniba.sk

SOMATICKÝ A MOTORICKÝ PROFIL ŠPORTUJÚCICH A NEŠPORTUJÚCICH DETÍ

MOTOR AND SOMATIC PROFILE OF SPORTING AND NON-SPORTING CHILDREN

Ján Junger⁴, Andrea Junger⁵, Dana Dračková⁶

Abstrakt: Cieľom práce bolo na základe teoretického rozboru a vlastného výskumu objasniť poznatky o úrovni somatického a motorického vývoja športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku. Získané poznatky sme následne sledovali vo vzťahu k vykonávanej pohybovej aktivite. V práci analyzujeme somatometriu a motoriku detí vo veku 4-7 rokov, ktoré navštevujú športovú prípravu 2-krát týždenne s trvaním 1 hodiny viac ako pol roka. Výskumnú vzorku následne porovnávame s bežne nešportujúcimi deťmi. Výsledky nášho výskumu poukazujú na fakt, že športujúce deti dosiahli oproti nešportujúcim deťom lepšie výsledky vo všetkých sledovaných motorických testoch. Rozdiely vo vybraných somatických parametroch sme nezaznamenali. V intersexuálnych rozdieloch sa potvrdil u chlapcov vyšší podiel kostrového svalstva porovnaní s dievčatami.

Abstract: The aim of the study was to clarify the knowledge about the level of somatic and motor development of sporting and non-sporting preschool children on the basis of theoretical analysis and own research. We gradually monitored the acquired knowledge in relation to the performed physical activity. In this study, we analyze the somatometry and motor skills of 4-7 aged years children, who attend sports training twice a week with a duration of one hour for more than half a year. The sample is then compared with several non-sporting children. The results of our research point to the fact that sports children achieve better results in all monitored motor tests than non-sports children. We did not notice any differences in selected somatic parameters. In intersex differences, boys achieved a higher proportion of skeletal muscle compared to girls.

Kľúčové slová: športová príprava, motorické testy, predškolský vek, InBody

Keywords: sports training, motor tests, preschool age, InBody

Teoretický rozbor

V období predškolského veku dochádza k najzávažnejším vývinovým zmenám v priebehu celej ontogenézy. Toto obdobie je najdôležitejším pre tvorbu celoživotných návykov a základných pohybových zručností. V období predškolského veku sa výrazne menia telesné proporcie detského tela. Priemerná zmena telesnej výšky dieťaťa je 5-10 cm ročne, čo predstavuje až 2-3 kg hmotnosti (Miklánková, 2010). V predškolskom veku sa zvyšuje podiel aktívnej svalovej hmoty. Vývoj svaloviny je individuálne odlišný podľa somatotypu dieťaťa, podľa spôsobu jeho života a podľa telesnej aktivity, ktorú realizuje. V tomto období sa vyvíjajú predovšetkým veľké skupiny svalov (Dylevský & kol., 2002). Vo veku 6 rokov tvorí svalová hmota už 21 - 22% hmotnosti dieťaťa (Junger, 2000). Svalová hmota rastie predovšetkým v dôsledku zväčšovania svalových vlákien, minimálne však v dôsledku ich množenia (Štilec & kol., 1989). Podľa Kučeru (1991) nastáva najvýraznejšie množenie svalových vlákien v období do 5. roku života, kedy sa tento proces postupne spomaľuje až na minimum. Z uvedeného vyplýva, že ak v tomto období zanedbáme

⁴ Vysokoškolský profesor na Univerzite P. J. Šafárika v Košiciach, Ústav telesnej výchovy a športu. Predmetom jeho záujmu sú otázky športu, pohybu a zdravia.

⁵ Absolventka Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove, fitness trénerka, výživová poradkyňa.

⁶ Absolventka, toho času pôsobiaca na Katedre edukológie športov Fakulty športu na Prešovskej univerzity v Prešove. Súčasne je trénerkou športovej gymnastiky.

prirodzený pohyb dieťaťa, ktorý má stimulovať spontánne množenie svalových vlákien, zastavíme ich nárast, čo sa týka počtu.

Na základe uvedeného konštatujeme, že v tomto období sa výrazným spôsobom mení telesná konštitúcia dieťaťa a s tým súvisiaci jeho pohybový prejav. Taktiež zaznamenávame akceleráciu motorického vývinu (Junger, 2000). Pre predškolača je pohyb najdôležitejším prejavom života. Je predpokladom správneho telesného vývinu. Dieťa si v tomto veku pohybom rozširuje obzor skúseností poznávania okolitého sveta. Práve ten je vo forme telesného cvičenia základným prostriedkom rozvíjania pohybových predpokladov dieťaťa. Obdobie predškolského veku nazývame aj obdobím druhého detstva. Rýchly pohybový vývin sa v tomto veku prejavuje predovšetkým výrazným kvalitatívnym zvýšením výkonu a zlepšovaním schopnosti adekvátne uplatňovať rozmanité pohybové úlohy (Junger, 1986). Kučera (1988) medzi faktory ovplyvňujúce motorický vývoj zaraďuje:

- prostredie, v ktorom dieťa žije,
- výchova v rodine a kolektíve,
- rast a vývoj organizmu,
- pohybová aktivita, vrátane telesnej výchovy a športu.

Tento vek sa označuje aj pojmom senzitivné obdobie, v ktorom sú rovnako relatívne priaznivejšie podmienky na rozvoj pohybových schopností (Junger, 2000).

Kučera (1988) považuje za najlepšie obdobie pre rozvoj schopnosti učiť sa pohybovým prepojením štvrtý rok života dieťaťa. V senzitivnom období je dynamika rozvoja príslušnej pohybovej schopnosti vyššia. Systematickou a cieľavedomou výchovno-vzdelávacou činnosťou prostredníctvom pohybovej činnosti prispievame k dosiahnutiu požadovanej úrovne motorického vývinu detí.

Poznatky o spôsobe života našich predkov potvrdzujú, že na formovaní a rozvoji tela človeka mala v priebehu celej fylogény dominantné postavenie jeho pohybová aktivita. Tomuto faktoru zodpovedá aj rozbor charakteru činností vykonávaných človekom pri zabezpečovaní základných životných potrieb v rámci všetkých spoločensko-ekonomických formácií, rovnako prvej polovice 20. storočia (Junger 2010). Pri optimálnom telesnom zaťažovaní, či už v telesnej výchove, v športe, resp. každodennom živote predpokladáme rozvoj, pri najmenšom stagnáciu, či udržiavanie určitej úrovne motoriky a funkčného stavu jedinca (Kučera a kol. 1996).

Podľa úrovne pohybovej aktivity môžeme rovnako ľahko posúdiť stupeň motorického a psychického vývoja dieťaťa (Kuric, 2001). Je preukázané, že PA v predškolskom veku ovplyvňuje dieťa z hľadiska fyziologického a motorického, rovnako ako z hľadiska psychologického a sociálneho (Kučera, 1988, 1991; Kučera & kol., 1996). Výsledky výskumov Jaga a kol. (2005) poukazujú na vysokú mieru závislosti medzi pravidelnou PA, ktorá je realizovaná minimálne v strednej až vysokej intenzite a markermi zdravia ako sú telesné zloženie, dobrý stav srdcovocievneho systému, motorický výkon a kvalita života už v predškolskom veku.

Cieľ

Cieľom výskumu bolo na základe teoretického rozboru a vlastného výskumu objasniť poznatky o úrovni somatického a motorického vývoja športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku.

Metodika

Sledovanú výskumnú vzorku tvorilo 42 detí vo veku 4-7 rokov. Priemerný vek sledovaného súboru bol $5,12 \pm 0,59$ roka. Z toho bolo 24 športujúcich a 18 nešportujúcich detí. V súbore športujúcich

detí (ďalej ŠPD) bolo 13 dievčat a 11 chlapcov. Priemerný vek chlapcov bol $5,33 \pm 0,54$ roka a dievčat $5,07 \pm 0,67$ roka. Z 18 nešportujúcich detí (ďalej NŠPD) bolo 8 dievčat a 10 chlapcov. Priemerný vek chlapcov bol $5,03 \pm 0,5$ roka a dievčat $4,72 \pm 0,69$ roka.

Súbor ŠPD pochádzal z materských škôl v Košiciach ako MŠ Palárikova 22, MŠ Turgenevova 7, MŠ Ipeľská 10, MŠ Smetanova 11 a MŠ Zádielska 4. Nešportujúce deti boli zo SMS Vilôčka, Vencová 4 v Košiciach.

ŠPD navštevovali od septembra až do februára školského roka 2019/20 hodiny športovej gymnastickej prípravky. Všetky deti už mali za sebou 6 mesiacov pravidelných tréningov. Testovanie sme realizovali koncom februára a začiatkom marca roku 2020 v multifunkčných gymnastických telocvičniach, súkromného zariadenia Family Gym Cassovar a Oáza, kde prebiehala aj športová príprava detí. Tréningy športovej prípravy so zameraním na základy predovšetkým gymnastiky trvali 60 minút s frekvenciou 2-krát týždenne.

NŠPD navštevujúce súkromnú materskú školu realizovali cvičenia v rámci materskej školy podľa odporúčaní a štandardov ISCED 0. Meranie a testovanie detí prebiehalo v telocvični na Ondavskej 21 v Košiciach, pod vedením Mgr. Andrei Junger, PhD., 20. 12. 2019 a 17. 1. 2020.

Všetci zákonní zástupcovia detí boli vopred informovaní o ciele a priebehu výskumu a svojim podpisom potvrdili informovaný súhlas.

Úroveň telesnej zdatnosti bola hodnotená prostredníctvom vybranej testovej batérie. Testovanie pozostávalo z testovania pohybovej výkonnosti, kde sme použili 4-testovú batériu Wroclawského testu pohybových schopností detí vo veku 3-7 rokov, ktorú sme doplnili o dva nami vybrané štandardizované testy.

Wroclawský test pohybových schopností:

1. Dynamická sila horných končatín

Hod loptou (1kg): Hádže sa spoza hlavy, zo záklonu v miernom stoji rozkročnom. V smere hodu sú vo vzdialenosti 1m postavené dve stoličky (na šírku cca 1,5-2m) a na ich operadle je priviazaná viditeľná páska. Každé dieťa má dva skúšobné pokusy a tri merané hody. Hodnotí sa najlepší z troch pokusov.

Pomôcky: 3 plné lopty, pričom hmotnosť každej lopty je 1 kg, pásmo na meranie, lepiaca páska, krieda, rovná palica dlhá cca 80 – 100 cm.

2. Dynamická sila dolných končatín

Skok do diaľky z miesta: Od odrazovej čiary nakreslíme vo vzdialenosti 30 cm rovnobežnú čiaru potom každých 50 cm podobnú rovnobežku (pre motiváciu detí). Každé ma jeden skúšobný pokus a dva merané skoky. Hodnotíme najlepší pokus.

Pomôcky: nepohyblivá, pevná podložka alebo tenký gumový pás alebo parkety v telocvični, pásmo na meranie, lepiaca páska, rovná palica dlhá cca 80 cm, krieda.

3. Rýchlosť

Beh na 20 m (vysoký štart): Vo vzdialenosti 20 m od štartu nakreslíme čiaru. Za ňou o ďalších 5m je druhá pre vytýčenie pomyselného cieľa (aby deti nezastavili v ciele). Čas meriame na prvej čiare (20m). Deti behajú individuálne (po jednom), každé dieťa beží 2-krát. Hodnotíme najlepší čas.

Pomôcky: krieda alebo páska na vyznačenie cieľa, kužeľ na vyznačenie falošného cieľa, stopky.

4. Koordinácia

Beh 4x5m s prenášaním kocky (5x5x5cm): Vo vzdialenosti 5m postavíme na čiaru obidve kocky-cca 20 cm od seba. Dieťa má za úlohu po štarte prebehnúť 5m zobrať jednu kocku, priniesť ju na štartovú čiaru, utekať po druhú a tú tiež položiť na štartovú čiaru. Kocky sa nesmú hádzať. Dieťa má dva pokusy. Hodnotí sa najlepší.

Pomôcky: 2x penová kocka vo veľkosti futbalovej lopty, krieda alebo páska na vyznačenie čiary, kužele na vyznačenie štartu, stopky.

Nami doplnené testy

5. Ohybnosť

Predklon v sede: Dieťa sedí na podlahe s vystretými nohami, tak aby sa chodidlá opierali o dosku lavice. Kolená mu pridržujeme na podlahe. Päty sú na nulovej stupnici. Pred ním nakreslíme každých 10 cm rovnobežku (motivácia ako pri skoku). Každé dieťa má jeden skúšobný pokus a tri merané testy. Hodnotíme najlepší.

Pomôcky: stolík alebo lavica, meracie pásmo, krieda na vyznačenie rovnobežiek.

6. Vytrvalosť

Viacstupňový vytrvalostný beh na 20 m (Beep test): Testovaná osoba opakovane prekonáva 20 m vzdialenosť od jednej čiary k druhej podľa vymedzených zvukových signálov, ktoré sú reprodukované z magnetofónu.

Pravidlá: Tempo behu (tam a späť na 20 m úsekoch) sa riadi podľa záznamu zvuku. Na začiatku je rýchlosť nižšia, ale postupne sa každou minútou rýchlosť stupňuje. S odznením každého zvukového signálu by malo dieťa zaujať úroveň jednej z koncových čiar 20 metrového úseku. Koniec testu nastáva vtedy, ak sa dieťa 2-krát po sebe nedotkne nohou čiar v určenom čase (prijateľný je rozdiel maximálne dvoch krokov). Na zvukovom zázname je signál doplnený číslom prebehnutého úseku. Tento údaj nám pomáha pri hodnotení testu, resp. posledné oznámené číslo pred ukončením behu.

Pomôcky: PC s nahrávkou zvukových signálov, stopky, meracie pásmo, kužele na vyznačenie vzdialenosti, píšťalka.

Hodnotenie: Zaznamenáme počet prebehnutých 20 m úsekov. Posledný dosiahnutý stupeň rýchlosti pred prerušením behu, keď meraná osoba už nie je schopná dvakrát po sebe dosiahnuť koncovú čiaru v momente zaznenia zvukového signálu.

Telesnú kompozíciu sme merali pomocou prístroja InBody 230. Pre stanovenie obrazu o telesnom zložení dieťaťa sme vybrali nasledovné parametre:

- Telesná hmotnosť
- Body Mass Index (BMI)
- Podiel tuku v tele
- Podiel kostrového svalstva v tele

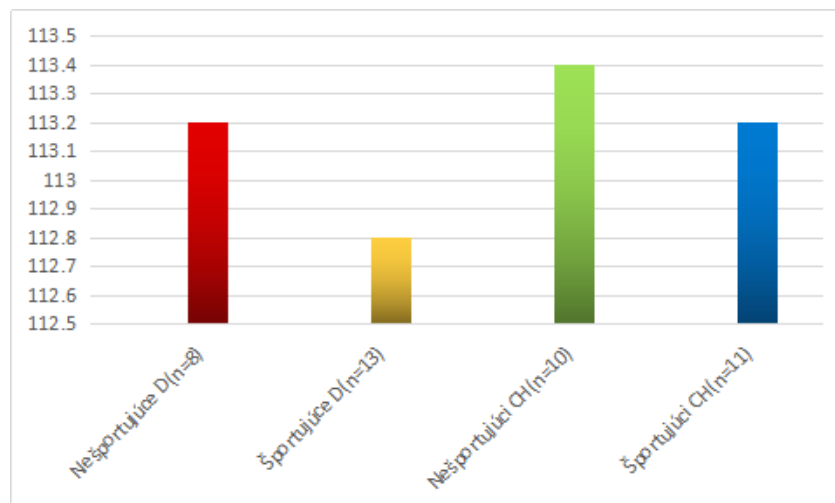
Výšku detí sme merali kalibrovaným prenosným meradlom s presnosťou na 1 milimeter. Výsledky sme spracovávali do grafov. Z opisnej štatistiky sme použili mieru centrálnej tendencie - aritmetický priemer a smerodajnú odchýlku.

Výsledky a diskusia

Somatické parametre športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku

Somatometria, pozostávala zjednodušene z merania telesnej výšky a telesnej hmotnosti detí. Na základe týchto údajov sme vypočítali hodnotu BMI detí, ktorý je všeobecne ponímaný ako index kompozície tela. Pretože v detskom veku je jeho validita spochybiteľná prostredníctvom prístroja InBody 230 sme veľmi presne diagnostikovali telesné zloženie dieťaťa z ktorého okrem iného vyplynul aj podiel tuku a svalov v tele.

1. Telesná výška

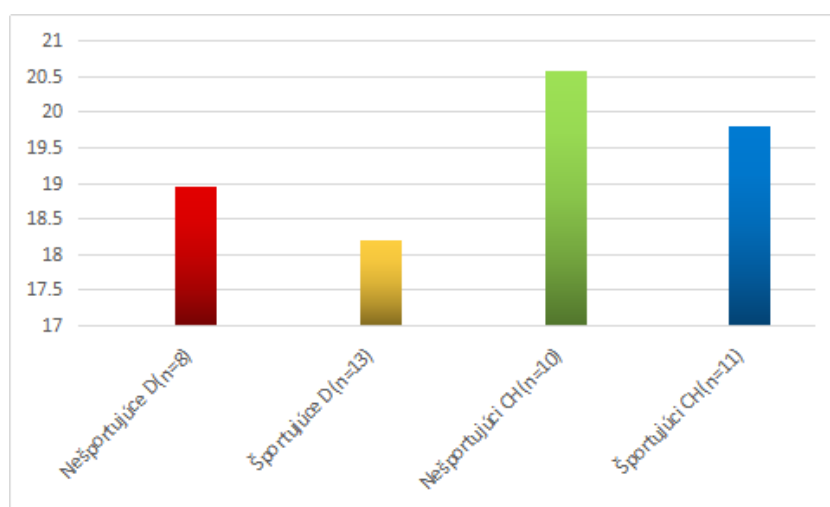


Graf 1 Telesná výška športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (cm)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Priemerná telesná výška nami sledovaných detí bola $113,44 \pm 6,02$ centimetra. Priemerná telesná výška nešportujúcich chlapcov bola $113,4 \pm 5,12$ cm a dievčat $113,2 \pm 6,61$ cm. Priemerná telesná výška športujúcich chlapcov bola $113,2 \pm 6,35$ cm a dievčat $112,8 \pm 6,43$ cm. Z údajov uvedených v obrázku 1 môžeme vidieť, že vo výške medzi športujúcimi a nešportujúcimi deťmi nie sú žiadne výrazné rozdiely.

Existujú iba minimálne rozdiely medzi dievčatami a chlapcami, ktoré je možné monitorovať už vo veku 3 - 8 rokov z pohľadu telesnej hmotnosti a výšky tela, čo tvrdia na základe svojich výskumov aj iní autori, o. i. Junger (2000), Gallahue & Donnelly (2007), Laczo & kol. (2014). V našom prípade sme zaznamenali v priemere veľmi malé rozdiely ako medzi nešportujúcimi deťmi tak aj medzi jednotlivými pohlaviami. Podobný trend vidíme aj v nasledujúcom grafe 2, kde uvádzame údaje o hmotnosti jednotlivých súborov.

2. Telesná hmotnosť



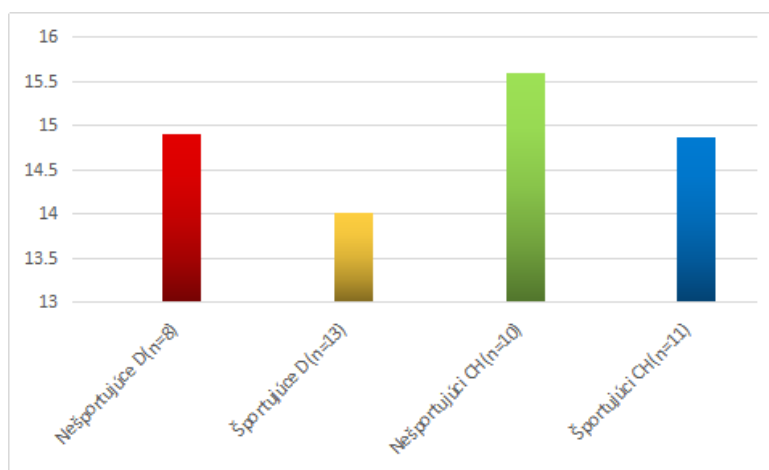
Graf 2 Telesná hmotnosť športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (kg)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Pri porovnaní hmotnosti športujúcich a nešportujúcich detí sme taktiež nezaznamenali výrazné rozdiely. Priemerná telesná hmotnosť celého súboru sledovaných detí bola $19,8 \pm 3,38$ kg.

Priemerná telesná výška nešportujúcich chlapcov bola $20,57 \pm 5,11$ kilogramu a dievčat $18,96 \pm 4,3$ kg. Priemerná telesná výška sledovaných športujúcich chlapcov bola $19,8 \pm 3,2$ kg a dievčat $18,2 \pm 2,45$ kg.

3. BMI

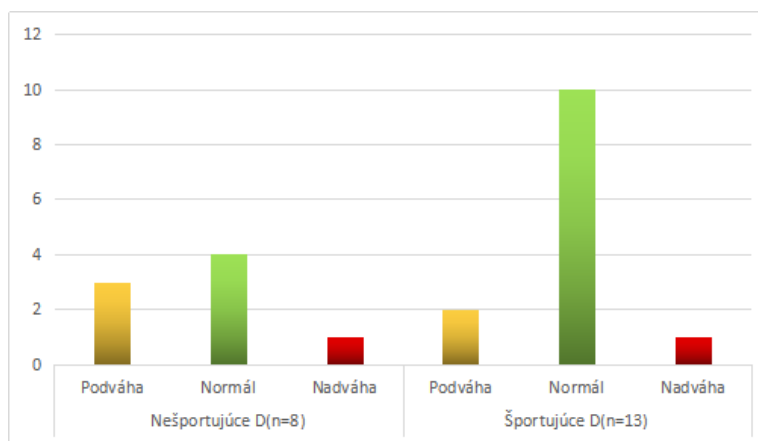
Z výsledkov výšky a hmotnosti sme vypočítali BMI, na základe ktorého sme dospeli k podobnému záveru, že tak ako v predchádzajúcich dvoch ukazovateľoch aj tu v porovnaní športujúcich a nešportujúcich detí neexistujú výrazné rozdiely (graf 3). Najvyššie hodnoty dosahovali nešportujúci chlapci, ktorým sme vypočítali hodnoty $15,6 \pm 2,3$ kg.m-2, športujúci chlapci mali BMI $14,87 \pm 1,6$ kg.m-2 čo je taktiež viac ako v oboch skupinách dievčat, kde nešportujúce dievčatá mali index $14,9 \pm 1,65$ kg.m-2 a najlepšie na tom boli športujúce dievčatá s BMI $14,01 \pm 0,94$ kg.m-2.



Graf 3 BMI športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

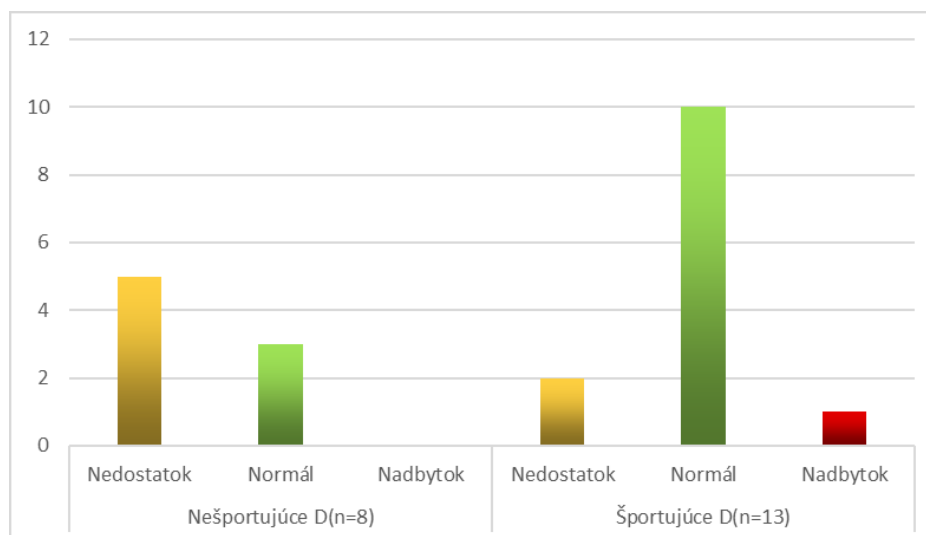
4. Telesná kompozícia dievčat

Pri porovnaní podielu tuku v tele športujúcich a nešportujúcich dievčat sme dospeli k záveru, že väčšina dievčat sa pohybovali v hodnotách odporúčaných WHO, konkrétne z 8 nešportujúcich dievčat dosahovali tieto hodnoty 4 dievčatá a z 13 športujúcich dievčat 10 dievčat (graf 4). Nadbytočné množstvo tuku sme namerali u 1 z nešportujúcich a taktiež u 1 zo športujúcich dievčat, ale na druhej strane treba pripomenúť, že u 3 nešportujúcich a 2 športujúcich dievčat sme namerali nedostatočné množstvo tuku.



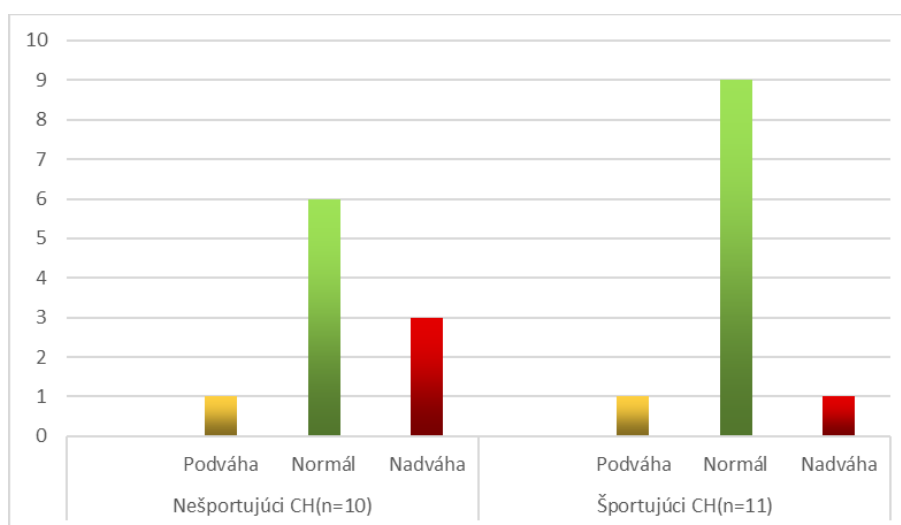
Graf 4 Podiel tuku v tele športujúcich a nešportujúcich dievčat predškolského veku (%)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Inak tomu bolo pri porovnaní podielu kostrového svalstva na celkovej kompozícii tela, kde výrazne lepšie výsledky dosahovali športujúce dievčatá (graf 5). V odporúčaných hodnotách sa pohybovalo 10 športujúcich dievčat a iba 3 nešportujúce dievčatá. Ale nedostatok svalstva v tele malo až 5 z 8 nešportujúcich dievčat, zatiaľ čo z 13 športujúcich dievčat len 2. U 1 zo športujúcich dievčat sme namerali nadmerné množstvo kostrového svalstva.



Graf 5 Podiel kostrového svalstva v tele športujúcich a nešportujúcich dievčat predškolského veku (%)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

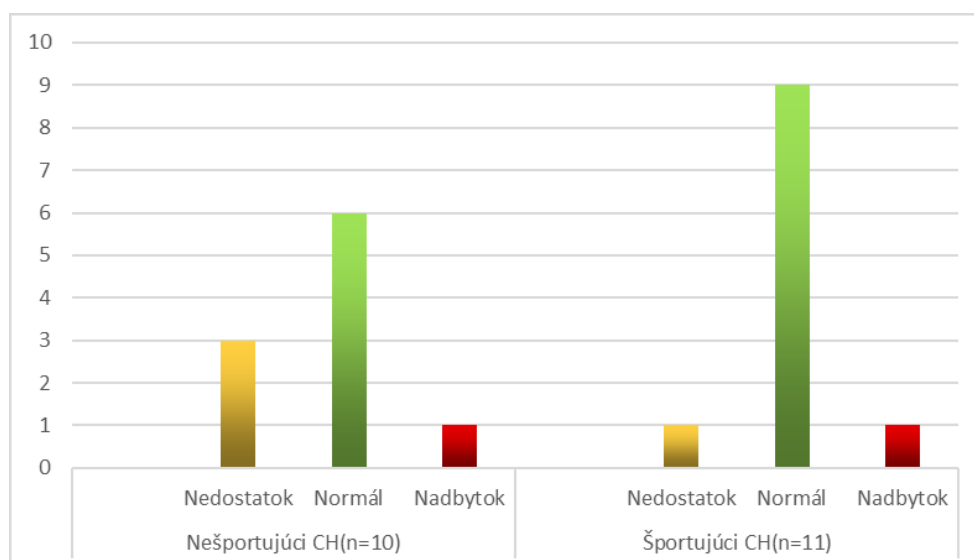
5. Telesná kompozícia chlapcov



Graf 6 Podiel tuku v tele športujúcich a nešportujúcich chlapcov predškolského veku (%)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Podiel tuku v tele u chlapcov uvádzame na obrázku 6. V odporúčaných hodnotách sa pohybovali 9 z 11 športujúcich chlapcov a 6 z 10 nešportujúcich chlapcov. Po jednom v oboch skupinách sme namerali nedostatočné množstvo tuku v tele a nadmerné množstvo tuku v tele mali 3 nešportujúci chlapci a 1 športujúci chlapec.

Pri meraní kostrového svalstva (graf 7) dosahovali odporúčané hodnoty 9 z 11 športujúcich chlapcov a 6 z 10 nešportujúcich chlapcov. Nedostatok kostrového svalstva sme namerali u 1 športujúceho chlapca a u 3 nešportujúcich chlapcov. Jeden chlapec v každej skupine mal nadbytok kostrového svalstva.



Graf 7 Podiel kostrového svalstva v tele športujúcich a nešportujúcich chlapcov predškolského veku (%)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

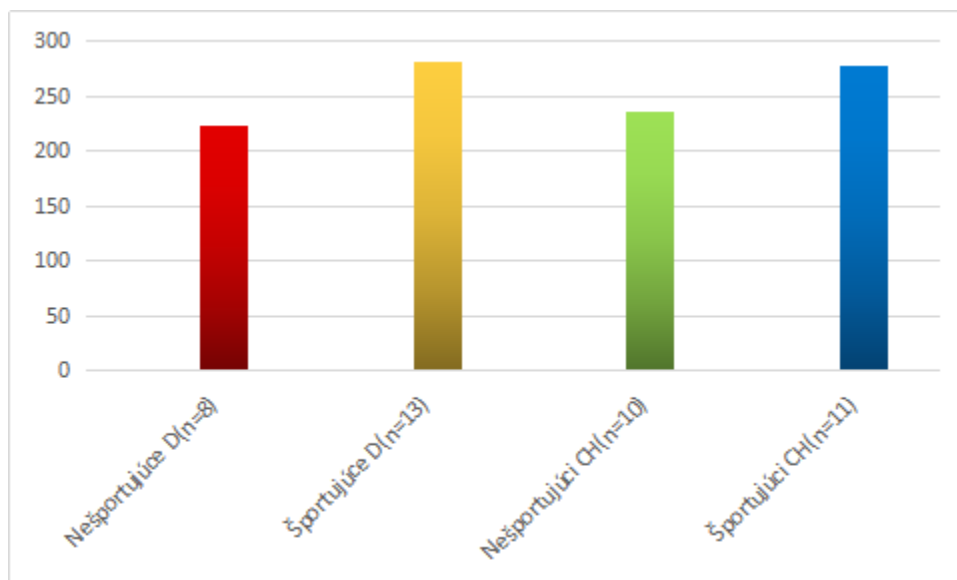
V rámci intersexuálneho porovnania vidíme, že vyšší podiel kostrového svalstva evidujeme u chlapcov. Takýto stav potvrdzuje aj výskum Willwébera a Čillíka (2017), ktorý v sledovanom parametre (kostrové svalstvo) získaného podobne ako my, bioimpedancnou metódou zistili v prospech chlapcov štatisticky významné intersexuálne rozdiely.

Vybrané motorické predpoklady športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku.

Na základe výsledkov nášho výskumu 4-7 ročných detí v motorických parametroch sme zaznamenali rozdiely v motorických schopnostiach medzi NŠPD a ŠPD. Aplikované testy sledovali faktor rôznych pohybových schopností ako je sila horných a dolných končatín, rýchlosť, ohybnosť, koordináciu a vytrvalosť. Použitá vybraná batéria pohybových testov a somatometrickej diagnostiky nám môže po spracovaní výsledkov indikovať percentuálnu mieru talentu u detí predškolského veku.

6. Hod plnou loptou

Po porovnaní výsledkov športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku v dynamickej sile horných končatín môžeme konštatovať, že v teste dosahovali podľa očakávania lepšie výsledky športujúce deti. Zaujímavosťou je, že najlepšie výsledky v tomto teste dosiahli športujúce dievčatá, pri ktorých sme namerali priemerné hodnoty 281,6 cm, čo je oproti nešportujúcim dievčatám s priemerom 223,8 cm o 57,8 cm viac. Tieto dievčatá boli dokonca lepšie o 3,9 cm od športujúcich chlapcov s priemerom 277,7 cm. Nešportujúci chlapci mali priemer v teste 235,5 cm, čo je o 42,2 cm menej ako u športujúcich chlapcov (obrázok 8). Deti, ktoré mali v tomto teste nadpriemerné hodnoty majú podľa našich skúseností predpoklady na športy v ktorých je dominantná dynamická sila horných končatín, akými sú napr. v atletike vrhy a hody, v iných športoch kanoistika a veslovanie.

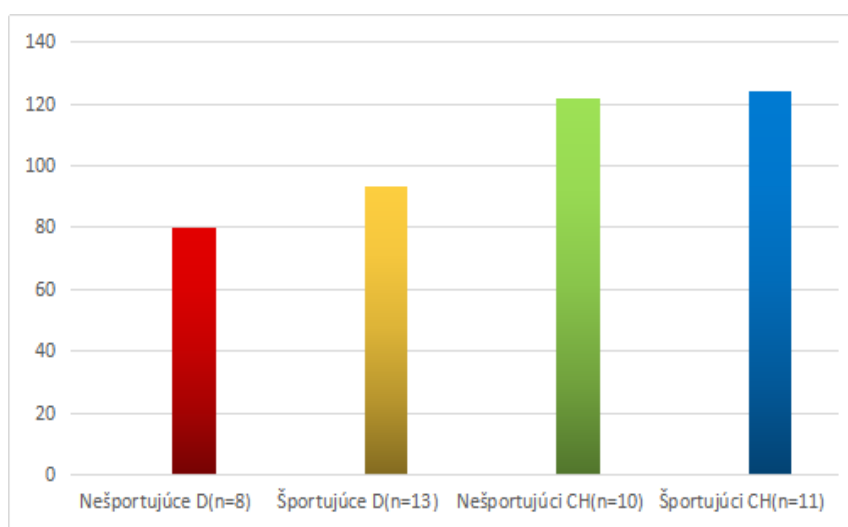


Graf 8 Dynamická sila horných končatín športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (cm)
(Zdroj: vlastné spracovanie)

7. Skok do diaľky

V dynamickej sile dolných končatín (graf 9) dosiahli najlepšie výsledky športujúci chlapci, v priemere 124,1 cm, čo bolo však iba o 3,4 cm viac ako dosiahli nešportujúci chlapci ($x = 121,5$ cm). Športujúce dievčatá v tomto teste dosiahli hodnoty 93,6 cm, čo je o 13,8 cm viac ako dosiahli nešportujúce dievčatá ($x = 79,8$ cm).

Deti, ktoré dosiahli nadpriemerné výsledky v tomto teste majú predpoklady na športy v ktorých je výrazne zapájaná dynamická sila dolných končatín. Sú to najmä atletické disciplíny ako sú skoky, zo športových hier napr. volejbal a iné.

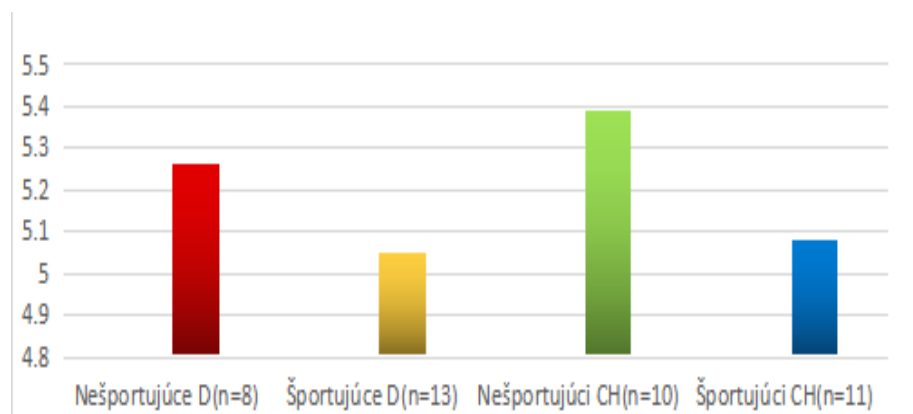


Graf 9 Dynamická sila dolných končatín športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (cm)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

8. Beh na 20 metrov

Beh na 20 metrov patrí k testom zameraním na diagnostiku rýchlostných schopností. Je zaujímavé a pre nás dosť prekvapivé, že aj v tomto teste dosiahli najlepšie výsledky športujúce dievčatá ($x = 5,05$ s), ktoré oproti športujúcim chlapcom, ktorí 20 m zabehli v priemere za 5,08 s boli o 0,03 s lepšie (graf 10). Nešportujúci chlapci mali priemer v teste 5,39 s, čo je oproti športujúcim

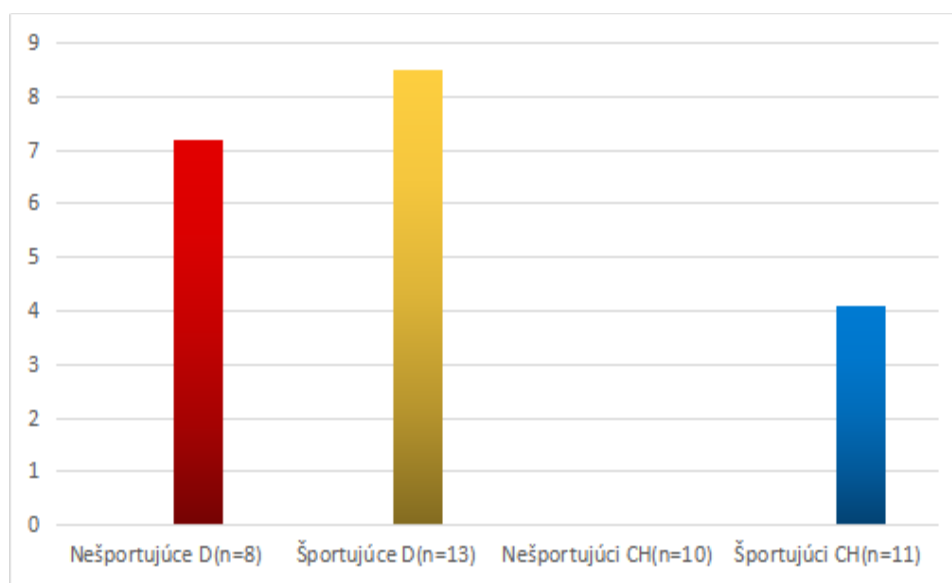
chlapcom o 0,31 s viac. Nešportujúce dievčatá test zabehli za 5,26 s, čo je o 0,21 s viac ako mali športujúce dievčatá.



Graf 10: Rýchlostné schopnosti športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (s)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Deti, ktoré dosahovali v tomto teste nadpriemerné výsledky majú predpoklady na športy v ktorých zohráva významnú úlohu rýchlosť. V atletike sú to behy do 400 metrov, ale tiež plávanie do 200 metrov.

9. Hĺbka predklonu v sede



Graf 11 Ohybnosť športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (cm)
(Zdroj: Vlastné spracovanie)

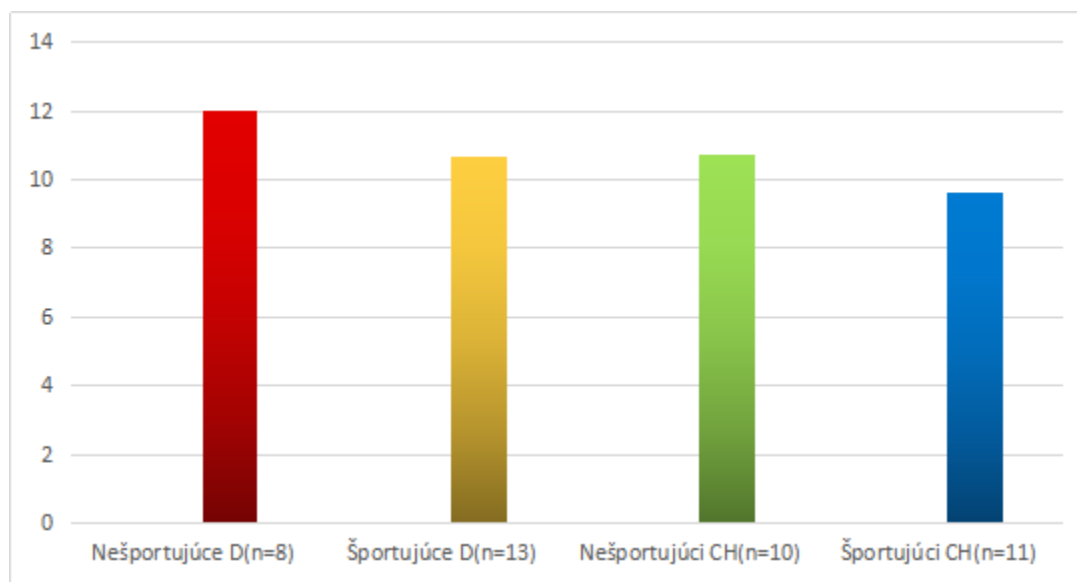
Na grafe 11 prezentujeme výsledky testu, ktorý odzrkadľuje faktor úrovne koordinačnej schopnosti. Pri testovaní hĺbky predklonu v sede dosahovali najlepšie výsledky, tak ako aj pri predchádzajúcich testoch, športujúce dievčatá, ktoré mali priemer predklonu 8,5 cm. Nešportujúce dievčatá boli len o 1,3 cm horšie. Chlapci boli v tomto teste podľa predpokladov o niečo horší. Nešportujúci chlapci sa dokonca dostali iba na nulovú hranicu a športujúci chlapci dosahovali priemer predklonu 4,1 cm.

Deti dosahujúce vysoké hodnoty v tomto teste majú zvýšenú úroveň flexibility, z toho vyplýva, že by mohli mať predpoklad na športy, kde práve táto schopnosť dominuje. Zaradili by sme tu napríklad gymnastiku, modernú gymnastiku a krasokorčuľovanie.

10. Beh 4 x 5 m

V teste zameranom na koordinačné schopnosti dosiahli najlepšie výsledky športujúci chlapci, ktorí člnkový beh zvládli v priemere za 9,63 s (graf 12). Nešportujúci chlapci boli oproti športujúcim chlapcom horší o 1,07 s. Pri porovnaní športujúcich dievčat, ktorým sme namerali priemerné hodnoty 10,65 s boli nešportujúce dievčatá horšie o 1,34 s.

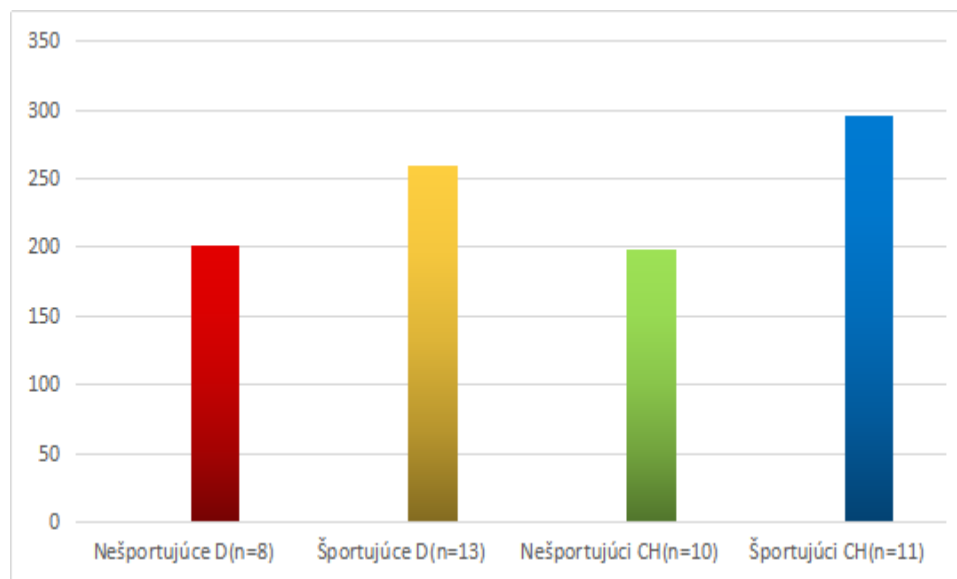
Koordinácia je dôležitá pri športoch ako je gymnastika a umelecké športy, tak by sme deťom dosahujúcim nadmerné hodnoty v tomto teste odporučili najmä tieto športy.



Graf 12 Koordinácia športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (s)

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

11. Viacstupňový vytrvalostný beh na 20 m (Beep test)



Graf 13 Vytrvalostné schopnosti športujúcich a nešportujúcich detí predškolského veku (m)

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Tento test patril medzi najobťažnejšie testy, ktoré sme v rámci diagnostiky detí vykonávali. Napriek tomu si myslíme, že všetky deti ho pochopili veľmi dobre. Najlepšie výsledky dosiahli športujúci chlapci ktorí zabehli v priemere 295,3 m (graf 13). Nešportujúcim chlapcom, ktorí boli o niečo horší sme namerali zabehnutú vzdialenosť 198,4 m. Športujúce dievčatá zabehli v tomto teste v

priemere 258,8 m a o 57 metrov boli horšie nešportujúce dievčatá, ktorým sme v tomto teste namerali 208,1 metra.

Keďže tento test je zameraný na diagnostiku vytrvalostných schopností odporúčili by sme deťom, ktoré dosiahli nadpriemerné výsledky v tomto teste odporúča športy napríklad v atletike behy nad 800 metrov, diaľkové plávanie, bežecké lyžovanie.

Záver

Na základe výsledkov nášho výskumu zameraného na diagnostiku somatického a motorického rozvoja 4-7 ročných detí môžeme konštatovať nasledovné:

- v somatickom rozvoji sme podobne ako v iných výskumoch nezaznamenali významné rozdiely v rámci pohlavia, ani medzi športujúcimi a nešportujúcimi deťmi.
- v kompozícii tela sa najväčšie rozdiely prejavovali v množstve kostrového svalstva športujúcich detí, tak u chlapcov ako u dievčat.
- v rámci hodnotenia motorického rozvoja realizovaného prostredníctvom štandardizovaných motorických testov môžeme konštatovať, že športujúce deti, bez rozdielu pohlavia dosiahli oproti nešportujúcim deťom lepšie výsledky vo všetkých vykonávaných testoch.

Získané výsledky potvrdzujú naše predpoklady, že v predškolskom veku je len veľmi ťažké bežnou komparáciou evidovať rozdiely v kvantitatívnych rastových ukazovateľov detí bez ohľadu na pohlavie a to, či sú alebo nie sú pohybovo aktívne. Presnejšia prístrojová technika však potvrdzuje rozdiely medzi deťmi pohybovo aktívnymi a neaktívnymi, najmä čo sa týka podielu svalovej hmoty, čo sa prejavilo v úrovni ich motorického rozvoja a neskôr sa určite prejaví aj v ich zdravotnom stave.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Bartošík, J. (1994). *Vývoj základných motorických zručností u detí predškolského veku*. Nitra: Ved. spoločnosť pre tel. vých. šport.
- Belej, M. (2001). *Motorické učenie*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, s. 197.
- Belej, M., Junger, J. & kol. (2006) *Motorické testy koordinačných schopností*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 178.
- Berdychová, J. & Pařízková J. (1983). Rozvoj a tělesná výchova předškolních dětí. In Sborník VR ÚV ČSTV č. 13, Praha, Olympia, 1983, s. 7-44
- Bláha, P. & kol. (1990). *Antropometrie českých předškolních dětí ve věku od 3 do 7 let*. Praha, Ústav sportovní medicíny. 1990
- Cooper, K. H. (1990) *Aerobický program pre aktívne zdravie*. (The Aerobics Program for Total Well-Being), Bratislava: Šport, 334 s.
- Cristi-Montero, C., Bresciani, G., Alvarez, A., Arriagada, V., Beneventi, A., Canepa, V., Espinoza, P., Parraguez, M., Toledo, C., Valencia, C., & Rodriguez-Rodriguez, F. (2014). *Critical periods in the variation of body composition in school children*. *Nutricion Hospitalaria*, 30(4), 782-786.
- Čelíkovský, S. & kol. (1974). *Antropomotorika – Teorie tělesných cvičení*. Praha: SPN. 272s.
- Drucker, T. *Pohyb znamená zdravie* [online]. Bratislava : Ministerstvo zdravotníctva SR, 2017. [cit. 2019-11-25]. Dostupné na internete.
- Dvořáková, H. (1989) *Tělesná výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko.
- Dvořáková, H. (2011) *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Aktualiz. vyd. Praha: Raabe.
- Dvořáková, H. (1994). Je možné testovat zdatnost šestiletých dětí? *Těl. Vých. Sport, Mlad.*, č.7, s. 41 – 43, ISSN 1210-7689

- Dvořáková, H. (1995). Bežecká dovednost, aerobní zdatnost a její testování u dětí. Těl. Vých. Sport Mlád., č.5, s. 44 – 46, ISSN 1210-7689
- Dvořáková, H. (1998): K některým problémům tělesné výchovy v současné mateřské škole., UK Praha, Karolinum.
- Dylevský, I. & kol.(2002). *Development of the axial and appendicular structures in the man*. Komplexity of biomaterials and tissue structures. Praha: UK FTVS.
- Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. (2007). Developmental physical education for all children. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hadders-algra, M. (2018) *Early human motor development: From variation to the ability to vary and adapt*. Neuroscience and biobehavioral reviews: Early human motor development: From variation to the ability to vary and adapt [online]. Volume 90. New York: Pergamon, 90, 411-427 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0149763418300538>
- Hadders-algra, M. (2018) *Neural substrate and clinical significance of general movements: an update* [online]. 60(1), 39-46. <https://efsupit.ro/images/stories/30sept/Art%20166.pdf>
- Jago, R. & kol. (2005). Sedentary behavior, not TV viewing, predicts physical activity among 3-to 7-year-old children. In *Pediatric Exercise Science*. Roč. 17, s. 364–376.
- Janda, V. (1982). *Základy kliniky funkčních (neparetických) hybných poruch*: určeno pro rehabilitační pracovníky. 1. vyd. Brno: Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, s. 139. Učební texty (Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků).
- Junger, J. (1997- 1999). *Telesný, motorický a funkčný rozvoj detí predškolského veku v reflexii ich pohybových režimov: výskumná správa*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Junger, J. (2000). *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: Grafotlač.
- Junger, J. (2009). *Telesná výchova a šport detí začiatkom nového tisícročia*. Alebo samozničujúca absencia pohybu. In *Učiteľské noviny*. Roč. 57, s. 2021.
- Junger, J.(2010). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 v reflexii motorického rozvoja dieťaťa*. In *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Roč. 1, č. 1, s. 391.
- Junger, J., Palanská. A. & P. Čech. (2014). Physical activity and body composition of 5 to 7 years old children. In *Health problems of civilization*. Roč. 8, č. 3, s. 12-18.
- Junger, J., Palanská, A. & P. Čech. (2015). *Physical activity and body composition of preschool children*. In Scientific review of physical culture [elektronický zdroj]. - ISSN 2083-8581. - Vol. 5, no. 3 (2015), online, s. 29-34. - Popis urobený 20.3.2020. Plný text: <http://www.srpc.eu/>.
- Kampmiller, T., Pružinec, J. & L. Ramacsay. (2000). *Zmeny pohybovej výkonnosti 12 – 13 ročných žiakov športovej a bežnej populačnej triedy*. In Zborník vedeckých prác IV. Bratislava: SVSTVŠ, s. 50 – 56.
- Kampmiller, T., Vanderka, M., Laczo, E.& kol. (2012) . *Teória športu a didaktika športového tréningu*. Bratislava: ICM Agency.
- Kasa, J. (2000). *Športová antropomotorika*. (1. vyd.). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport , 209s,
- Keller, S. (1987). *Telesná výchova v materskej škole*. Bratislava: SPN.
- Koch, J. (1974): *Výchova kojence v rodině*. Praha, Zdravotnické nakladatelství.
- Kovář, R. (1997) *Eurofittest pro dospělé – další z výzkumných projektů Rady Evropy*. Tělesná výchova a sport mládeže. Praha, 1997.
- Kučera, M. (1984) *Zdravotnické aspekty dětí předškolního věku*. Praha: SPN
- Kučera, M. (1991). *Tělesná zátěž při školním vyučování*. In Tělesná výchova a sport mládeže. Roč. 57, č. 7-8 , s. 198. ISSN 1210 – 7689.
- Kučera, M., Kolář, P., Dylevský, I. (2011) *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén..
- Kučera, M.(1988). *Riziko inadequate tělesné zátěže pro růst a vývoj dětí*. In Zborník Tělesná kultura v životě mladé generace. Praha, VMO ÚV ČSTV, 1988, s. 212-220
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kuric, J. & kol. (1986) *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN

- Laczo, E. & kol. (2014). *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť. Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ, Bratislava, 160 s.
- Laczo, E., Buzgó, G., Cihová, I., Cvečka, J., Kalinková, M., & Rupčík, Ľ. (2014). *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. [Development and diagnostics of physical abilities of children and youth]. Bratislava: NŠC a FTVŠ UK v Bratislave.
- Langmeier, J. a KREJČÍŘOVÁ D. (2006) *Vývojová psychologie 2.*, aktualizované vydanie. Praha: Grada Publishing, a.s.,.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 344 s.
- Loehr, J. & Meyersová, J. (2010) *Vývoj a výchova dítěte krok za krokem 1.* vyd, Praha: Fortuna Libri,
- Mayooran, S., Attygalla, R. K., & Subasinghe, S. M. R. S. (2014). *Comparison of body composition between children of urban and rural areas: A study among school children in central province of Sri Lanka*. European International Journal of Applied Science and Technology, 1(3), 118-129.
- Měkota, K. & Blahuš, P. (1983) *Motorické testy v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: SNP.
- Měkota, K. & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Měkota, K. & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Měkota, K., Štěpnička, J. & Kovář, R. (1998). *Antropomotorika II*. Praha, SPN.
- Miňová, M. (2010). *Realizácia perceptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti v podmienkach materských škôl*. In Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy. s. 205-216.
- Miňová, M. (2014). *Perceptuálno-motorická oblasť v materskej škole*. In Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. s. 74 – 85.
- Miklánková, L. (2010). *Enviromentální stimuly v pohybové aktivitě dětí předškolního věku: habilitačná práca*. Olomouc: FTK UP
- Moravec, R. a kol. (1996) EUROFIT – *Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, s. 180.
- Moravec, R., Kampmiller, T., Sedláček, J. & kol. (2002). EUROFIT – *Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. (2. vydanie). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 180s.
- Palanská, A. (2013). *Telesná záťaž detí predškolského veku v organizačných formách predprimárneho vzdelávania: diplomová práca*. Prešov: FŠ PU v Prešove.
- Palanská, A. (2014). *Are preschool children active enough?* In *Mladá veda*. Roč. 2, č. 2, s. 11-18. ISSN 1339-3189.
- Pařízková, J. & Berdychová, J. (1981). *Tělesný a pohybový vývoj chlapců a děvčat ve věku od 4 do 6 let*. In Zborník VR ÚV ČSTV, Praha, Olympia, 1981, č. 12.
- Pařízková, J. & Berdychová, J. (1983): *Rozvoj a tělesná výchova předškolních dětí*. In Zborník VR ÚV ČSTV, Praha, Olympia, 1983.
- Pařízková, J. & Kábele, J. (1986). *Pohybová aktivita ve vztahu k růstu, příjmu potravy, krevním lipidům, motorickému a psychickému vývoji dětí od 3 do 6 let*. In Sborník VR ÚV ČSTV, č.17, Praha, Olympia, 1986.
- Pařízková, J. (1982). *Vztah pohybového a somatického vývoje k účasti na tělesné výchově a rodinným ukazatelům*. In Metodický dopis VMR ČÚV ČSTV, Praha, 1982.
- Pařízková, J. (1989). *Vztah zdravotních ukazatelů k pohybovému vývoji a výživě dětí předškolního věku*. In Tělesná kultura ve způsobu života dětí předškolního věku. Praha, Sportpropag, 1989.
- Pastucha, D. & kol. (2011). *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada Publishing, 2011, 128 s.
- Podprocká, O. (2014). *Hodnotenie úrovně hrubej motoriky 5- až 6-ročných detí v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. s. 335.
- Reiman, M. P. & R. C., MANSKE. *Functional Testing in Human Performance*.
- Speciálně pedagogické centrum “KAMÍNEK”- Jemná motorika [online] [citované 30.4. 2020]. Dostupné na internete: <<http://www.spckaminek.websnadno.cz/Jemna-motorika.html>>
- Strešková, E. (2005). *Stratégia rozvoja koordinačných schopností u mládeže*. In: Rozvoj koordinačných schopností v športovej príprave. Bratislava: Telovýchovná škola SZTK.
- Súkromné centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie-Efektívne využiť čas od zápisu po vstup do školy! [online] [citované 30.4. 2020]. Dostupné na internete: <<http://www.scppap.sk/index.php?page=efektivita>>

Szaboová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha : Portál.

Štátny pedagogický ústav. Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.2008.-
https://zsm.slietany.eu/_files/200001380-e4c85e6bc6/isced_0.pdf

Štílec, M. & kol. (1989). *Sportovní příprava dětí a mládeže*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-026-0.

Willwéber, T.& Čillík, I. (2017) *Dependencies of coordination abilities and body composition of children at younger school age*, *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 17(3), Art 166, pp. 1084 - 1088, 2017

Wolański, N. (1974). *Metody kontroli i normy rozwojowe dzieci i młodzieży*. Warszawa, Państwowy Zakłady Wydawnictw Lekarskich.

Zvonař, M., Duvač, I. & kol. (2011). *Antropomotortika pro magisterský program tělesná výchova a sport*. Brno: FSpS MU. 231s.

prof. PaedDr. Ján Junger, CSc.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Ústav telesnej výchovy a športu

Ondavská 21

040 01 Košice

jan.junger@upjs.sk

Mgr. Andrea Junger, PhD.

Fitnes tréner a výživový poradca

X-body Prešov

adka.palanska@gmail.com

Mgr. Dana Dračková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta športu

Katedra edukológie športov

Ul. 17. novembra 13

080 01 Prešov

dana.drackova@unipo.sk

PEDAGOGIKA M. MONTESSORIOVEJ OPTIKOU BÁDANIA ŠTUDENTOV/ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL – VYBRANÉ ZISTENIA

MONTESSORI PEDAGOGY FROM THE REASERCH OF THE UNIVERSITY STUDENTS/
GRADUATES – SELECTED FINDINGS

Matej Slováček⁷

Abstrakt: Predkladaný teoreticko-analytický príspevok obsahuje deskripciu a komentár prieskumných/výskumných aktivít v záverečných prácach študentov/absolventov vysokých škôl na Slovensku vo vzťahu k pedagogike Márie Montessoriovej vo vzťahu k učiteľom, rodičom a deťom. Tieto dopĺňame hodnotiacim komentárom.

Abstract: The following theoretical-analytical study includes a description and commentary of research activities in the final theses of university students / graduates in Slovakia in relation to the Maria Montessori pedagogy in terms of teachers, parents and children. These findings are supplemented with evaluative commentaries.

Kľúčové slová: pedagogika M. Montessoriovej, výskum, učitelia, rodičia, deti

Keywords: Montessori pedagogy, research, teachers, parents, children

Úvod

Pedagogiku Márie Montessoriovej môžeme interpretovať ako výchovno-vzdelávací a výcvikový systém a prístup orientujúci na celostný, harmonicky rozvoj dieťaťa ako samostatnej, slobodnej a nezávislej, rozhládenej a zručnej osobnosti. Teoretickému spracovaniu, definovaniu a charakterizovaniu tejto výchovno-vzdelávacej a výcvikovej i myšlienkovvej koncepcie venujeme niekoľko monografií (Slováček & Miňová, 2017, 2019). Rovnako je možné dohľadať aj české preklady Montessoriovej textov (2012, 2019). V tejto štúdii sa pokúsime o deskripciu a komentovanie vybraných prieskumných/výskumných zistení týkajúcich sa predmetnej pedagogiky, ktoré boli obsahom záverečných prác študentov, dnes absolventov vysokých škôl na Slovensku.

Naším cieľom je zosumarizovať vybrané zistenia na jednom mieste, pretože ich považujeme za hodnotné a vzácne pri štúdiu predmetnej pedagogiky a za ťažko dostupné. Sme si však vedomí, že reliabilita a validita výskumných metodológií a zistení je limitovaná časom a možnosťami diplomantov. Napriek tomu sa nazdávame, že takéto výsledky si zaslúžia pozornosť aj mimo obhajoby týchto prác. Práce obsahujú zaujímavé a prínosné zistenia. Záverečné práce sme získali z internetu, či už z Centrálného registra záverečných prác (www.crzp.sk), alebo z verejne dostupných webových sídel po zadaní hesiel: Montessori pedagogika pdf, Montessori pdf a podobne. Pre úplnú korektnosť citovania prác a zachovanie autorstva uvádzame aj pracovisko, školiťel'a záverečných prác. Pre prehľadnosť a citačnú korektnosť sme zvolili menej tradičný spôsob grafického označenia. Údaje citované z uvedených záverečných prác uvádzame *kurzívou*. Naše komentáre a texty bežným písmom. Na úvod chcem poďakovať zadávateľom tém, školiťel'om prác a samotným autorom za prácu a pozornosť venovanú predmetnej pedagogike.

⁷ Absolvoval štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove, rigorózne konanie na UMB v Banskej Bystrici. V práci obhájenej na PedF Univerzity Karlovej v Prahe sa venoval výskumu možností vzdelávania učiteľov v pedagogike Márie Montessoriovej. Absolvoval aj niekoľko vzdelávacích seminárov o Montessoriovej pedagogike pre deti predškolského a mladšieho školského veku. Člen SV OMEP, Asociace předškolní výchovy ČR, Montessori ČR.

I. učitelia

Poznanie a využívanie alternatívnych pedagogických smerov, ich prvkov, je predpokladom k ich následnému implementovaniu do procesu výchovy, vzdelávania a výcviku detí a žiakov. V opise prvej záverečnej práce, v ktorej autorka venovala pozornosť učiteľom a učiteľkám materských škôl sa pozrieme na ich názory a skúsenosti s praxou pedagogiky M. Montessoriovej, okrajovo aj iných prístupov.

Alternatívne prístupy v predprimárnom vzdelávaní (Liptáková, 2012, s. 42-53)

Ciele prieskumu v uvedenej záverečnej práci boli stanovené nasledovne: Zistiť, či učitelia predprimárneho vzdelávania využívajú alternatívne prvky. Zistiť, ktoré alternatívne smery učitelia poznajú. Zistiť, či učitelia sú ochotní využívať nové trendy v edukácii. Zistiť, ktoré alternatívne prvky využívajú učitelia v praxi. Zistiť, či začleňujú alternatívne prvky do ŠKVP.

Pre potreby prieskumu autorka zvolila metódy dotazníka, interview a projektovej metódy. Dotazníka sa zúčastnilo spolu 84 respondentov.

S pedagogikou M. Montessoriovej stretlo 64,29% respondentov z kategórie 0 – 5 rokov praxe, 78,57% (6 – 10 rokov praxe), 92,86% (11 – 15 rokov praxe), 100,00% (16 – 20 rokov praxe), 100,00% (21 – 25 rokov praxe), 92,86% (26 a viac rokov praxe). Jemský plán, pozná 14,29% z 0-5 ročnou praxou a 21,43% s dĺžkou praxe 11-15 rokov. Všetci s dĺžkou praxe 21-25 rokov a 26 a viac, sa stretli s Waldorfskou pedagogikou. S dĺžkou praxe 0-5 rokov sa stretávajú s alternatívnym smerom Škola hrou. Alternatívny smer Zdravá škola pozná 7,14% respondentov s dĺžkou praxe 6-10 rokov. Je otázne a ďalšieho skúmania hodné zistiť a interpretovať, čo v chápaní odpovedajúcich znamená pojem „stretnúť sa s...“ Či ide o kontakt v rámci štúdia alebo exkurzie, poprípade vzdelávania v rámci profesijného rozvoja, či štúdium v rámci informálneho vzdelávania (2020).

Pedagogiku M. Montessoriovej a jej prvky využíva s 0 – 5 ročnou praxou 0,00%, 6 – 10 ročnou praxou 28,57%, s 11 – 15 ročnou praxou 35,71%, so 16 – 20 ročnou praxou 28,57%, v kategóriách 21 – 25 rokov a 26 a viac rokov praxe odpovedali zhodne po jednom respondentovi (7,14%). Najmenej využitia alternatívnych smerov bolo zaznamenaných v odpovediach až v 64,29% v skupine učiteľov s 0-5 ročnou praxou. Najväčší počet využitia je práve v 85,71% učiteľov s 26 a viac ročnou praxou. Najviac využívajúcimi alternatívnymi smermi u respondentov je Krok za krokom a to práve v 71,43% v 16-20 ročnej praxi. Protikladom je, že práve alternatívny smer Krok za krokom nevyužíva žiadny respondent s dĺžkou praxe 0-5 rokov.

Tabuľka 1 Využívanie alternatívnych smerov v praxi

Dĺžka praxe	0-5 rokov		6-10 rokov		11-15 rokov		16-20 rokov		21-25 rokov		26 a viac rokov	
Odpovede	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
a.) Áno	5	35,71	8	57,14	9	64,29	10	71,43	11	78,57	12	85,71
Waldorfská pedagogika	0	0,00	0	0,00	4	28,57	3	21,43	2	14,29	1	7,14
Pedagogika Márie Montessoriovej	0	0,00	4	28,57	5	35,71	4	28,57	1	7,14	1	7,14
Integrované tematické vyučovanie	1	7,14	3	21,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Daltonský plán	1	7,14	0	0,00	0	0,00	1	7,14	0	0,00	0	0,00
Krok za krokom	0	0,00	5	35,71	9	64,29	10	71,43	9	64,29	9	64,29
b.) Nie	9	64,29	6	42,86	5	35,71	3	21,43	2	14,29	2	14,29

(Zdroj: Liptáková, 2012)

Ďalej autorka zisťovala zastúpenie alternatívnych smerov v školských vzdelávacích programoch materských škôl. Podľa výsledkov konštatuje, že alternatívne prvky nemajú zastúpené v ŠKVP učiteľov s 0-5 ročnou praxou. Učitelia s 6-10 ročnou praxou majú v ŠKVP zastúpené prvky

Pedagogiky M. Montessoriovej ako je koberček, umiestnenie nábytku. využitie pomôcok. Zároveň u učiteľov s 21-25 ročnou praxou uviedli aj prvky Pedagogiky M. Montessoriovej ako prácu s konkrétnym materiálom, ktoré dieťa vníma prostredníctvom zmyslov, elipsu a pomôcky ktoré sú z prírodného materiálu s edukačným zameraním. Implementácia prvkov a/alebo princípov pedagogiky M. Montessoriovej v porovnaní s Krok za krokom a školou Waldrofského typu prevažovala v odpovediach u respondentov v kategórii 21 – 25 rokov praxe.

Zaujímavé je zistenie, že profesijne, odporne „mladí“ učители, respondenti výskumu, neimplementujú pedagogiku M. Montessoriovej (a ani iné, ak áno tak v malej miere) do svojho výchovno-vzdelávacieho a výcvikového pôsobenia vo svojej praxi. Môžeme to do istej miery pripísať začiatkom pedagogickej praxe (adaptačnému vzdelávaniu) a vyrovnávaniu sa s rozdielmi medzi teóriou štúdia a praxou materskoškolskej reality, na druhej strane by sme očakávali využívanie alternatívnych smerov najmä u praxou mladých učiteliek, ktoré by sa mali vyznačovať nápadom, tvorivosťou a zánietením pre profesiu. Pozitívne je pre nás zistenie, že predmetná pedagogika je používaná, a síce nachádza si uplatnenie aj v praxi našich materských škôl.

*Stretnutie s pedagogickým prístupom M. Montessoriovej: u učiteľov s 6-10 ročnou praxou, bolo zaznamenané až v 92,86% stretnutie s týmto pedagogickým smerom. Protikladom je kategória učiteľov s 0-5 ročnou praxou, kde až v 71,43% sa nestretli s týmto pedagogickým princípom. Ďalej sa autorka v dotazníku pýtala na mieste majú učители uložené hračky v materskej škole. Najväčší počet odpovedí v kategórii učiteľov s 11-15 ročnou praxou a zároveň aj najpočetnejší výskyt **otvorených políc bol v 57,14%**. U týchto respondentov vidíme uloženie hračiek v boxoch a to v 28,57%. Najviac miest na umiestnenie hračiek majú učители s 6-10 ročnou praxou a to v uzatvorených a otvorených policiach, v boxoch, v prútených košoch a taktiež aj v škatuliach. Otvorené police a otvorený prístup k materiálu (hračkám) je princíp pedagogiky M. Montessoriovej, ktorý sa časom (od vzniku domu detí 1907) integroval aj do iných prístupov aj tradičnej pedagogiky*

Či učители pri práci využívajú koberček – prvok z pedagogiky M. Montessoriovej odpovedali respondenti takto: U učiteľov s 16-20 ročnou praxou 14,29% respondentov využívajú tento koberček. Zároveň v kategóriách učiteľov s 0-5, 6-10 a 26 a viac rokov praxe nevytvávajú tento prvok pedagogiky M. Montessoriovej. Koberček predstavuje pracovnú plochu, životný pracovný priestor pre dieťa. Dáva dieťaťu hranice, pocit bezpečia, zodpovednosti a slobody.

*Liptáková (2012) v dotazníku zisťovala aj ako si učители vysvetľujú rolu učiteľa, podľa citátu M. Montessoriovej: „Pomôž mi, aby som to dokázal sám“ v tejto otázke ako prvýkrát sme spozorovali, že sa mnoho učiteľov nevyjadrilo. Stretli sme sa s týmito odpoveďami: **učiteľ je facilitátor, kamarátsky vzťah učiteľa a dieťaťa, vlastná motivácia dieťaťa a správne motivovanie a slovné povzbudzovanie dieťaťa**. U učiteľov s dĺžkou praxe 11-15 rokov vidíme, najväčší počet odpovedí, že učiteľ je **facilitátor** až v 50%. Tento citát, si vysvetľujú učители s dĺžkou praxe 26 a viac, takto: **je to kamarátsky vzťah učiteľa a dieťaťa** a to až v 71,43%. S dĺžkou praxe 0-5 rokov sme spozorovali, že jeden respondent si vysvetľuje tento citát: **vlastná motivácia dieťaťa**. Podľa Mikszaovej (2010) vystihuje motto „Pomôž mi, aby som to dokázal sám“, slobodu dieťaťa z pohľadu pedagogického. Cieľom pedagogickej práce je podľa Zelinkovej (1997) viesť dieťa na ceste k samostatnosti, nezávislosti a napomáhať mu v utváraní slobodnej autonómnej ľudskej bytosti.*

Je vhodné analyzovať pojem facilitátor a facilitácia. Podľa Slovníka cudzích slov – akademického (podľa slovník.juls.savba.sk, 2015) je facilitácia „podpora určitých psychických procesov a činností na zlepšenie výkonu; sociálna f. kladný vplyv spoločenských podnetov na výkon jedinca v malej skupine“. Miňová (2014a, s. 60-61): definuje rolu učiteľky materskej školy, medzi ktorými je aj rola facilitátora: „Učiteľ je akýmsi sprievodcom dieťaťa na ceste za poznaním, rozvíja

jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a vlastnej činnosti. Vede dieťa k tomu, aby na základe svojich rozvojových možností dosiahlo vlastný a v danej chvíli maximálne možný rozvoj.“ Vyššie, ale aj v praxi je často spájaný s kamarátskym vzťahom, čo je nie správne vysvetlenie. „Učiteľ v pedagogike M. Montessori musí byť človek, ktorý túto filozofiu pozná, musí mať naštudované jej teoretické práce, ale to nestačí. Učiteľ, ak chce byť „Montessori učiteľom“, musí byť s touto pedagogikou, filozofiou a s myšlienkami Márie Montessori vnútorne stotožnený“ (Slováček & Miňová, 2015, s. 147). V pedagogike M. Montessori nie je učiteľ kamarát, je sprievodca, **poučený pomocník dieťaťa, garant a súčasť pripraveného prostredia.**

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, školiteľ: PaedDr. Monika Miňová, PhD.

II. rodičia

Dieťa predškolského veku väčšinu svojho životného času trávi v materskej škole a v rodine. V oboch prostrediach, aj keď s rozličnou kvantitou aj kvalitou, prežíva situácie komunikácie, experimentovania, nadobúda svoje životné skúsenosti. Preto je vhodné venovať pozornosť aj rodinnému prostrediu, ktoré v našej štúdii reprezentuje rodič (pozri aj Slováček, 2016).

Pedagogika Márie Montessori a úroveň (miera) informovanosti rodičov o Montessori pedagogike (Kepštová, 2020, s. 37-48)

Hlavným cieľom výskumu publikovaným v záverečnej práci Kepštovej (2020) bolo zistiť a popísať, aká je úroveň (miera) informovanosti rodičov o Montessori pedagogike. K splneniu definovaného cieľa použila autorka metódu on-line dotazníka adresovaný rodičom. „Pri zostavovaní dotazníka bolo potrebné poriadne premyslieť otázky, aby zistili hlavný cieľ ale aj čiastkové ciele dotazníkového prieskumu. Samozrejme dotazník bol anonymný, čím bola zvýšená úprimnosť odpovedí“ (ibid., s. 38).

Dotazníka sa celkovo zúčastnilo 105 (100%) rodičov z čoho bolo 98 žien a 7 mužov. Dotazníka sa zúčastnili respondenti vo veku 21-30 rokov (37,1%) a 31-40 rokov (37,1%), čo spolu tvorí 78 ľudí, čiže 74,2 % zúčastnených respondentov. Ďalej nasledovali respondenti vo veku od 41-50 rokov (20%) a hneď po nich kategória 16-20 rokov (3,8%). Najmenej rodičov označilo možnosť 51 a viac rokov a to konkrétne dvaja respondenti, čo tvorí len 1,9% .

Dôležitým ukazovateľom môžeme označiť vzdelanostnú úroveň respondentov. Vysokoškolské vzdelanie 46,7% (n=49) respondentov a stredoškolské vzdelanie ukončeným maturitou 46,7% (n=49). Respondentov so stredoškolským vzdelaním bez maturity s výučným listom bolo 4,8% (n=5). Základné vzdelanie malo 1,9% (n=2) respondentov. Tento údaj je významný aj pri ďalších odpovediach, pretože aj vzdelanie, jeho zameranie, dĺžka a s ním často súvisiaca sociálna a ekonomická situácia rodiny, môže mať vplyv na informovanosť rodiča, o. i. na jeho vzťah k neformálnemu aj informálnemu vzdelávaniu.

Ďalej bol zisťovaný počet detí v rodinách. Odpoveď jedno dieťa zvolilo 45,7% (n=48) opýtaných. Počet respondentov s dvomi deťmi v dotazníku tvorí 39% (n=41), odpoveď tri deti zvolilo 9,5% (n=10) respondentov. Ďalej nasledovali 3,8% (n=4) pri možnosti 4 detí a poslednú možnosť 5 a viac detí zvolili len 2 respondenti predstavujúci 1,9% zúčastnených rodičov.

Na otázku, či sa respondenti, rodičia už stretli s pojmi: Mária Montessoriovej Pedagogika Márie Montessoriovej, Alternatívna škola Márie Montessoriovej, Výchova a vzdelávanie podľa Márie Montessoriovej, odpovedali takto: Zo 105 odpovedí zvolilo možnosť áno 75,2% (n=79), 24,8% (n=26) odpovedalo nie. 38,5% (n=10) opýtaných si pojmy vo vlastnom záujme vyhladá a 61,5% (n=16) si pojmy nevyhladá. Vyhladávanie, resp. nevyhladávanie vyššie uvedených pojmov

demonštruje záujem/nezáujem rodičov a predmetnú pedagogiku. Je možné, že si vyhľadávajú informácie o iných prístupoch k výchove (a vzdelávaniu a výcviku) detí (reformné alebo inovatívne), alebo sú so svojim štýlom a spôsobom výchovy spokojní. *Pojem, s ktorým sa respondenti najviac stretli bol pojem Výchova a vzdelávanie podľa Márie Montessoriovej 80,5% (n=62). Ďalej nasledoval pojem Mária Montessoriová 70,1% (n=54), Pedagogika Márie Montessoriovej 66,2% (n=51) a posledným, najmenej označovaným pojmom bol Alternatívna škola Márie Montessoriovej 46,8% (n=36). Dvaja respondenti neoznačili ani jednu z uvedených možností a otázku preskočili.* Hodnotíme pozitívne, že sa rodičia nestretávajú so spojením Pedagogiky Márie Montessoriovej a alternatívnou školou, zo skúseností vieme, že to môže vyvolávať negatívnu konotáciu. Je dobre, ak sa predmetná pedagogika berie ako jedna z možností vychovávaní, vzdelávania a vycvičovania detí a nie je nutné ju označovať ako alternatívnu, aj keď vieme, že sa v kontexte dnešnej pedagogiky klasifikuje ako alternatívny prístup pochádzajúci z reformnopedagogických tendencií (hnutia novej výchovy) zo začiatku minulého storočia. *S týmito pojmami sa stretli najmä z internetu 87,2% (n=68) opýtaných, čo je najvýraznejšia voľba spomedzi všetkých ostatných možností. Ostatné možnosti boli označované v nasledovnom poradí: „od známych“ 37,2% (n=29), „z kníh“ 35,9% (n=28), „z masmédií“ 32,1% (n=25), „v škole, ktorú som navštevoval/la“ 23,1% (n=18), „od rodinných príslušníkov“ 12,8% (n=10), „z informačných letákov“ 10,3% (n=8), „v škole, ktorú navštevuje moje dieťa“ 7,7% (n=6). Jeden z respondentov sa rozhodol neoznačiť ani jednu z uvedených možností a neoznačil nič.*

79,7% (n= 63) respondentov vie, že aj na Slovensku sa nachádzajú „Montessori školy“, 20,3% (n=16) nie. Podľa Zelinu (2000) mala v tom čase, okolo roku 2000 pedagogika Márie Montessoriovej zastúpenie v Bratislave, kde sa v jednej materskej škole, v jednom oddelení postupovalo podľa tejto pedagogiky. Druhou inštitúciou bola materská škola v Košiciach. V súčasnosti (2018/2019) je podľa našich analýz, zistení a informácií na Slovensku 11 materských škôl využívajúcich pedagogiku Márie Montessoriovej, z toho 7 je registrovaných v sieti škôl a školských zariadení Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Platformu základných škôl zastupujú 2 základné školy, obe v sieti škôl a školských zariadení Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Na otázku odkiaľ sa dozvedeli o Montessori školách u nás, mali možnosť odpovedať len respondenti, ktorý uviedli možnosť áno pri otázke, ktorá zisťovala či rodičia vedia o tom, že aj na Slovensku máme Montessori školy (63 ľudí). Odpovedali: „z internetu“ 77,8% (n=49) respondentov, „od známych“ 31,7% (n=20), „z masmédií“ 27% (n=17), „v škole, ktorú som navštevoval/la“ 17,5% (n=11) „od rodinných príslušníkov“ 14,3% (n=9), „z kníh“ 7,9% (n=5), „z informačných letákov“ 6,3% (n=4), „v škole, ktorú navštevuje moje dieťa“ 3,2% (n=2).

Na otázku či respondenti vychovávajú svoje dieťa/deti Montessori metódou, odpovedali respondenti takto: Zo 79 (100%) opýtaných, ktorí poznajú predmetnú pedagogiku 70,9% (n=56) respondentov uviedlo, že svoje dieťa/deti Montessori metódou nevychováva a 29,1% (n=23) respondentov svoje dieťa/deti Montessori metódou vychováva. Tu je diskutabilné podľa čoho rodičia, ktorý odpovedali áno, vedia ako vychovávať podľa pedagogiky Márie Montessoriovej, do akej miery sú informácie, ktoré o tejto pedagogike majú relevantné. O Montessori prvkoch sa dozvedeli respondenti (n=23) opakovane najmä z internetu 82,6% (n=19). Možnosť „z kníh“ a „od známych“ označil rovnaký počet respondentov, ktorých bolo 30,4% (n=7). Nasledovali masmédiá 26,1% (n=6). Rovnaký počet respondentov bol taktiež pri možnostiach „od rodinných príslušníkov“ a „v škole, ktorú som navštevoval/la“ s počtom respondentov 17,4% (n=4). Ako najmenej označované možnosti boli možnosti „z informačných letákov“ 13% (n=3) a „v škole, ktorú navštevuje moje dieťa“ 4,3% (n=1).

Na ďalšiu otázku mali možnosť odpovedať len respondenti, ktorí v otázke či vychovávajú svoje dieťa/deti Montessori metódou, odpovedali áno ($n=23$). Otázkou sa zisťovalo, aké prvky pedagogiky Márie Montessoriovej využívajú pri výchove svojich detí. Najviac využívaným prvkom bola „sloboda a slobodná voľba“, ktorú označilo 73,9% ($n=17$) respondentov. Nasledovala „samostatnosť a nezávislosť“ 69,6% ($n=16$) a „pripravenosť prostredia“, ktorú označilo 65,2% ($n=15$) respondentov. Trojstupňové vyučovanie označilo 39,1% ($n=9$) respondentov a „princíp ticha a pokoja“ 26,1% ($n=6$) opýtaných. Jeden respondent (4,3%) označil možnosť „ani jednu z vyššie spomenutých možností“. Rodinná výchova, aby rešpektovala pedagogiku Márie Montessoriovej, by mala spĺňať znaky a charakteristiky demokratickej výchovy, alebo naopak, demokratický štýl výchovy je najprirodzenejší a najtypickejší pre pedagogiku Márie Montessoriovej. Ináč povedané, uplatňovanie pedagogiky Márie Montessoriovej v domácom prostredí (ale aj v škole, jedno s druhým súvisí) je najefektívnejšie a najrealizovateľnejšie pri demokratickom štýle výchovy v rodine. „Rodina je miestom kde by malo byť aktuálne pripravené prostredie, kde by mala byť prítomná akceptácia a rešpektovanie senzitívnych fáz (období), kde by malo byť prítomné pozorovanie. Rodina je miestom, kde by mali byť ukotvené poznatky o pedagogike Márie Montessoriovej, kde by mala vládnuť sloboda, harmónia, pocit bezpečia a lásky“ (Slováček & Miňová 2017, s. 56).

Z 23 respondentov, ktorí svoje deti vychovávajú v zmysle pedagogiky Márie Montessoriovej, 91,3% ($n=21$) respondentov označilo, že ich dieťa Montessori školu nenavštevuje. 8,7% ($n=2$) respondentov uviedlo, že ich dieťa Montessori školu navštevuje. V súčasnosti s rešpektovaním aktuálne platného právneho stavu sa výchova, vzdelávania výcvik v školách na Slovensku (materské, základné, stredné, základné umelecké...) realizuje v kontexte dvojdimenzionálneho kurikulárneho modelu: štátny a školský vzdelávací program. Materské a základné školy (ale aj iné) môžu prvky a princípy pedagogiky Márie Montessoriovej implementovať do vlastných cieľov a vlastného zamerania v školských vzdelávacích programoch. Zariadenia podnikateľského zámeru pre deti do začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky (alebo v budúcnosti povinného predprimárneho vzdelávania), ktoré nie sú zaradené do siete škôl a školských zariadení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky neposkytujú vzdelanie (predprimárne ani základné, či iné). Tieto môžu pracovať podľa princípov pedagogiky Márie Montessoriovej bez ohľadu na štátne, školské kurikulum.

Pracovisko: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied. Školiteľ: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

III. deti – metodika prieskumu

Pedagogika Márie Montessoriovej a jej miesto v príprave dieťaťa na vstup do primárnej školy (podľa Slováček, 2016; Slováček & Miňová, 2017a, 2017b)

Procesu výchovy, vzdelávania a výcviku v materských školách sa zúčastňujú deti spravidla vo veku 2 až 6/7 rokov. Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania je pripraviť deti na nástup a vzdelávanie v základnej škole. Preto je zaujímavé zistiť, či implementovanie vybraných (v tejto práci nešpecifikovaných) prvkov pedagogiky M. Montessoriovej, akceleruje, alebo naopak spomaľuje úroveň pripravenosti na školu detí posledného ročníka materskej školy.

Cieľ a metóda prieskumu

Cieľom testovania bolo *Zistiť a analyzovať úroveň pripravenosti na vstup do primárnej školy u detí z materskej školy uplatňujúcej pedagogiku Márie Montessoriovej a z tradičnej materskej školy.*

V nami realizovanom pedagogickom prieskume sme použili kvantitatívnu metódu testovania, ktorú Gavora (2010) vysvetľuje ako dlhšiu skúšku, ktorá má pevnú štruktúru. Podľa Daráka (In

Portik & Miňová, 2011) sa tento pojem používa na označenie skúšky. V pedagogickom výskume vyjadruje význam merného prostriedku. Pre účely našej práce a nášho prieskumu sme použili „R“ test modifikovaný Zelinom (ďalej len „R“ test), ktorý je štandardizovaný a patrí k testom výkonnosti. Tento test bol overený v roku 2000 – 2001, použila ho v roku 2003 aj Štefanová, v roku 2007 ho vo svojom výskume použili aj Portik a Miňová (2011).

V nasledujúcej časti kapitoly priblížime skladbu a úlohy nami realizovaného „R“ testu podľa Portika a Miňovej (2011).

V tomto teste sú úlohy z testu Jiráska, obmeny úloh Goppingenského testu, úlohy inšpirované Matějčekom, Vágnerovou a Strnádomou a úlohy z nemeckého testu školskej zrelosti v preklade Rosinu.

- *Úloha číslo 0* – dieťa malo povedať svoje meno a priezvisko. Meno bolo za bod, priezvisko za bod, spolu dva body.

- *Úloha číslo 1* – deti kreslili ceruzkou postavu. Deti dostali čistý hárok papiera A4 a ceruzku B. Vyhodnotenie úlohy: a) ak dieťa nakreslilo hlavonožca, chýbal trup, alebo išlo o čmáranie hodnotili sme 1 bodom, b) pri primitívnej kresbe s hlavou a trupom, ak boli končatiny vyjadrené jednoduchými čiarami hodnotili sme 2 bodmi, c) ak kresba mala hlavu, trup a končatiny, paže alebo nohy boli nakreslené dvojitou čiarou, tolerovali sme vynechanie krku, vlasov, odevu, prstov a chodidiel, hodnotili sme 3 bodmi, d) pri splnení všetkých detailov ako v bode e), okrem syntetického spôsobu zobrazenia. Tri chýbajúce časti (krk, vlasy, prst na ruke) boli odpustené, hodnotili sme 4 bodmi, e) ak dieťa nekreslilo postavu, ktorá mala: hlavu, krk, končatiny. Hlava bola s trupom spojená krkom, ktorý nebol väčší ako trup. Na hlave boli nakreslené vlasy, uši, na tvári oči, ústa, nos. Paže museli byť zakončené piatimi prstami, nohy dolu zahnuté. Oblečenie, postava bola nakreslená syntetickým spôsobom, hodnotili sme 5 bodmi.

- *Úloha číslo 2* – deti mali odpovedať na otázky:

- Na čo potrebujeme stoličku?
- Na čo potrebujeme vidličku?
- Na čo potrebujeme bábiku?
- Na čo potrebujeme auto?
- Na čo potrebujeme kvetinu,
- Na čo potrebujeme policajta?

Táto úloha diagnostikuje schopnosť predstavivosti, chápania, myslenia a abstrahovania, okrem toho ide v skúške aj o diagnostikovanie porozumenia slov. Za každú odpoveď bol jeden bod.

- *Úloha číslo 3* – obsahom úlohy bolo napodobniť písané písmo. Táto úloha bola hodnotená podľa kritérií Jiráska, body sú však obrátené ako u Jiráska.

a) čmáranie sme hodnotili 1 bodom, b) ak s predlohou boli podobné minimálne dve písmená, celok tvoril riadok, hodnotili sme 2 bodmi, c) ak bolo badateľné členenie písma aspoň na dve časti a ak sa dali rozoznať aspoň štyri písmená hodnotili sme 3 bodmi, d) ak veta bola čitateľne napodobnená hodnotili sme 4 bodmi, e) ak išlo o celkom dobré napodobnenie predlohy, písmená neboli dvakrát väčšie ako na predlohe, písmená boli spojené do troch slov a nechýbala bodka na i a odpísaná veta bola vo vodorovnej línii hodnotili sme 5 bodmi.

- *Úloha číslo 4* – úlohou detí bolo nakresliť predpísané symboly tak ako idú za sebou po obvode celého hárku papiera A4. Táto úloha diagnostikuje vedomie úlohy, začatie a dokončenie úlohy, pozornosť dieťaťa, motorickú obratnosť. Hodnotili sme jedným bodom ak dieťa začalo a dokončilo úlohu.

- *Úloha číslo 5* – v tejto úlohe mali deti obkresliť skupinu bodov ako v teste Jiráska, avšak bodovanie bolo opačné ako v origináli.

a) čmáranie bolo hodnotené 1 bodom, b) ak sa obrázok svojim obrysom a tvarom nepodobal predlohe, bol zložený z bodov, hodnotili sme 2 bodmi, c) ak sa celok podobal predlohe, šírkou a

výškou ju neprevyšoval viac ako dvakrát. Nemusel byť správny počet bodov, ale nesmeli ich byť menej ako sedem a viac ako dvadsať. Hodnotili sme 3 bodmi., d) ak počet bodov odpovedal predlohe s malými odchýlkami, hodnotili sme 4 bodmi, e) ak išlo o dokonalé rovnobežné napodobnenie predlohy hodnotili sme 5 bodmi.

- *Úloha číslo 6* – touto úlohou sme diagnostikovali slovo-logickú pamäť, porozumenie počutej reči, pozornosť. Deťom sme prerozprávali krátky príbeh. Úlohou detí bolo počúvanie, zapamätanie a reprodukcia čo najviac informácií z textu. Hodnotili sme 8 bodmi.

- *Úloha číslo 7* – v tejto úlohe sme zisťovali počtové schopnosti, schopnosť koncentrácie. Deti odpovedali na otázky:

- Vieš, koľko kolies má bicykel?
- Koľko kolies má auto?
- Koľko prstov máš na jednej ruke?
- Vieš počítať? Počítaj koľko prstov máš na oboch rukách?
- Počítaj do koľko vieš.

Každú správnu odpoveď sme hodnotili jedným bodom.

- *Úloha číslo 8* – prostredníctvom tejto úlohy sme diagnostikovali poznanie farieb: červenej, modrej, zelenej, žltej, čiernej. Každú správnu odpoveď sme hodnotili 1 bodom.

Úloha číslo 9 – u detí sme touto úlohou zisťovali úroveň sociálnych zručností. Deti mali vykonávať pokyny a odpovedať na otázky:

- | | |
|---|---|
| • Ukáž mi prvú ruku, ľavú ruku. | • Vieš sa bicyklovať? |
| • Vieš si obuť a zašnúrovať topánky? | • Vieš si zapnúť televízor? |
| • Chyť si pravou rukou ľavé ucho!
(Filipínska miera) | • Keď ti niekto niečo dá, tak čo mu povieš? |

Hodnotili sme každú úlohu 1 bodom.

- *Úloha číslo 10* – deti v tejto úlohe mali daný pokyn, ktorý mali vykonať. Pokyn znel: Vezmi tento kľúč a polož ho tamto na stoličku. Potom zober tamtú knihu a prines mi ju. Otvor ju na hocijakej strane. Teda najskôr zober kľúč, prines mi knihu a otvor ju. Za jeden splnený pokyn bol 1 bod, spolu 3 body.

- *Úloha číslo 11* – v tejto testovej úlohe išlo o enumeráciu, poznanie významu slov. Deti odpovedali na otázky:

- | | |
|---|--|
| • Čo je to pes? | • Čo je to strom? |
| • Čo je to pomaranč? | • Poznáš slovo uhorka? |
| • Čo sú to šaty? | • Aký je rozdiel medzi vajíčkom a kameňom? |
| • Poznáš mesiac? Čo je to? Kde je to? | • Aký je rozdiel medzi drevom a sklom? |
| • Aký je rozdiel medzi muchou a motýľom? | |
| • Aký je rozdiel medzi trojkolkou a bicyklom? | |

Každú odpoveď sme hodnotili 1 bodom.

- *Úloha číslo 12* – deti v tejto úlohe opakovali rad počutý rad čísel. Úloha diagnostikuje symbolickú pamäť. Hodnotili sme za každý opakovaný rad 1 bodom. Zopakovať mali:

- | | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| • dvojrad: 2 – 7 | • päťrad: 8 – 2 – 5 – 3 – 7 |
| • trojrad: 3 – 1 – 8 | • šesťrad: 9 – 1 – 6 – 2 – 4 – 8 |
| • štvorrad: 7 – 6 – 4 – 9 | • sedemrad: 2 – 5 – 4 – 1 – 8 – 3 – 9 |

Prieskumný súbor – vzorka

Pre potreby nášho prieskumu sme zvolili stratifikovaný rovnomerný výber výskumného súboru, o ktorom Gavora (2010, s. 34) píše: „Pri niektorých výskumoch sa siahá po stratifikovanom výbere. Aj toto je náhodný výber, ibaže je taký, že sa základný súbor rozloží podľa podstatných znakov. Podstatné znaky sú vek, pohlavie, vzdelanie, lokalita, veľkosť sídla. Z každej z týchto kategórií sa vyberajú respondenti náhodným spôsobom. Pritom sa dbá, aby proporcia vybraných subjektov v každom znaku zodpovedala proporcii v základnom súbore.“ Náš výskumný súbor tvorilo 10 detí zo slovenských materských škôl, uplatňujúcej prvky pedagogiky M. Montessoriovej. Všetky deti v čase testovania absolvovali tretí rok dochádzky do materskej školy a súčasne všetky deti boli pred nástupom do primárnej školy v septembri.

Interpretácia a analýza zistení

Každá z hodnotených úloh bola obodovaná podľa vyššie uvedených kritérií. Tieto body uvádzane v nasledujúcej tabuľke 2.

Tabuľka 2 Analýza výsledkov R – testu

	počet získaných bodov																					
	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	počet detí																					
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
U0	0	0	10	100	8	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U1	0	0	2	20	4	40	1	10	2	20	1	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	2	20	4	40	-	-	-	-	-	-	-	
U3	0	0	4	40	2	20	1	10	1	10	2	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U4	1	10	9	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U5	0	0	1	10	2	20	0	0	3	30	4	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U6	1	10	1	10	3	30	1	10	0	0	3	30	1	10	0	0	0	0	-	-	-	
U7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	8	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10	9	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U9	0	0	0	0	0	0	1	10	3	30	5	50	1	10	-	-	-	-	-	-	-	
U10	0	0	0	0	0	0	10	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
U11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	4	40	1	10	3	30
U12	0	0	0	0	7	70	1	10	0	0	2	20	0	0	-	-	-	-	-	-	-	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Najvyššie skóre deti dosahovali v úlohách: *Úloha číslo 7* – v tejto úlohe sme zisťovali počtové schopnosti, schopnosť koncentrácie. Deti odpovedali na otázky: Vieš, koľko kolies má bicykel? Koľko kolies má auto? Koľko prstov máš na jednej ruke? Vieš počítat? Počítaj koľko prstov máš na oboch rukách? Počítaj do koľko vieš. *Úloha číslo 8* – prostredníctvom tejto úlohy sme diagnostikovali poznanie farieb: červenej, modrej, zelenej, žltej, čiernej. Každú správnu odpoveď sme hodnotili 1 bodom. *Úloha číslo 10* – deti v tejto úlohe mali daný pokyn, ktorý mali vykonať. Pokyn znel: Vezmi tento kľúč a polož ho tamto na stoličku. Potom zober tamtú knihu a prines mi ju. Otvor ju na hocijakej strane. Teda najskôr zober kľúč, prines mi knihu a otvor ju. Za jeden splnený pokyn bol 1 bod, spolu 3 body.

Úloha 7 diagnostikuje počtové/matematické schopnosti, ovládanie čísel, počítanie. V tejto položke boli úspešné obe skupiny. Plný počet bodov získalo 80% respondentov. Podľa Verdelina

(In: Šimčíková, 2011) je matematická schopnosť taká schopnosť, ktorá umožňuje chápať povahu matematických úloh, znakov, metód, naučiť sa ich, držať ich v pamäti, reprodukovat' ich a využívať. Na vytváraní matematických zručností sa podľa Bednárovej a Šmardovej (2013) významnou mierou podieľa úroveň rozvoja reči, porozumenia slovám. Dieťa potrebuje chápať pojmom z matematiky a vedieť ich použiť v praktickom živote. Zelinková (2011) tvrdí, že vývin matematických predstáv nie je datované začiatkom školskej dochádzky, ale skôr. Matematické predstavy sú podmienené viacerými faktormi, vznikajú súhrou schopností a zručností. Dôležitú rolu pri ich rozvoji hrá rodinné prostredie, spôsob rodinnej výchovy, motivácia, ale aj matematická pripravenosť učiteľka v materskej škole.

Matematický rozvoj začína už od narodenia. Podľa M. Montessoriovej je ľudský duch duchom matematickým. Má schopnosť abstrahovať, niečo si predstaviť a argumentovať. Matematický materiál učí rozlišovať seba od ostatného, vnímať dĺžku, šírku a výšku, vnímať dimenzie, porovnávať veľkosti, formy a experimentovať.

Poznanie farieb sme diagnostikovali v ďalšej testovej položke. V tejto úlohe sme diagnostikovali poznanie 5 farieb, a to červenej, modrej, zelenej, žltej, čiernej. 5 bodov, dosiahlo 90% detí. Poznanie farieb tvorí a tvorilo obsah súčasného aj bývalých kurikulárnych dokumentov pre predprimárne vzdelávanie.

V pedagogike M. Montessoriovej sú farby obsahom oblasti Zmyslová výchova. Na poznávanie farieb sa využíva materiál farebné doštičky. Ide o doštičky rôznych farieb, ktoré sú na dvoch protiľahlých stranách zasadené do drevených líšt, takže sa dieťa nedotýka farebných plôch a tým sa neznehodnocuje lesk a kvalita farby. Cieľom tohto materiálu je rozvíjanie vizuálneho vnímania, poznanie farieb, vizuálnej diferenciácie farieb, rozoznávanie odtieňov farieb. Tento materiál sa ponúka v troch variantoch. Každý je špecifický svojou náročnosťou a vzájomne na seba nadväzujú. Variant 1 je zložený z troch párov doštičiek, ide o základné farby modrú, červenú, žltú. Dieťa zoznamuje so základnými farbami. Variant 2 je rozšírený na jedenásť párov vo farbách: biela, čierna, zelená, fialová, modrá, ružová, červená, žltá, oranžová, hnedá, sivá. Dieťa oboznamuje so zmiešanými farbami, čiernou a bielou. Variant 3 je zložený z deviatich farieb v siedmich odtieňoch: zelená, fialová, modrá, ružová, červená, žltá, oranžová, hnedá, sivá. Dieťa oboznamuje s farebnými odtieňmi. Pri práci s týmto materiálom využívame Trojkrovú metódu a priradovanie, vytváranie dvojíc. Pri variante 3 dieťa ukladá doštičky od najtmavšej po nesvetlejšiu v rámci jednej farby (Slováček & Miňová, 2017).

Úlohou 10 sme zisťovali schopnosť detí počúvať s porozumením, zapamätanie a prevedenie pokynu. Takúto schopnosť preukázalo 100% detí. Táto je jedným z predpokladov školskej úspešnosti. „Školská úspešnosť (Scholastic Achievement) – miera úspešnosti v edukačnom procese závislá od aktuálnej úrovne jednotlivých kognitívnych funkcií jedinca; zvyčajne je posudzovaná prostredníctvom priemeru výsledných známok na koncoročnom vysvedčení. Školská úspešnosť je podmienená napríklad zrelosťou a pripravenosťou na školu“ (Kovalčíková a kol., 2015, s. 92).

Ostatné úlohy a ich zvládanie bolo rôzne, pripisujeme to sociálnemu prostrediu, frekvencii dochádzky do materskej školy, či osobnostným predpokladom toho, ktorého dieťaťa. Na základe výsledkov nášho prieskumu nemôžeme zovšeobecňovať závery. Konštatujeme však, že podľa výsledkov nášho prieskumu je príprava detí v školách s prvkami pedagogiky Márie Montessoriovej dostačujúca, no na druhej strane konštatujeme, neboli výsledky tak pozitívne a vysoko hodnotené, ako by sme očakávali. Musíme však poznamenať, testovanie bolo realizované v materskej škole, ktorá nie originál Montessori školou, je štátnou školou využívajúcou prvky pedagogiky M. Montessoriovej.

Záver

Pri analýzach pedagogiky Márie Montessoriovej a štúdiu pedagogiky, predškolskej pedagogiky, neuropedagogiky a iných disciplín nás zaujalo vyjadrenie Opravilovej (2016, s. 60), ktoré vystihuje predmetnú výchovno-vzdelávaciu a výcvikovú koncepciu: „Na dieťa pôsobí ako prostredie, tak i vrozená dispozícia. Dieťa ale zaujíma k týmto vplyvom rôzny vzťah, vyberá si, nie je pasívne. Súčasná pedagogika dokladá, že rozhodujúci je vzájomný vzťah (interakcia) medzi jedincami a týmito vplyvmi. Interakčná teória vysvetľuje vývin dieťaťa ako proces vzájomných vzťahov medzi vrozenými dispozíciami, vplyvmi prostredia a vlastnou aktivitou jedinca. Dieťa nie je v žiadnom prípade iba objekt výchovy, naopak je rozhodujúcim subjektom“. „Za činitele výchovy v makrosociálnom prostredí (makrosociálne činitele) sa považujú aktívne zložky výchovy. Podieľajú sa na výchove z celospoločenského aspektu“ (Novotná, 2017, s. 65). Medzi tieto činitele možno podľa autorky zaradiť: rodinu, školu, cirkev, detské a mládežnícke organizácie, letné tábory a médiá (ibid.). Tak, ako uvádzajú vyššie uvedené definície, jedným z činiteľov pôsobiacich na rozvoj dieťaťa je prostredie, ktoré je okrem iných tvorené, pripravované, manažované a dopĺňané dospelými: učiteľmi a rodičmi.

„Učiteľ v pedagogike M. Montessori musí byť človek, ktorý túto filozofiu pozná, musí mať naštudované jej teoretické práce, ale to nestačí. Učiteľ, ak chce byť „Montessori učiteľom“, musí byť s touto pedagogikou, filozofiou a s myšlienkami Márie Montessori vnútorne stotožnený“ (Slováček & Miňová, 2015, s. 147). Podľa výskumov Liptákové (2012) *Najmenej využitia alternatívnych smerov bolo zaznamenaných v odpovediach až v 64,29% v skupine učiteľov s 0-5 ročnou praxou*. Je otázne, prečo začínajúci a profesijne mladí učitelia využívajú alternatívne smery a prístupy v tak malej miere. Môžeme to do istej miery pripísať (1) začiatkom pedagogickej praxe (adaptačnému vzdelávaniu), (2) vyrovnávaniu sa s rozdielmi medzi teóriou štúdia a praxou školskej reality, (3) začiatocníckej neistote, nízkemu profesijnému a odbornému „sebavedomiu“, (4) či strachu (?) „experimentovať“ v očiach vedenia materskej školy, či školskej inšpekcie... Aj tieto úvahy môžu byť predmetom ďalších výskumov.

Výchova v kontexte, zmysle a filozofie pedagogiky Márie Montessoriovej je demokratickou výchovou, alebo naopak, demokratický štýl výchovy je najprirodzenejší a najtypickejší pre pedagogiku Márie Montessoriovej. Ináč povedané, uplatňovanie pedagogiky Márie Montessoriovej v domácom prostredí (ale aj v škole. Jedno s druhým súvisí) je najefektívnejšie a najrealizovateľnejšie pri demokratickom štýle výchovy v rodine. „Rodina je miestom kde by malo byť aktuálne pripravené prostredie, kde by mala byť prítomná akceptácia a rešpektovanie senzitívnych fáz (období), kde by malo byť prítomné pozorovanie. Rodina je miestom, kde by mali byť ukotvené poznatky o pedagogike Márie Montessoriovej, kde by mala vládnuť sloboda, harmónia, pocit bezpečia a lásky“ (Slováček & Miňová, 2017, s. 56).

Preto je zaujímavé pozrieť sa na vyššie publikované výskumné zistenia, ktoré boli súčasťou záverečných prác Liptákovéj, Kepštovej, Slováčka, v ktorých bola pozornosť zameraná na učiteľov, rodičov a deti v kontexte predmetnej pedagogiky. Pre ďalšiu prax môžeme formulovať tieto odporúčania: (1) zvýšiť kvantitu zadávania a vypisovania tém záverečných prác venovaných pedagogike M. Montessoriovej, (2) posilniť vysokoškolské vyučovanie o alternatívnych pedagogických smeroch, (3) informovať rodičov o pozitívach výchovy detí v rámci princípov pedagogiky M. Montessoriovej.

Zoznam bibliografických odkazov

- Šimčíková, E. (2011). Dynamické testovanie matematických schopností v pregraduálnej príprave učiteliek materskej školy. In: *Predprimárne vzdelávanie v metamorfózach času* (s. 241-247). Prešov: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu,
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava, Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2012). *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Brno: Edika.
- Kepštová, E. (2020). *Pedagogika Márie Montessori a úroveň (miera) informovanosti rodičov o Montessori pedagogike. (bakalárska práca)*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií. Dostupné z: www.crzp.sk
- Kovalčíková, I. , Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I. & M. Slavkovská. (2015). Terminologické minimum kognitívnej edukácie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Liptáková, Z. (2012). *Alternatívne prístupy v predprimárnom vzdelávaní. (diplomová práca)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie. Dostupné z: www.crzp.sk
- Miksza, M. (2010). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. (2019). *Londýnske prednášky*. Praha: Portál.
- Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo čase*. Prešov: Rokus.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Portik, M. & Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a v materskej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slováček, M. (2016). Pedagogika márie montessoriovej a jej miesto v príprave dieťaťa na vstup do primárnej školy. (diplomová práca). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie. Dostupné z: www.crzp.sk
- Slováček, M., & Miňová, M. (2016/2017). Pedagogika Marie Montessoriovej a jej miesto v príprave dieťaťa na vstup do primárnej školy. *Naša škola*, (20) 8, 14-23.
- Slováček, M. (2016). Vzťah edukanta a edukátora podľa Márie Montessoriovej. *Naša škola*, (19) 7, 12-19.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2017). Pedagogika Márie Montessoriovej a pripravenosť dieťaťa na vstup do primárnej. *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna : czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. - Vol. 5, No. 1(9) 211-217.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2015). „Zabudnutá?” – Pedagogika Márie Montessori. In: *Študent na ceste k praxi IV. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* (s. 145-152). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus.
- Slováček, M. & Miňová, M. (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
- www.crzp.sk
- www.slovník.juls.savba.sk

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Základná škola
Ruskov 32

044 19 Ruskov
slovacekmatej@gmail.com

ÚROVEŇ JAZYKOVÝCH A KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ RÓMSKÝCH DETÍ V KONTEXTE ICH ZAŠKOLENOSTI V MATERSKEJ ŠKOLE

LEVEL OF LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCES OF ROMA CHILDREN
IN CONTEXT THEIR TRAINING IN KINDERGARTEN

Monika Miňová⁸, Alena Vrábl'ová⁹

Abstrakt: Rómska menšina je na Slovensku najrozšírenejšou. Aby bol proces sociálnej inklúzie marginalizovaných rómskych komunít úspešný, je veľmi dôležité začať so vzdelávaním detí zo sociálne málo podnetného prostredia už v predškolskom veku. V odbornej literatúre sa uvádza a aj tento fenomén je v praxi známy, že rómske deti majú v škole značný jazykový problém. Vo výskume sme sa zamerali na zistenie daného stavu. V príspevku uvádzame výsledky šetrenia na základe neštandardizovaného testu, ktorým sme chceli zistiť úroveň jazykových a komunikačných kompetencií rómskych detí, ktoré navštevovali rok pred plnením povinnej školskej dochádzky materskú školu a tými, ktorí navštevovali materskú školu dlhšie ako 1 rok.

Abstrakt: The Roma minority is the most widespread in Slovakia. In order for the process of social inclusion of marginalized Roma communities to be successful, it is very important to start educating children from socially less stimulating backgrounds at pre-school age. It is stated in the professional literature and this phenomenon is also known in practice that Roma children have a significant language problem at school. In the research, we focused on finding out the condition. In this paper, we present the results of a survey based on a non-standardized test, which we wanted to determine the level of language and communication skills of Roma children who attended kindergarten one year before compulsory school attendance and those who attended kindergarten for more than 1 year.

Kľúčové slová: rómske deti, jazykové a komunikačné kompetencie

Keywords: Roma children, language and communication skills

Úvod

Musíme si uvedomiť, že edukačný priestor materskej školy má predstavovať miesto, kde dieťa aj z málo podnetného prostredia, dokáže správnym a cieleným pedagogickým pôsobením získavať a hlavne používať základné kompetencie, ktoré sú potrebné pre jeho ďalší rozvoj a zdravý vývin. Absolvovaním materskej školy, umožňujú rómski rodičia dieťaťu, jeho lepšiu adaptáciu do výchovno-vzdelávacieho priestoru základnej školy a aj osvojenie si jazykových kompetencií, ktoré v domácom prostredí je niekedy komplikované získať.

Teoretické východiská danej problematiky

Aj keď na prvý pohľad vyzerá problematika vstupu a adaptácie rómskeho dieťaťa do edukačného prostredia ako samozrejma a jednoduchá problematika, zúčastňuje sa na nej obrovské množstvo determinantov, ktoré predstavujú identifikované, alebo neidentifikované riziká (LeBel, 2010), ktoré tento proces spomaľujú, alebo zastavujú. Pre lepšie pochopenie behaviorálno-kognitívneho vývinu

⁸ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

⁹ Pracuje v Materskej škole Ružová 9 v Smižanoch.

detí, je nutné všeobecne poznať niektoré základné vývinové charakteristiky a špecifiká vývinu detí predškolského veku. Tiež je dôležité poznať aj špecifické charakteristiky, ktorými sa vyznačujú rómske deti pochádzajúce z prostredia marginalizovaných rómskych komunít. Tieto špecifiká sú veľmi často podmienené prostredím, v ktorom sa dieťa nachádza a toto prostredie mnohokrát považujeme za málo podnetné na vývin dieťaťa. V príspevku sa budeme cielene venovať iba jazykovej a rečovej stránke dieťaťa predškolského veku. V tomto období v úzkom kontexte s myslením dochádza aj k rozvoju reči. Kvalita rečového prejavu u predškolského dieťaťa sa výrazne zlepšuje. Vzrastá pasívna a aktívna slovná zásoba. Trojročné dieťa ovláda približne 800-1000 slov, šesťročné dieťa od 3000-4000 slov. Slovná zásoba závisí od skúseností, od rozumového vývinu dieťaťa, ako aj od kvantity a kvality rečových podnetov, od prostredia, v ktorom dieťa vyrastá (Končeková, 2010). Slovnú zásobu tvoria prevažne pojmy konkrétne a častejšie sa vyskytujúce, tiež pojmy definované účelom. Vety dieťaťa sú viacčlenné, u šesťročných päť až šesťčlenné. Gramatické pravidlá používajú deti predškolského veku rigidne, často s chybami (Jakabčic, 2002), čo svedčí o pomalom vývine jazykového citu (Vágnerová, 2008, s. 195). Platnosť gramatických pravidiel si upresňuje a zdokonaľuje prostredníctvom komunikácie, predovšetkým s dospelými, ale môžu ich ovplyvniť aj médiá a komunikácia s vrstovníkmi. Nové slová sa učia v rámci daného kontextu. Štvorročné dieťa začína tvoriť dlhšie a zložitejšie vety, správne hovorí v budúcom čase. Používanie všetkých druhov sloviess si dieťa osvojí medzi 4-6 rokom. Častejšie používajú minulé čas, hlavne, keď vyjadrujú zážitky, opisujú minulé udalosti. Pri vyjadrovaní časových vzťahov resp. zložitejších vzťahov robia chyby. V celkovom rečovom prejave dieťaťa v predškolskom veku sa objavujú gramatické nepresnosti. Typická pre dieťa v tomto období je viazanosť, určité poradie slov – syntaktická rigidita. Na konci obdobia sa dieťa vyjadruje gramaticky správne, prostredníctvom dlhších viet. Správne časuje a skloňuje, tvorí priraďovacie a podrad'ovacie súvetia (Končeková, 2010).

Ďalej Končeková (2010) hovorí, o tzv. druhom opytovacom období – dieťa sa častejšie pýta otázky „prečo“, „načo?“, „odkiaľ?“. Dieťa sa na jednej strane zaujíma o príčiny, pôvod, vzťahy a súvislosti, na druhej strane je to niekedy reťaz otázok pripomínajúca skôr komunikačnú hru ako skutočné bádanie po príčinách.

Reč sa stáva regulátorom správania dieťaťa. Jej vývin sa uskutočňuje v štyroch fázach. V tretej fáze okolo 4. roku dieťa reguluje svoje správanie, aj keď je odlišné znenie obsahu a verbálnej inštrukcie. Na konci predškolského veku už dieťa reguluje svoje správanie prostredníctvom vnútornej reči (od 6 rokov) (Jakabčic, 2002, s. 43).

Významnou zložkou vývinu z hľadiska poznávacích procesov je egocentrická reč, ktorá nie je primárne určená pre druhú osobu, ale je spojená s myslením. Je to reč podľa Jakabčica (2002, s. 43) určená pre seba a súbežne s rečou pre iných. Reč určená pre seba má iný obsah a formu ako komunikácia s druhým. Egocentrická reč skratkovitá, dieťa si rozpráva pre seba, preto nemusí všetko povedať, nemusí sa prispôsobovať požiadavkám komunikačného partnera. Ak dieťa hovorí pre seba, nepotrebuje ani nehľadá poslucháča. Egocentrická reč slúži zjednodušeniu orientácie, uvedomovaniu si problémov a ich riešeniu. Podľa Vágnerovej (2008) dieťa postupne prechádza na úroveň vnútornej reči.

Podľa Končekovej (2014) dochádza v tomto vývinovom období k zmene pomeru reči a myslenia vzhľadom na vývinové tempo. Začiatok obdobia je sprevádzaný predbiehaním myslenia pred rečou, zatiaľ čo ku koncu tohto vývinového obdobia sa tento pomer mení v prospech reči. Reč má v živote dieťaťa veľký význam, pretože slúži na dorozumievanie, vyjadrenie svojich potrieb a želaní, ale zároveň je regulátorom myslenia. Dieťa predškolského veku tak často slovne samotne formuluje ciele, ktoré chce dosiahnuť a na základe toho riadi svoju vnútornú aktivitu.

V kontexte rómskeho dieťaťa si musíme uvedomiť, že materinský jazyk, ktorý si dieťa osvojuje je rómsky jazyk. V porovnaní s vyučovacím jazykom, ktorý je zväčša slovenský, je jednoduchší. Niektoré pojmy absentujú a obsahuje veľa slov, ktoré majú mnoho významov (Horňák, 2005). Jednou z úloh predprimárneho vzdelávania je umožniť dieťaťu lepšie upevnenie štátneho jazyka, lepšie pochopenie pojmov a operácie s nimi a lepšia adaptácia na školské prostredie a začlenenie do kolektívu. Je nutné si uvedomiť, že rómske dieťa musí zvládnuť nie len materinskú reč, ale aj osvojiť si pojmy slovenského jazyka. Ak učiteľ na dieťa systematicky pôsobí, osvojuje si spisovnú reč a vyjadrovacie schopnosti bude mať na lepšej úrovni. S rozvojom reči dochádza aj k rozvoju komunikačnej funkcie, kde sa už využívanie reči neohraničuje iba na okomentovanie prežívanej situácie v podobe monológu, ale čoraz viac má formu dialógu medzi vrstovníkmi aj s dospelými. V prostredí materskej školy predstavuje reč dôležitý determinant socializácie dieťaťa v kolektíve.

Najpálčivejším a dlhodobým prehlbujúcim sa problémom pri edukácii rómskych detí je jazyková bariéra. Rómske deti prichádzajú do materských škôl, niekedy aj do základných škôl, s niekoľkými naučenými frázami spojenými s vykonávaním biologických potrieb a často sú to už 5 – 6 ročné deti.

Výrazným a podľa nás najdôležitejším činiteľom, ktorý ovplyvňuje vstup rómskeho dieťaťa do povinného vzdelávania, je taktiež nedostatočne rozvinutá reč. „Rómski žiaci sú priam vzorovou ukážkou rečového deficitu spôsobeného celkovým spôsobom života od genetiky a spôsobu reprodukcie cez životný štýl, hodnoty, postoje až po aspirácie a životné ciele“ (Portik, 2005). Pre deti z nevyhovujúceho rodinného prostredia, ktoré nemali skúsenosť so vzdelávaním v materskej škole a ktorým predškolskú výchovu zabezpečuje rodina, je vstup do prvého ročníka zásadnou zmenou v ich živote.

Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť úroveň a rozvoj jazykových kompetencií rómskych detí predškolského veku v edukačnom prostredí materskej školy. Čiastkovým cieľom bolo zistiť mieru zlepšenia jazykových a komunikačných schopností rómskych detí a preskúmať súvislosti medzi dĺžkou dochádzky do materskej školy, jej pravidelnosťou a zlepšením sa rómskych detí v jazykovej oblasti.

Hypotézy výskumu

Na základe cieľov práce sme sformulovali vstupné hypotézy výskumu, ktoré podrobíme štatistickému testovaniu.

H1: U všetkých testovaných detí z málo podnetného prostredia, ktoré navštevujú materskú školu, dôjde k zlepšeniu jazykových kompetencií na základe dĺžky ich dochádzky.

H2: Existuje signifikantný rozdiel v rozvoji jazykových kompetencií rómskych detí vo vzťahu k dĺžke dochádzky do materskej školy (1 rok a viac ako jeden rok).

H3: Existuje signifikantný rozdiel v rozvoji jazykových kompetencií rómskych detí vzhľadom na pravidelnosť dochádzky do materskej školy.

Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 32 rómskych detí vo veku 6 rokov pochádzajúcich z prostredia MRK, ktoré navštevovali materské školy v okrese Spišská Nová Ves, Kežmarok, Prešov a Humenné. Pri výbere respondentov išlo o dostupný výber na základe súhlasu rodičov testovaných detí, riaditeľov škôl a učiteľiek materských škôl. V tabuľke 1 uvádzame rozdelenie výskumnej vzorky podľa dĺžky dochádzky do materskej školy a pohlavia.

Tabuľka 1 Charakteristika vzorky

Počet rokov	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
1 rok	11	68,8	5	31,2	16	50
Viac ako 1 rok	9	56,2	7	43,8	16	50
Spolu	20	62,5	12	37,5	32	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako vidíme v tabuľke 1 testovali sme viac dievčat ako chlapcov. V celej skupine bolo 20 dievčat, čo je 62,5 % a 12 chlapcov teda 37,5%. Na základe dĺžky dochádzky, v skupine detí s dochádzkou do MŠ 1 rok bolo 5 chlapcov a 11 dievčat. V skupine detí s dochádzkou dlhšou ako 1 rok bol pomer vyrovnanjší a teda 7 chlapcov a 9 dievčat.

Metódy výskumu

Pre potreby výskumu sme použili neštandardizovaný test. K testovaniu sme využili metódu pretestu a postestu, kde sme zrealizovali vstupné merania pri nástupe dieťaťa do materskej školy na začiatku školského roka a výstupné merania na konci školského roka. Na testovanie úrovne jazykových a komunikačných schopností šesťročných rómskych detí sme pripravili neštandardizovaný obrázkový test – *Test jazykových komunikačných predčitateľských zručností pre 6 ročné deti*, ktorý pozostával z desiatich otázok. V prvých troch otázkach testu sme zisťovali prostredníctvom obrázkového slovníka, ako ovládajú deti slovné druhy (podstatné mená, prídavné mená a slovesá). V otázke č. 4 sme hodnotili, ako dokážu opísať činnosti ľudí na obrázku, teda ako tvorili vety. Otázka č.5 bola zameraná na tvorbu všeobecných slov, t. j. zaradovanie obrázkov do skupín. Otázkami č.6, č.7, č.8 sme zisťovali úroveň a gramatickú správnosť tvorby viet podľa obrázkov. Prostredníctvom maľovaného čítania sme hodnotili ako gramaticky správne dieťa pomenuje obrázky v texte. Desiata úloha bola zameraná na zistenie ako dieťa rozumie prečítanému textu z detských rozprávkových kníh. Jednotlivé odpovede dieťaťa sme ohodnotili prostredníctvom vytvoreného hodnotiaceho kľúča a zaznačili do kontingenčných tabuliek.

Hypotézy spojené s testovaním detí sme podrobili overovaniu prostredníctvom T-testu. *T-test* sme si zvolili na testovanie hypotéz z dôvodu jeho väčšej citlivosti na menšiu vzorku skúmaných objektov. Z metodologického hľadiska ide o kvantitatívny výskum, ktorý sa orientuje na presné štatistické a analytické zisťovania a zameriava sa na rozbor príčinných vzťahov, ktoré sa vyskytujú medzi premennými. Na štatistickú analýzu, vzhľadom na stanovené hypotézy a povahu dát, sme použili *Shapiro-Wilkov test normality*, *Studentov t-test* a *Spearmanov korelačný test*. Štatistickú analýzu sme vykonávali v programe SPSS 22.

Organizácia výskumu

Výskum sme realizovali v školskom roku 2018/2019. Testovanie rómskych detí realizovali ich učiteľky, aby sa predišlo nedôvere inej osobe a prípadnému skresleniu výsledkov podľa pripravenej metodiky a na základe konzultácie s výskumníkom pred samotnou realizáciou prvého testu. Na realizáciu testov sme mali súhlas riaditeľov materských škôl a samozrejme informované súhlasy rodičov. Testy boli zrealizované individuálne počas výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole v dopoludňajších hodinách, keď sú v triede obidve učiteľky. Prvé testovanie bolo realizované v dopoludňajších hodinách v období od 1.10.2018 – 5.10.2018 roku a druhé testovanie bolo zrealizované v období 20.5.2019 – 24.5.2019 v dopoludňajších hodinách v materských školách v okrese Spišská Nová Ves, Kežmarok, Prešov, Humenné. Po prvom testovaní sme si získané dáta označili, aby sme vedeli identifikovať deti pre potreby výstupného testovania.

Interpretácia výsledkov testovania rómskych detí

Úloha 1 – Pomenovanie obrázkov

V prvej úlohe malo dieťa gramaticky správne vymenovať obrázky. V prípade správneho pomenovania všetkých obrázkov, bolo dieťa ohodnotené štyrmi bodmi. V prípade vymenovania 5 obrázkov dostalo dieťa v hodnotení tri body. Dva body ak vedelo pomenovať iba 3 – 4 obrázky. Jedným bodom bolo dieťa pri testovaní ohodnotené, ak pomenovalo jeden alebo dva obrázky. V prípade, ak dieťa nedokázalo pomenovať ani jeden obrázok, resp. to nedokázalo gramaticky správne, nebolo hodnotené žiadnym bodom. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame výsledky jednotlivých subjektov testovania.

Tabuľka 2 Dosiahnuté skóre - skupina 1 – jeden rok - úloha 1

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	38
II. meranie	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	50
rozdiel +	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Získané body celej skupiny detí, ktoré dochádzali do MŠ len jeden rok v druhom meraní boli o 12 bodov vyššie, ako celkové výsledky v prvom meraní. V druhom meraní sa o jeden bod zlepšilo 12 detí a 4 deti dosiahli také isté skóre ako v prvom meraní. Najvyšší počet bodov získali 3 deti v druhom meraní.

Tabuľka 3 Dosiahnuté skóre – skupina 2 - viac ako jeden rok - úloha 1

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	36
II. meranie	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	51
rozdiel +	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako je uvedené v tabuľke deti, ktoré dochádzali do MŠ viac ako jeden rok, sa zlepšili o jeden bod a jedno dieťa dosiahlo tri body v oboch meraniach. Celkom sa v skupine detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, zlepšilo viac detí ako v skupine detí, ktoré dochádzali do MŠ len jeden rok. Môžeme konštatovať, že v prvej úlohe testované deti z oboch skupín boli pomerne úspešné a získali priemerne 3 body.

2 Úloha - Určovanie prívlastkov k predmetom na obrázku

Pri druhej úlohe malo dieťa opísať nakreslený predmet a správne vymenovať aspoň jeden prívlastok k jednotlivým predmetom. Ak dieťa správne vymenovalo aspoň jeden prívlastok ku každému predmetu, bolo hodnotené 4 bodmi. Ak vymenovalo aspoň jeden prívlastok k 4 až 5 predmetom, bolo hodnotené 3 bodmi. Ak správne vymenovalo aspoň jeden prívlastok k 2 až 3 predmetom, hodnotili sme dieťa dvoma bodmi. Jeden bod získalo dieťa, ak priradilo správne aspoň jeden prívlastok jednému predmetu. V prípade, ak dieťa nedokázalo priradiť ani jeden prívlastok, nebolo hodnotené žiadnym bodom. Hodnotenie detí, ktoré dochádzajú do materskej školy 1rok, je uvedené v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 4 Dosiahnuté skóre - skupina 1 – jeden rok - úloha 2

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	43
II. meranie	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	58
rozdiel +	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Jedno dieťa získalo už v prvom meraní najvyšší počet bodov - 4 body. V tejto úlohe sa zlepšilo o jeden bod 15 detí a jedno dieťa si udržalo najvyššie bodové hodnotenie 4 body.

Tabuľka 5 Dosiahnuté skóre skupina 2 - viac ako jeden rok – úloha 2

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	55
II. meranie	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	62
rozdiel +	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	7

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Už v prvom meraní deti, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, získalo 4 body 7 detí, čo bolo najvyššie hodnotenie. Dve deti si udržali hodnotenie tromi bodmi a sedem detí si pri druhom meraní polepšili o jeden bod. Ako vyplýva z výsledkov získaných v úlohe 2 skupina detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, bola v prvom meraní lepšia lebo až 7 detí získalo 4 body a teda sa už v druhom meraní nemali kde posunúť. V prvej skupine iba jedno dieťa už v prvom testovaní získalo 4 body.

3 Úloha - Pomenovanie činností na obrázkoch

Pri tretej úlohe malo dieťa pomenovať na obrázku osobu vykonávajúcu činnosť (povolanie). Ak dieťa správne určilo všetky 4 povolania, bolo hodnotené 4 bodmi. Pri správnom určení 3 povolaní, dostalo dieťa 3 body. Ak správne určilo 2 povolania, ohodnotili sme ho dvoma bodmi. Jeden bod dieťa získalo, ak správne určilo jedno povolanie a 0 bodov dostalo dieťa, ktoré nevedelo určiť ani jedno povolanie.

Tabuľka 6 Dosiahnuté skóre – skupina 1- jeden rok - úloha 3

Dieťa	D 1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	1	1	2	2	2	3	3	4	2	2	1	1	3	3	2	1	33
II. meranie	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2	4	4	3	2	46
rozdiel +	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	13

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V úlohe 3 dosahovali deti, ktoré dochádzali do MŠ jeden rok, nižšie výsledky ako v predchádzajúcich dvoch úlohách. V prvom meraní získalo iba 1 bod 5 detí a najvyšší počet bodov iba jedno dieťa, ktoré si aj udržalo skóre. Celkom sa o 1 bod zlepšilo 13 detí. Dve deti získali 3 body v prvom i druhom meraní.

Tabuľka 7 Dosiahnuté skóre – skupina 2 - viac ako jeden rok – úloha 3

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I.meranie	2	1	2	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	3	2	2	34
II.meranie	2	1	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	46
rozdiel +	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V druhej skupine detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, 2 deti získali v prvom meraní iba 1 bod. Jedno dieťa získalo aj v druhom meraní iba 1 bod. O jeden bod sa zlepšilo 12 detí. Štyri body v prvom testovaní nezískalo ani jedno dieťa. V druhom meraní získali 4 body dve deti. Aj v tejto úlohe dosahovali deti z druhej skupiny, lepšie výsledky v oboch meraniach, ako deti z prvej skupiny.

4 Úloha - Opisovanie činností na obrázkoch

Štvrtá úloha je orientovaná na opis činností na obrázku. Pri správnom určení 3 činností, dostalo dieťa 3 body. Ak správne určilo 2 činnosti, ohodnotili sme ho dvoma bodmi. Jeden bod dieťa získalo, ak správne určilo jednu činnosť a 0 bodov dostalo dieťa, ktoré nevedelo určiť ani jednu činnosť.

Tabuľka 8 Dosiahnuté skóre - skupina 1 - jeden rok - úloha 4

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	23
II. meranie	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	38
rozdiel +	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V úlohe 4 dosiahli deti z prvej skupiny nízke výsledky. V prvom meraní ani jedno dieťa nedosiahlo viac ako 2 body. Až 9 detí dosiahlo iba jeden bod. Potešujúci je však fakt, že iba jedno dieťa sa nezlepšilo a 15 detí sa zlepšilo o jeden bod.

Tabuľka 9 Dosiahnuté skóre – skupina 2 - viac ako jeden rok - úloha 4

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	2	2	2	23
II. meranie	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	41
rozdiel +	1	1	1	2	1	1	1	2	2	0	1	1	1	1	1	1	18

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V skupine detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, sa zlepšilo 15 detí a jedno dieťa si udržalo hodnotenie, keďže získalo najvyšší počet bodov - 3 body. O dva body sa v druhom meraní zlepšili 3 deti. Celkový rozdiel medzi prvým a druhým meraním bol najvyšší a deti dochádzajúce do MŠ viac ako jeden rok mali výsledky spolu o 18 bodov vyššie.

5 Úloha - Pomenovanie skupín predmetov

Piata úloha je orientovaná na pomenovanie obrázkov. Ak dieťa správne všeobecne pomenovalo všetky skupiny obrázkov, bolo hodnotené 4 bodmi. Pri pomenovaní všetkých obrázkov a ich zaradení do skupiny všeobecných, pričom nevedelo určiť jednu skupinu, bolo hodnotené troma

bodmi. Pri nepomenovaní 2 skupín, bolo hodnotenie znížené o jeden bod a o dva body, ak dieťa nepomenovalo 3 až 4 skupiny.

Tabuľka 10 Dosiahnuté skóre- skupina 1 - jeden rok – úloha 5

Dieťa	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6	D 7	D 8	D 9	D10	D 11	D 12	D 13	D 14	D 15	D 16	Spolu
I. meranie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
II. meranie	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	44
rozdiel +	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	12

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Úloha 5 bola pre deti z prvej skupiny podľa výsledkov testovania náročnejšia, keďže v prvom teste všetci získali dva body z možných štyroch bodov. V druhom testovaní si 4 deti udržali skóre a 12 detí si polepšilo o jeden bod a tak dosiahli tri body.

Tabuľka 11 Dosiahnuté skóre – skupina 2 - viac ako jeden rok – úloha 5

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	1	1	1	2	2	2	26
II. meranie	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	42
rozdiel +	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	16

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Deti, ktoré dochádzali do MŠ viac ako jeden rok, získali nižšie bodové skóre v oboch testoch, ako deti z prvej skupiny. Celkom sa po druhom testovaní u detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, zlepšilo bodové skóre o 16 bodov, kým u detí z prvej skupiny o 12 bodov. Jedno dieťa získalo 1 bod v prvom i druhom meraní a tiež jedno dieťa malo 3 body v prvom i druhom meraní. Dvanásť detí si o 1 bod zvýšili bodové skóre v druhom testovaní a 2 deti sa zlepšili o 2 body. Mesárošová a Žiaková (1996) merali úroveň spôsobilosti rómskych detí pomenovať predmety slovníkovými skúškami (subtest Slovník z Wechslerovej intelligenčnej skúšky pre deti - PDW a Truhlárovej Obrázkový slovník pro afatiky). Spôsobnosť pomenovať predmety sa po absolvovaní rečového programu signifikantne zvýšila. Najzreteľnejšie výkonové zmeny boli zaznamenané v skúške Obrázkový slovník pre afatikov. Pri afatickom obrázkovom teste ide o obrázkovú slovníkovú skúšku, ktorá zobrazuje predmety a činnosti z bezprostredného okolia a každodenného života dieťaťa. Súvisí aj s úrovňou jeho názorného myslenia. Uvedené autorky sa domnievajú, že k najvýraznejšiemu pokroku došlo práve v tejto skúške.

6 Úloha - Gramatická stavba viet

Šiesta úloha je orientovaná na gramatickú stavbu vety. Dieťa má lokalizovať všetky zvieratká na obrázku prostredníctvom využitia predložiek, napr. Kačka je na mostíku. Ak dieťa používa správne predložky, je hodnotené dvoma bodmi. V prípade 1 až 2 chýb, bolo bodové hodnotenie o jeden bod znížené. Pri nesprávnom využívaní predložiek, bolo dieťa hodnotené 0 bodmi.

Tabuľka 12 Dosiiahnuté skóre skupina 1- jeden rok – úloha 6

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
II. meranie	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	21
rozdiel +	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	18

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tejto úlohe mohlo dieťa získať najviac iba dva body. Pri prvom testovaní ani jedno dieťa z prvej skupiny nezískalo 2 body. Iba tri deti boli hodnotené jedným bodom a 13 detí nezískalo ani jeden bod. V druhom testovaní boli ohodnotené vyšším skóre, napriek tomu, že dve deti si udržali jeden bod, 10 detí sa zlepšili o jeden bod a 4 deti si polepšilo o dva body. Deti, ktoré dochádzali do MŠ jeden rok, si celkom zlepšili bodovanie o 18 bodov.

Tabuľka 13 Dosiiahnuté skupina 2 - viac ako jeden rok – úloha 6

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	0	1	0	0	2	2	0	0	1	2	1	1	1	2	2	0	15
II. meranie	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	2	32
rozdiel +	2	1	1	1	0	0	2	2	1	1	1	0	1	1	1	2	17

(Zdroj: vlastné spracovanie)

7 Úloha - Práca s rozprávkami

Siedma úloha je orientovaná na pomenovanie rozprávok, určenie hlavných postáv z rozprávky a prerozprávateľ podľa obrázka dej prostredníctvom hlavných postáv. Ak dieťa určilo všetky rozprávky a stručne povedalo dej, bolo hodnotené 3 bodmi. Ak dieťa spoznalo 2-3 rozprávky s pomocou povedalo de, dostalo 2 body. Ak dieťa spoznalo rozprávky, ale nevedelo porozprávateľ dej, dostalo 1 bod a ak dieťa nespoznalo rozprávky nezískalo ani bod.

Tabuľka 14 Dosiiahnuté skóre - skupina 1. rok - úloha 7

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	6
II. meranie	2	2	1	1	2	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	26
rozdiel +	2	2	1	1	2	2	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	20

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V úlohe 7 došlo k markantnému zlepšeniu v druhom meraní u detí z prvej skupiny, keďže okrem jedného dieťaťa, ktoré bolo v oboch meraniach hodnotené jedným bodom, všetci si v druhom meraní skóre zlepšili. O 2 body malo vyšší počet bodov v druhom meraní 5 detí a o jeden bod viac získalo 10 detí.

Tabuľka 15 Dosiiahnuté skóre – skupina 2 viac ako 1 rok - úloha 7

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	0	0	0	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	2	1	0	12
II. meranie	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	2	3	2	1	30
rozdiel +	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	18

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V druhej skupine detí bolo hodnotenie po prvom testovaní lepšie, ako u detí z prvej skupiny, no napriek tomu nízke. Iba dve deti získali dva body v prvom meraní, 8 detí 1 bod a 6 detí 0 bodov. V druhom meraní sa 5 detí, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, sa zlepšilo o 2 body, 9 detí

o 1 bod a jedno dieťa si jednobodové skóre udržalo. Môžeme však konštatovať, že aj v druhej skupine, došlo k výraznému zlepšeniu po druhom meraní.

8 Úloha - Tvorba príbehu podľa obrázkov

Úloha osem je orientovaná na popisovanie činnosti – vymyslieť príbeh použitím slov na základe obrázka. Ak dieťa vymyslelo a príbeh s použitím všetkých slov – správne popísalo časti dňa, bolo hodnotené 4 bodmi. Ak dieťa správne popísalo časti dňa, uviedlo v základnom tvare potrebné slová, bolo hodnotené 3 bodmi. Ak s pomocou učiteľky popísalo časti dňa a k nim priradilo charakteristické slová, bolo hodnotené 2 bodmi. Ak správne pomenovalo časti dňa, nevymyslelo príbeh s použitím uvedených slov, dostalo 1 bod.

Tabuľka 16 Dosiiahnuté skóre - skupina 1 – jeden rok - úloha 8

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	26
II. meranie	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	34
rozdiel +	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	8

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V prvom meraní bodové hodnotenie detí zo skupiny 1, bolo v tejto úlohe nízke. Žiadne dieťa nezískalo 4 ani 3 body, teda nevymyslelo príbeh podľa obrázkov a ani nevedeli popísať časti dňa na obrázkoch. Desať detí vedelo s pomocou učiteľky pomenovať časti dňa jednoslovne a boli ohodnotené 2 bodmi. 6 detí, ktoré iba pomenovali časti dňa na obrázku, boli ohodnotené jedným bodom. Pri druhom testovaní sa zlepšilo 8 detí o jeden bod. Pričom ani jedno dieťa nedosiahlo v tejto úlohe 4 body.

Tabuľka 17 Dosiiahnuté skóre – skupina 2 - viac ako 1 rok - úloha 8

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	1	31
II. meranie	2	2	3	3	3	4	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	49
rozdiel +	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	18

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V druhej skupine získali deti, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok, lepšie výsledky v prvom i v druhom testovaní oproti deťom z prvej skupiny. Celkom sa všetky deti zlepšili o 18 bodov. Po prvom testovaní síce nedosiahlo ani jedno dieťa 4 body, po druhom testovaní získali 4 body 4 deti. O 2 body sa po druhom testovaní zlepšili tri deti. Bodové hodnotenie celej skupiny 2 bolo v oboch meraniach lepšie ako u detí zo skupiny 1. Úlohu 8 zvládli deti, ktoré dochádzajú do MŠ viac ako jeden rok najlepšie zo všetkých desiatich úloh testu. Portík (2005) uvádza že pri zisťovaní rečových predpokladov rómskych žiakov prostredníctvom Heidelberského testu rečového vývinu (opakovanie viet a klasifikáciu pojmov), pomohol odhaliť mieru jazykového deficitu rómskych žiakov. Výsledky meraní poukazujú na dosahovanie výkonov v pásme podpriemeru 35% pri opakovaní viet a v oblasti klasifikácie pojmov na 76% vo vzťahu ku štandardizovaným výkonom.

9 Úloha - Maľované čítanie

V úlohe 9 ide o Maľované čítanie. Deti mali správne doplniť obrázky a „prečítať“ text z obrázku. Ak dieťa gramaticky správne všetky obrázky – skloňuje v jednotnom a množnom čísle, je hodnotené 3 bodmi. Ak dieťa s pomocou učiteľky doplnilo a pomenovalo obrázky zopakovalo

prečítaný text, dostalo 2 body. Ak dieťa doplnilo obrázky nesprávne zopakovalo predčítaný text, bolo hodnotené 1 bodom a ak dieťa nedoplnilo ani jeden obrázok správne a neprečítalo príbeh, nezískalo ani bod.

Tabuľka 18 Dosiagnuté skóre - skupina 1 rok - úloha 9

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	26
II. meranie	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33
rozdiel +	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	7

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Úlohu 9 – Maľované čítanie nespĺnilo ani jedno dieťa tak, aby získalo 3 body v prvom teste. Avšak 10 detí s pomocou učiteľky dokázali pomenovať obrázky a zopakovať prečítaný text, boli teda hodnotené 2 bodmi. Z týchto desiatich detí sa iba jedno dieťa zlepšilo a získalo 3 body, čo bolo najvyššie skóre v úlohe 9. 6 detí, ktoré mali v prvom testovaní 1 bod, v druhom sa zlepšili o jeden bod. Celkom si deti zo skupiny 1 polepšili o 7 bodov.

Tabuľka 19 Dosiagnuté skóre - skupina 2 viac ako 1 rok - úloha 9

Dieťa	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23	D24	D25	D26	D27	D28	D29	D30	D31	D32	Spolu
I. meranie	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	27
II. meranie	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	42
rozdiel +	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 19 uvádzame hodnotenie detí, ktoré dochádzali do MŠ viac ako jeden rok. Deti z druhej skupiny dosiahli v prvom meraní spolu len o 1 bod lepšie výsledky, ale v druhom meraní sa spolu zlepšilo o jeden bod 15 detí, pričom jedno si udržalo skóre 2 body v oboch meraniach.

10 Úloha - Porozumenie prečítaného textu

Úloha 10 je orientovaná k rozvíjaniu komunikácie a práci s rozprávkovou knihou. Ak, dieťa počúva s porozumením, chápe súvislosti samostatne opisuje dej gramaticky správne, dostane 4 body. Ak dieťa počúva s porozumením chápe súvislosti, správne odpovedá na otázky je hodnotené 3 bodmi. Ak dieťa počúva s porozumením s pomocou učiteľky uvedie niektoré jeho časti dostane v hodnotení 2 body. Ak dieťa odpovedá na otázky z rozprávky jednoslovné s pomocou obrázkov je hodnotené jedným bodom a ak dieťa nesprávne odpovedá na otázky nerozumie prečítanej rozprávke, nezískalo žiaden bod. V poslednej úlohe sme rovnako zaznamenali výsledky pri deťoch, ktoré dochádzajú do materskej školy jeden rok a viac ako jeden rok, do tabuliek.

Tabuľka 20 Dosiagnuté skóre - skupina 1 viac ako rok - úloha 10

Dieťa	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	Spolu
I. meranie	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	20
II. meranie	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
rozdiel +	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Aj v poslednej úlohe došlo k zlepšeniu bodového hodnotenia detí v druhom teste, avšak zlepšenie nebolo výrazné. O 1 bod sa zlepšilo 12 detí, 3 deti si skóre udržali a v oboch testoch získali 2 body. Jedno dieťa malo v prvom i druhom teste iba jeden bod.

Tabuľka 21 Dosiahnuté skóre - skupina 2 viac ako rok - úloha 10

Dieťa	D 17	D 18	D 19	D 20	D 21	D 22	D 23	D 24	D 25	D 26	D 27	D 28	D 29	D 30	D 31	D 32	Spolu
I. meranie	2	2	1	0	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	27
II. meranie	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	43
rozdiel +	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V druhej skupine detí sme zistili lepšie výsledky už v prvom meraní. Dva body získalo 12 detí, kým v prvej skupine len 6 detí. Jedno dieťa nezískalo ani jeden bod a 3 deti boli hodnotené 1 bodom. Po druhom testovaní sa celá skupina zlepšila o jeden bod a teda 12 detí získalo plný počet bodov v tejto úlohe. Podobné výsledky v oblasti reprodukcie príbehu interpretuje aj Miňová (2014). Konštatuje, že deti mali obrovské problémy s reprodukciou prečítaného textu, keďže v 6 úlohe „R“ testu ani jedno dieťa nezískalo maximálny počet 8 bodov. Len 2,2% detí získalo 6 bodov; 0 bodov získalo 15,6% detí a zo skúmanej vzorky najviac percent získalo 1 bod 26,7% detí.

Na základe porovnania výsledkov v jednotlivých úlohách môžeme konštatovať, že všetky deti, ktoré dochádzajú do materskej školy viac ako jeden rok, dosiahli zlepšenie v druhom testovaní v deviatich úlohách. Iba 8. úlohe mali deti, ktoré dochádzali iba jeden rok do MŠ, lepšie bodové skóre v oboch meraniach.

Záver

Celkové výsledky testovania rómskych detí poukazujú na to, že u všetkých testovaných detí z málo podnetného prostredia, ktoré navštevovali materskú školu, došlo k zlepšeniu jazykových kompetencií na základe dĺžky ich dochádzky. A tým môžeme prijať hypotézu H1.

Výsledky štatistického testovania hypotézy H2: *Existuje signifikantný rozdiel v rozvoji jazykových kompetencií rómskych detí vzhľadom na dĺžku dochádzky do materskej školy* nepotvrdili signifikantný vzťah medzi dĺžkou dochádzky do materskej školy a zlepšením sa rómskych detí v jazykovej oblasti. Preto nemôžeme stanovenú hypotézu H2 prijať. Zdieľame však presvedčenie, že ak by sme testovali viac detí štatistická významnosť by sa potvrdila.

Testovaním hypotézy H3 sme zistili, že existuje signifikantný vzťah medzi pravidelnosťou dochádzky do materskej školy a zlepšením sa rómskych detí v jazykovej oblasti. Teda ak sa rómske dieťa pravidelne zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese intenzívnejšie sa stretáva s vyučovacím jazykom a zlepšujú sa mu kognitívne funkcie a teda sa zlepšuje aj v oblasti reči. Tým sa nám podarilo potvrdiť hypotézu H3

Analýza výsledkov testov v oblasti jazykovej vybavenosti rómskych detí v jednotlivých otázkach poukazuje na to, že rómske deti z oboch skupín, zvládali otázky, kde sa dalo odpovedať jednoslovné lepšie a dosiahli aj plný počet bodov v týchto otázkach, ako otázky, kde bolo potrebné samostatne rozprávať podľa obrázkov. Nízke bodové skóre získali deti v otázkach opisu činnosti z obrázkov. Najväčšie problémy deti mali pri určovaní povolania. Otázka, kde mali deti určiť hlavné postavy rozprávok a povedať krátky dej bola náročná, lebo deti nespoznali hlavné postavy z rozprávok, nevedeli určiť rozprávku a tým povedať stručný obsah. Ďalším dôvodom prečo bola táto úloha náročná je aj to, že deti nehovoria po slovensky a teda aj ak spoznali rozprávkové postavy, nevedeli sa vyjadriť. Slovná zásoba testovaných detí je slabá, preto učiteľky nemohli testovaným deťom pridelit' ani jeden bod, najmä pri prvom testovaní. Za hlavný determinant zlyhávania rómskych detí v jazykovej oblasti je to, že rómske deti, ktoré prichádzajú do materskej školy, nevedia vôbec alebo len minimálne, hovoriť po slovensky. Zároveň, že s vyučovaním slovenského jazyka sa začína neskoro, až keď prídu do materskej školy, t. j. často ako 5 ročné.

Rodičia v domácom prostredí vôbec nehovoria s deťmi po slovensky. Stáva sa a je to bežným javom, že deti počas prázdnin a voľných dní zabudnú, čo sa naučili. Slabú úroveň v jazykovej oblasti majú deti aj preto, že rómske deti medzi sebou komunikujú rómskym jazykom.

Zoznam bibliografických odkazov

Hornák, L. (2005). *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU.

Jakabčic, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris.

Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Lebel, T. J. & S. M. Chafouleas. (2010). *Promoting prosocial behavior in preschool: A review of effective intervention supports*. [online]. *School Psychology Forum* 4(2), 25-38. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>>.

Mesárošová, M. & Žiaková, E. (1996). Rozvíjanie reči rómskych detí v predškolskom období. In *Pedagogika*. Roč. XLVI, č. 2/1996. s. 156-167.

Miňová, M. (2014). Príprava rómskeho dieťaťa na vstup do základnej školy. [online]. In *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2(4), 69-84 Dostupné z: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_\(4\)/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_\(4\)-s69-84/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_\(4\)-s69-84.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_(4)/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_(4)-s69-84/Pedagogika_Przedszkolna_i_Wczesnoszkolna-r2014-t-n2_(4)-s69-84.pdf)

Portik, M. (2003). *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU.

Wágnerová, E. (2008). *Predškolská príprava rómskych detí: Príručka pre učiteľky materských škôl*. Žiar nad Hronom: Nadácia školy dokorán.

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.minova@unipo.sk

PaedDr. Alena Vrábl'ová

Materská škola
Ružová 1197/9
053 11 Smižany
vrablova.alena1@gmail.com

RODINA, SPOLUPRÁCA A DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE V MATERSKEJ ŠKOLE

FAMILY, COOPERATION AND DISTANCE EDUCATION IN KINDERGARTEN

Dominika Slováčková¹⁰

Abstrakt: Predkladaný príspevok opisuje rodinu aj materskú školu so zameraním na ich spoluprácu. Príspevok vo svojej prieskumnej časti venuje pozornosť názorom rodičov na spoluprácu materskej školy a rodiny aj na dištančné vzdelávanie v rámci predprimárneho vzdelávania v materských školách, ktoré bolo realizované na Slovensku v čase od marca do júna 2020. Prieskumy vychádzajú z vlastnej pedagogickej aj prieskumnej praxe autorky.

Abstract: The presented paper describes the family and kindergarten with a focus on their cooperation. In its research part, the article pays attention to the opinions of parents on the cooperation between kindergarten and family and on distance education in pre-primary education in kindergartens, which was carried out in Slovakia from March to June 2020. Surveys are based on the author's own pedagogical and research practice.

Kľúčové slová: spolupráca rodiny a materskej školy, dištančné a on-line vzdelávanie, pedagogický prieskum

Key words: cooperation between family and kindergarten, distance and online education, pedagogical research

Úvod

Rodina a materská škola patria medzi kľúčové činitele ovplyvňujúce výchovu a vzdelávanie (neskôr vzdelanie) detí. Rodina ako primárna inštitúcia socializácie a informálnej výchovy a vzdelávania a materská škola ako priestor inštitucionálnej socializácie a formálneho výchovno-vzdelávacieho procesu sa často stávajú partnermi a spolupracovníkmi. Je prítomná spolupráca aj kooperácia materskej školy a rodiny. Podľa Miňovej (2017) je spolupráca systematický a plánovaný proces, ktorý sa uskutočňuje skrze triednych učiteľov a vedenia školy na rodičovských schôdkach i návštevách v rodine. Kooperácia – nápomoc, vzájomnosť, súčinnosť.

Rodina a materská škola

Rodina sa v čl. 2 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov definuje nasledovne: Rodina založená manželstvom je základnou bunkou spoločnosti. Spoločnosť všetky formy rodiny všestranne chráni. Rodina je podľa Opravilovej (2016, s. 180) „vďaka svojej špecifickosti a univerzálnosti jedinečná a nenahraditeľná inštitúcia.“

V roku 2017 boli publikované výsledky výskumu realizovaného s 5-6 ročnými deťmi na PdF UMB v Banskej Bystrici. Jednou zo skúmaných otázok bola Kto je rodina? Aká je rodina? uvádzame niektoré odpovede detí: (1) Rodina je dobrá, my sa spolu pomodlíme a správame sa k sebe pekne. Moja dobrá rodina je, že sa na všetko teší. (2) Mamina, ocino, brat, teta, babka a len my. A všetci sa máme radi. (3) Naša rodina je dobrá a máme sa správať slušne. A my sa tulkáme.

¹⁰ Autorka je absolventkou Pedagogickej a sociálnej akadémie a Prešovskej univerzity v Prešove. Vo svojej diplomovej práci sa venovala mediácii v prostredí materskej školy. Svoj profesijný rozvoj aj prax orientuje na predčitateľskú, predpisateľskú gramotnosť, prácu s textom a hudobno-dramatické činnosti v materskej škole. Venuje sa vlastnoručnej výrobe didaktického materiálu a pomôcok pre vlastnú pedagogickú prax.

(4) Rodina je to, že sa máme všetci radi a všetko robíme spolu. Z výpovedi vyplýva, že deti najviac rodinu chápu cez prejavy vzájomnej lásky, zážitky a starostlivosť (Kasáčová, Cabanová, Babiaková a kol. 2017, s. 98).

Pre definovanie materskej školy použijeme charakteristiku Miňovej, Muchackeho a Portika (2016) ktorá uvádza, že materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvoja schopností a zručností, utvárania predpokladov na ďalšie vzdelávanie, pripravuje pre budúci život v spoločnosti. Je to škola pre deti spravidla vo veku 3 – 6 rokov.

Obe tieto inštitúcie majú svoje funkcie. Novotná (2017) hovorí o štyroch funkciách rodiny. Biologicko-reprodukčná, ekonomická, socializačná, výchovná.

- Biologicko-reprodukčná funkcia – ide o najdôležitejšiu funkciu rodiny, pretože bez nej by nevznikal život a nebolo by zabezpečené pokračovanie rodu.
- Ekonomická funkcia – rodina bola v minulosti sebestačne hospodáriacou jednotkou. Ekonomická funkcia rodiny spočíva v zabezpečovaní bývania, stravy, spánku, odievania, hygieny a iných záležitostí viazaných na financie, ekonomickú stránku.
- Socializačná funkcia – rodina je prvým miestom, kde sa dieťa socializuje a učí spoločenským vzťahom. Rodina zabezpečuje prvé a primárne sociálne učenie sa. Integruje dieťa do spoločnosti.
- Výchovná funkcia – demokratická spoločnosť si kladie za cieľ vychovávať slobodného človeka, ktorý je schopný niesť zodpovednosť za svoje správanie a činy, človeka humaného, mravného a kultúrne i spoločensky vyspelého. Rodina má vytvárať dieťaťu prostredie pre rozvoj a zabezpečiť podmienky výchovy, vzdelávania a výcviku, adekvátne potrebám dieťaťa, doby, no s ohľadom na ekonomickú i spoločenskú situáciu v rodine.

Materská škola v súčasnosti zastáva niekoľko funkcií v živote dieťaťa. Základnými, uplatňovanými funkciami materskej školy sú podľa Kostruba (2003):

- Edukačná funkcia – materská škola zabezpečuje výchovu, vzdelávanie.
- Kultúrna funkcia – materská škola je koordinátor kultúrnych aktivít spoločnosti, pripravuje novú generáciu na prevzatie a zachovanie kultúrneho dedičstva.
- Kompenzačná funkcia – materská škola koriguje rozdiely, individuálne diferencie.
- Preventívna funkcia – materská škola rešpektuje individualitu, nespôsobilosti a psychické ťažkosti dieťaťa.

Niektoré vyššie uvedené funkcie rodiny a materskej školy sa navzájom dopĺňajú, vyžadujú spoluprácu oboch inštitúcií, alebo aspoň by bolo dobré, keby v ich napĺňaní spolupracovali, podieľali sa spoločne. Napríklad: funkcia výchovná – funkcia edukačná, socializačná – kultúrna.

Aj na základe vyššie uvedeného sa stala rodina a výchova v rodine predmetom záujmu aj predškolskej pedagogiky. Rodinné prostredie je podľa Průchu a Koťátkovej (2013, s. 31) „všeobecne považované za najvýznamnejší činiteľ utvárajúci vývin dieťaťa. Má rozhodujúci vplyv na to, aký dospelý jedinec z dieťaťa vyrastie“.

Vo výchovnej neformálnosti rodina dieťa rozvíja v bežne dostupných a potrebných situáciách a činnostiach, ktorými dieťa postupne pripravuje na život a osamostatňuje ho. Rodinná výchova má isté úskalía, ktoré môžu spôsobovať pre dieťa nepriaznivé rozvojové podmienky. Je preto na pedagógoch profesionáloch v záujme celej spoločnosti, aby rodine pomáhali v podobe poradenstva alebo priamej výchovy dieťaťa (Lipnická, 2011). Preto sa aj my nazdávame, ako popisujeme vyššie, že je dôležité, aby rodina a škola spolupracovali. V tejto myšlienke je výpovedným názov publikácie, ktorá pojednáva o spolupráci rodiny a materskej školy od autorky

Miňovej: Ruka v ruke Materská škola – dieťa – rodina (2017). Materská škola a rodina by mala ruka v ruke vychovávať a vzdelávať dieťa, mali by spolupracovať, komunikovať a rešpektovať seba navzájom a rešpektovať aj dieťa.

Spolupráca/kooperácia rodiny s materskou školou

Podľa Višňovského (2007) úlohy aj ciele spolupráce školy a rodiny vyplývajú zo základných funkcií a úloh školy a rodiny. Mali by vychádzať zo všeobecných požiadaviek spoločnosti na výchovu a ich zamerania na konkrétne podmienky triedy, ako aj na jednotlivých žiakov. Dynamika individuálneho rozvoja žiaka, ktorá je podmienená aj špecifickosťou jednotlivých rodín, si vyžaduje neustále tvorivo reagovať na tento rozvoj, úlohy inovovať a aj koncipovať tak, aby spolu vytvárali systém spolupráce školy s rodinou. „Spolupráca rodiny a školy je súčasnej dobe veľmi potrebná a nevyhnutná. Partnerstvo týchto dvoch inštitúcií by malo rešpektovať ciele, úlohy tejto spolupráce. Materská škola by mala posilňovať rôzne formy spolupráce vychádzajúc z tradícií školy a potreby rodičov. Zapojenie rodičov do života školy a danej triedy je veľmi dôležité pre obojstrannú kladnú spoluprácu medzi školou a rodinou“ (Miňová, 2017, s. 57).

Dištančné vzdelávanie (a výchova) v materskej škole ako spolupráca

Obdobie od marca 2020, poznačené výskytom (príchodom) pandémie na našom území ale i celom svete, otvorilo materským školám na Slovensku možnosti prehodnotiť spustenie dištančnej formy výchovy a vzdelávania. Mnohé materské školy aktivizovali svoje pani učiteľky aj pani riaditeľky, „oprášili“ svoje digitálne a komunikačné spôsobilosti aj digitálnu techniku a začali hľadať možnosti ako vychovávať a vzdelávať svoje deti na diaľku, ako si plniť svoje ciele a úlohy vyplývajúce z legislatívy, štátnych aj školských vzdelávacích programov.

Pri dištančnom vzdelávaní detí predškolského veku, detí materských škôl bolo (je, aj bude) nevyhnutné nadviazať spoluprácu s rodičom/rodinou, a to z dôvodu veku vzdelávaných a vychovávaných detí s ohľadom na ich životnú skúsenosť. Jednou z možností je vyučovanie cez zoom, messenger a iné IKT platformy. Aj naše skúsenosti hovoria a potvrdzujú, že pri dobrej vôli na strane materskej školy, učiteľiek a najmä zriaďovateľov i na strane rodičov, je aj takéto vychovávanie a vzdelávanie možné. „Dištančné vzdelávanie (distance education, l'enseignement á distance, Fernstudium) je vo svete frekventovaná, u nás doposiaľ nie celkom docenená forma vzdelávania. Jej hlavným cieľom je umožniť priebežne sa vzdelávať jedincom, ktorí sa nemôžu zúčastniť klasickej, teda prezenčnej formy vzdelávania (kontaktnej výučby)“ (Zlámalová, 2009, s. 514).

Metodika prieskumu A

V roku 2019 sme smerom k rodičom jednej triedy vo vybranej materskej škole v Košiciach realizovali prieskum, ktorého cieľom bolo *zistiť ich spokojnosť a názor na spoluprácu materskej školy (triedy) a rodiny*.

Metódou nami realizovaného prieskumu bol dotazník, ktorý je podľa Šveca (In: Portik & Miňová, 2011) výskumný alebo prieskumný nástroj na hromadné a pomerne rýchle zisťovanie informácií o znalostiach, názoroch alebo postojoch opytovaných osôb k aktuálnej skutočnosti. Dotazník je výskumný nástroj, ktorého účelom je získať v písomnej podobe dáta. Používa sa väčšinou na zisťovanie názorov a postojov respondentov (Průcha, 2014). Nami zhotovený dotazník obsahoval uzavreté aj otvorené položky. Dotazník bol anonymný, neštandardizovaný.

Výskumný súbor: Pedagogický výskum (prieskum) skúma ľudí – učiteľov, vychovávateľov, žiakov, študentov, rodičov, deti. Pri výskumnom súbore rozlišujeme základný súbor a výberový

súbor. Základný súbor „(inakšie tiež zvaný populácia) tvoria všetky subjekty, na ktoré sa majú výsledky výskumu vzťahovať“ (Gavora 2010, s. 32). Výberový súbor je podľa Gavoru (2010) vždy menší ako základný súbor. Výskumný súbor tvorilo 13 rodičov triedy 3 – 4 ročných detí v triede materskej školy. Súbor tvorilo 13 rodičov ochotných vyplniť dotazník z 15 oslovených. Triedu navštevovalo 15 detí.

Tabuľka 1 Pohlavie

	n	%
muž	6	46,15
žena	7	53,84
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Dotazník obsahoval 12 položiek, z ktorých tri boli demografické. Triedu materskej školy navštevovalo 15 detí. Do prieskumu sa zapojilo 13 rodičov, z toho 6 mužov (46,15%) a 7 žien (53,84%) vid'. Tabuľka 1.

Tabuľka 2 Vek

	n	%
31-35 rokov	4	30,76
35-40 rokov	4	30,76
41-45 rokov	2	15,38
46-50 rokov	2	15,38
50-55 rokov	1	7,69
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vekové zloženie odpovedajúcich respondentov uvádzame v tabuľke 2. Vekovo je najviac zastúpená kategória 31-35 ročných (30,76%) a 35-40 ročných (30,76%) rodičov. Potom 41-50 ročných (spolu 30,76%) a jeden rodič (7,69%) spadá do kategórie 50-55 rokov.

Tabuľka 3 Počet detí

	n	%
1 dieťa	2	15,38
2 deti	5	38,46
3 deti	6	46,15
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 3 uvádzame počet detí v rodinách opýtaných rodičov. 46,15 % (n=6) opýtaných rodičov uviedlo, že má 3 deti. Dve deti majú piati rodičia (38,46%), jedno dieťa dvaja (15,38%).

Tabuľka 4 Spokojnosť s materskou školou, ktorú navštevuje dieťa

	n	%
áno	13	100
nie	0	0
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na otázku zisťujúcu spokojnosť s materskou školou. Odpovede uvádzame v tabuľke 4. 100% opýtaných prejavilo spokojnosť s materskou školou vo všeobecnosti. Negatívne neodpovedal ani jeden z rodičov, ktorý sa do dotazníka zapojili.

Tabuľka 5 Dostatočnosť spôsobu informovanosti rodičov o aktivitách spolupráce

	n	%
áno	13	100
nie	0	0
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 5 uvádzame odpovede na otázku zisťovania spokojnosti rodičov so spôsobom informovanosti rodičov o akciách a podujatiach v materskej škole. Materská škola informuje sociálnymi sieťami, mailom, výveskou v šatni. Všetkým opýtaným rodičom 100% (n=13) sa zdá, že spôsob a kvalita informovanosti rodičov o dianí v ich materskej škole, so zámerom na činnosti spolupráce rodiny a školy je dostačujúca.

Tabuľka 6 Dostatok (aktivít) spolupráce materskej školy s rodinou

	n	%
áno	12	92,30
nie	0	0
neviem	1	7,69
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na otázku Považujete za dostatočné množstvo (aktivít) spolupráce materskej školy s rodinou? Odpovedalo 92,30% rodičov (n=12) áno a 7,69% (n=1) neviem. Odpovede uvádzame v tabuľke 6.

Tabuľka 7 Spokojnosť s interaktívnou formou spolupráce rodiny a materskej školy

	n	%
áno	11	84,61
nie	0	0
neviem	2	15,38
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 7 uvádzame odpovede orientujúce sa na formu spolupráce. S interaktívnou formou spolupráce rodiny a školy (tvorivé dielne...) prejavilo spokojnosť vyše 80% (n=11) opýtaných rodičov. Dvaja rodičia (15,38%) sa jednoznačne vyjadriť nevedia. Ani jeden rodič neodpovedal nie.

Tabuľka 8 Čas, v ktorom sa aktivity začínajú (realizujú)

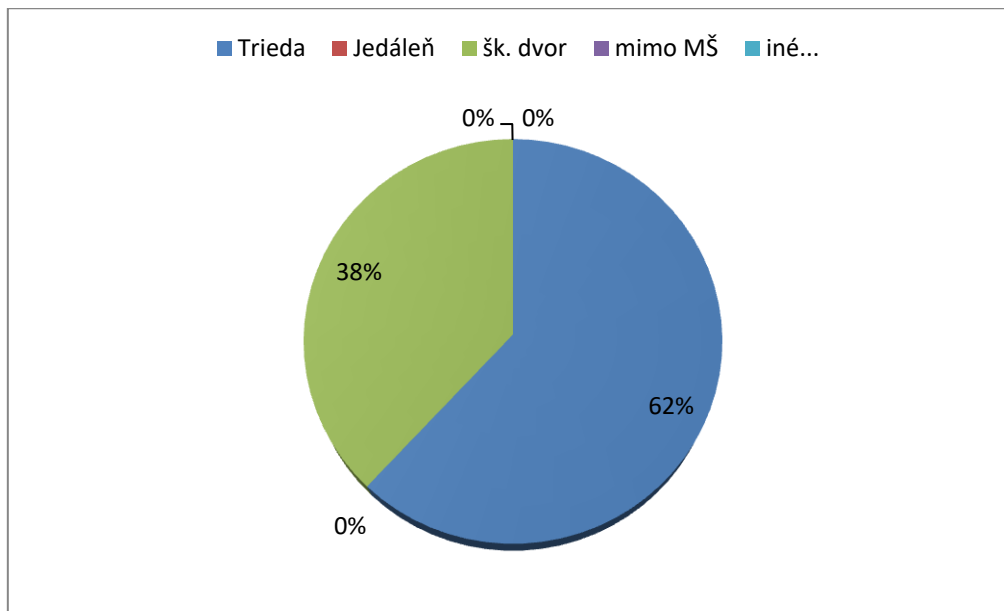
	n	%
áno	11	84,61
nie	0	0
neviem	1	7,69
neodpovedal	1	7,69
spolu	13	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Materská škola, na ktorej sa realizoval tu uvádzaný a interpretovaný prieskum, začínala svoje aktivity spolupráce spravidla v čase okolo 15:30 až 16:00 hodiny. V tabuľke 8 uvádzame ako sú

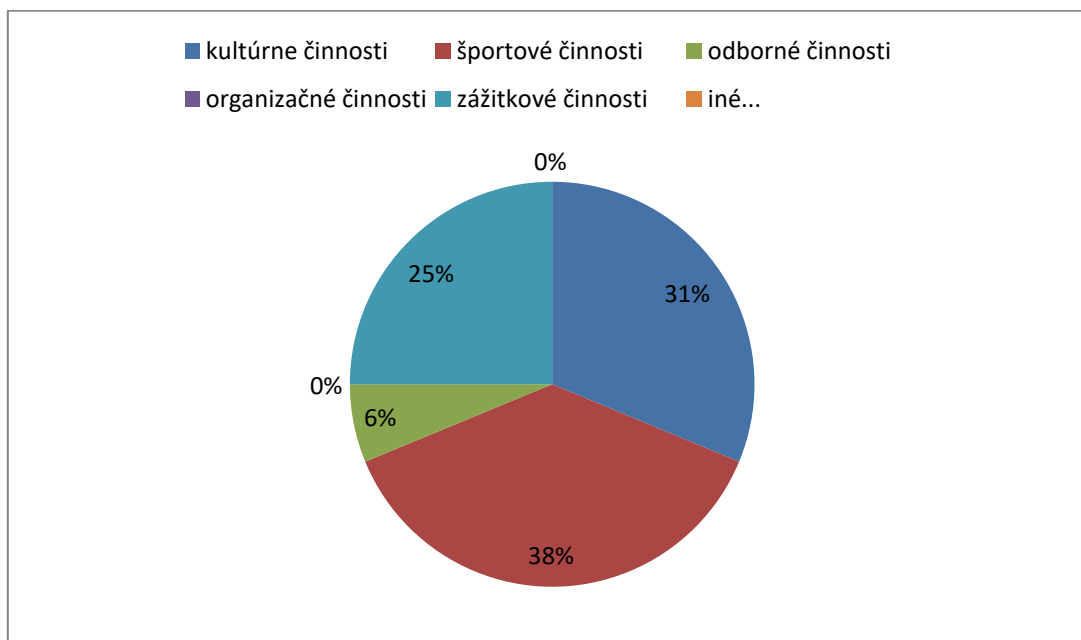
rodičia s týmito časmi spokojní. S časom začiatku aktivít prejavila spokojnosť väčšina (84,61%) opýtaných. Odpoveď neviem označil jeden rodič, čo tvorí 7,69% našej vzorky.

Ďalej nás zaujímali preferencie priestoru a miesta konania akcií spolupráce, oblasti záujmu na spoluprácu, oblasti ochoty aktívneho zapojenia sa do činností, absolvovanie spolupráce v minulosti.



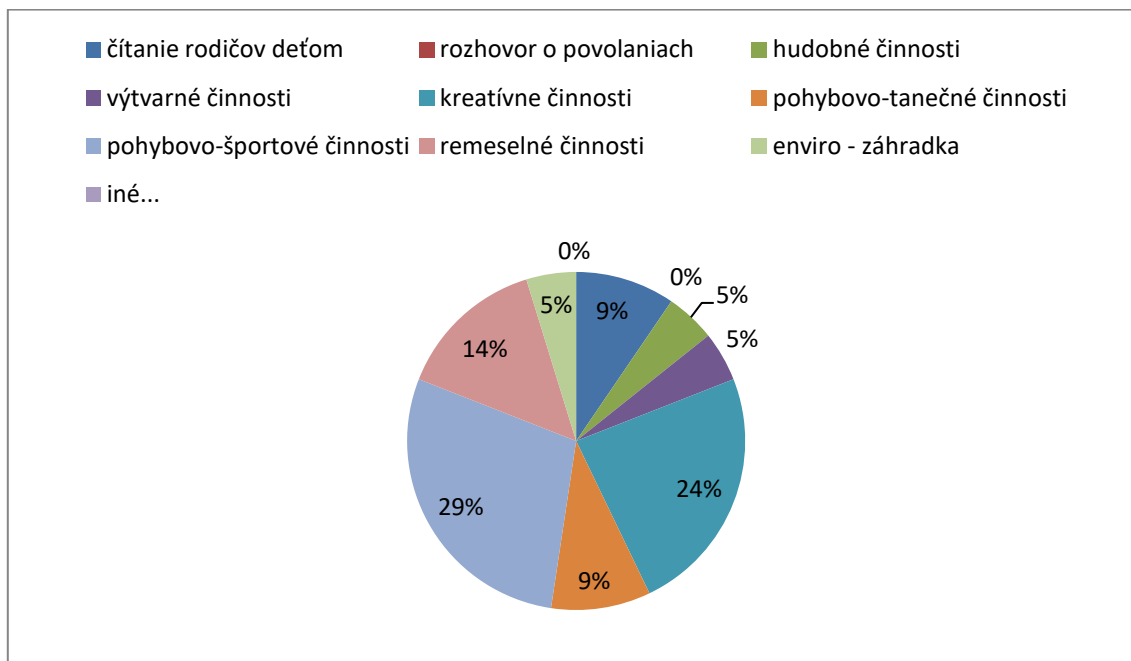
Graf 1 Preferencie priestoru a miesta konania akcií spolupráce
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 1 uvádzame preferencie miesta konania aktivít spolupráce materskej školy a rodiny. 62% preferuje triedu materskej školy, 38% školský dvor, ostatné ponúkané možnosti si nevybral nikto.



Graf 2 Oblasti záujmu na spoluprácu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 2 uvádzame oblasti záujmu aké by vyhovovali rodičom vo vzťahu k spolupráci s materskou školou. V poradí podľa preferencií ich môžeme zoradiť takto: športové činnosti, kultúrne činnosti, zážitkové činnosti (výlety a opekačka) a činnosti odborného charakteru (besedy a pod.)



Graf 3 Oblasti ochoty aktívneho zapojenia sa do činností
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 3 ilustruje oblasti, v ktorých javia rodičia ochotu/záujem aktívnej participácie. 29% rodičov javí aktívny záujem o pohybovo-športové činnosti, naopak najmenej rodičov 5% o hudobné, výtvarné a záhradkárске aktivity.

V poslednej otázke, otvorenej položke, sme poskytli rodičom možnosť vlastného návrhu spolupráce s materskou školou. Rodičia uvítajú spoločné korčuľovanie/lyžovanie, pohybovú a športovú činnosť, logopédiu pre deti, čítanie, tanečné činnosti, remeslá a aktívne zapojenie sa, kultúrne a športové aktivity.

Na základe vyššie uvedených výsledkov dotazníka môžeme konštatovať, že materská škola, na ktorej sme prieskum uskutočnili, zabezpečuje dostatočnú informovanosť o spolupráci s rodinou, ako aj dostatočnú spoluprácu ako takú. Aj týmito skutočnosťami môžeme pripísať 100% zastúpenie odpovede áno na otázku: Ste vo všeobecnosti spokojní s materskou školou, ktorú navštevuje Vaše dieťa? Väčšine opýtaných vyhovuje aj interaktívna forma spolupráce, aj čas začiatku realizácie aktivít spolupráce materskej školy a rodiny. Opýtaní rodičia, preferujú formy spolupráce realizované v priestore triedy, a to v oblastiach športovej, kultúrnej a zážitkovej, menej podujatia odborného charakteru. Ochotu aktívne sa zapojiť a participovať na školských aktivitách kooperácie rodičia prejavili v oblasti kreatívnych činností. Súhrnne môžeme povedať, že informovanosť, spolupráca aj ochota rodičov je vyhovujúca a prijateľná.

Metodika prieskumu B

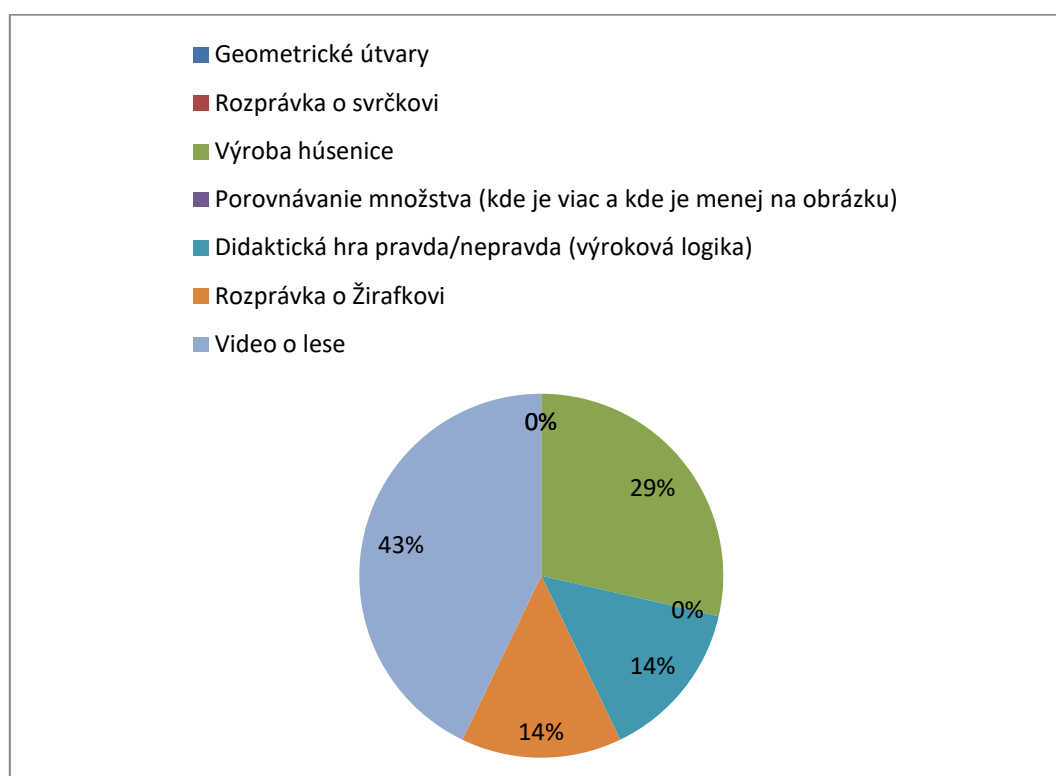
V septembri 2020 sme realizovali *anketu s cieľom zistiť názory rodičov*, ktorých deti boli priamymi účastníkmi on-line vzdelávania počas tzv. prvej vlny pandémie COVID-19 na Slovensku na jar v roku 2020 (v školskom roku 2019/2020 - 3 – 4 r. deti). *Výskumný súbor* tvorili rodičia detí našej triedy, ktorým sme výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali a realizovali on-line, prostredníctvom aplikácie messenger.

Tabuľka 9 Záujem dieťaťa o on-line vzdelávanie a obohatenie dieťaťa

	Záujem dieťaťa		Obohatenie dieťaťa	
	n	%	n	%
áno	7	100	7	100
nie	0	0	0	0
spolu	7	100	7	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 9 uvádzame odpovede na dve otázky: *Prejavovalo Vaše dieťa záujem o on-line vzdelávanie? Tešilo sa?* a *Bolo on-line vzdelávanie pre Vaše dieťa obohacujúce. Naučilo sa Vaše dieťa niečo nové?* Na obe otázky odpovedali kladne všetci účastníci ankety (100%). Vo vnímaní rodičov sa ich deti tešili na on-line vzdelávanie, mali záujem o účasť na ňom. Podľa rodičov tieto vzdelávania prostredníctvom messengeru boli pre deti prínosné.



Graf 4 Téma výchovy a vzdelávania on-line

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 4 prezentujeme témy, ktoré boli obsahom on-line stretnutí. Otázka znela *Ktorá téma bola pre Vaše dieťa najzaujímavejšia?* Odpovedalo 100% opýtaných (n=7). Pre deti najzaujímavejšiu (43%) tému rodičia označili Video o lese (VO: Človek a príroda), potom Výrobu húsenice (VO: Človek a svet práce/Umenie a kultúra – výtvarná výchova) (29%), nasledovali Rozprávka o Žirafkovi (VO: Jazyk a komunikácia) a Didaktická hra pravda/nepravda (VO: Matematika a práca s informáciami) obe v zastúpení 14%. Ostatné témy, ktoré boli obsahom on-line výchovných a vzdelávacích stretnutí s deťmi označené neboli.

Ďalej sme sa rodičov pýtali na negatíva on-line dištančného vzdelávania. Zistenia sumarizujeme v tabuľke 10. Rodičia medzi negatíva radia: (1) chýba osobný kontakt, (2) jediné negatívum bolo, že synček bol smutný keď on-line vzdelávanie skončilo. Chcel stále volať pani učiteľke, (3) žiadne, (4) negatívum vidím len v tom, že dieťa sa nevie až tak sústrediť ale to nie je negatívum k MŠ skôr všeobecné konštatovanie, (5) neosobnosť, (6) dieťa je mimo kolektívu. On-

line vzdelávanie trvá 30 minút, v materskej škole sa deti učia a hrajú cca 7 hodín, (7) dieťa sa nevie sústrediť dlho.

V poslednej položke sme zisťovali názory rodičov na on-line (dištančné) vzdelávanie v materskej škole – celkové hodnotenie: (1) v prípade núdze **postačujúce**, (2) on-line vzdelávanie bolo **spiestrením** karantény. Deti **nezostali bez kontaktu** či s pani učiteľkou alebo spolužiakmi a **niečo nové sa aj naučili**, (3) bolo **dobré**, aj častejšie by sa mohlo konať, (4) bola som **spokojná**, aj malý bol :-), (5) narýchlo pripravené podmienky **dostačujúce a vyhovujúce**, (6) bolo to **spiestrenie pre detičky** počas karantény. Videli sa on-line, nie všetci ale aspoň takto mali možnosť komunikovať. V takýchto výnimočných situáciách je to **veľmi dobrý nápad**. On-line vzdelávaniu dávam veľké **áno**, (7) malo by byť asi viac individuálne, lepšie kratšie, ale pre každého individuálna úloha s pani učiteľkou.

Tabuľka 10 Negatíva a celkové hodnotenie on-line vzdelávania

Negatíva	Celkové hodnotenie
absencia osobného kontaktu dieťa – pedagóg	postačujúce
smútok z konca vzdelávania	spiestrenie karantény
žiadne	dobré
neschopnosť dieťaťa sústrediť sa	spokojnosť
neosobnosť	dostačujúce a vyhovujúce
Individualizované vyučovanie, krátke trvanie	spiestrenie pre detičky
dieťa sa nevie sústrediť dlho	málo individuálne

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z vyššie uvedených odpovedí je zjavné, že negatívom je absencia osobného kontaktu, neosobnosť a pobyt dieťaťa mimo kolektívu. Celkovo rodičia on-line vzdelávanie hodnotia pozitívne.

Záver

Z vyššie prezentovaných interpretácií dotazníka a ankety je čitateľné, že spolupráca materskej školy s rodinou je vítanou súčasťou, spiestrením výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci predprimárneho vzdelávania v materských školách. Aj dištančné vzdelávanie, ku ktorému sme boli motivovaní a aktivizovaní okolnosťami a spoločenskou situáciou, je možné aj v podmienkach materských škôl. Je však žiaduce, spôsoby a formy výchovy a vzdelávania on-line formou v rámci predprimárneho vzdelávania premyslieť, naplánovať a nastaviť. Nesmieme zabúdať na dôležitosť výchovy a vzdelávania v materskej škole, ktorú reťazovo vnímame aj v základných školách. Preto je správne, keď aj v čase pandémie, či iných nepriaznivých podmienok sa venuje pozornosť výchove a vzdelávaniu detí zo strany materských škôl a erudovaných, kvalifikovaných učiteliek – odborníkov.

Bolo by dobré aj v prostredí materskej školy implementovať on-line stretnutia pravidelnejšie, aj mimo vyhláseného dištančného vzdelávania. Je to spiestrením učenia a učenia sa detí, ale aj spolupráce materskej školy a rodiny. Ako možnosti vidíme on-line čítanie rozprávok (učiteľkou/rodičmi), triedne rodičovské aktivity, či detské stretnutia „povedzme si zážitky“, ktoré by mohli: a) upevňovať vzťahy medzi materskou školou a rodinou, b) upevňovať vzťahy medzi deťmi, c) učiť deti pozitívnemu využívaniu digitálnych technológií, d) „pripravovať“ deti na dištančné on-line formy vzdelávania, či už z dôvodov obmedzení, pandémie a mimoriadnych situácií, či z dôvodu digitálneho pokroku v spoločnosti aj školstve.

Zoznam bibliografických odkazov

- Gavora, P. a kol. (2010) *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Kačáni, V. & Višňovský, Ľ. (Eds.). (2007). *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris.
- Kasáčová, B., Cabanová M., Babiaková, S. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania*. Banská Bystrica: Belianum – vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici.
- Kostrub, D. (2003). *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus.
- Lipnická, M. (2011). *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus.
- Miňová, M., Muchacki, M. & Potrik, M. (2016). *Roma child in the information society*. Krakow: Petrus.
- Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus.
- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rokus.
- Oprailová, E. (2016). *Predškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Portik, M & Miňová, M. (2011). *Rómske dieťa v rodine a materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Průcha, J. & Koťátková, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Zlámalová, H. (2009). Dištanční vzdělávání. In: Průcha, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. (s. 514–519). Praha: Portál
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

Mgr. Dominika Slováčková

Materská škola

Jenisejská 24

040 12 Košice

domslovackova@gmail.com

PROBLEMATIKA VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

PROBLEMS OF DEVELOPMENTAL LEARNING DISORDERS IN PRESCHOOL AGE

Blanka Kožík Lehotayová¹¹, Martina Magová¹²

Abstrakt: Cieľom prehľadovej štúdie je poskytnúť integratívny pohľad na indukovanie a možnosti intervencie zameranej na elimináciu problémov vývinových porúch učenia v súvislosti s grafomotorikou dieťaťa predškolského veku. Vzhľadom k tomu, že viaceré výskumné štúdie potvrdzujú možnosť predikovať výskyt vývinových porúch učenia už v období predškolského veku, predstavuje rozvíjanie deficitných oblastí súvisiacich s grafomotorickým prejavom príležitosť minimalizovať deficit v písaní a učení sa žiaka v základnej škole.

Abstract: The aim of the presented review study is to provide an integrative view of induction and possibilities of intervention aimed at eliminating the problems of developmental learning disorders in connection with graphomotor skills of a preschool child. Given that several research studies confirm the possibility of predicting the occurrence of developmental learning disabilities as early as preschool age, the development of deficit areas related to graphomotor expression represents an opportunity to minimize the deficit in writing and learning pupils by entering primary education.

Kľúčové slová: vývinová porucha učenia, problémy v grafomotorike, dynamické diagnostikovanie, učiteľ predprimárneho vzdelávania, dieťa predškolského veku

Keywords: developmental learning disorder, problems in graphomotor skills, dynamic diagnostics, pre-primary education teacher, preschool child

Úvod

Vývinové poruchy učenia sú prítomné u jedinca od narodenia, no prostredníctvom štandardizovaných testovacích nástrojov špeciálnopedagogického diagnostikovania sa jednoznačne určujú až v druhom ročníku základnej školy, prípadne aj neskôr. Až následne prichádza obdobie, keď na základe jednoznačného určenia diagnózy začína reedukácia, ktorú Jucovičová a Žáčková (2008) nazývajú prevýchovou v podobe špeciálnopedagogických postupov zameraných na rozvoj oslabených alebo nevyvinutých funkcií. Keďže v súlade s aktuálne platnou legislatívou neexistuje možnosť zdefinovať dieťa predškolského veku ako jedinca so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s diagnostikovanou vývinovou poruchou učenia, učitelia predprimárneho vzdelávania nerealizujú náročnú a dlhodobú reedukáciu zameranú na elimináciu problémov, ktoré vývinová porucha spôsobuje. V materských školách vzniká pre učiteľa priestor na skorú intervenciu, ktorá sa stáva príležitosťou ako možno zmierniť deficit, ktorý by dieťa s vývinovou poruchou učenia malo/mohlo mať, pretože rozsah dôsledkov vývinovej poruchy učenia závisí o i. aj od toho, v akom čase začala intervencia.

¹¹ Autorka je absolventkou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Pôsobila v pozícii výskumného zamestnanca, metodika pre materské školy, učiteľa detí i dospelých. Aktuálne pôsobí ako odborný asistent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Profesijne sa orientuje na problematiku stratégií učiteľa predprimárneho a primárneho vzdelávania v oblasti rozvíjania grafomotoriky a vývinových porúch učenia súvisiacich s grafickou expresiou.

¹² Autorka je absolventkou Masarykovej univerzity v odbore Špeciálna pedagogika. V rámci praxe pôsobí od roku 2014 ako pedagóg v triede pre žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. Odborne sa profiluje na oblasť špecifických vývinových porúch učenia a na problematiku osôb s poruchou autistického spektra. Pôsobí ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku, na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky.

Vývinové poruchy učenia a ich klasifikácia

Problematike vývinových porúch učenia sa vzhľadom k nárastu výskytu u detí, ale aj z dôvodu nejednotnosti v terminológii a symptomatike, nejednoznačnosti vymedzenia optimálnych preventívnych, diagnostických a reedukačných postupov, venuje celosvetovo stála pozornosť odborníkov z radov lekárov, psychológov, špeciálnych pedagógov, ale aj pedagógov. V odborných spisbách zaoberajúcich sa vývinovými poruchami učenia sa stretávame s rôznymi podobami názvov akými sú „špecifická vývinová porucha učenia“, „špecifická porucha učenia“, „vývinová porucha učenia“. V štúdiu bude používané slovné spojenie „vývinová porucha učenia“.

Vo všeobecnosti možno vývinové poruchy učenia definovať ako rôznorodú skupinu vývinových porúch prejavujúcu sa neschopnosťou naučiť sa čítať, písať a počítat pomocou bežných vyučovacích metód, napriek primeranej inteligencii a adekvátnym sociokultúrnym vplyvom (porovn. Krejčová, et al, 2018; Bartoňová, 2012; Matějček, 2011; Zelinková, 2009; Harčariková, 2008; Jucovičová & Žáčková, 2008 a i.). Jednoznačné zadefinovanie vývinových porúch učenia je podobne ako ich pomenovanie nejednotné. Podľa Diagnostickej a štatistickej príručky duševných porúch (DSM-5, 2014) sa vývinová porucha učenia vzťahuje na ťažkosti s učením a nadobúdaním akademických zručností, pričom ovplyvnené akademické zručnosti sú podstatne a kvantitatívne nižšie ako tie, ktoré sa očakávajú pre chronologický vek jednotlivca a spôsobujú významné zasahovanie do akademického alebo profesijného výkonu alebo do činností každodenného života. Vývinová porucha písomného prejavu sa podľa príručky vnútorne člení na poruchy písomného prejavu prejavujúce sa v problémoch s pravopisom, problémoch s gramatikou a interpunkciou, zrozumiteľnosťou v zmysle celkovej úhladnosti - čitateľnosti písomného prejavu. V Medzinárodnej štatistickej klasifikácii chorôb (MKCH-10-SK, 2020) sú tieto poruchy nazývané ako špecifické poruchy vývinu školských zručností. Uvedený dokument ich definuje ako poruchy, pri ktorých je nadobúdanie konkrétnych zručností potrebných pre čítanie, písanie a učenie obmedzené od raných vývinových štádií a na rozdiel od DSM-5 v súvislosti so špecifickou poruchou písomného prejavu rozlišuje iba poruchu čítania a písania a izolovanú poruchu písania.

Vývinové poruchy učenia môžu vzniknúť na základe dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy, sekundárne bývajú prítomné poruchy reči, nestála pozornosť, impulzívne správanie, poruchy vnímania, poruchy motoriky, poruchy správania a i. V súčasnosti sa odborníci zaoberajúci sa problematikou vývinových porúch učenia spravidla prikláňajú k nasledujúcemu rozdeleniu etiológie ich vzniku:

- genetické faktory – potvrdená genetická závislosť medzi blízkymi príbuznými (súrodenci, rodičia), pričom sa vymedzuje až 40 – 50 % pravdepodobnosť výskytu poruchy učenia;
- odchýlky v cerebrálnej aktivite – ide o deficit v štruktúre a fungovaní mozog, ktorý sa podieľa na kontrole pohybov končatín predovšetkým v rýchlych cieľových pohyboch (od porúch rovnováhy a postojov, k poruche koordinácie, poruche automatizácie pohybov a i.).
- hormonálne zmeny – zvýšená hladina testosterónu,
- deficity jednotlivých funkcií – deficit fonologický, vizuálny, deficit v oblasti reči a jazyka, automatizácie, pamäti, časovom usporiadaní, rýchlosti kognitívnych procesov a kombinácií deficitov (porovn. Bartoňová, 2012; Matějček, 2011; Zelinková, 2009 a i.).

Vývinové poruchy učenia sú špecifické nielen v príčinách vzniku, ale aj typických prejavoch. Nevyhnutným faktorom určovania vývinových porúch učenia je ich odlišenie od iných porúch, ktoré sa vyskytujú na základe zníženej úrovne intelektových schopností, zmyslového postihnutia, nízkej úrovne motivácie v učení sa, v dôsledku nepodnetného sociálneho prostredia a i.

Z hľadiska vývinu znamená dysfunkcia neúplne vyvinutú istú funkciu, či nesprávnu, nedostatočnú úroveň vývinu schopnosti (Zelinková, 2009). Predpona „dys“ v názve poruchy vyjadruje istý rozpor, prípadne deformáciu. Na základe všeobecných prejavov vývinových porúch učenia môžeme definovať dyslexiu, dysgrafiu, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspinxiu, dysmúziu a dyspraxiu. Vývinová porucha čítania - dyslexia sa v súčasnosti považuje za deficit v jazykovej oblasti, ktorý je dôsledkom oslabenia fonologickej zložky jazykových schopností, najmä vo fonologickom uvedomovaní, ťažkosťami s presným alebo plynulým rozpoznávaním slov, zapisovania hovorenej reči a dekódovaní. Deficit je predovšetkým vo fonologických a vizuálnych procesoch, ďalej sa jedná o deficity v oblasti reči, automatizácie, pamäti (Bartoňová & Magová, 2018). Vývinová porucha pravopisu – dysortografia sa prejavuje problémom v grafickej a pravopisnej stránke písomného prejavu, nezvládanie gramatiky a i. Vývinová porucha aritmetických schopností – dyskalkúlia predstavuje deficit zvládnutia základných matematických operácií na úrovni sčítania, odčítania, násobenia a delenia, priradovania čísl k počtu prvkov, priestorových predstáv, zámeny pozície čísl, prípadne zdeformovaný zápis ich tvaru. Vývinová porucha kreslenia – dyspinxia je charakteristická neschopnosťou dieťaťa kresliť primerane svojmu veku. Príčinou tejto poruchy býva motorická neobratnosť, ktorá sa prejavuje nesprávnym úchopom, nedostatočnou senzomotorickou koordináciou a nízkou úrovňou jemnej motoriky. Vývinová porucha osvojovania si hudobných schopností – dysmúzia predstavuje **narušenú schopnosť vnímania a reprodukcie hudby**. Dieťa s touto poruchou má **problém v rozoznaní tónov, melódie, rytmu** a dokonca aj **hudobných nástrojov** (Zelinková, 2009). Vývinová porucha motorickej funkcie – dyspraxia sa prejavuje na rozdiel od iných vývinových porúch učenia už od raného veku v podobe nezosúladených a nekoordinovaných vôľou riadených pohyboch. Dieťa má problém nielen v hrubej, ale aj jemnej motorike a ich koordinácii, čo spôsobuje problém aj pri grafomotorických činnostiach (Kirbyová, 2000).

Vývinová porucha písania (dysgrafia) je vývinovou poruchou grafického prejavu. Dysgrafia má podobu rôznych symptómov a ako uvádza Chung a Patel (2015) rozmanitosť prejavov primárne súvisí s vekom, s ktorým sa spája rozličná úroveň nielen rozvojových, ale aj vývinových ukazovateľov procesov učenia a zrenia prítomnými od narodenia. Zelinková (2009) uvádza, že dysgrafia je spôsobená predovšetkým deficitmi v oblastiach hrubej a jemnej motoriky, pohybovej koordinácie, zrakovej a pohybovej pamäte, pozornosti, priestorovej orientácie, poruchy koordinácie systémov, ktoré zaisťujú prenos sluchového alebo zrkového vnemu do grafickej podoby. Dieťa nemá žiadnu závažnejšiu zmyslovú ani pohybovú poruchu, avšak nemôže sa naučiť napodobniť tvary písmen a čísl, nepamätá si ich, zrkadlovo ich zaznamenáva, zamieňa si ich (Mlčáková, 2009). Narušená je celková úprava písomného prejavu, radenie písmen a problematické zapísanie počutej hlásky a prislúchajúcej podoby písmena, upozorňujú Bartoňová a Vítková (2007).

Príčin ťažkostí v písaní je viacero a vyskytujú sa v rôznych kombináciách. Písanie je komplexný systém, ktorý zahŕňa širokú škálu kognitívnych a neurálnych zobrazení a procesov. Prerušenie ktoréhokoľvek z nich môže mať za následok deficit pri písaní, pričom jeho charakter závisí od povahy a rozsahu prerušenia. Problém môžu spôsobovať vnútorné vplyvy, pričom nie je narušený výkonný orgán – ruka, ale ide o funkčnú poruchu motorických dráh, ktoré vedú signál z receptora do centra mozgu a späť k ruke, ktorou dieťa píše, upozorňuje Jucovičová a Žáčková (2008). Ťažkosti, ktoré súvisia s písaním môžu vzniknúť aj na základe problémov v lateralite. Najproblematickejšia zostáva skrížená lateralita, ktorá má vplyv na oblasť percepcie a spôsob samotného spracovávanía v centrálnej nervovej sústave, čo ovplyvňuje vzhľad grafického záznamu.

Diagnostikovanie vývinových porúch učenia

V potrebe interdisciplinárneho prístupu a včasnej diagnostiky s čo najskoršou intervenciou sa tímy odborníkov z radov psychológov, lekárov, špeciálnych pedagógov u nás i zahraničí názorovo zjednocujú (porovn. Klicpera et al., 2010; Mikulajová et al., 2012; Bartoňová, 2012; Sindelar, 2013; Mata et al. 2014; Chung & Patel 2015; Cuetos, 2015 a i.). Deti, u ktorých je riziko vzniku vývinových porúch učenia (tzn. možno hovoriť o skupine so suspektnými (predpokladanými) difícilitami, si vyžadujú čo najskoršiu cielenú podporu (v zmysle metodologickej podpory, alebo odporúčaní) a intervenciu (t.j. priama práca s odborníkom) (Magová, 2020). Vývinové poruchy učenia sú poruchy psychického vývinu, ktoré podliehajú prirodzeným zmenám kvalitatívneho i kvantitatívneho charakteru. Viazu sa na zmeny vývinové, ale aj zmeny navodené cielenou intervenciou v podobe preventívnych, rozvíjajúcich, stimulačných, či korekčných programov. Podoba diagnostikovania, o. i. aj vývinových porúch učenia, predstavuje viaceré diagnostické prístupy, ku ktorým sa radia normované, kritériálne, klinické diagnostikovanie, ale v pedagogickej praxi aplikovateľné dynamické diagnostikovanie. Dynamické diagnostikovanie priamo súvisí s koncepciou Vygotského a týka sa zóny najbližšieho vývinu, pri ktorom sa nehodnotí aktuálny výkon, ale potenciál učenia sa dieťaťa. Pre dynamické hodnotenie je charakteristická intervencia v podobe vopred naplánovaného sprostredkujúceho učenia a čo najskoršej spätnej väzby. Diagnostikovanie vývinovej poruchy písania - dysgrafie nie je možné realizovať v predškolskom veku ani na začiatku školskej dochádzky, je však možné stanoviť zvýšené riziko vzniku tejto vývinovej poruchy prostredníctvom depistáže zameranej na vyhľadávanie detí s deficitmi v oblasti čiastkových funkcií. Učitelia predprimárneho vzdelávania môžu v pedagogickej praxi k depistážnemu diagnostikovaniu využívať napr. **Test rizika dyslexie** (Bogdanowicz, 2002) a **Test pripravenosti 5-6 ročných detí na písanie** (Lipnická, 2009). Tento spôsob diagnostikovania je pre učiteľa iba orientačným. Odbornú depistáž vývinových porúch učenia u detí predškolského veku v materských školách realizujú špeciálni pedagógovia a psychológovia štandardizovanými skriningovými nástrojmi s možnosťou následného pretestovania rizika vývinových porúch učenia. K základným špeciálnopedagogickým skriningovým nástrojom podľa Gabarika et al. (2017) patrí **Test prediktorov gramotnosti** (Mikulajová et al., 2012), **Mačka Mňau** – súčasť testu Deficit čiastkových funkcií (Sindelar, 2013) a **Test laterality** (Matějček & Žlab, 1972). Cieľom uvedených testov je predikovať možné ťažkosti dieťaťa v písaní zachytením rizikových symptómov súvisiacich s vývinovou poruchou učenia v období predškolského veku, kedy nie sú vymedzované ako porucha, ale ako deficit niektoorej z dielčích funkcií. Deficity sa môžu prejavovať v oblasti pamäti, zrakovej a sluchovej percepcie, orientácii v priestore, pravo-ľavej orientácii, intermodalite, reči, nedostatočnej pozornosti a celkovej motorickej koordinácii (Sindelar, 2013). V charakterizovaní vývinových porúch učenia existuje množstvo zdôvodnení vzniku poruchy, no za pozornosť určite stojí zadefinovanie systému perцепčných a kognitívnych funkcií, z ktorého vychádza práve teoretické zdôvodnenie deficitov čiastkových funkcií. Lurija (1989 In: Pokorná, 2010) zostavil model, ktorého zloženie určujú tri funkčné jednotky v podobe systému vstupu (funkcia - prijatie informácie, analýza informácie a uchovanie informácie), systému výstupu (funkcie, ktoré tvoria programovanie činnosti, reguláciu činnosti a vykonávanie činnosti) a systému aktivácie zabezpečujúcej vedomý priebeh všetkých procesov. Aj v prípade minimálneho deficitu je nevyhnutný globálny prístup zhodnotenia komplexu psychických funkcií.

Cielené diagnostikovanie vývinových porúch učenia týkajúce sa žiakov základnej školy sa uskutočňuje v poradenských, školských, klinických zariadeniach. Odborníci v týchto inštitúciách využívajú štandardizované testy centrovane na sledovanú oblasť hodnotenia prejavov vývinovej poruchy učenia v období, keď žiak dokáže text písať a čítať. Z tohto dôvodu nie je našim zámerom

detailnejšie charakterizovať a analyzovať komplexný diagnostický inventár diagnostických nástrojov týkajúcich sa obdobia mladšieho školského veku. V štúdiu prezentujeme iba základné kategórie – sledované oblasti štandardizovaných testov diagnostikovania problémov v grafomotorike v období, keď deti nedokážu konvenčným spôsobom písať a čítať t. z. v období predškolského a začiatku mladšieho školského veku. Napriek tomu, že učitelia nie sú kompetentní v pedagogickej praxi aplikovať tieto testovacie nástroje, sme presvedčení, že poznanie kategórií, ktoré by mohli spôsobiť deficit niektorej z funkcií spolupodieľajúcich sa na písaní a čítaní žiaka v základnej škole, vytvára pre učiteľov predprimárneho i primárneho vzdelávania platformu cielene tieto funkcie u detí rozvíjať.

Ojedinelým testom domácej proveniencie s názvom **Test prediktorov gramotnosti**, ktorý sa môže využívať na depistáž i pretestovanie, predstavuje nástroj so štandardizovanými normami samostatne spracovanými pre dve kategórie - predškolský vek a mladší školský vek (Mikulajová et al., 2012). Testovací súbor poskytuje možnosť komplexného posúdenia vývinových porúch učenia napriek tomu, že autorky spracovanej metodiky používajú termín dyslexia v širšom zmysle a označujú ním poruchu čítania a/alebo písania, t. z., že obsahovo sa test vzťahuje aj na ďalšie vývinové poruchy učenia okrem dyskalkúlie. Testovacie batérie prostredníctvom jednotlivých subtestov umožňujú zachytiť rizikové symptómy vývinových porúch učenia na základe pohotovosti spracovávaní schopností dieťaťa v oblasti vizuomotoriky, jazykových a pregramotných schopností. Rizikové faktory vývinových porúch učenia u detí predškolského veku sa zameriavajú na konkrétne diagnostikované oblasti uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Prehľad hodnotených kategórií: Test prediktorov gramotnosti

Sledované kategórie	Zameranie subtestov
Čítanie písmen	-identifikovanie písmen, prípadne slov
Pamäť na slová	-opakovanie čísel
Gramatický cit	-reprodukcie zmysluplného počutého celku -tvorba gramaticky správnych a zmysluplných viet zo slov v základnom tvare.
Symboly	-vizuomotorika a úroveň psychomotorického tempa
Fonematické uvedomovanie	-delenie slov na slabiky, -identifikácia foném v slove -syntéza slov z jednotlivých foném.
RAN – rýchle automatické pomenovanie	-pohotovosť rýchleho vybavenia a pomenovania známych slov a farieb
Porozumenie reči	-porozumenie hovorenej reči v závislosti od zložitosti gramatickej formulácie inštrukcie
Orálna a verbálna praxia	-správna výslovnosť slov

(Zdroj: upravené podľa Mikulajová et al. (2012))

Použitie uvedeného testu umožňuje sledovať rozvoj jednotlivých funkcií a schopností v procese vývinu dieťaťa na základe stanovených noriem, ktoré určujú hranicu zvládnutia. Tým, že testovacia batéria má určené kritériá hodnotenia, je možné predikovať ďalší rozvoj dieťaťa. Tento fakt je významným hlavne pri zostavovaní nápravných a intervenčných plánov už v materskej škole, zdôrazňuje Mikulajová et al. (2012).

Diagnostikovanie prediktorov vývinových porúch učenia v grafomotorike, vhodné pre deti predškolského veku, spracúvajú aj viaceré zahraničné testy. Podrobnejšie uvádzame **Test zameraný na ranú detekciu ťažkostí v učení sa čítať a písať** (Cuetos et al. 2015), ktorý prezentuje dôležitosť rozvíjania fonologických schopností, vrátane fonologického a fonematického uvedomovania ako základu učenia sa písať a čítať. Práve nízka úroveň rozvoja fonologických

schopností, najmä fonematického uvedomovania, je považovaná za príčinu problémov v učení. Sumár konkrétnych kategórií testovacieho nástroja prezentuje nižšie uvedená tabuľka 2.

Tabuľka 2 Prehľad hodnotených kategórií: Test zameraný na ranú detekciu ťažkostí v učení sa čítať a písať

Sledované kategórie	Zameranie subtestov
Diskriminácia foném	-rozlišovanie zvukovo podobných a rozdielnych dvojíc slov
Segmentácia slabík	-vytlieskavanie slov
Identifikácia foném	-rozlišovanie určených foném v slovách
Opakovanie pseudoslov	-opakovanie neznámych slov
Opakovanie čísel	-opakovanie konkrétnych čísel
Plynulosť reči	-vymenovanie zvierat, ktoré dieťa pozná

(Zdroj: upravené podľa Cuetos et al. (2015))

Posledným vybraným diagnostickým nástrojom je test **Štruktúra neuropsychologického hodnotenia dieťaťa** (Mata et al., 2014), ktorý kladie dôraz na multisenzorický prístup rozvíjania dielčích funkcií spolupodieľajúcich sa na písaní. Multisenzorický prístup v rozvíjaní grafomotoriky s podporou čo najväčšieho počtu zmyslových systémov má v intervenčných stratégiách svoje významné miesto (porovn. Fábry Lucká, 2017; Kováčová, 2011). Zámerom nie je dieťa zahrnúť rozmanitými podnetmi, ale viesť ho k aktívnej forme osvojovania si grafickej expresie pri písaní prostredníctvom zmyslov tak, aby činnosť, ktorú vykonáva, bola čo najefektívnejším využitím vopred pripravených podnetov. Konkrétne kategórie autori testu nazývajú mechanizmami a radia k nim percepčné stratégie (globálne a analytické), kinetickú organizáciu, reguláciu a i. uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Prehľad hodnotených kategórií: Štruktúra neuropsychologického hodnotenia dieťaťa

Sledované kategórie	Zameranie subtestov
Kinestetická integrácia	- rozpoznávanie predmetov hmatom - pohyby prstov so zatvorenými očami
Kinetická integrácia	- koordinácia rúk - napodobňovanie ukážky pohybov
Audio-verbálna pamäť	- formulácia vyjadrení troch slov
Priestorová orientácia (globálna a analytická perцепcia)	- kresba domu, ženskej a mužskej postavy - rozlišovanie priestorových vzťahov (hore, dolu, vpredu, vzadu...)
Regulácia a kontrola	- reakcia na dohodnutú slovnú inštrukciu
Vizuálna pamäť	- reprodukcia piatich tvarov
Fonematická integrácia	- opakovanie fonematicky rozdielnych slov, slabík a identifikácia rozdielnych foném
Neurodynamika (nešpecifická aktivácia)	- zameranie sa na pozornosť, únavu, tempo...

(Zdroj: upravené podľa Mata et al. (2014))

Podľa Luriu (1989, In Mata et al. 2014) sa vývinové poruchy učenia spájajú s poškodenou funkciou rozličných typov mechanizmov mozgu, ktoré predstavujú neuropsychologické faktory tvoriace základ neuropsychologickej analýzy (Luria, 1989; Xomskaya, 2002; Akhutina, 2002; Quintanar, 2009; In Mata et al, 2014). Neuropsychologické hodnotenie ťažkostí v učení z toho dôvodu vychádza zo stanovenia funkčného stavu neuropsychologických faktorov a vývinu funkčných systémov, ktoré korešpondujú s písaním (a/aj čítaním) dieťaťa. Nazeranie na komplex mechanizmov spolupodieľajúcich sa na výskyte vývinových porúch učenia v súvislosti s grafomotorikou, ktoré majú neurobiologický pôvod, sa týkajú nielen vizuálno-percepčnej a grafomotorickej povahy, ale aj jazykovo-kognitívnych mechanizmov, najmä fonologických

schopností. Z toho dôvodu nemožno považovať za prediktory vývinovej poruchy učenia v súvislosti s grafomotorikou iba kategórie zamerané na technickú stránku písania/kreslenia a technické návyky pri písaní/kreslení akými sú napr. pomalé tempo pri kreslení i písaní; nesprávny úchop grafického nástroja; výrazný prítlak; nesprávny sklon tvarových prvkov písma; nedodržovanie línie pri vyfarbovaní predlohy; prerušovaná línia; neproporcionálna a nedodržanie veľkosti tvarových prvkov písma; problematické rozlišovanie reverzných tvarov.

Záver

Priblížením charakteristík a konkrétnych diagnostikovaných kategórií vybranej ponuky štandardizovaných testovacích nástrojov sme poukázali na množstvo funkcií a procesov súvisiacich s prejavmi vývinových porúch učenia súvisiacich s grafomotorikou. Napriek tomu, že objektívne posúdenie prítomnosti vývinových porúch učenia u dieťaťa neprináleží učiteľom, ale špeciálnym pedagógom, psychológom, prípadne aj logopédom, majú učitelia priestor realizovať dynamické diagnostikovanie a následne včasnú intervenciu ako prevenciu vývinových porúch učenia spôsobujúcich ťažkosti v učení sa žiaka v základnej škole. Zmysluplná a cieľená výchovno-vzdelávacia činnosť učiteľov materských škôl má obrovský potenciál eliminovať možné oslabenia funkcií predikujúcich vývinovú poruchu učenia.

Zoznam bibliografických odkazov

- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Magová, M. (2018). *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na Slovensku*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
- Bogdanowicz, M. (2002). *Ryzyko dysleksiji. Problem i diagnozowanie*. Gdansk: Harmonia.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. & Llenderrozas, M. C. (2015) *Test para la detección temprana de la dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Španielsko: Oviedo.
- DSM-5 Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. (2014). [on-line] <http://www.psychiatry.org/dsm5>
- Fábry Lucká, Z. (2017). *Psychomotorika ako integrálna súčasť multisenzorických prístupov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Gabarík, M., Kollárová, M., Kuncová, Z., Olíková, J., Púcaliková, S., Somorová, K. & Žovinec, E. (2017). *Návrh minimálnych diagnostických štandardov pre vývinové poruchy učenia, poruchy aktivity a pozornosti a narušenú komunikačnú schopnosť*. Bratislava: ŠPÚ Bratislava.
- Harčaríková, T. (2008). *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava: MABAG.
- Chung, P. & Patel, D. R. (2015). *Dysgraphia*. Int J Child Adolesc Health. Nova Science Publishers, Inc.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Klicpera, Ch., Schabman, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Kováčová, B. (2011). Praxeologická dimenzia inkluzívnej edukácie. In: *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: Iris.
- Krejčová, L., Hladíková, Z., Štamberová, K. & Balharová, K. (2018) *Vývinové poruchy učenia, radca pre učiteľov a rodičov*. Bratislava: Lindeni.
- Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě. Dyspraxia a další poruchy motoriky*. Praha: Portál.
- Lipnická, M. (2009). *Počítačové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- Lyon, R. G., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). *Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading*. Annals of Dyslexia.

- Mata, A., Solovieva, Y., Quintanar, L. & Soto, F. (2014). Utilidad del dibujo para superar problemas en la escritura: estudio de un caso. Chile: Temuco.
- Magová, M. (2020). *Podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v kontexte poskytovania včasnej intervencie* In Hudecová, A. (ed) Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej intervencii. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
- Matějček, Z., Žlab, Z. (1972). *Zkouška laterality*. Psychodiagnostika. Bratislava.
- Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
- MKCH-10-SK. (2020). Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. [on-line]
<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- Mikulajová, M. Caravolas, M., Váryová, B., Vencelová, L. & Škrabáková, G. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia (s testami a normami)*. Bratislava: SAL.
- Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Sindelárová, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej
pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
lehotayova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
martina.magova@ku.sk

METÓDA POZOROVANIA V PEDAGOGIKE MÁRIE MONTESSORIOVEJ A V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

METHOD OF OBSERVATION IN THE PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI AND IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Matej Slováček¹³, Monika Miňová¹⁴

Abstrakt: V predkladanej štúdii s prieskumným zameraním opisujeme a analyzujeme pedagogiku Márie Montessoriovej a pedagogické diagnostikovanie, ktoré môžeme chápať ako východiskové vo výchove, vzdelávaní a výcviku v kontexte tejto pedagogickej koncepcie. Najvýznamnejšou diagnostickou metódou v praxi predmetnej pedagogiky je pozorovanie, ktoré je predpokladom prístupu učiteľa k dieťaťu, zabezpečovania pripraveného prostredia a napokon samotného spoznávania a poznania senzitívnych období dieťaťa. V prieskume analyzujeme obsahy predmetov zameraných na pedagogickú diagnostiku a diagnostikovanie vo vysokoškolskom štúdiu budúcich učiteľov predprimárneho, primárneho a špeciálneho vzdelávania (výchovy a výcviku).

Abstract: In the present study with an exploratory focus, we describe and analyze the pedagogy of Maria Montessori and pedagogical diagnostics, which can be understood as a starting point in education and training in the context of this pedagogical concept. The most important diagnostic method in the practice of the subject pedagogy is observation, which is a prerequisite for the teacher's approach to the child, ensuring a prepared environment and finally the very knowledge and understanding of the child's sensitive periods. In the survey, we analyze the contents of subjects focused on pedagogical diagnostics and diagnostics in university studies of future teachers of pre-primary, primary and special education (education and training).

Kľúčové slová: pedagogika Márie Montessoriovej, pedagogické diagnostikovanie, pozorovanie, vzdelávanie učiteľov

Keywords: pedagogy of Maria Montessori, pedagogical diagnostics, observation, teacher education

Úvodom k prekladanej problematike

Mária Montessoriová pri spracovaní svojej metódy a pedagogiky vychádzala z troch základných pilierov. Prvým bolo dielo Jeana Itarda a Edouarda Séguina, druhým boli jej vedomosti z oblasti medicíny a tretím pozorovanie detí – pedagogická diagnostika. Jean Itard (1774 – 1838) bol francúzsky lekár a pedagóg, jedným z prvých francúzskych vychovávateľov handicapovaných detí. Vo svojej praxi sa venoval hluchonemým deťom a fyziologickým problémom tohto postihnutia. Edouard Séguin (1812 – 1880) bol francúzsky defektológ, zakladateľ prvého francúzskeho zariadenia pre výchovu duševne zaostalých detí. V tomto ústave používal metódy Itarda. V Bicetri otvoril špeciálnu triedu pre výchovu duševne zaostalých detí a následne tak vytvoril prvú školu tohto druhu na svete. Podobnú školu otvoril aj vo svojom dome (Cipro, 2000). Štúdium medicíny ako druhý pilier, Montessoriová podľa Ludwiga (2000) ukončila v roku 1896 na univerzite v Ríme,

¹³ Absolvoval štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove, neskôr rigorózne konanie na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je absolvent niekoľkých vzdelávaní o Pedagogike M. Montessoriovej. V práci obáanej na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe sa venoval výskumu možností vzdelávania učiteľov v pedagogike Márie Montessoriovej. Člen SV OMEP, Asociácie predškolskej výchovy ČR, Montessori ČR.

¹⁴ Pracuje na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Venuje sa predškolskej pedagogike a didaktike, alternatívnym prístupom v edukácii, manažmentu materskej školy, pedagogickej diagnostike a kooperácii školy s inštitúciami. Je predsedníčkou Slovenského výboru OMEP. Absolvovala Univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Prešovskú univerzitu v Prešove.

na ktorú nastúpila po štúdiu na technickej strednej škole. Tretím pilierom sme označili pozorovanie, ktorým Montessoriová poznávala deti a zostavovala svoju koncepciu. Pozorovanie ako také nestálo len pri zrode a koncipovaní tejto pedagogiky, ale zohráva významnú úlohu aj v praxi výchovy, vzdelávania a výcviku detí v materských školách a nielen materských. Cipro (2000, s. 332) označuje vo svojej práci Máriu Montessoriovú za „jednu z najvýznamnejších predstaviteľiek reformného pedagogického hnutia, smerujúceho k oslobodeniu dieťaťa od jednostrannej autoritárskej výchovy, v ktorej hlavné slovo má učiteľ a dieťa sa iba riadi jeho pokynmi.“

Pozorovanie v praxi pedagogiky Márie Montessoriovej

V procese výchovy, vzdelávania a výcviku je samozrejme možné na diagnostikovanie detí a procesu ich rozvoja využívať všetky diagnostické metódy (anamnéza, analýza detských činností a ich výsledkov (produktov), sociometrické metódy, pojmové mapovanie, projektívne metódy, testy, dotazníky...). V kontexte pedagogiky Márie Montessoriovej, sú však významnými dve pedagogicko-diagnostické metódy portfólio a pozorovanie, ktoré bude predmetom našej štúdie.

Pozorovanie je najdôležitejším prvkom tejto pedagogiky. Pozorovanie, ako diagnostická metóda, umožňuje správne dávkovať intervencie (Poussin, 2017). Pozorovaním sú odhaľované otvorené alebo skryté potreby dieťaťa, ktoré majú v pedagogike Márie Montessoriovej prednosť pred plánmi a zámermi dospelého. Tieto potreby sú určené senzitívnym obdobím dieťaťa, psychickým stavom (aj stavom psychického vývinu) aj doterajšími vedomosťami, skúsenosťami a zážitkami.

„Pozorovaním poznávame schopnosti dieťaťa, jeho osobné vlastnosti, psychické stavy, sociálne vzťahy, vonkajšie a vnútorné prejavy, ktoré dieťa charakterizujú ako osobnosť a odlišujú ho od ostatných jednotlivcov. Predmetom konkrétneho pozorovania u dieťaťa môžu byť nasledovné kategórie a ich osobitosti: schopnosti – vnímanie (časové a priestorové, plošné a dvojrozmerné), pozornosť, pamäť, myslenie, osobné vlastnosti – impulzivnosť, komunikatívnosť, zvedavosť, aktivita, povaha, schopnosť spolupracovať a podeliť sa, samostatnosť, klamanie, zlovyky, chorobnosť, psychické stavy – plačlivosť, nepozornosť, náladovosť, citlivosť, sociálne vzťahy – neslušnosť, agresivita, provokácia, šaškovanie, vzdorovitosť, vyrušovanie, reakcie na prejavy správania ostatných detí a nadriadených, vonkajšie a vnútorné prejavy – konanie, výrazy (mimika a pantomimika), preferencia určitých hračiek, jedál, činností“ (Langová & Vacínová In: Belešová, 2014, s. 17-18).

Pozorovanie a diagnostikovanie, spolu s diagnózou, spravidla prechádza výchovno-vzdelávaciemu a výcvikovému didaktickému pôsobeniu. K takému pozorovaniu sú potrebné profesionálne pozorovacie a meracie metódy a postupy, rovnako ako empatia a náklonnosť (Rýdl, 2007). Tomanová (2006) uvádza niekoľko druhov pedagogicko-diagnostického pozorovania: (1) priame – medzi diagnostikom a pozorovaným dieťaťom nie je nik. Diagnostik dieťa vidí a počuje na svoje vlastné oči a uši, (2) nepriame – pozorovanie sa realizuje prostredníctvom záznamu (video/audio) zo situácie., (3) štruktúrované – umožňuje pozorovanie určitých kategórií podľa vopred stanovených kritérií do vopred zostavených záznamov podľa formalizovaného postupu a (4) neštruktúrované – ide o plynulé pozorovanie autentických situácií. Záznam je v podobe opisu situácie. Tento druh pozorovania je podobný kazuistike.

Podľa Valachovej (2009) môže byť pozorovanie krátkodobé alebo dlhodobé. V pedagogike Montessoriovej je individuálny výkon dieťaťa povýšený nad porovnávanie. Môžeme povedať, že dynamické hodnotenie (diagnostikovanie) má prednosť pred statickým. Každému dieťaťu je na základe pozorovania a portfólia zostavovaný „výkonový a vývinový profil“ (Rýdl, 2007). V tejto súvislosti je dôležité vedenie pedagogického denníka, aby učiteľ mal presný prehľad o vývine a rozvoji úrovni každého dieťaťa (Zelina, 2000).

Z doterajšej praxe „montessori“ škôl a poznania psychológie a pedagogiky vyplýva, že deti majú vôľu po maximálnom výkone, pokiaľ je im vo vhodnom prostredí umožnené napredovať.

A najmä uprednostňovať a reagovať na svoje záujmy a potreby. K výkonom sú motivované, pokiaľ môžu spoznávať súvislosti (Rýdl, 2007). Preto Montessoriová (In: Rýdl, 2007) varuje pred častým vychvaľovaním a vystatovaním sa, pretože chvála môže u ľudí zo strachu z neúspechu vyvolávať závislosť na iných. Schopnosť hodnotenia samého seba sa v jej pedagogike precvičuje veľmi skoro. To prostredníctvom didaktického materiálu a práce s chybou.

Pozorovanie ako veda aj umenie (podľa Anderlik, 2019)

Zaujímavé a podnetné informácie z praxe predkladá Lore Andreliková vo svojej publikácii *Jedna cesta pre všetkých! Život s Montessori: Montessori terapia a liečebná pedagogika v praxi* (2019). Lore Anderliková (nar. 13.10.1933 v Mníchove) je nemecká pedagogička a Montessori terapeutka. Bola úzka spolupracovníčka profesora Theodora Hellbrüggeho v Detskom centre v Mníchove. Venuje sa Montessori pedagogike a Montessori terapii (Anderliková, 2014).

Umenie spočíva v správnej reakcii na pozorovanie, aplikácii poznatkov na súčasný, pozorovaním diagnostikovaný problém. Pozorovanie dieťaťa v Montessori prostredí (školskom/terapeutickom/liečebno-pedagogickom) ovplyvňuje správanie dospelého (učiteľa/vychovávateľa/terapeuta..) aj prípravu prostredia. Znamená to, že dospelý na základe pozorovania pripravuje cestu dieťaťu tak, že ju s patričným úsilím môže zvládnuť. Správne pôsobenie dospelého v pozorovaní, príprave prostredia a napokon v pomoci dieťaťu je možné, keď sa dospelý naučí pozorovať (Anderlik, 2019, s. 119):

- „čo sú pravé potreby dieťaťa,
- či vo svojom (pripravenom) prostredí nachádza podnety a pomôcky, ktoré zodpovedajú jeho potrebám,
- či má dostatok priestoru, aby mohol svoje potreby naplňať,
- či chce partnera, vyhľadáva partnera,
- alebo potrebuje pokoj a svoj kútik,
- či chce pomoc, alebo si chce s úlohou poradiť sám“.

Pozorovanie je nutné dôkladne preštudovať, následná prax a skúsenosť s dieťaťom nám pozorovanie a následné intervencie uľahčiť.

Metodika prieskumu – pozorovanie (pedagogické diagnostikovanie) v príprave budúcich učiteľov

V auguste 2020 sme realizovali prieskum metódou obsahovej analýzy, ktorej cieľom bolo zistiť *aká je miera zastúpenie predmetov venovaných pedagogickému diagnostikovaniu v študijných programov pripravujúcich budúcich učiteľov materských škôl, primárneho vzdelávania a špeciálnej pedagogiky*, v ktorých je predmetná pedagogika využívaná najčastejšie.

Analyzovali sme študijné programy dennej formy: Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.), Špeciálna pedagogika (Bc.), Špeciálna pedagogika (Mgr.), Predškolská pedagogika (Mgr.), Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.) na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Informácie sme získavali z informačných listov uverejnených na uverejnených portáli modulárneho akademického informačného systému (MAIS). Hľadali sme povinné predmety nie predmetového (didaktika predmetov a oblastí) zamerania s explicitným výskytom pojmov v obsahoch: (1) diagnostika a diagnostikovanie, (2) hodnotenie, (3) posudzovanie a overovanie, (4) pedagogická evalvácia a reflexia, všetky vo vzťahu k deťom, žiakom a výchovno-vzdelávaciemu a výcvikovému procesu. V tabuľkách opisujeme obsahy predmetov vo vzťahu k nami zvoleným kódovacím jednotkám.

Tabuľka 1 Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.)

Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.)	
Predmet	Obsah
Predškolská pedagogika	Pedagogická diagnostika, pedagogická evalvácia v predprimárnej edukácii
Predškolská didaktika a diagnostika	Základné otázky pedagogickej diagnostiky. Diagnostický proces. Diagnostikovanie rozvíjania dieťaťa a jeho schopností, rozvoja spoločenských hodnôt a správania dieťaťa, rozvoja samostatnosti a zdravého sebavedomia. Diagnostikovanie tvorivosti. Individuálny vzdelávací plán dieťaťa. Pedagogická diagnostika detí a jej vzťah ku kuriukulu predškolskej výchovy. Význam diagnostikovanie pre dieťa a pre rodičov.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z 37 povinných predmetov bakalárskeho štúdia Predškolskej a elementárnej pedagogiky je obsah dvoch venovaný pedagogickej diagnostike a diagnostikovaniu, čo tvorí 5,40% povinných predmetov. Ako prezentujeme v tabuľke 1, ide o predmety Predškolská pedagogika a Predškolská didaktika a diagnostika. Tento program poskytuje kvalifikáciu učiteľkám a učiteľom materských škôl na Slovensku podľa Vyhlášky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, ale aj dáva profesijný a študijný základ, predpoklad a aj podmienku pre štúdium programov Predškolská pedagogika a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v magisterskej forme štúdia.

Tabuľka 2 Špeciálna pedagogika (Bc.)

Špeciálna pedagogika (Bc.)	
Predmet	Obsah
Pediatrica, neurológia, psychiatria	Psychomotorický vývoj a jeho poruchy, s dôrazom na prevenciu, včasnú diagnostiku a liečbu.
Predškolská edukácia detí s mentálnym postihnutím	Špeciálno-pedagogická diagnostika dieťaťa s mentálnym postihnutím v predškolskom veku.
Pedagogika mentálne postihnutých 1	Diagnostika v pedagogike mentálne postihnutých.
Špeciálna pedagogika 2	Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti (orientačné a základné vyšetrenie). Diagnostika, intervencia.
Pedagogika psychosociálne narušených 2	Diagnostika a príprava individuálnych reedukačných programov, individuálnych výchovno-vzdelávacích programov
Špeciálna pedagogika 3	charakteristika a diagnostika dieťaťa so (1) zrakovým postihnutím, (2) sluchovým postihnutím, (3) nadaním, (4) viacnásobným postihnutím
Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky	Teoretické základy špeciálno-pedagogickej diagnostiky. Charakteristika a obsah špeciálno-pedagogickej diagnostiky. Úlohy špeciálno-pedagogickej diagnostiky v jednotlivých obdobiach vývoja. Požiadavky na vlastnosti diagnostických metód. Hlavné oblasti špeciálnopedagogickej diagnostiky podľa zamerania, metóda pozorovania. Diagnostické skúšanie. Štúdium prípadu. Diagnostické situácie.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako prezentujeme v tabuľke 2, predmetov venujúcich sa pedagogickej diagnostike a diagnostikovaniu v štúdiu špeciálnej pedagogiky je 7, čo tvorí 18,91% z rovnakého počtu povinných predmetov (37). V nasledujúcej tabuľke prezentujeme predmety týkajúce sa aj pedagogického diagnostikovania v magisterskej forme štúdia špeciálnej pedagogiky, ktorá je podmienená absolvovaním bakalárskej formy.

Tabuľka 3 Špeciálna pedagogika (Mgr.)

Špeciálna pedagogika (Mgr.)	
Predmet	Obsah
Špeciálnopedagogická diagnostika	Diagnostika: grafomotoriky a kresby, komunikačných schopností u osôb so zdravotným znevýhodnením, socializačného vývinu, emočného vývinu, úrovne vizuálnej a auditívnej percepcie, školskej zrelosti, čiastkového oslabenia výkonu, neurotických a emocionálnych porúch, motorických schopností a zručností. Vybrané otázky z diagnostiky gramotnosti. Kazuistika - od teórie k praxi.
Edukácia žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím	Diagnostické nástroje a identifikácia osôb s ťažkým viacnásobným postihnutím.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tabuľke 3 uvádzame predmety Špeciálnopedagogická diagnostika a Edukácia žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím (8,69%). Tieto absolvujú študenti magisterského stupňa štúdia špeciálnej pedagogiky. Môžeme povedať, že stavajú na základoch zo 7 predmetov z absolvovanej bakalárskej formy (predmetom nášho výskumu nie je však zisťovať, koľko predmetov je akreditovaných v bakalárskom stupni štúdia špeciálnej pedagogiky na iných fakultách). Rozdiely musia eliminovať sami študenti samostatným štúdiom.

Ako sme uviedli vyššie po absolvovaní programu Predškolská a elementárna pedagogika môže uchádzač pokračovať štúdiom Predškolskej pedagogiky alebo Učiteľstva pre primárne vzdelávanie.

Tabuľka 4 Predškolská pedagogika (Mgr.)

Predškolská pedagogika (Mgr.)	
Predmet	Obsah
Inkluzívna pedagogika	Hodnotenie a klasifikácia individuálne začlenených detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako prezentujeme v tabuľke 4, v magisterskom študijnom programe Predškolská pedagogika je na pedagogickú diagnostiku orientovaný iba jeden predmet (4,16%) z 24 povinných predmetov. Vyhľadávane pojmy sme našli aj pri predmetoch Manažment a marketing MŠ (Evalvácia a imidž školy) a Pedagogické poradenstvo (Hodnotenie, evalvácia modelových situácií pedagogického poradenstva v edukačnom procese materskej školy), avšak tieto hodnotenie a evalvácia sa netýkajú pedagogického diagnostikovania detí a výchovno-vzdelávacieho a výcvikového procesu. Skôr manažmentu, marketingu a pedagogického poradenstva. Diagnostikovanie sme však našli ako súčasť predmetov zameraných na jednotlivé oblasti rozvíjania dieťaťa v materskej škole (Matematická edukácia, Jazyková a literárna edukácia a podobne), čo vnímame ako samozrejmé.

Tabuľka 5 Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.)

Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.)	
Predmet	Obsah
Didaktika a diagnostika	Základné otázky pedagogickej diagnostiky. Diagnostický proces. Metódy diagnostikovania žiakov primárneho stupňa základnej školy. Hodnotenie vyučovacieho procesu

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Aj v skladbe predmetov programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.) vidíme, že sa pedagogickej diagnostike venuje iba jeden predmet Didaktika a diagnostika (4% z počtu 25

povinných predmetov). Nami vyhľadávane pojmy sme našli podobne ako pri programe Predškolská pedagogika v predmete Manažment školy (Vnútroškolská kontrola a evalvácia školy), taktiež nie zamerané na dieťa a proces jeho výchovy, vzdelávania a výcviku. Hodnotenie a klasifikáciu však nachádzame ako súčasť vyučovania didaktík predmetov, čo je podľa nášho názoru samozrejmosťou súčasťou.

Záverom k prieskumu v našej štúdii môžeme konštatovať, že je opodstatnené posilniť kvantitu predmetov o pedagogickej diagnostike a diagnostikovaní. Pedagogická diagnostika ako veda pomerne široká a nespochybniteľne dôležitá nielen v príprave budúceho učiteľa, ale aj v praxi už vyštudovaných učiteľov zohráva nezastupiteľnú úlohu a to nie iba v kontexte pedagogiky Márie Montessoriovej. Preto sa nazdávame, že si zaslúži a dokonca aj vyžaduje nevyučovať iba ako súčasť predmetu (programy: Predškolská pedagogika – Bc., Predškolská pedagogika – Mgr., Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie – Mgr.), ale ako samostatný a možno aj viac ako jedno semestrálny predmet. A to nielen v štúdiu Špeciálnej pedagogiky (predmety: Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky, Špeciálnopedagogická diagnostika).

Záver

V predloženej štúdii sme venovali pozornosť *pozorovaniu ako metóde pedagogickej diagnostiky*, ktorá spolu s portfóliom patrí k základným diagnostickým metódam v pedagogike Márie Montessoriovej. Poukazujeme na jej podoby, ale aj obsah podľa renomovanej Montessori odborníčky (pedagogičky a terapeutky) s dlhoročnou medzinárodnou terapeutickou aj prednáškovou praxou Lore Anderlikovej.

V prieskume sme analyzovali povinné predmety vybraných študijných programov Pedagogickej fakulty v Prešove a vyhľadávali tie, ktoré sa mimo didaktík zameriavajú na vyučovania pedagogickej diagnostiky. Veríme, že aj našim príspevkom nebude pozorovanie vnímané iba ako intuitívna, prirodzená a pomerne bagatelizovaná metóda pedagogického diagnostikovania, ale ako naozaj dôležitá pre nás, učiteľov, ktorí zabezpečujeme pripravené prostredie našim deťom (študentom) a to s ohľadom na rešpektovanie ich potrieb, aktuálnej rozvojovej úrovne a prežívaných senzitívnych období.

Zoznam bibliografických odkazov

- Anderliková, L. (2014). *Cesta k inkluzii. Úvahy z praxe a pro prax*. Praha: Triton.
- Anderlik, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori*. Praha: Montessori ČR.
- Cipro, M. (2001). *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro.
- Belešová, M. (2014). *Uplatnění pedagogické diagnostiky v prostředí materských škol*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Ludwig, H. (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Poussin, CH. (2017). *Montessori od narození do 3 roků*. Bratislava: Citadella.
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice.
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Valachová, D. (2009). *Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: ISRIS.

PhDr. PaedDr. Matej Slováček
Základná škola
Ruskov 32
044 19 Ruskov
slovacekmatej@gmail.com

PaedDr. Monika Miňová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej
pedagogiky a psychológie
Ul. 17. novembra 15
080 01 Prešov
monika.minova@unipo.sk

DIETĽA ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA A POVINNÉ PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUND AND COMPULSORY
PRE-PRIMARY EDUCATION

Dominika Molnárová¹⁵

Abstrakt: Cieľom teoretického príspevku je priniesť opis špecifických charakteristík dieťaťa predškolského veku, ktoré pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Zameriava sa na špecifiká dieťaťa v kognitívnej, socio-emocionálnej a psychomotorickej zložke osobnosti. Príspevok sa tiež venuje špecifickému prístupu školy a učiteľa voči dieťaťu z nepriaznivého prostredia. Kladie dôraz na uplatňovanie pozitívnej psychológie a vyzdvihuje úlohu školského psychológa v procese edukácie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Tieto informácie uvádza v kontexte zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike.

Abstract: The main aim of the theoretical article is to provide a description of the specific characteristics of a preschool child, which comes from socially disadvantaged background. It focuses on the specifics of the child in the cognitive, socio-emotional and psychomotor area of personality. Also, this article deals with the specific approach of the kindergarten and teacher to the child from an unfavourable background. It emphasizes the application of positive psychology and it highlights the role of the school psychologist in the process of educating children from socially disadvantaged backgrounds. It presents this information in the context of the introduction of the compulsory pre-primary education in the Slovak Republic.

Kľúčové slová: sociálne znevýhodňujúce prostredie, učiteľ, školský psychológ, pozitívna psychológia, materská škola.

Keywords: socially disadvantaged background, teacher, school psychologist, positive psychology, kindergarten.

„Deti sú neskutočne dôležité. Oni sú budúcnosťou sveta.“ – Elton John

Úvod

Dnešná globalizovaná a multikultúrna spoločnosť je plná sociálneho napätia a nerovností medzi obyvateľmi na národnej i medzinárodnej úrovni. Vo všetkých dimenziách spoločnosti panuje nespravodlivosť. Týka sa to i výchovy a vzdelávania, pričom mnoho autorov zastáva názor, že práve vzdelávanie je kľúčom k udržaniu sociálnej stability, vyrovnávaniu rozdielov medzi obyvateľmi, uplatneniu sa na trhu práce, k trvalému udržateľnému rozvoju spoločnosti a v neposlednom rade k všeobecnému šťastiu a pohode každého jedného človeka. Vzdelanie je najvýznamnejšie najmä pre deti z nepriaznivého prostredia, kde sa im nedostáva dostatok podnetov pre optimálny a zdravý vývin všetkých stránok ich osobnosti (Bakken, Brown & Downing, 2017; Burger, 2009). Výsledky neurovedeckých výskumov jasne preukázali, že málo podnetné prostredie má negatívny vplyv na rozvoj mozgu dieťaťa a to najmä v oblastiach, ktoré sú zodpovedné za psychický, sociálny a emocionálny vývin, jazykový rozvoj, pamäť, učenie sa, správanie a motoriku (Hanson, Chandra, Wolfe & Pollak, 2011; Leseman, 2002). Nedostatky spôsobené nerovnakým prostredím vstupom na primárne vzdelávanie začnú zvrstať a rozdiely medzi deťmi sa budú

¹⁵ Vyštudovala magisterský stupeň v programe Predškolská pedagogika. V súčasnosti si svoje vzdelanie dopĺňa na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde pôsobí ako interná doktorandka. V súčasnosti venuje svoju pozornosť najmä problematike zavádzania povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

prehlbovať. Dieťa bude sprevádzať neúspech počas všetkých školských rokov i po celý dospelý život (Magnuson & Shager, 2010). Mozog dieťaťa je v predškolskom veku ale veľmi pružný a najmä deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nadobúdajú nové vedomosti, zručnosti a skúsenosti veľmi rýchlo (Akande & Akinbowale, 2017; Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavý, 2018). Práve v materská škola je pre dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia miestom, kde sa jeho vedomosti a zručnosti môžu pod odbornou facilitáciou a výchovným pôsobením učiteľa či školského psychológa optimálne a harmonicky rozvíjať. Dieťa môže dosiahnuť taký stupeň rozvoja, ktorý je porovnateľný s jeho rovesníkmi z viac priaznivého prostredia (Burger, 2009; Huizen & Plantenga, 2018) a nastúpi na primárny stupeň vzdelávania rovnako alebo aspoň približne pripravené a zrelé, ako jeho rovesníci. Bude mať rovnaké šance na úspešný štart vzdelávania a vyrovnajú sa aj jeho šance na plnohodnotný, úspešný a šťastný život v spoločnosti (European Commission, 2018; Melhuish, Ereky-Stevens & Petrogiannis et al., 2015). Potrebu vzdelávania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a ich postupné integrovanie do spoločnosti si uvedomuje celý svet. Jednotlivé štáty vyvíjajú snahy zlepšiť dostupnosť a prístup k predprimárnemu vzdelávaniu. Postupne smerujú k univerzálnemu poskytovaniu predprimárneho vzdelávania pre všetky deti bez ohľadu na príjem rodiny dieťaťa, jeho sociálne a kultúrne zázemie, rod, zdravotný stav, národnosť, rasovú príslušnosť či etnikum (Council of the European Union, 2018). Rovnaké snahy vyvíja aj Slovenská republika a 1. januára 2021 vstúpi do platnosti Zákon NR SR 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Tento zákon určuje jeden rok predprimárneho vzdelávania pred nástupom na primárne vzdelávanie za povinný. Účelom zákona je zvýšiť zaškolenosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a marginalizovaných rómskych komunít a zvýšiť tak ich pripravenosť na primárne vzdelávanie. Znevýhodnené deti by mali z predprimárneho vzdelávania profitovať najviac, no dlhodobo je týchto detí je zaškolených najmenej (Magnuson & Shager, 2010). Tieto deti by mali možnosť vystúpiť z bludného kruhu viacgeneračného znevýhodňovania a diskriminácie, mali by šancu vyliezt' po rebríku k lepšiemu sociálnemu statusu a ich integrácia do spoločnosti by bola značne uľahčená (Barnett, 2008; Machin, 2006; Melhuish, 2016). Materská škola často kompenzuje výchovnú i socializačnú funkciu rodiny. V materskej škole má dieťa možnosť stretávať sa so svojimi rovesníkmi a inými ľuďmi mimo jeho domáceho prostredia. V podnetnom prostredí materskej školy sa podporuje rozvoj kognitívnej, psychomotorickej a socio-emocionálnej oblasti osobnosti dieťaťa a vytvára sa pozitívny vzťah k učeniu sa a k práci (Kosová, 2009). Aby tomu tak aj bolo, učitelia materských škôl by mali dobre poznať vývinové špecifiká dieťaťa, ktoré pochádza zo znevýhodňujúceho prostredia a mali by poznať aj špecifiká prístupu, ktorý by mali voči znevýhodneným deťom uplatňovať.

Dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Pod pojmom sociálne znevýhodňujúce prostredie rozumieme také prostredie, ktorého súčasťou je jeden alebo viacero faktorov, ktoré na dieťa pôsobia nevhodne alebo nedostatočne. Tieto faktory môžu pôsobiť v rôznej intenzite a zabraňovať jeho optimálnemu a harmonickému vývinu (Šuhajdová, 2019). Podmienky nedostatočne stimulujú rozvoj osobnosti ako celku, môžu zapríčiniť sociokultúrnu depriváciu a neschopnosť efektívnej socializácie a neskoršej integrácie do spoločnosti (Lipnická, 2014). Rosinský (2006) uvádza, že na Slovensku je až 80% detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia rómskeho pôvodu. My ale za dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nepokladáme iba rómske dieťa a o znevýhodňujúcom prostredí neuvažujeme iba zo sociálneho hľadiska. V znevýhodňujúcom prostredí sa z rôznych príčin môže naskytnúť každý z nás

zo dňa na deň a v akejkoliž etape života. Prostredie, z ktorého dieťa pochádza môže byť znevýhodňujúce aj z aspektu lokality, infraštruktúry, národnosti, odlišnosti jazyka, štruktúry rodiny alebo jej migrácie či z aspektu postihnutia niektorého člena rodiny (Kovalčíková & Džuka, 2014). Šuhajdová (2019) ďalej uvádza, že dieťa môže byť znevýhodňované aj na základe nízkeho stupňa vzdelania alebo nedokončeným základným vzdelaním rodičov, stratou zamestnania, úmrtím rodiča, alkoholizmom alebo fyzickým násilím v rodine, chudobou, zanedbávaním dieťaťa, dysfunkčnosťou alebo neúplnosťou rodiny, rozvodom či súžitím viacgeneračnej rodiny v obmedzenom priestore. Častokrát dochádza k viacnásobnému znevýhodňovaniu a to, či prostredie na dieťa pôsobí znevýhodňujúco je plne vysoko subjektívne. Dôležité je to, ako a či sa dieťa dokáže alebo nedokáže vyrovnáť s podmienkami, v ktorých sa vyskytlo, v ktorých žije a vyrastá. Znevýhodňujúce prostredie môže, ale aj nemusí mať rôzne negatívne vplyvy na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých oblastiach (Kovalčíková & Džuka, 2014). Uvedené oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa sú úzko prepojené, na sebe vzájomne závislé a vo veľkej miere sa v procese rozvíjania navzájom ovplyvňujú. Špecifiká dieťaťa, ktoré pochádza zo znevýhodňujúceho prostredia sú zobrazené v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1 Vývinové špecifiká v oblastiach osobnosti dieťaťa zo znevýhodňujúceho prostredia

OBLASŤ OSOBNOSTI	Kognitívna	• nedostatočne rozvinutá slovná zásoba, neovládanie vyučovacieho jazyka, nedostatočné ovládanie materinského ani spisovného jazyka, dvojazyčnosť (najmä po príchode do školského prostredia), nedostatočná úroveň verbálnej komunikácie, dieťa viac vníma dotyky; • znížený intelekt, nedostatočné vedomosti vzhľadom na vek dieťaťa, problémy s rozvojom nižších a vyšších kognitívnych operácií, neschopnosť aplikovať teoretické poznatky do praktického života, nedostatočná schopnosť selektovať podstatné informácie, emotívnosť myslenia, nedostatočná schopnosť kritického myslenia; • problémy s pamäťou a ľahšie zabúdanie, neschopnosť udržať pozornosť (aj na krátky časový úsek); • problémy s orientáciou v čase, spomalené vnímanie, živé a názorné predstavy.
	Psychomotorická	• podvýživa, rôzne telesné či zdravotné ťažkosti, psychosomatické ťažkosti; • nedostatočne rozvinutá priestorová orientácia, nedostatočne rozvinuté zmyslové vnímanie, sluchové vnímanie a zrakové vnímanie (nedostatočná rozlišovacia schopnosť); • nedostatočne rozvinutá jemná motorika, nedostatočná schopnosť správne manipulovať s predmetmi dennej potreby (lyžica, zapínanie gombíkov atď.), hrubá motorika býva dostatočne rozvinutá; • nedostatočné hygienické návyky a samoobslužné činnosti.
	Socioemocionálna	• mravné normy a hodnoty dieťaťa sú odlišné ako mravné normy a hodnoty majoritnej spoločnosti, orientácia dieťaťa na materiálne hodnoty, úspech, zdravie a vzdelanie sú nepodstatné, dieťa myslí v duchu „tu a teraz“ a neorientuje sa na budúcnosť, problémy s uznávaním spoločensky uznávaných noriem, ťažkosti so socializáciou; • rôzne poruchy správania, agresivita, hyperaktivita, impulzivita, výbušnosť; • ťažkosti s adaptáciou na školské prostredie, ťažkosti so zvládaním separácie od svojho okolia; • žiadny alebo negatívny vzťah k práci a učeniu sa, neschopnosť odložiť uspokojovanie potrieb; • dieťa je živé, temperamentné a vyžaduje si veľa pozornosti od dospelaj osoby, vynucovanie si pozornosti; • nedostatočne rozvinutá citová stránka a osobnostné vlastnosti, bojajlivosť, nižšia úroveň pozornosti, slabšia koncentrácia, absencia trpezlivosti, svedomitosti, schopnosti autoregulácie, nepozornosť, nesamostatnosť; • neprimerané emocionálne reakcie, väčšia intenzita prežívaných emócií, emočná labilita, neurotickosť, úzkosť, depresia, uzavretosť, emočná deprivácia, frustrácia, neschopnosť uvedomenia si vlastnej individuálnej zodpovednosti.

(Spracované podľa: Akimjaková, 2010; Čerešňiková, Rusnáková & Čerešník, 2007; Horňák, 2005; Klein, 2009; Lechta, 2010; Loran & Bjelová, 1998; Matulayová & Rosinský, 2006; Noonan & Fairclough, 2018; Rijlaarsdam, 2014; Rosinský et al., 2009; Sekyt, 2004; Wágnerová, 1999)

Následky znevýhodňujúceho prostredia, ktoré sme uviedli sa u detí objavujú na základe spôsobu, akým je prostredie pre dieťa znevýhodňujúce. Navyše, každé jedno dieťa je jedinečné, má jedinečné prežívanie a so svojím prostredím a okolitým svetom sa vyrovnáva individuálne. Preto sú následky nepriaznivého prostredia u každého dieťaťa jedinečné. Materská škola ako inštitúcia i samotný učiteľ materskej školy musí vedieť, ako k takémuto dieťaťu pristupovať. Ak je zabezpečené vhodné a primerané výchovné pôsobenie už v predškolskom veku, dieťa sa rozvíja správnym smerom, je pripravené a zrelé na vstup do základnej školy a vyhne sa prípadnému zaradeniu do prúdu špeciálneho vzdelávania.

Špecifický prístup materskej školy a jej možnosti

Pri výchove a vzdelávaní dieťaťa zo znevýhodňujúceho prostredia zohráva materská škola významnú úlohu, pretože jednou z jej funkcií je i funkcia kompenzačná. Ako sa uvádza § 3 Vyhlášky 306/2008 Z. z. o materskej škole, dieťa zo (sociálne) znevýhodňujúceho prostredia sa do materskej školy prijíma ako dieťa zo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe písomného vyjadrenia príslušného centra výchovného poradenstva a prevencie. Zákon 245/2008 Z. z. spolu s Vyhláškou 306/2008 Z. z. uvádzajú, že za prijímanie dieťaťa do materskej školy je zodpovedný riaditeľ, no neukladajú mu povinnosť dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prijať. Riaditeľ materskej školy musí zvážiť, či na prijatie dieťaťa a realizáciu inkluzívneho vzdelávania má materská škola vytvorené vhodné individuálne, personálne, priestorové, materiálne sociálne či finančné podmienky alebo či bude materská škola schopná tieto podmienky vytvoriť (Lipnická, 2014). Ak je dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia do materskej školy prijaté ako integrované, podľa Zákona 245/2008 Z. z. sa počet detí v danej triede *môže* znížiť najviac o dve deti. Ako sa uvádza vo Vyhláške 306/2009 Z. z., dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia má byť vzdelávané v bežnej triede materskej školy. Ak sa stane, že je trieda tvorená iba deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia, v tejto triede *môže* byť najviac 16 detí. V tomto momente je dôležité podotknúť, že § 28 ods. 9 Zákona 245/2008 uvádza, že „*do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je možné zaradiť deti výlučne z dôvodu, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia*“. Ak je dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia prijaté do bežnej triedy bežnej materskej školy, výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje na základe využívania špecifických metód a foriem. Škola by mala v procese edukácie detí zo znevýhodňujúceho prostredia vytvárať individuálne podmienky. Podľa § 107 ods. 3 Zákona 245/2008 Z. z. pod individuálnymi podmienkami sa rozumie „*vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, úprava organizácie výchovy a vzdelávania, úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania*“. Individuálny výchovno-vzdelávací program vypracováva triedny učiteľ v úzkej spolupráci so špeciálnym pedagógom.

Z úrovne Ministerstva školstva môže byť poskytnutý finančný príspevok zriaďovateľovi materských škôl, ktorý tieto príspevky neskôr prerozdeľuje medzi materské školy, ktoré navštevujú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami indikovanými znevýhodňujúcim prostredím (a inými ŠVVP). Podľa Vyhlášky 649/2008 Z. z. o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia môžu byť poskytnuté finančné príspevky využité na plat asistenta učiteľa a na rôzne technické, didaktické, učebné či kompenzačné pomôcky, prípadne iné účely spojené s výchovou a vzdelávaním dieťaťa. Príspevok v sebe zahŕňa i výdavky spojené so stravou v materskej škole. Podľa § 28 ods. 7 Zákona 245/2008 Z. z. rodič má právo uplatniť si možnosť neuhrádzať poplatky za pobyt dieťaťa v materskej škole, ak „*predloží riaditeľovi materskej školy doklad o tom, že je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi*“. Po

zavedení povinného predprimárneho vzdelávania do praxe bude riaditeľ materskej školy *povinný* prijať dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), keď dieťa dovŕši vek, v ktorom sa preň predprimárne vzdelávanie stane povinné. V tom momente bude kľúčovým faktorom práve učiteľ materskej školy.

Špecifický prístup učiteľa materskej školy

V procese výchovy a vzdelávania má učiteľ materskej školy nezastupiteľné miesto a plní niekoľko špecifických úloh, ktoré sa spájajú aj s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia. Nanešťastie sa niekedy praxi stretávame s tým, že učiteľ nie je schopný alebo ochotný k nim pristupovať diferencovane. Nie je schopný alebo ochotný používať metodiky určené pre prácu s takýmito deťmi. Ďalším problémom je i chybné diagnostikovanie dieťaťa, častokrát zapríčinené chýbajúcou kategorizáciou stupňov znevýhodnenia (Lemešová, 2013). Preto, aby učiteľ odolal a zvládol krízové situácie spojené s dieťaťom zo znevýhodňujúceho prostredia potrebuje mať vhodnú výbavu osobnostných vlastností, psychických daností, charakteristík a kompetencií (Lehenová, 2007) a vhodnú odbornú podporu, napríklad od školského psychológa. Dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia zaraďuje Zákon NR SR 245/2008 medzi deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je nevyhnutné, aby bolo zaradené do bežnej materskej školy, kde bude mať možnosť socializácie so svojimi rovesníkmi (Guziová, et al., 2011). Aby bol pobyt dieťaťa zo znevýhodňujúceho prostredia v materskej škole efektívny a bola zaistená rovnosť šancí vo vzdelávaní je v duchu inkluzívnych myšlienok potrebné vytvárať individuálne podmienky. Je potrebné vytvoriť individuálny program výchovy a vzdelávania, upraviť prostredie, metódy, formy, organizáciu edukačných aktivít a znížiť počet detí v triede. Dôležité je, aby klíma triedy bola plná lásky a porozumenia, bola priateľská a akceptujúca. Pre dieťa zo znevýhodneného prostredia je dôležité zabezpečiť rôzne didaktické pomôcky. Učiteľ by mal uplatňovať aktivity, ktoré sú založené na kooperácii v heterogénnych skupinách, kde majú deti možnosť spolupracovať, vymieňať si poznatky, rozvíjať empatiu, toleranciu a kde má znevýhodnené dieťa možnosť učiť svojich rovesníkov to, v čom je ono samo kompetentné (Lipnická, 2012). Bagalová, Bizíková, a Fatulová (2015) odporúčajú využívať aktivity, ktorými si deti nacvičujú a opakujú pravidlá triedy, rozvíjajú svoje životné a sociálne zručnosti, trénujú kritické myslenie alebo rozvíjajú predčitateľskú gramotnosť. Odporúčajú využívať projektovú metódu, rôzne skupinové a kooperatívne metódy, inscenačné a dramatické metódy. Štátna školská inšpekcia (2012) odporúča niekoľko kompenzačných pomôcok pre deti zo znevýhodňujúceho prostredia:

- „názorné pomôcky;
- predmety dennej potreby (reálne predmety alebo modely);
- pomôcky na rozvoj reči, myslenia a iných psychických funkcií (obrázky, literatúra, časopisy, počítačové programy,...);
- pomôcky na rozvoj vnímania, pozornosti, pamäti, vôle;
- pomôcky na rozvoj jemnej motoriky;
- pomôcky motivačné“ (Štátna školská inšpekcia, 2012, s. 47).

Učiteľ v materskej škole diagnostikuje a rediagnostikuje osobnostné, kultúrne i sociálne podmienky dieťaťa. Na základe získaných údajov prispôsobuje svoje výchovné pôsobenie. V procese výchovy a vzdelávania pôsobí ako facilitátor, ktorý flexibilne a okamžite reaguje na zmeny u dieťaťa. Učiteľ by mal svoj rečový prejav prispôbiť úrovni myslenia a jazykových zručností dieťaťa (Hul'ová, 2009). Učiteľ vytvára aktivity, v ktorých má dieťa možnosť zažívať úspech a emocionálne uspokojenie. Pomáha dieťaťu v situáciách, kedy požiada o pomoc alebo ju očividne potrebuje

a taktiež do procesu výchovy a vzdelávania zapája prvky multikultúrnej výchovy. Vhodnými aktivitami stimuluje rozvoj dieťaťa v oblastiach, v ktorých zaostáva. Tiež musí vedieť identifikovať silné stránky dieťaťa a stimulovať ich rozvoj. Učiteľ pôsobí aj preventívne. Snaží sa kompenzovať a naprávať negatívne vplyvy, ktoré na dieťa pôsobia. Svojou činnosťou zameranou na adaptáciu sa snaží o stimuly, kedy si dieťa osvojuje žiaduce sociálne správanie, osvojuje si rôzne role v spoločnosti a vzory správania. Učiteľ by mal dlhodobo a sústavne presviedčať rodičov dieťaťa o výhodách a benefitoch, ktoré so sebou výchova a vzdelávanie prinášajú. Učiteľ je vzorom, pomocníkom, poslucháčom, poradcom, dôverníkom a priateľom, ktorý je s deťmi v dennom kontakte, pozná ich osobitosti, záujmy, vlastnosti, túžby a potreby (Lipnická, 2012). Učiteľ ale nedisponuje takými kompetenciami a vedomosťami, ktoré sú v niektorých situáciách v materskej škole potrebné. V materských školách často vznikajú situácie a problémy, ktorý samotný pedagóg nedokáže vyriešiť sám okamžite a bez podpory. Podporu, pomoc a flexibilné riešenie problémov môže poskytnúť školský psychológ (Kopčanová, 2006), ktorý okrem iného pomáha učiteľovi implementovať do procesu výchovy a vzdelávania prvky pozitívnej psychológie.

Význam pozitívnej psychológie pri edukácii detí zo znevýhodňujúceho prostredia

V predškolskom období sa dieťa učí na základe zážitkov a emocionálny náboj, ktorý v sebe zážitok nesie je pre dieťa nesmierne dôležitým faktorom učenia sa. V znevýhodňujúcom prostredí sa častokrát nedá hovoriť o pozitívnych zážitkoch, čo negatívne pôsobí aj na rozvoj jeho osobnosti. Keď sa dieťa dostane do kolektívu materskej školy, tiež sa môže stretnúť s negatívnymi javmi, reakciami prostredia i negatívnymi emóciami. Ako píše Šepeláková a Miňová (2015), dieťa môže školu vnímať negatívne. Môže v nej zažívať neúspech, problémy, pocity menejcennosti, strach. Tieto negatívne pocity môžu spôsobiť rôzne duševné choroby a nepohodu v jeho ďalšom živote. Ako píše Goleman (2006), šťastie hrá v živote jedinca významnú rolu. Sprievodným javom šťastia je zvýšená mozgová aktivita a potlačenie negatívnych citov. Šťastie so sebou prináša pokoj, pohodu a dokonca rýchlejšie zotavovanie tela. So šťastím prichádza aj pripravenosť a motivácia prijať akúkoľvek úlohu a úsilie dosiahnuť svoj cieľ. Práve materská škola by mala byť miestom, kde sa negatívne pocity dieťaťa odbúravajú, kde bude zažívať viac pozitívnych zážitkov, šťastie, radosť, úspech a pripraví sa na ďalšie úspešné roky v škole a pohodový, úspešný a šťastný život. Deti s negatívnymi skúsenosťami bude v materských školách zavedením povinného predprimárneho vzdelávania pribúdať stále viac a preto by sa v bežnej praxi materských škôl mala intenzívne uplatňovať pozitívna psychológia. V centre pozornosti pozitívnej psychológie je najmä šťastie, radosť a nádej, duševné zdravie, duševná sviežosť a duševná sila. Tieto psychologické javy udržiavajú a posilňujú psychické zdravie a spolu s ním aj zdravie fyzické (Slezáčková, 2012). Zmysel pozitívnej psychológie spočíva v tom, že sa snaží o zdravý psychický vývin, zrenie osobnosti, kvalitný sociálny a zmysluplný život. Zvýrazňuje tiež potrebu budovať čo najlepšie kvality života a celkovú psychickú pohodu, aby bol jedinec spokojný, milujúci a vnútorne silný. Tieto faktory sú v domácom prostredí dieťaťa zo znevýhodňujúceho prostredia častokrát zanedbávané. Pozitívna psychológia je úzko spätá s pozitívnym myslením. Pre dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia je táto schopnosť nesmierne dôležitá. Dieťa by sa malo naučiť, že jeho súčasný stav nie je nemenný, existuje nádej na zlepšenie, nájdenie šťastia a spokojnosti. Malo by sa naučiť vidieť príležitosti na zlepšenie, zažívať úspechy a pozitívne emócie. Prežívanie pozitívnych emócií a úspechu zlepšuje jeho sebadôveru a koncentráciu. Zvyšuje sa aj pocit subjektívnej osobnostnej pohody a spokojnosti (Džuka & Dalbert, 1997). Pozitívna psychológia sa zameriava aj na rozvoj emocionálnej inteligencie, ktorá je v súčasnosti pokladaná za rovnako dôležitú ako všeobecný intelekt. Stuchlíková (2007) uvádza, že rozvíjaním emocionálnej inteligencie sa môže predísť vzniku

depresií a iných duševných chorôb, ktoré častokrát sprevádzajú ľudí i deti nielen zo znevýhodňujúceho prostredia. Aplikovanie pozitívnej psychológie môže pôsobiť preventívne a intervenčne. Tiež aktivizuje ľudské sily ako odvaha, šťastie, radosť, optimizmus, nádej, vytrvalosť či česťnosť. Pozitívna psychológia učí schopnosť vytvoriť si priestor pre potešenie, vytvoriť si istý nadhľad, myslieť racionálne a reálne. Pomáha hľadať zmysel života, budovať schopnosť vidieť problémy z perspektívy, učí pozitívnemu uvažovaniu nad budúcnosťou, rozvíja intrapersonálne a interpersonálne zručnosti či pracovnú etiku. Tieto ľudské sily pôsobia ako „obránné bariéry“ proti depresiám, rôznym iným patologickým javom či duševným chorobám a preto by sa mali budovať už od útleho veku dieťaťa, o to viac u detí zo znevýhodňujúceho prostredia (Seligman, 2002). Podporu učiteľa pri implementácii pozitívnej psychológie a samotné využívanie pozitívnej psychológie realizuje aj školský psychológ.

Význam školského psychológa v materskej škole

Po zavedení povinného predprimárneho vzdelávania sa začne zvyšovať diverzita detí, ktoré budú materskú školu navštevovať. Budú sa stretávať deti z rôznych životných podmienok, z rôznych kultúr, rôznej národnosti a z rôznych socio-ekonomických zázemí. Každé dieťa je jedinečné, má svoje potreby, charakteristiky, osobitosti a individuálne schopnosti a skúsenosti. Materskú školu začne navštevovať viac detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, medzi ktoré patria aj deti z prostredia, na ne ktoré pôsobí znevýhodňujúco. Spolu so stúpajúcou rôznorodosťou môže stúpať aj napätie v skupine detí i v celej materskej škole. Napätie negatívne ovplyvňuje klímu v triede. Môžu sa v menšej či väčšej miere prejavovať negatívne javy, ako napríklad šikanovanie, rasové predsudky, agresia, násilie alebo poškodzovanie prostredia. Tieto javy by sa v inkluzívnej materskej škole mali čo najviac eliminovať. Pri snahe vytvoriť inkluzívnu materskú školu je potrebné zaistiť vhodný pedagogický a odborný personál, ktorého významnou súčasťou je školský psychológ. Myslíme si, že školský psychológ patrí do každej jednej materskej školy bez ohľadu na štatút povinnosti predprimárneho vzdelávania. Práca školského psychológa je v materskej škole nezastupiteľná. Práve školský psychológ môže venovať väčšiu a odbornejšiu pozornosť deťom zo znevýhodňujúceho prostredia a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Školský psychológ sa významne podieľa na odstraňovaní negatívnych javov, zvyšovaní inkluzivity a napomáha pri socializácii a integrácii dieťaťa (Valihorová, 2008). Školský psychológ dohliada na to, aby sa každé jedno dieťa rozvíjalo v bezpečnom prostredí, bez diskriminácie a predsudkov. Každému dieťaťu pomáha uvedomiť si svoju vlastnú hodnotu (Berberichová & Lang, 1998). Snaží sa identifikovať bariéry vo výchove a vzdelávaní a podieľa sa na ich minimalizovaní či úplnom odstránení. Svojimi cieľenými aktivitami dokáže udržať šťastie, úspech a pohodu každého jedného dieťaťa i učiteľa v materskej škole. Taktiež pomáha riešiť vzniknuté konflikty, problémy v učení a správaní sa detí, pomáha udržiavať a zlepšovať sociálne vzťahy v triede (Gajdošová, 1997; Smiková, et al., 2007). Školský psychológ sleduje vývin osobnosti každého dieťaťa. Vývin usmerňuje a harmonizuje, aplikuje rôzne programy na rozvoj osobnosti detí, ich duševného zdravia a sociálnych zručností. Skúma intelektuálne a osobnostné predpoklady detí alebo ich záujmy, na základe ktorých pomáha učiteľovi plánovať a optimalizovať proces výchovy a vzdelávania (Kopčanová, 2006). Jeho úlohou je aj podieľať sa na komplexnom rozvoji osobnosti detí, rozvíjať ich emocionálnu inteligenciu, sociálne zručnosti, asertivitu, empatiu a toleranciu, pôsobiť preventívne a intervenujúco proti agresii, násiliu a šikane (Smiková, et al. 2007). Školský psychológ identifikuje deti s možnými poruchami správania a možné vzniknuté problémy napomáha riešiť. Školský psychológ intenzívne pracuje s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a napomáha pri ich začleňovaní do bežných škôl. Podieľa sa na

tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu, prípadne pri zaradovaní detí do prúdu špeciálneho vzdelávania. Tiež sa zaoberá problémami, preťaženosťou, únavou, stresom a psychickou záťažou detí i učiteľov (Valihorová, 2008). Školský psychológ poskytuje konzultačné a poradenské služby učiteľom, rodičom (či zákonným zástupcom) alebo samotným deťom (Valihorová & Gajdošová, 2009).

Nanešťastie, s rozpracovaním problematiky práce školského psychológa sa stretávame najmä v základných a stredných školách. V kontexte materských škôl nie je táto problematika dostatočne rozpracovaná a školských psychológov, ktorí pracujú priamo v materskej škole je veľmi málo. Pod vplyvom zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania a zvýšenej diverzity detí sa bude význam školského psychológa zdôrazňovať stále viac a dúfame, že nájdu plnohodnotné uplatnenie aj na tomto stupni vzdelávania.

Záver

V dnešnom globalizovanom a multikultúrnom svete sa na výchovu a vzdelávanie kladie veľký dôraz, najmä na základe vyrovnávania sociálnych nerovností, zabezpečovania spravodlivosti a zabezpečovania dlhodobu udržateľného rozvoja spoločnosti. V týchto súvislostiach v Slovenskej republike začiatkom roku 2021 nadobudne platnosť zákon, ktorý určuje jeden rok predprimárneho vzdelávania pred začatím primárneho vzdelávania za povinný. Do materských škôl budú prichádzať stále viac rozmanité deti, s rozmanitým zázemím, záujmami a potrebami. Zvýši sa počet zaškolených detí zo znevýhodňujúceho prostredia a inými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré majú svoje vývinové špecifiká. Učiteľ by ich mal v zmysle inkluzívnych myšlienok a pozitívnej psychológie akceptovať a prispôbovať im proces výchovy a vzdelávania využívaním špecifického prístupu, ktorý vedie k čo najvyššiemu možnému rozvoju dieťaťa.

Zvyšujúcou sa diverzitou detí sa môže veľmi ľahko stať, že sa zvýši napätie v skupine detí, no dieťa by sa malo rozvíjať v neohrozujúcom, podnetnom prostredí plnom lásky a pochopenia. V inkluzívnom tíme materskej školy má nezastupiteľné miesto školský psychológ. Práve školský psychológ pomáha učiteľovi tvoriť priateľskú a rešpektujúcu klímu, pomáha mu identifikovať potreby detí, prispôbovať im proces výchovy a vzdelávania a uplatňovať v ňom pozitívnu psychológiu tak, aby sa každé jedno dieťa cítilo milované, jedinečné a dôležité, rozvíjalo sa optimálne a harmonicky v rámci svojich individuálnych osobnostných možností.

Zoznam bibliografických odkazov

- Akande, F., & Akinbowale, C. (2017). Impact of Early Education upon Children's Development and Health. *Clinical Research: Open Access*, 4(3). doi:<http://dx.doi.org/10.16966/2469-6714.128>
- Akimjaková, B. (2010). Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. In I. Krupová, & B. Akimjaková, *Tradicie a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III* (s. 105-112). Ružomberok: PF KU.
- Bagalová, E., Bizíková, E., & Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPU.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. doi:<https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Dostupné na Interneti: <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- Berberichová, Ch., & Lang, G. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál.
- Burger, K. (2009). How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>

- Council of the European Union. (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion*. Brussels: European Union. Dostupné na Internet: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10306-2018-INIT/en/pdf>
- Čerešníková, M., Rusnáková, J., & Čerešník, M. (2007). Charakteristika rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy. In V. Klein, & V. Fabianová (Eds.), *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi*. s. 151-178. Nitra: UKF.
- Džuka, J., & Dalbert, C. (1997). Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. *Československá psychologie*, 41(5), 385-398.
- European Commission. (2018). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: European Commission. Dostupné na Internet: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1d785384-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-117117637>
- Gajdošová, E. (1997). *Školský psychológ*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. New York: Random House USA Inc.
- Guziová, K., Hajdúková, V., Podhájecká, M., Valachová, D., et al. (2011). *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: ŠPU.
- Hanson, J. L., Chandra, A. C., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2011). Association between Income and the Hippocampus. *PLoS ONE*, 6(5). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018712>
- Hornák, L. (2005). *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do Children Benefits from Universal Early Childhood Education and Care? A Meta-Analysis of Evidence from Natural Experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. doi:<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Huľová, Z. (2009). *Individualizované edukačné programy: pre žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Klein, V. (2009). Rómsky žiak ako (môj) pedagogický problém. In I. Krupová, & B. Akimjaková (Eds.), *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II* (s. 247-271). Ružomberok: PF KU.
- Kopčanová, D. (2006). Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg: Kompetencie a vzájomná spolupráca v oblasti duševného zdravia. 2. konferencia ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. Dostupné na Internet: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/041.pdf
- Kosová, B. (2009). Predškolská a primárnoškolská edukácia. In B. Kosová, & B. Kasáčová, *Základné pojmy a vzťahy v edukácii* (s. 116-154). Banská Bystrica: PdF UMB.
- Kovalčíková, I., & Džuka, J. (2014). Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. *Pedagogika.sk*, 5(1), 5-27. Dostupné na Internet: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf
- Lehenová, A. (2007). Psychologické aspekty výchovy a vzdelvania. In E. Kratochvílová, et al., *Úvod do pedagogiky* (s. 57-65). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Lemešová, M. (2013). Význam prostredia v procesoch učenia u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. *Sociálnopedagogické štúdie 2013*, 74-82.
- Leseman, P. P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*. Paris: OECD. Dostupné na Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf>
- Lipnická, M. (2012). *Súčasnosť predprimárneho vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Lipnická, M. (2014). *Inkluzívne vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunit v materskej škole. Vybrané témy a stratégie*. Bratislava: MPC.
- Loran, T., & Bjelová, M. (1998). Vplyv vzdelávania na sociálny status Rómov. *Pedagogická revue*, 50(4), 312-322.
- Magnuson, K., & Shager, H. (2010). Early education: Progress and promise for children from low-income families. *Children and Youth Services Review*, 32(9), 1186-1198. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.006>
- Machin, S. (2006). *Social Disadvantage and Education Experiences*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 32. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/715165322333>
- Matulayová, T., & Rosinský, R. (2006). *Napřindžarde Roma: metodický materiál pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy*. Žilina: Euroformes.

- Melhuish, E. (2016). *Provision of Quality Early Childcare Services. Synthesis Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:<http://dx.doi.org/10.2767/757173>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, et al. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Dostupné na Internet: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf
- Noonan, R. J., & Fairclough, S. J. (2018). Social Disadvantage, Maternal Psychological Distress, and Difficulties in Children's Social-Emotional Well-Being. *Behavioral Sciences*, 8(11). doi:<https://doi.org/10.3390/bs8110103>
- Rijlaarsdam, J. (2014). *Social Disadvantage and Child Emotional and Behavioural Problems: At HOME in the Netherlands*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Rosinský, R. (2006). *Čhvale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učniu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- Sekyt, V. (2004). Rómské děti v české škole. In J. Balvín, *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. s. 148-156. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (s. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada Publishing.
- Smiková, E., et al. (2007). *Školský a poradenský psycholog*. Bratislava: MPC.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Šepeláková, L., & Miňová, M. (2015). *Stimulačný program na podporu pozitívnych interpretácií školského diskurzu*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Štátna školská inšpekcia. (2012). *Kompenzačné a špeciálne učbné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami - Interný metodický materiál ŠŠI*. Bratislava: ŠŠI. Dostupné na Internet: <http://www.ssiba.sk>
- Šuhajdová, I. (2019). *Výchova detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Valihorová, M. (2008). *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: UMB.
- Valihorová, M., & Gajdošová, E. (2009). *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica: UMB.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:<http://dx.doi.org/10.2766/20810>
- Vyhláška č. 306/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materskej škole. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/8230.pdf>
- Vyhláška č. 649/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 17. decembra 2008 o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/8222.pdf>
- Wágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Zákon NR SR 209/2019 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Dostupné na internete: <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=465979>
- Zákon NR SR 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na Internet: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

Mgr. Dominika Molnárová

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

Dominika.molnarova3@umb.sk

POTREBY RODÍN PREDČASNE NARODENÝCH DETÍ

NEEDS OF FAMILY PREMATURELY BORN CHILDREN

Kristína Nagyová¹⁶, Martina Drahošová¹⁷

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá potrebami rodičov predčasne narodených detí. Teoretická časť príspevku sa zaoberá predčasným pôrodom, starostlivosťou o predčasne narodené dieťa a jeho rodinu, podporou a edukáciou rodiny predčasne narodených detí. Empirická časť práce zaznamenáva informácie o potrebách rodičov predčasne narodených detí prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka. Na vyhodnotenie boli využité štatistické metódy – kontingenčné tabuľky, test nezávislosti X2 (Chí kvadrát).

Abstract: The article deals with the needs of parents of premature child. The theoretical part of the paper deals with premature birth, care for a premature child and his family, support and education of the family of premature child. The empirical part of the work records information about the needs of parents of premature child through a non-standardized questionnaire. Statistical methods were used for evaluation - contingency tables, X2 independence test (Chi square).

Kľúčové slová: predčasný pôrod, predčasne narodené dieťa, podpora rodiny, potreby rodiny

Keywords: premature birth, prematurely born child, family support, family needs

Predčasný pôrod a následná starostlivosť

Predčasný pôrod sa označuje ako „pôrod pred skončením 37. týždňa tehotenstva. Stanovenie spodnej hranice prematurity je trochu komplikované, jednotlivé štáty majú nastavenú hranicu, „životaschopnosti“ rôzne“ (Koucký et al., 2014, s.11). Predčasne narodené dieťa je pomenovanie pre novorodenca, ktorý sa narodil pred 37. týždňom tehotenstva. Deti majú zvyčajne po narodení svoju váhu menšiu ako 2,5 kilogramu. Ide o novorodencov, ktorí sú nezrelí, nie sú pripravení na život mimo maternice hlavne čo sa týka nedostatočného vyvinutia orgánov a vyžadujú si dlhodobú špeciálnu starostlivosť – ambulantnú aj domácu (Szalmová, 2013).

Na Slovensku sa každoročne narodí zhruba 55 000 novorodencov, pričom výskumy poukázali, že z tohto počtu detí sa až 9% narodí predčasne (Šarmírová, 2016). Autorka Szalmová (2013) uvádza údaj, že v poslednom desaťročí sa zvýšil počet predčasne narodených detí až o 30%. Existujú viaceré hľadiská hodnotenia predčasne narodených detí, my uvádzame klasifikáciu podľa gestačných týždňov:

- extrémne nezrelí – pred 28. týždňom gravidity,
- ťažko nezrelí – pred 32. týždňom gravidity,
- stredne nezrelí – pred 34. týždňom gravidity,
- ľahko nezrelí – pred 37. týždňom gravidity,
- hranične nezrelí – pred 38. týždňom gravidity (Koucký et al., 2014).

Spomenieme aj klasifikáciu predčasne narodených detí podľa ich pôrodnej hmotnosti podľa Paesa a Brachtovej (2010, in Zibolen, Jeseňák & Kaiserová):

¹⁶ Bakalárske, magisterské aj doktorandské štúdium absolvovala na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v BA. Už počas doktorandského štúdia sa venovala výučbe a vedeniu špecifických predmetov a seminárov pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených. Rovnako sa venovala poradenskej činnosti – smútkovej terapii s deťmi a dospelými.

¹⁷ V súčasnosti študentka magisterského stupňa štúdia špeciálnej pedagogiky na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave

- deti s extrémne nízkou pôrodnou hmotnosťou (ENPH) – pod 1 000 gramov,
- deti s veľmi nízkou pôrodnou hmotnosťou (VNPH) – 1 000 až 1 500 gramov,
- deti s nízkou pôrodnou hmotnosťou (NPH) – 1 500 až 2 500 gramov.

Etiológia predčasného pôrodu je multifaktoriálna. Aj v dnešnej dobe je niekedy veľmi náročné stanoviť presné príčiny predčasných pôrodov, ktoré môžu mať súvislosť s ochoreniami postihujúce matku, ale aj dieťa, no príčina však môže pochádzať aj z vonkajšieho prostredia (Magyarová et al., 2010). Sú stanovené štyri základné diagnózy, ktoré najčastejšie vyvolávajú predčasný pôrod: predčasné sťahovanie maternice, skorý odtok amnionovej tekutiny, narušenie zdravia a výskyt komplikácii u matky, narušenie bezpečnosti dieťaťa vo vnútri maternici (Main, 1988, Handzo a spol., 1992 in Šuška a Ponecová, 1995).

U dieťaťa s nízkou pôrodnou hmotnosťou sa v starostlivosti prihliada na úroveň nezrelosti novorodenca a relevantnosť jeho zdravotného stavu. Starostlivosť je kategorizovaná do troch oblastí:

- bazálna starostlivosť – poskytuje sa ľahko nedonoseným a podvyživeným novorodencom bez vážnych narušení, spočíva v nadmernej starostlivosti o telesnú teplotu, stravu a tiež v prevencii pred infekciami,
- intermediárna starostlivosť – zabezpečuje sa podvyživeným novorodencom, deťom s hmotnosťou pod 1 500g a deťom s gestačným vekom 32-35 týždňov, pričom ešte nie je u nich nutná intenzívna starostlivosť,
- intenzívna a resuscitačná starostlivosť – potrebná u ťažko nedonosených novorodencoch, u novorodencoch s vážnou podvýživou, so závažnými komplikáciami v základných telesných funkciách, táto starostlivosť sa realizuje na jednotkách intenzívnej starostlivosti (Šašinka, Šagát, 1998 in Rybárová et al., 2008).

Prepustenie predčasne narodených detí závisí od ich pripravenosti, ktorá sa preukazuje funkčným dozrievaním. Mnoho detí dosahuje tieto fyziologické medzníky medzi 34. a 36. týždňom gestačného veku, aj keď u novorodencov existuje variabilita a deti s extrémne nízkou pôrodnou váhou si často vyžadujú viac času. Štyri najdôležitejšie fyziologické medzníky sú: termoregulácia – novorodenci musia byť schopní si udržať vhodnú teplotu tela, kontrola dýchania, respiračná stabilita – v dýchaní sa nemôžu vyskytovať apnoické pauzy. Ďalším a posledným medzníkom je schopnosť samostatného kŕmenia – buď kojením alebo z dojčenskej fľaše a s tým súvisiace priberanie na váhe –každý deň by sa mala váha dieťaťa zvyšovať o niekoľko gramov (Jefferies, 2014).

Ako uvádza Chovancová (2008) aj pre predčasne narodené deti je veľmi dôležitá vhodná stimulácia (zraková, sluchová, čuchová, chuťová, hmatová). Pri prepúšťaní novorodenca do domácej starostlivosti je nevyhnutné zvládnutie chorobného stavu úzkosti prostredníctvom stretnutia zdravotníckeho personálu s matkami predčasne narodených detí v rámci oddelenia. Účinné sú aj spoločné stretnutia matiek predčasne narodených detí a využívanie apnoe – monitora v domácom prostredí, ako prevencia vzniku syndrómu náhleho úmrtia.

V dnešnej neonatológii sa vyskytujú dva základné spôsoby ošetrovania predčasne narodených detí:

- Technický spôsob – je založený na vyšetrovaní prostredníctvom technických prístrojov, liekov, vyšetrovaní v laboratóriách. Postupom času sa však tento spôsob starostlivosti o predčasných novorodencov dostal do rozporu s humánnou zložkou ošetrovania.
- Humánna zložka – je druhý spôsob, ktorým sa poskytuje starostlivosť predčasne narodeným novorodencom. Jej hlavným cieľom je rešpektovanie individuálnych potrieb dieťaťa,

rešpektuje a snaží sa stimulovať vzťah medzi rodinou a predčasne narodeným dieťaťom. Do tejto zložky sa zaraďuje rooming-in alebo Kangaroo Care.

- Existuje stredný spôsob starostlivosti, pri ktorom sa využívajú pozitívne zložky z technickej aj humánnej zložky starostlivosti (Litavec, 2003).

Medzi aktuálne trendy v starostlivosti o predčasne narodené deti môžeme zaradiť bazálnu stimuláciu, tzv. klokankovanie, muzikoterapiu a aromaterapiu.

Bazálna stimulácia je v zahraničných krajinách najobľúbenejšou rehabilitačnou metódou „čerpá z poznatkov vývojovej antropológie, neonatológie a prenatálnej psychológie, z poznatkov o prenatálnom vývoji embrya a plodu“ (Rybárová et al., 2008, s. 147). Medzi hlavné zložky bazálnej stimulácie sa zaraďuje zmena miesta alebo polohy celého organizmu alebo len jeho častí (pohyb), vzájomná výmena informácií (komunikácia), zmyslové poznávanie a ich interakcia medzi sebou. Cieľom bazálnej stimulácie je zaobstarať empirie, ktoré nie je možné zabezpečiť prirodzeným spôsobom. Dieťa v prenatálnom období má veľké množstvo podnetov, ktoré ho rozvíjajú. Dotýka sa svojho tela, vníma prostredie v maternici, uvedomuje si polohové zmeny u matky, činnosť srdca a vníma aj množstvo zvukov. Po pôrode sa prostredníctvom bazálnej stimulácie podporuje vývin dieťaťa, pričom jej hlavným prvkom je dotyk (Kučová, 2008, in Sedláčková, 2011). Rybárová et al. (2008) za ciele bazálnej stimulácie považuje podporovanie a stimuláciu osobnosti dieťaťa, realizovanie vzájomnej výmeny informácií s prostredím, priestorová a časová orientácia, pozitívny vplyv a náprava telových funkcií, uvedomovanie seba samého a svojho prostredia okolo seba. Pozitívne na tejto technike je, že nie je náročná na pomôcky pri jej realizácii. Podmienkou sú len spôsobilí zamestnanci, ktorí získajú svoje poznatky, informácie prostredníctvom kurzov. Bazálna stimulácia si vyžaduje vzájomnú interakciu medzi všetkými ošetrovateľmi (Pappová, 2013).

Klokankovanie, je to metóda, ktorá sa často označuje ako metóda koža na kožu (skin to skin), klokania starostlivosť alebo K-starostlivosť. Za cieľ sa považuje prehlbovanie vzájomného vzťahu medzi matkou/otcom a novorodencom, zabezpečuje dieťaťu istejší pocit, dieťa vníma hlas matky a činnosť jej srdca. Stimuluje sa laktácia u matky, a komplexne vplýva na normálne telesné a psychické procesy matky aj novorodenca (Rybárová et al., 2008). Podľa Padyšákovskej, Repkovej a Zlochovej (2008) by novorodenec pri klokankovaní (Kangaroo care) mal mať na sebe len plienku, ktorá je jednorázová. Popríklad menšieho novorodenca prikryjeme dekou. Matka, ktorá klokankuje by mala mať na sebe jemné oblečenie, najlepšie z bavlny, ktoré nemá zips, aby dieťaťu neublížila. Počas tejto metódy sa matka buď pomaly pohybuje alebo ju môže vykonávať v sede. Na začiatku sa metóda vykonáva päť minút, pričom hlavička dieťaťa smeruje k ľavej strane hrudníka, aby dieťa mohlo lepšie vnímať srdcovú činnosť. Postupne sa dĺžka klokankovania predlžuje až do celej hodiny, pričom sa môže vykonávať viackrát denne. Z prieskumu Magurovej (2008) sa zistilo, že matky prejavili veľký záujem o techniku klokankovania, väčšina z matiek už mali informácie o tejto metóde. Po vyskúšaní klokankovania mali úžasný pocit, hodnotili ju výborne a až 90% respondentiek by ju odporučilo ďalej. Dokoupilová et al. (2009) vyzdvihuje tzv. motýliu masáž, ktorá má význam pri eliminácii tonusu. Popri tom novorodencov uvoľňuje a pôsobí upokojujúco. Uvádza výsledok výskumu, pri ktorom bolo zistené, že práve matka je jediná osoba, ktorá je schopná odstraňovať stres u svojho dieťaťa. Práve dotykmi sa prehlbuje medzi nimi citová väzba a dôvera. Práve dotyk je pre novorodenca spôsob, ako s nimi komunikovať. Motýlia masáž sa realizuje od temena hlavičky k nohám (päťam), nad kožou, pri čom sa vníma pohyb dieťaťa. Masáž u dieťaťa pozitívne vplýva na tráviaci, dýchací systém, krvný obeh, eliminuje koliku, bolesť a stimuluje imunitu (Kopasová, 2008, In Sedláčková, 2011).

U predčasne narodených detí má veľký význam *muzikoterapia*. Už dieťa v inkubátore je vystavené rôznym vonkajším zvukovým podnetom, ktoré na neho môžu pôsobiť rušivo počas spánku alebo sú pre neho stresujúce (napr. zvuky prístrojov). Preto je vhodné u nich už v tomto období uskutočňovať muzikoterapiu, ktorá pozitívne ovplyvňuje vnútornú rovnováhu dieťaťa a tiež aj vývin nervového systému. Hudba môže byť pozitívna už aj v prenatálnom období. Dokonca niektoré výskumy dokázali, že dieťa po pôrode spoznáva zvuky a melódie, ktoré vnímalo intrauterinne (Dokoupilová et al., 2009). Autori Keith, Russell a Weaver (2009), zrealizovali štúdiu, pri ktorej zisťovali vplyv hudby na plač predčasne narodeného dieťaťa. Výsledky potvrdili pozitívny vplyv hudby u nedonosených detí, čo sa prejavilo zníženou frekvenciou a trvaním plaču, zlepšovanie fyziologických funkcií, hlavne srdcovej činnosti, dýchania, saturácie kyslíka.

Vedci potvrdili, že u predčasne narodených detí je dýchanie ovplyvňované čuchovými podnetmi, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. Ide o *aromaterapiu*, ktorá má u predčasne narodených detí veľký význam. Prijemnými, jemnými čuchovými podnetmi sa ovplyvňuje mozgová činnosť, emócie, pocity, psychický stav dieťaťa (Dokoupilová et al., 2009).

U predčasne narodených detí sa odporúčajú jemné olejové esencie, najčastejšie slnečnicová a olivová esencia. Oleje ako mandľový a z jadier broskyne majú na dieťa špeciálne účinky (Sedláčková, 2011).

Rodina predčasne narodeného dieťaťa

Dittrichová et al. (2004) v rámci zabezpečovania vhodného prostredia pre vývoj predčasne narodených detí zdôrazňuje oblasť rodiny. Dôležité je pomáhať rodičom s osvojením si rodičovských rolí a tiež, čo najvčasnejšia spolupráca so zdravotníckym personálom pri poskytovaní starostlivosti predčasne narodenému dieťaťu. Rodičia predčasne narodeného dieťaťa sú povzbudzovaní, k čo najčastejšiemu kontaktu s dieťaťom, už počas jeho pobytu v zdravotníckom zariadení, čím sa rodičia zoznamujú so svojim dieťaťom a spoznávajú jeho potreby, reakcie a správanie. Bry, Wigert (2019) taktiež vyzdvihujú dôležitosť účasti rodičov na starostlivosti o predčasne narodené dieťa, nielen preto aby sa vedeli oň postarať po prepustení z nemocnice, ale aby aj podporili emocionálnu interakciu medzi rodičmi a ich dieťaťom. Vytváranie citovej väzby medzi nimi však môže byť narušené v dôsledku umiestnenia dieťaťa do inkubátora, kde si dieťa vyžaduje opatrné zaobchádzanie a možnosť prístupu k dieťaťu závisí od zdravotníckych pracovníkov, v tom prípade sa rodičia môžu cítiť akoby to dieťa nebolo ich. Vytváranie interakcie môže narušiť aj vzhľad a správanie predčasne narodených novorodencov, ktoré je odlišné od intaktných detí.

K zásadám, ktoré majú pomáhať rodine v starostlivosti o predčasne narodené dieťa patria:

- povzbudzovať rodičov k tomu, aby predčasný pôrod nevnímali negatívne – rodičia sa musia zmieriť s tým, že ich dieťa je narodené predčasne,
- do starostlivosti zapájať rodinu zo širšieho okruhu,
- pri starostlivosti o predčasne narodené dieťa neplytvat' silami, časom, odhodlaním v oblastiach, v ktorých nemôžeme dieťaťu pomôcť,
- zabezpečiť dieťaťu radostné obdobie detstva – rodičia by mali byť ochotní dieťaťu pomôcť, zabezpečovať mu čo najpodnetnejšie prostredie pre vývoj,
- je dôležité rodičov predčasne narodeného dieťaťa oceniť, za to, čo všetko pre dieťa robia, akí sú ochotní a obetaví,
- dôležité je poskytovanie podpory rodičom pri uspokojovaní ich potrieb (Fendrychová & Klimovič et al., 2005, In Plevová & Slowik, 2010).

Starostlivosť o rodinu by mal byť plynulý proces, ktorý by mal pretrvávať aj po príchode dieťaťa do domácej starostlivosti. Preventívne a intervenčné programy by mali byť na predčasne narodené dieťa a jeho rodinu zamerané čo najskôr, pričom by sa mali zameriavať ucelene na biologickú, psychickú a sociálnu oblasť (Dittrichová et al., 2004). Benzies et al. (2013) uvádzajú, že intervenčné prístupy podporujú u rodičov uvedomenie si starostlivosti o svoje predčasne narodené dieťa, prostredníctvom nich sa učia ako reagovať na dieťa, poskytujú im poradenstvo, emočnú podporu a tiež sa zameriavajú na elimináciu stresu v rodine a tým pomáhajú pri tvorení pohodového rodinného prostredia. Dôležitou zložkou intervencie je tiež vzdelávanie rodičov, ktorá zahŕňa informácie od rôznych odborníkov a diskusie s nimi.

Predčasný pôrod predstavuje ťažkú situáciu aj pre starších súrodencov. Veľmi často rodičia nevedia, ako oznámiť ostatným deťom, že ich súrodenec sa narodil predčasne a nachádza sa v nemocnici na jednotke intenzívnej starostlivosti. Pre staršie deti narodenie nového súrodenca znamená zmenu, pretože rodičia nebudú všetku pozornosť venovať len im, v dôsledku čoho sa môže v najhoršom prípade stať, že staršie deti sa začnú správať odmietavo k novému členovi rodiny. Často sa rodičia budú ocitať v situácii, keď budú obviňovaní staršími deťmi, že sa k nim nesprávajú rovnako ako k najmladšiemu dieťaťu. V prípade ak rodičia budú tajiť poznatky o predčasne narodenom dieťati, ostatné deti v rodine si môžu prostredníctvom fantázie doplniť informácie, ktoré ani nie sú pravdivé. V najhorších prípadoch nedostatočné zdieľanie informácií so starším súrodencom môže viesť k tomu, že sa dieťa bude viniť za zdravotný stav svojho mladšieho súrodenca (Magyarová et al., 2010). Aj pre menšie deti bude veľmi náročné prijať nového súrodenca, pretože si taktiež uvedomujú, že rodičia im už nevenujú všetku svoju a preto si ju deti môžu začať rôzne vynucovať napríklad plakaním, vyjadrovaním odporu, vyžadovaním neustálej nadmernej starostlivosti (napríklad stále chce jesť, piť, pýta sa na toaletu).

Autori Paes a Brachtová, (2010, in Zibolen, Jeseňák & Kaiserová) odporúčajú rodičom predčasne narodeného dieťaťa starším súrodencom poskytnúť priestor, aby sa zdôverili so svojimi emóciami a s tým, čo prežívajú, počas tejto novovzniknutej situácie. Rodičia by im mali vysvetliť, že svoju pozornosť budú teraz venovať aj predčasne narodenému súrodenčovi. Je vhodné aby starší súrodenci navštívili najmladšieho člena rodiny v nemocnici, aby sa s ním zoznámili a tak si lepšie uvedomili, čo sa práve odohráva v rodine. Ak staršie deti nemôžu navštíviť dieťa na oddelení je dobré, aby rodičia priniesli jeho fotografie súrodencom, aby tak deti pochopili, že mladší súrodenec je tiež členom ich rodiny. Pozitívne na vytváranie vzťahov medzi súrodencami vplýva podľa Paes, Brachtovej, (2010, in Zibolen, Jeseňák & Kaiserová) aj to, keď sa starší súrodenci môžu podieľať na starostlivosti o nového člena, môžu mu spievať rôzne pesničky. Najdôležitejšie je aby rodičia nezabudli dávať najavo lásku aj starším súrodencom, aby všetku pozornosť nevenovali len predčasne narodenému dieťaťu.

Magyarová et al. (2010) vyzdvihuje u rodičov dôležitosť vhodného spôsobu poskytovania informácií o predčasne narodenom dieťati starším súrodencom. Údaje o dieťati by mali byť presné, úplné a správne, tiež je podstatné, aby sa im neposkytovali len časti informácií. Na informovanie súrodencov je nutné vybrať tie správne situácie a aj tempo v akom im podáme údaje. Dieťa sa totižto môže pýtať veľa otázok, často aj rovnakých, avšak to je primerané u dieťaťa, ktoré chce pochopiť situáciu, ktorú sa mu snažíme objasniť.

Edukácia rodiny s predčasne narodeným dieťaťom

Predčasne narodený novorodenec vyžaduje zaistenie saturácie biologických, psychických a sociálnych potrieb. Matka má svojmu dieťaťu zabezpečovať bezpečnosť a istotu, kŕmenie, kladné podnety a stimuluje zmyslovú percepciu. Rodičia predčasne narodeného dieťaťa by mali byť

oboznámení o starostlivosti a postupe rehabilitácie, ktorá bude dieťaťu v nemocnici poskytovaná. Bez vedomia rodičov by sa dieťa nemalo umiestňovať na iné oddelenia, taktiež by mali mať informácie o spôsobe ošetrovania dieťaťa, o tom, kto sa o ich dieťa bude na oddelení starať. Veľmi dôležité je aby mali poznatky aj o tom, kedy môžu navštevovať svoje dieťa na oddelení, pričom zdravotnícky personál veľmi často motivuje a podnecuje rodičov k čo najčastejším návštevám na oddelení, aby tak upevňovali svoj vzťah s predčasne narodeným dieťaťom, aj napriek tomu, že je umiestnené v nemocnici (Baňasová, 2009).

Baňasová (2009) taktiež poukazuje na dôležitosť edukácie rodičov v oblasti starostlivosti o svoje predčasne narodené dieťa, čím sa postupne aj rodičia sami zapájajú do jej realizácie. Preto je dôležité, aby rodičia sami prejavovali snahu, teda potrebu učenia všetkých činností v rámci opatery. Rodičia si musia byť istí všetkým čo robia, že je to bezpečné a tiež, že je to prospešné pre dieťa.

Je nutné, aby zdravotnícky personál pred prepustením predčasne narodeného dieťaťa z nemocnice overil zručnosti a schopnosti u rodičov, najmä u matky. Ide najmä o rozvíjanie psychomotoriky prostredníctvom zmyslových vnemov – rozprávanie sa s dieťaťom, dotýkanie, masáže, ukazovanie rôznych predmetov. Rešpektujú a vykonávajú zásady hygieny, sú poučení v oblasti starostlivosti o kožu, pohlavné orgány a pupočník. Dokážu dieťa obliekať a vyzliekať, majú informácie o bezpečnosti pri spánku dieťaťa a tiež o spôsobe prenosu dieťaťa v aute. Rodičia by mali poznať nebezpečenstvo, ktoré vzniká pri pobyte dieťaťa v zafajčenom a inak nevhodnom prostredí (Klabníková, 2011). Ďalej autorka kladie význam na to, aby rodičia vedeli vykonať v prípade potreby oživovanie dieťaťa, mali by byť schopní rozlišovať príznaky žltacky, otravy krvi a nedostatku tekutín. Baňasová (2009) za súčasť edukácie rodičov predčasne narodených detí považuje vedomosti a zručnosti v oblastiach:

- odsávania mlieka matky a jeho vhodné skladovanie,
- dodržiavania čistej odsávačky mlieka,
- zdravého spôsobu stravovania matky – s veľkým množstvom ovocia a zeleniny, čo má priaznivý účinok na laktáciu matky,
- klokankovania,
- rehabilitácie predčasne narodeného dieťaťa.

Podľa autorov Magyarovej, et al. (2010) by každý rodič pred prepustením svojho predčasne narodeného dieťaťa z nemocnice mal samostatne zvládať:

- kŕmenie dieťaťa,
- kúpanie dieťaťa – je potrebné vedieť, aká je správna teplota prostredia a vody, ako často a kedy je vhodné dieťa kúpať,
- meranie telesnej teploty dieťaťa ,
- prebaľovanie dieťaťa,
- postupovanie podľa určitého denného režimu dieťaťa ,
- podávanie liekov,
- základy poskytovania prvej pomoci.

Je dôležité, aby sa rodičia naučili porozumieť svojmu dieťaťu, matka preto veľmi často využíva možnosť prežiť pár dní so svojím predčasne narodeným dieťaťom v nemocnici. Tieto dni sú dôležité na to aby sa matka oboznámila so zdravotným stavom svojho dieťaťa, spozná reakcie dieťaťa a naučí sa, čo robiť počas mimoriadnych udalostí (Antošová, 2019).

Plačom dieťa vyjadruje svoje potreby, ide o ich prostriedok komunikácie. Je dôležité aby sa rodič naučil rozlišovať plač u svojho dieťaťa, plačom totižto dieťa môže vyjadrovať, že je hladné,

že si chce odgrgnúť, dieťa tiež plače, keď chce ísť spať alebo keď sa necíti dobre a tiež ním vyjadruje bolesť. Autorka Chvojková (2019) odporúča aby sa rodičia naučili rozlišovať plač svojho dieťaťa čo najskôr, pretože ak dieťa nebude mať veľmi dlho uspokojované svoje potreby začne to prejavovať hysterickým plačom.

Pre rodičov predčasne narodených detí predstavujú pomoc aj rôzne skupiny a organizácie, ktoré navštevujú aj iní rodičia predčasne narodených detí. V rámci nich si navzájom odovzdávajú poznatky a tiež overené rady, ktoré rodičia získali z vlastných skúseností. Na Slovensku sa podporou rodín predčasne narodených detí zaoberá občianske združenie Malíček, ktoré má činnosť od roku 2011. Zakladateľmi občianskeho združenia sú práve rodičia predčasne narodených detí. Úlohou občianskeho združenia Malíček je prostredníctvom spolupráce s odborníkmi, ako sú napríklad neonatológovia, psychológovia, vytvárať prepojenia medzi nemocničným prostredím a prostredím v rodine. Kvalitnými a odbornými pracovníkmi občianske združenie Malíček prispieva k vyššej edukácii rodičov v starostlivosti o svoje predčasne narodené deti (www.malicek.sk, 2015).

Z výskumu

Predčasný pôrod predstavuje náročnú situáciu, ktorá je neočakávaná. Pre matku aj otca predčasné narodenie dieťaťa predstavuje stresovú udalosť, ktorá je sprevádzaná rôznymi pocitmi, ako sú najmä zúfalstvo a obavy z toho, že sú na všetko sami. Je však nesmierne dôležité, aby sa obaja rodičia, čo najskôr zmierili so situáciou a neľadali vinu u seba, pretože za túto situáciu nik nie je zodpovedný. Predčasne narodené dieťa však vyžaduje svoju matku a otca, ich starostlivosť a lásku (Hitková, 2019). Rodiny, ktorým sa dieťa narodilo predčasne, majú odlišné potreby na uspokojenie ako rodiny s donoseným dieťaťom. Výskumným problémom bolo identifikovať potreby rodín predčasne narodených detí.

Hlavným cieľom bolo zistiť, aké potreby majú rodiny predčasne narodených detí z pohľadu rodičov.

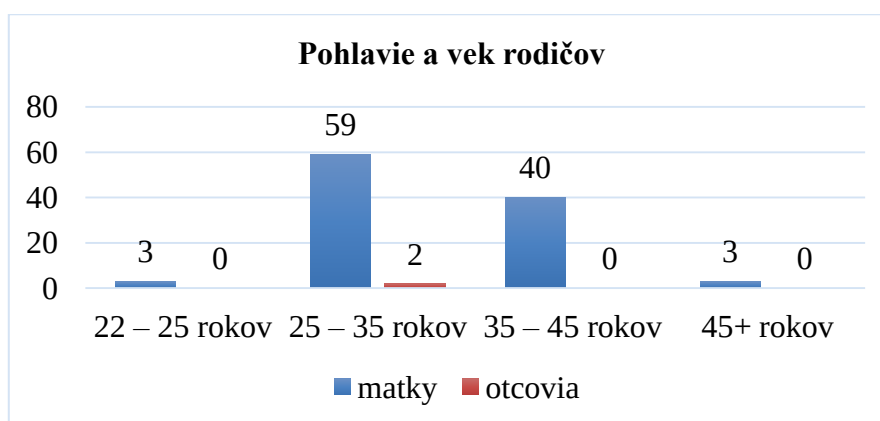
V rámci výskumu sme stanovili tieto hypotézy:

- Ovplyvnenie biologických potrieb predčasným pôrodom u matiek predčasne narodených detí je štatisticky významne väčšie ako ovplyvnenie biologických potrieb predčasným pôrodom u otcov predčasne narodených detí.
- Úroveň uspokojenia psychických potrieb je u matiek predčasne narodených detí štatisticky významne väčšia ako u otcov predčasne narodených detí.
- Uspokojenie potreby informácií u matiek predčasne narodených detí je štatisticky významne väčšie ako u otcov predčasne narodených detí.
- Matky predčasne narodených detí v štatisticky významnejšej miere vykazujú potrebu stretávať sa s inými rodičmi predčasne narodených detí viac ako otcovia predčasne narodených detí.

Metódou výskumu bol neštandardizovaný dotazník, ktorý bol anonymný a elektronický, rozposielali sme ho rodičom prostredníctvom internetu v spolupráci s občianskym združením Malíček. Dotazník pozostával zo 17 položiek, pričom prvých 5 položiek bolo zameraných na zistenie demografických údajov (vek, pohlavie, počet detí...), 6 uzavretých položiek, 5 polouzavretých položiek a 1 otvorenej položky. V jednotlivých položkách mali respondenti vyjadrovať svoj subjektívny názor, a v závere dostali tiež priestor na vyjadrenie svojich poznámok. Výsledky nášho dotazníka sme vyhodnocovali štatistickou metódou, pričom sme pracovali v programe Microsoft Excel 2016. Pri spracovávaní údajov z dotazníka sme použili metódu

kontingenčných tabuliek. Testom nezávislosti X^2 , ktorý sa označuje aj ako Chí kvadrát test sme overili stanovené hypotézy výskumu.

Vo výskume išlo o vyhodnotenie výpovedí respondentov o napĺňaní ich potrieb. V našom výskume sme oslovili 107 respondentov, išlo o matky a otcov, ktorí sa ocitli v roli rodiča predčasne narodeného dieťaťa. Väčšinou išlo o rodičov, ktorým občianske združenie Malíčok poskytovalo, počas obdobia po predčasnom narodení dieťaťa, pomoc a podporu. Nášho výskumu sa zúčastnilo 105 (98,1%) respondentov ženského pohlavia a len 2 (1,9%) respondenti mužského pohlavia. Dotazník nám vyplnili rodičia rôznych vekových kategórií v rozmedzí od 22 – 52 rokov.



Graf 1 Pohlavie a vek rodičov predčasne narodených detí
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Vyhodnotenie výskumu na základe stanovených výskumných hypotéz

Hypotéza č. 1 Ovplyvnenie biologických potrieb predčasným pôrodom u matiek predčasne narodených detí je štatisticky významne väčšie ako ovplyvnenie biologických potrieb predčasným pôrodom u otcov predčasne narodených detí.

H0 – Existuje štatisticky významný rozdiel v ovplyvnení biologických potrieb predčasným pôrodom medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

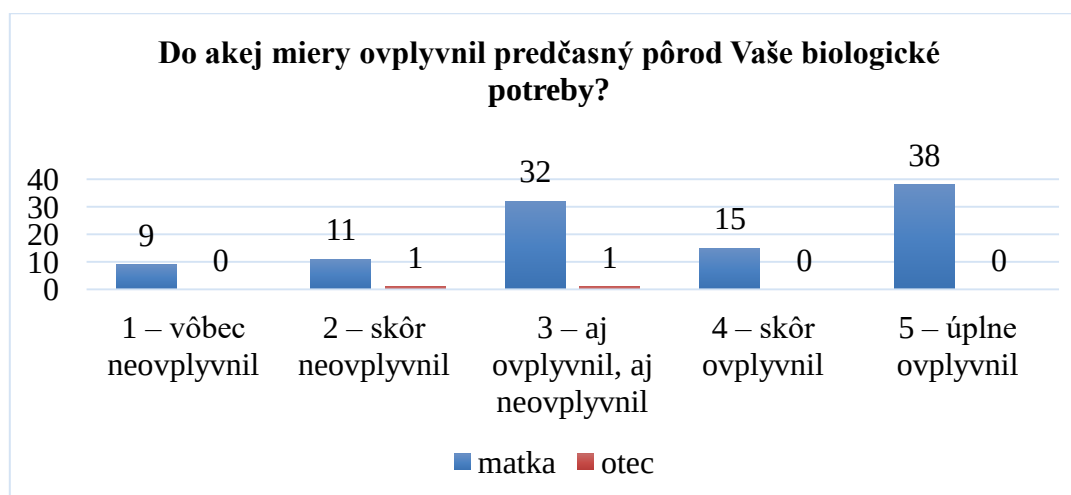
H1 – Neexistuje štatisticky významný rozdiel v ovplyvnení biologických potrieb predčasným pôrodom medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

Hypotézu sme overovali prostredníctvom dotazníkovej otázky č. 7 Do akej miery ovplyvnil predčasný pôrod Vaše biologické potreby?. V dotazníku rodičia predčasne narodených detí určovali svoju odpoveď na škále od 1 (vôbec neovplyvnil) – 5 (úplne ovplyvnil).

Tabuľka 1 Pozorované a očakávané početnosti o zisťovaní ovplyvnenia biologických potrieb u rodičov predčasne narodených

Rodovosť	1 – vôbec neovplyvnil	2 – skôr neovplyvnil	3 – aj ovplyvnil, aj neovplyvnil	4 – skôr ovplyvnil	5 – úplne ovplyvnil	Spolu
matka	9, (8,32)	11, (11,78)	32, (32,38)	15, (14,72)	38, (37,29)	105
otec	0, (0,17)	1, (0,22)	1, (0,62)	0, (0,28)	0, (0,71)	2
Celkový súčet	9	12	33	15	38	107

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 2 Biologické potreby rodičov predčasne narodených detí
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č. 2 môžeme vidieť, že až 35,5 % rodičov predčasne narodených detí označilo, že ich biologické potreby boli predčasným pôrodom úplne ovplyvnené. A naopak len 8,4% rodičov predčasne narodených detí je názoru, že predčasný pôrod vôbec neovplyvnil ich biologické potreby.

Tabuľka 2 Príspevky ku chí kvadrátu o zisťovaní ovplyvnenia biologických potrieb u rodičov predčasne narodených detí

Rodovosť	1 – vôbec neovplyvnil	2 – skôr neovplyvnil	3 – aj ovplyvnil, aj neovplyvnil	4 – skôr ovplyvnil	5 – úplne ovplyvnil
matka	0,003204272	0,05109776	0,004533991	0,005340454	0,01352915
otec	0,168224299	2,682632399	0,238034551	0,280373832	0,710280374

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výpočet sme realizovali na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. $\chi^2 (4, 0,05) = 4,157251082$ a kritická hodnota pre stupeň voľnosti 4 a hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{krit.} = 9,488$.

9,488 (kritická hodnota) je väčšie ako 4,157251082 (chí kvadrát)

Keďže je kritická hodnota (9,488) väčšia ako chí kvadrát (4,157251082) **zamietame** hypotézu H1, ktorá tvrdí, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v ovplyvnení biologických potrieb predčasným pôrodom medzi matkami a otcami predčasne narodených detí a **prijímame** hypotézu H0, ktorá tvrdí, že existuje štatisticky významný rozdiel v ovplyvnení biologických potrieb predčasným pôrodom medzi matkami a otcami predčasne narodených detí. Tento rozdiel ovplyvnenia biologických potrieb predčasným pôrodom u matiek a otcov je možné vidieť na grafe č. 2.

Hypotéza č. 2 Úroveň uspokojenia psychických potrieb je u matiek predčasne narodených detí štatisticky významne väčšia ako u otcov predčasne narodených detí.

H0 – Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

H1 – Neexistuje štatisticky významný rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

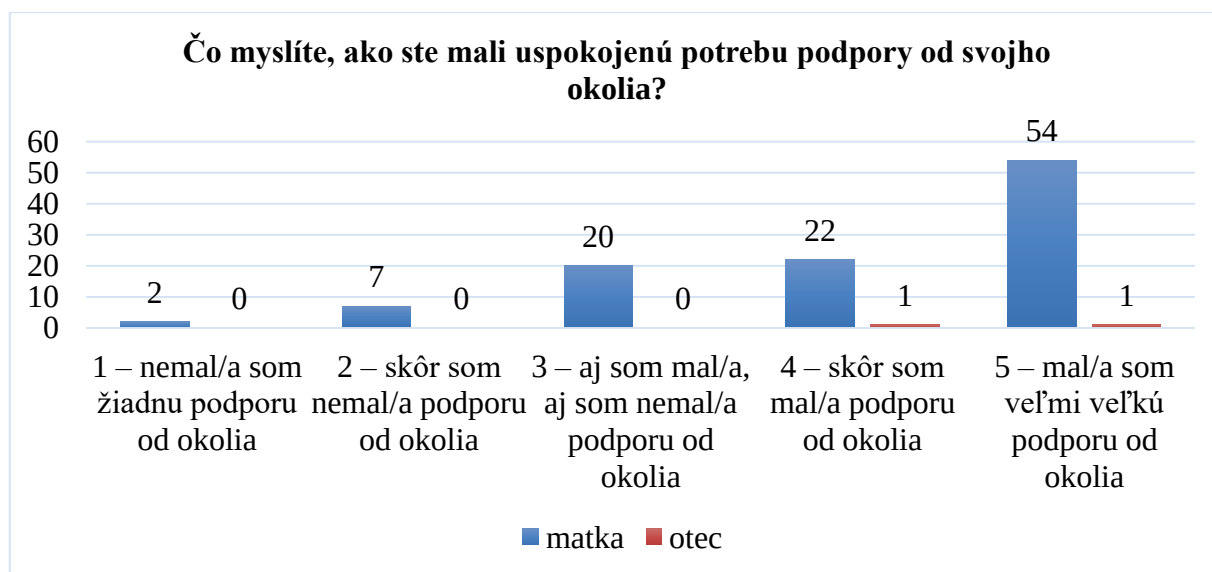
Hypotézu sme overovali prostredníctvom dotazníkovej otázky č. 11 Čo myslíte, ako ste mali uspokojenú potrebu podpory od svojho okolia?. V dotazníkovej otázke rodičia predčasne

narodených detí určovali svoju odpoveď na škále od 1 (nemal/a som žiadnu podporu od okolia) – 5 (mala som veľmi veľkú podporu od okolia).

Tabuľka 3 Pozorované a očakávané početnosti o zisťovaní úrovne uspokojenia psychických potrieb u rodičov predčasne narodených detí

Rodovosť	1 – nemal/a som žiadnu podporu od okolia	2 – skôr som nemal/a podporu od okolia	3 – aj som mal/a, aj som nemal/a podporu od okolia	4 – skôr som mal/a podporu od okolia	5 – mal/a som veľmi veľkú podporu od okolia	Spolu
matka	2, (1,96)	7, (6,87)	20, (19,63)	22, (22,57)	54, (53,97)	105
otec	0, (0,04)	0, (0,13)	0, (0,37)	1, (0,43)	1, (1,03)	2
Celkový súčet	2	7	20	23	55	107

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 3 Podpora rodičov predčasne narodených detí od okolia

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č. 3 môžeme vidieť, že až 51,40% rodičov predčasne narodených detí označilo na stupnici od 1 (nemal/a som žiadnu podporu od okolia) do 5 (mal/a som veľmi veľkú podporu od okolia) práve možnosť 5, teda že im bola tesne po predčasnom pôrode poskytovaná veľmi veľká podpora zo strany okolia. A len 1,90% rodičov predčasne narodených detí označilo možnosť 1 nakoľko si myslia, že im tesne po predčasnom pôrode nebola poskytovaná žiadna podpora z okolia.

Tabuľka 3 Príspevky ku chí kvadrátu o zisťovaní úrovne uspokojenia psychických potrieb u rodičov predčasne narodených detí

Rodovosť	1 – nemal/a som žiadnu podporu od okolia	2 – skôr som nemal/a podporu od okolia	3 – aj som mal/a, aj som nemal/a podporu od okolia	4 – skôr som mal/a som podporu od okolia	5 – mal/a som veľmi veľkú podporu od okolia
matka	0,000712061	0,002492212	0,007120605	0,0144	1,45649E-05
otec	0,037383178	0,130841121	0,373831776	0,755993	0,000764656

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výpočet sme realizovali na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. $\chi^2 (4, 0,05) = 1,323553548$ a kritická hodnota pre stupeň voľnosti 4 a hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{krit.} = 9,488$.

9,488 (kritická hodnota) je väčšie ako 1,323553548 (chí kvadrát)

Na základe výpočtu, v ktorom sme zistili, že kritická hodnota (9,488) je väčšia ako chí kvadrát (1,323553548) **zamietame** hypotézu H1, ktorá tvrdí, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb medzi matkami a otcami predčasne narodených detí a **prijímame** hypotézu H0, ktorá tvrdí, že existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb medzi matkami a otcami predčasne narodených detí. Tento rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb u matiek a otcov tesne po predčasnom pôrode je možné vidieť na grafe č. 3.

Hypotéza č. 3 Uspokojenie potreby informácií u matiek predčasne narodených detí je štatisticky významne väčšie ako u otcov predčasne narodených detí.

H0 – Existuje štatisticky významný rozdiel v uspokojení potreby informácií medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

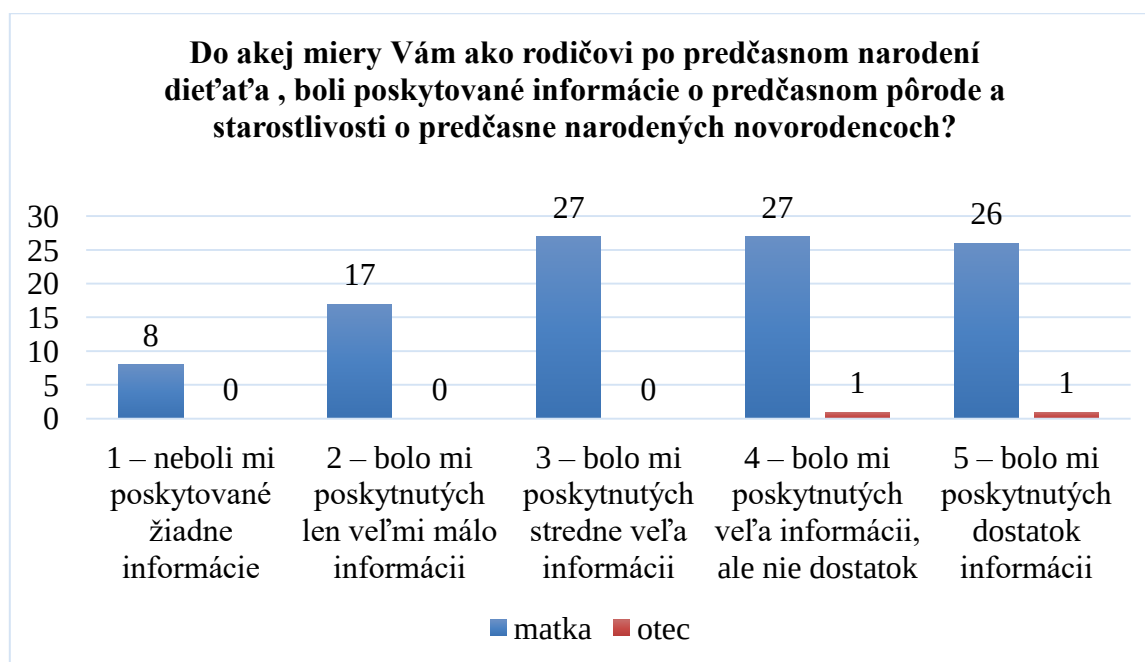
H1 – Neexistuje štatisticky významný rozdiel v uspokojení potreby informácií medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

Hypotézu sme overovali prostredníctvom 9. otázky v našom dotazníku Do akej miery Vám ako rodičovi po predčasnom narodení dieťaťa, boli poskytované informácie o predčasnom pôrode a starostlivosti o predčasne narodených novorodencoch?. V otázke rodičia predčasne narodených detí určovali odpoveď na škále od 1 (neboli mi poskytované žiadne informácie) – 5 (bolo mi poskytnutých dostatok informácií).

Tabuľka 4 Pozorované a očakávané početnosti o zisťovaní úrovne uspokojenia potreby informácií u rodičov predčasne narodených detí

Rodovosť	1 – neboli mi poskytované žiadne informácie	2 – bolo mi poskytnutých len veľmi málo informácií	3 – bolo mi poskytnutých stredne veľa informácií	4 – bolo mi poskytnutých veľa informácií, ale nie dostatok	5 – bolo mi poskytnutých dostatok informácií	Spolu
matka	8, (7,85)	17, (16,68)	27, (26,50)	27, (27,48)	26, (26,50)	105
otec	0, (0,15)	0, (0, 32)	0, (0,50)	1, (0,52)	1, (0,50)	2
Celkový súčet	8	17	27	28	27	107

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 4 Poskytované informácie rodičom predčasne narodených detí
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č. 4 môžeme vidieť, že až 26,2% rodičov predčasne narodených detí majú názor, že im tesne po predčasnom pôrode bolo poskytnutých veľa informácií, ale nie dostatok, preto označili na stupnici možnosť 4. Len 7,5% rodičov predčasne narodených detí označilo na stupnici možnosť 1, teda že im neboli poskytnuté žiadne informácie tesne po predčasnom pôrode.

Tabuľka 6 Príspevky ku chí kvadrátu o zisťovaní úrovne uspokojenia potreby informácií u rodičov predčasne narodených detí

Rodovosť	1 – neboli mi poskytované žiadne informácie	2 – bolo mi poskytnutých len veľmi málo informácií	3 – bolo mi poskytnutých stredne veľa informácií	4 – bolo mi poskytnutých veľa informácií, ale nie dostatok	5 – bolo mi poskytnutých dostatok informácií
matka	0,002848242	0,006052514	0,009612817	0,008268167	0,009260083
otec	0,14953271	0,317757009	0,504672897	0,434078772	0,486154379

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výpočet sme realizovali na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. $\chi^2(4, 0,05) = 1,928237591$ a kritická hodnota pre stupeň voľnosti 4 a hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{\text{krit.}} = 9,488$.

9,488 (kritická hodnota) je väčšie ako 1,928237591 (chí kvadrát)

Vo výpočte sme zistili, že kritická hodnota (9,488) je väčšia ako chí kvadrát (1,928237591) a teda môžeme **zamietnuť** hypotézu H1, ktorá tvrdí, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v uspokojení potreby informácií medzi matkami a otcami predčasne narodených detí a **prijímame** hypotézu H0, ktorá tvrdí, že existuje štatisticky významný rozdiel v uspokojení potreby informácií medzi matkami a otcami predčasne narodených detí. Tento rozdiel v úrovni uspokojenia psychických potrieb u matiek a otcov tesne po predčasnom pôrode je možné vidieť na grafe č. 4.

Hypotéza č. 4 Matky predčasne narodených detí v štatisticky významnejšej miere vykazujú potrebu stretávať sa s inými rodičmi predčasne narodených detí viac ako otcovia predčasne narodených detí.

H0 – Existuje štatisticky významný rozdiel v potrebe stretávať sa s inými rodičmi medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

H1 – Neexistuje štatisticky významný rozdiel v potrebe stretávať sa s inými rodičmi medzi matkami a otcami predčasne narodených detí.

Hypotézu sme overovali prostredníctvom dotazníkovej otázky č.13 Mali ste po predčasnom narodení dieťaťa potrebu stretávať sa s inými rodičmi predčasniatok ?. V otázke rodičia predčasne narodených detí mohli vybrať z dvoch možností:

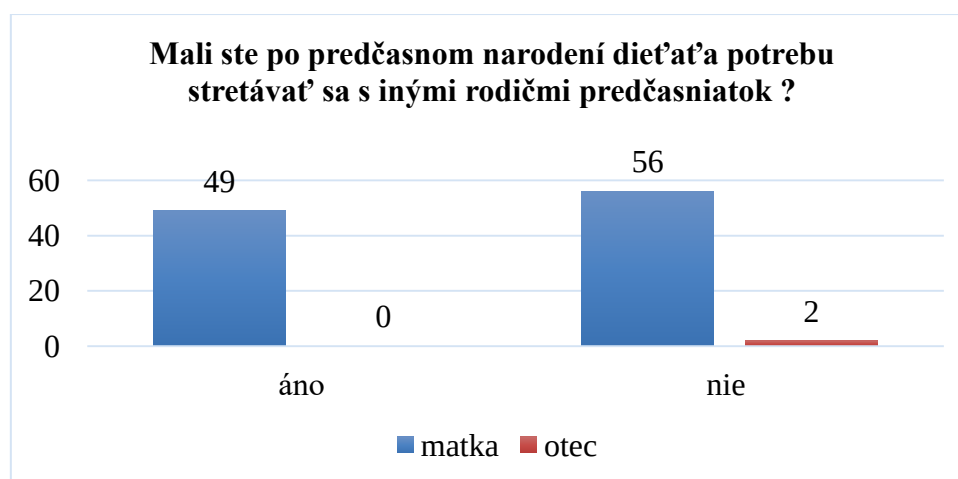
a) Áno

b) Nie

Tabuľka 5 Pozorované a očakávané početnosti o zisťovaní potreby u rodičov predčasne narodených detí stretávať sa s inými rodičmi v rovnakej situácii

Rodovosť	áno	nie	spolu
matka	49, (48,08)	56, (56,92)	105
Otec	0, (0,92)	2, (1,08)	2
Celkový súčet	49	58	107

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 4 Potreba stretávania sa rodičov predčasne narodených detí s inými rodičmi

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č.5 môžeme vidieť, že 54% rodičov predčasne narodených detí v dotazníku označilo možnosť, že nemali za potrebu sa tesne po predčasnom pôrode stretávať s inými rodičmi v rovnakej situácii. A 46% rodičov predčasne narodených detí označili, že tesne po predčasnom pôrode mali potrebu stretávať sa s inými rodičmi v rovnakej situácii.

Tabuľka 6 Príspevky ku chí kvadrátu o zisťovaní potreby rodičov predčasne narodených detí stretávať sa s inými rodičmi v rovnakej situácii

Rodovosť	áno	nie
matka	0,01744548	0,014738425
Otec	0,91588785	0,773767322

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výpočet sme realizovali na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. $\chi^2(4, 0,05) = 1,72183908$ a kritická hodnota pre stupeň voľnosti 1 a hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{krit.} = 3,841$.

3,841 (kritická hodnota) je väčšie ako 1,72183908 (chí kvadrát)

Výpočtom sme zistili, že kritická hodnota (3,841) je väčšia ako chí kvadrát (1,72183908) a teda môžeme **zamietnuť** hypotézu H1, ktorá tvrdí, že neexistuje štatisticky významný rozdiel v potrebe stretávať sa s inými rodičmi medzi matkami a otcami predčasne narodených detí a **prijímame** hypotézu H0, ktorá tvrdí, že existuje štatisticky významný rozdiel v potrebe stretávať sa s inými rodičmi medzi matkami a otcami predčasne narodených detí. Tento rozdiel v potrebe stretávania sa s inými rodičmi u matiek a otcov tesne po predčasnom pôrode je možné vidieť na grafe č. 5.

Záver

Naša práca bola zameraná na potreby rodín predčasne narodených detí, teda jej hlavným cieľom bolo zistiť, aké potreby má rodina, ktorá sa ocitla v situácii po predčasnom pôrode. V praktickej časti práce sme prostredníctvom dotazníka zisťovali od rodičov predčasne narodených detí, aké potreby mali tesne po predčasnom pôrode. Z ich odpovedí sme zistili, aké potreby boli pre nich najdôležitejšie a aké potreby mali najviac uspokojené v krátkom čase po predčasnom pôrode. Taktiež sme zisťovali, ako mali po predčasnom pôrode uspokojené biologické, psychické, sociálne, spirituálne potreby. V úvode nášho výskumu sme si a hypotézy, aby sme dosiahli nami stanovené ciele.

Údaje, ktoré sme vo výskume použili sme získali prostredníctvom metódy neštandardizovaného dotazníka, na ktorý odpovedalo 107 respondentov, išlo o rodičov predčasne narodených detí. Do vyplňania dotazníka sa zapojilo 105 (98,1%) matiek a 2 (1,9%) otcovia detí, ktoré sa narodili predčasne. V prvej hypotéze sme predpokladali, že ovplyvnenie biologických potrieb predčasným pôrodom je u matiek štatisticky významne väčšie ako u otcov predčasne narodených detí. Túto hypotézu sme prijali, pretože až 35,50% matiek v dotazníku odpovedalo, že predčasný pôrod úplne ovplyvnil ich biologické potreby. 14% matiek je názoru, že predčasný pôrod ich biologické potreby skôr ovplyvnil a 30,80% rodičov (z toho 29,87% sú matky a 0,93% otcovia) si myslia, že predčasný pôrod aj ovplyvnil, aj neovplyvnil ich biologické potreby.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že úroveň uspokojenia psychických potrieb je matiek väčšia ako u otcov predčasne narodených detí. Hypotézu sme prijali na základe odpovedí rodičov v dotazníku, kde 51,40% rodičov (z toho 50,47% sú matky a 0,93% sú otcovia) označilo odpoveď, že mali tesne po predčasnom pôrode veľmi veľkú podporu od okolia. Možnosť, že skôr mali po predčasnom pôrode podporu označilo 21,5% rodičov (z toho 20,57% je matiek a 0,93% je otcov) a možnosť, že rodičia aj mali, aj nemali podporu od okolia označilo 18,7% matiek.

V tretej hypotéze sme predpokladali, že potreba informácii je viac uspokojená u matiek ako u otcov predčasne narodených detí. Hypotézu sme prijali, pretože 25,2% rodičov (z toho 24,97% sú matky a 0,93% otcovia) si myslí, že im bolo po predčasnom pôrode poskytnutých dostatok informácii. 26,2% rodičov (z toho 25,27% je matiek a 0,93% otcov) je názoru, že im po predčasnom pôrode bolo poskytnutých veľa informácii, ale nie dostatok a 25,2% matiek je názoru, že im bolo poskytnutých stredne veľa informácii.

V poslednej hypotéze sme predpokladali, že potrebu stretávať sa s inými rodičmi v rovnakej situácii vykazujú matky viac ako otcovia predčasne narodených detí. Hypotézu sme prijali, pretože z dotazníka sme sa dozvedeli, že 46% matiek má potrebu stretávať sa s inými rodičmi v rovnakej situácii, z otcov ani jeden neoznačil túto možnosť.

Na základe informácií od rodičov sa nám potvrdilo, že potreby rodičov po predčasnom pôrode sú veľmi rôznorodé, že každý rodič inak prežíva túto situáciu a teda má aj iné potreby.

Niektorí rodičia kládli v krátkom čase po predčasnom pôrode najväčší dôraz na biologické potreby, iní mali v popredí tie psychické (podporu od okolia, pomoc od svojich blízkych) alebo sociálne (napríklad stretávanie sa s inými ľuďmi v rovnakej situácii) či spirituálne potreby. Pre rodičov bolo veľmi ťažké vybrať potreby, ktoré boli pre nich najdôležitejšie, pretože ako sami uvádzali všetky potreby sú rovnako dôležité a v situácii ako je predčasný pôrod rodičia často zabúdajú na uspokojovanie svojich vlastných potrieb, nakoľko sa starajú o svoje predčasne narodené dieťa.

Zoznam bibliografických odkazov

- Antošová, M. (2019). *Nedonosený novorodenec doma*. [online]. Dostupné na: <<https://mamaaja.sk/chore-dieta/novorodenec/rizikovy/nedonoseny-novorodenec-doma>>.
- Benzies, M. K. (2013). *Key components of early intervention programs for preterm infants and their parents: a systematic review and meta-analysis*. [online]. In BMC Pregnancy and Childbirth. Dostupné na: <<https://bmcpregnancychildbirth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2393-13-S1-S10>>.
- Bry, A. & Wigert, H. (2019). *Psychosocial support for parents of extremely preterm infants in neonatal intensive care: a qualitative interview study*. In BMC Psychology. Dostupné na: <<https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-019-0354-4>>.
- Dittrichová, J. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing.
- Doukupilová, M. (2009). *Narodilo se předčasně*. Praha: Portál.
- Hitková, K. (2019). *Předčasně narozené dítě*. [online]. Dostupné na: <<https://mamaaja.sk/clanky/babatko/predcasne-narodene-dieta>>.
- Chvojková, H. (2019). *Rozoznajte 5 odtieňov detského plaču*. Dostupné na: <<https://www.babyweb.sk/rozoznajte-5-odtienov-detskeho-placu>>.
- Jefferies, L.A. (2014). *Going home: Facilitating discharge of the preterm infant*. In Paediatrics & Child Health. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1093/pch/19.1.31>>.
- Keith, R. D., Russell, K. & Weaver, S. B. (2009). *The Effects of Music Listening on Inconsolable Crying in Premature Infants*. In Journal of Music Therapy. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1093/jmt/46.3.191>>.
- Koucký, M. (2014). *Spontánní předčasný porod*. Praha : Maxdorf.
- Litavec, M. (2003). *Humanizačné trendy v starostlivosti o rizikového novorodenca*. In Neonatologické zvesti. Nové Zámky: NNPS.
- Magurová, D., Mrošková, S. & Bodíková, J. (2008). *Kangaroo Care*. In Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencia. Suplementum. Bratislava.
- Magyarová, G. (2010). *Narodili sme sa nezrelí*. Nové Zámky : NNPS.
- Padyšáková, H., Repková, A. & Zlochová, K. (2008). *Klokankovanie - podpora materstva u matiek predčasne narodených detí: Kangaroo care - support of motherhood in mothers of prematurely born children*. In Ošetrovateľský obzor: odborný časopis Ministerstva zdravotníctva SR a Slovenskej zdravotníckej univerzity v Bratislave. Bratislava : HERBA.
- Pappová, J. (2013). *Uplatňovanie bazálnej stimulácie v praxi*. In Pediatria: vedecko-odborný lekársky časopis. Bratislava : SAMEDI.
- Plevová, I. & Slowik, R. (2010). *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada Publishing.
- Rybárová, E. (2008). *Starostlivosť o novorodenca*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Sedláčková, I. (2011). *Trendy holistickej starostlivosti o nezrelé dieťa*. In Sestra a lekár v praxi: časopis pre sestry, lekárov a iných zdravotníckych pracovníkov. Bratislava: Ecopress.
- Szalamová, A. (2013). „Predčasnica“. In Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencia: Časopis Slovenskej komory sestier a pôrodných asistentiek. Bratislava: Slovenská komora sestier a pôrodných asistentiek.
- Šarmírová, M. (2016). *Každé deviate dieťa v SR sa narodí predčasne*. In Medical practice: odborná príloha pre lekárov ambulantnej starostlivosti. Bratislava : Ecopress.
- Šuška, P. & Ponecová, M. (1995). *Předčasný porod*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Zibolen, M., Jeseňák, M. & Kaiserová, E. *Príručka pre rodičov predčasne narodeného dieťaťa*. AbbVie s.r.o., Bratislava. Dostupné na: <http://rsvirus.sk/userfiles/file/Prirucka-pre-rodicov-predcasne-narodeneho-dietata.pdf>

Mgr. Kristína Nagyová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
knagyova@fedu.uniba.sk

Bc. Martina Drahošová – študentka

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava

HRY A HROVÉ AKTIVITY S VYUŽITÍM ROZPRÁVKY NA MOTIVÁCIU A AKTIVIZÁCIU DIEŤAŤA V EDUKAČNOM PROCES V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY PRI ZDRAVOTNÍCKOM ZARIADENÍ

GAMES AND GAMING ACTIVITIES USING FAIRY TALES TO MOTIVATE AND
ACTIVATE A CHILD IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF
A KINDERGARTEN NEAR A MEDICAL FACILITY

Zlatica Drienová¹⁸

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou motivácie a aktivizácie dieťaťa v procese edukácie v podmienkach materskej školy pri zdravotníckom zariadení. Autorka stručne popisuje osobitosti edukácie detí v triede materskej školy pri zdravotníckom zariadení. Vymedzuje kľúčové pojmy motivácie a aktivizácie a uvádza najúčinnnejšie metódy motivácie a aktivizácie dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní, ktoré sa dajú efektívne využívať i v edukácii dieťaťa v triede materskej školy pri zdravotníckom zariadení. Príspevok poukazuje na význam hry ako metódy z pohľadu aktivizácie dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole. Zároveň poukazuje aj na efektívnosť využitia rozprávky ako motivačného prostriedku, ktorý účinne mobilizuje aktivitu dieťaťa v edukačnom procese a zároveň poskytuje široký priestor pre realizáciu rozmanitých hier a hrových aktivít, podporujúcich všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Autorka uvádza konkrétne návrhy hier a hrových aktivít s využitím rozprávky na motiváciu a aktivizáciu dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole pri zdravotníckom zariadení. V závere príspevku predkladá analýzu priebehu hier a hrových aktivít, v ktorej vyhodnocuje efektívnosť použitých metód motivácie a aktivizácie dieťaťa v edukačnom procese z hľadiska dosiahnutia stanovených cieľov.

Abstract: The contribution focuses on the topic of motivation and activation of a child in the process of education in the conditions of a kindergarten near a medical facility. The author briefly describes the distinctiveness of the education of children in a class in a kindergarten near a medical facility. She defines the key terms of motivation and activation and states the most effective methods of motivation and activation of a child during pre-primary education, that can be effectively used also in educating children in a kindergarten near a medical facility. The contribution highlights the importance of a game as a method in case of activation of a child in the educational process of a kindergarten. It simultaneously points out the effectiveness of using fairy tales as a motivational tool, that effectively mobilizes the child's activity in the educational process, and also offers a wide space for implementation of diverse games and gaming activities, supporting the all-around development of the child's personality. The author suggests concrete games and gaming activities using fairy tales to motivate and activate children during the educational process in a kindergarten near a medical facility. In the conclusion of the contribution the author proposes an analysis of the course of the games and gaming activities, evaluating the effectiveness of the methods used to motivate and activate children in the educational process in terms of achieving the set goals.

Kľúčové slová: motivácia, aktivizácia, hra, rozprávka, edukácia, materská škola pri zdravotníckom zariadení.

Keywords: motivation, activation, game, fairy tale, education, kindergarten near a medical facility.

¹⁸ Vysokoškolské 2. stupňa v študijnom programe špeciálna pedagogika, v študijnom odbore špeciálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Úvod

Akákoľvek choroba predstavuje rovnako, ako pre dospelého človeka, tak i pre detského pacienta, veľkú fyzickú i psychickú záťaž. Ak si diagnostika a liečba ochorenia alebo úrazu vyžaduje hospitalizáciu dieťaťa v nemocnici, dieťa sa ocitá v náročnej životnej situácii, ktorá ho núti na krátke či dlhšie obdobie meniť doterajší spôsob života. Pobyt v novom prostredí, kontakt s neznámymi ľuďmi, odlúčenie od rodiny a svojich blízkych, prežívanie bolesti spôsobenej ochorením alebo zranením, absolvovanie nepríjemných, často aj bolestivých zákrokov a mnoho ďalších faktorov negatívne ovplyvňujú proces adaptácie dieťaťa na nemocničné prostredie.

Ťažkosti v adaptácii na zmenený zdravotný stav a na nemocničné prostredie majú často negatívny dopad na záujem dieťaťa o dianie okolo seba, o dianie v triede materskej školy pri zdravotníckom zariadení a tiež na celkové fungovanie dieťaťa v edukačnom procese. Dieťa sa stáva v procese edukácie pasívne, neprejavuje primeraný záujem o hru a hrové činnosti, odmieta sa aktívne zapájať do spoločných, učiteľkou riadených hier a vzdelávacích aktivít.

Neprimeraný záujem dieťaťa o dianie v triede materskej školy a pasivita dieťaťa v edukačnom procese, zapríčinená problémami v adaptácii na nemocničné prostredie a na zmenený zdravotný stav, ma viedla k tomu, aby som sa intenzívne zaoberala riešením tohto častého odbornometodického problému. Mojim cieľom bolo prebudiť u konkrétneho dieťaťa, hospitalizovaného v NÚDCH na Klinike detskej chirurgie, záujem o dianie v materskej škole pri zdravotníckom zariadení a motivovať ho k aktívnej účasti v edukačnom procese.

Charakteristika materskej školy pri zdravotníckom zariadení

Materská škola pri zdravotníckom zariadení, ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, zabezpečujúca výchovu a vzdelávanie chorých a zdravotne oslabených detí, patrí podľa ustanovenia § 144, ods.1, a), e), g), i), j) zákona č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v súčasnom znení školského zákona medzi špeciálne materské školy.

Materská škola pri zdravotníckom zariadení sa vnútorne člení na triedy, do ktorých sú prijímané deti spravidla s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia vo veku od 2 do 6 rokov. Deti sú do tried materskej školy prijímané priebežne počas celého školského roka. Dĺžka dochádzky je u každého dieťaťa individuálna, je ohraničená liečebným prípadne rehabilitačným procesom. Výchovno-vzdelávaciu činnosť v triedach materskej školy pri zdravotníckom zariadení vykonávajú učiteľky materskej školy – špeciálni pedagógovia, ktorí spĺňajú kvalifikačné predpoklady. (Lukáčeková & Sopúchová, 2011).

Edukácia v materskej škole pri zdravotníckom zariadení sa uskutočňuje rovnako ako v bežnej materskej škole, v intenciách školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. (Podhájecká, 2009).

„Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené obsahuje tie isté vzdelávacie oblasti ako Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Obsah a ciele vzdelávania jednotlivých vzdelávacích oblastí sú prispôsobené druhu, charakteru a závažnosti choroby a zdravotného oslabenia“. (Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené pre predprimárne vzdelávanie, 2017, str. 198).

Osobitosti procesu edukácie detí v materskej škole pri zdravotníckom zariadení

Učiteľka v triede materskej školy pri zdravotníckom zariadení pracuje so skupinou detí rôznych vekových kategórií a rôznych diagnóz. Počet a zloženie detí v skupine sa neustále mení. Prostredie nemocnice, zdravotný stav detí a heterogénnosť skupiny kladú zvýšené nároky na prípravu učiteľky na výchovno-vzdelávací proces. Prvoradou úlohou učiteľky je pomôcť dieťaťu ľahšie zvládť

adaptáciu na nové prostredie, vyrovnať sa v maximálne možnej miere s touto záťažovou situáciou a naďalej v plnom rozsahu rozvíjať osobnosť dieťaťa. Ak sa dieťa adaptuje na nové prostredie, na špecifickú situáciu vyplývajúcu z pobytu v zdravotníckom zariadení, je na učiteľke, aby v procese výchovy a vzdelávania podporovala pozitívny vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu sa hrou a uspokojovala individuálne potreby ponukou pestrých, pre dieťa pútavých aktivít. (Harčariková, 2011).

S deťmi, ktorým to aktuálny zdravotný stav umožňuje, učiteľka výchovno-vzdelávaciu činnosť realizuje v priestore herne (triedy). Pri realizácii plánovaných hier, činností a vzdelávacích aktivít volí individuálnu alebo skupinovú formu práce s deťmi. S dieťaťom, ktorému aktuálny zdravotný stav nedovoľuje vychádzať z nemocničnej izby, výchovno-vzdelávaciu činnosť realizuje individuálnou formou práce na nemocničnej izbe, pri lôžku dieťaťa. Primeraným zamestnávaním dieťaťa na nemocničnom lôžku podnecuje záujem a aktivitu dieťaťa a podporuje ho k vlastnej sebarealizácii v rámci svojich schopností a možností, vyplývajúcich z aktuálneho zdravotného stavu. Individuálna forma práce s dieťaťom umožňuje učiteľke klásť na dieťa primerané nároky, ktoré je schopné zvládnuť a zároveň dieťaťu umožňuje postupovať v činnosti vlastným tempom.

Vo výchovno-vzdelávacej činnosti s chorým a zdravotne oslabeným dieťaťom, hospitalizovaným v nemocnici, je potrebné zohľadňovať vplyv daného ochorenia na celkový osobnostný rozvoj dieťaťa, rýchlu unaviteľnosť, zníženú úroveň pozornosti a koncentrácie dieťaťa, možné narušenie funkcie pamäte a myslenia. (Pavlíková et al., 2011).

Učiteľka vo výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňuje princíp aktivity dieťaťa so zreteľom na jeho aktuálny zdravotný a psychický stav. Na dosiahnutie stanovených edukačných cieľov uplatňuje pedagogické a špeciálno-pedagogické metódy a zásady, prostredníctvom ktorých sa rovnocenne a vyvážené rozvíjajú všetky stránky osobnosti dieťaťa. Výchovno-vzdelávacie požiadavky zohľadňujú individuálnu fyzickú a psychickú úroveň dieťaťa. Môžu byť stanovené mierne nad hranicu jeho rozvojových možností tak, aby ich dieťa mohlo splniť, a aby zážitky úspechu pociťovalo ako odmenu za vynaložené úsilie a bolo motivované k ďalšej aktivite. (Harčariková, 2011).

Motivácia a aktivizácia dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole pri zdravotníckom zariadení

Proces učenia a poznávania u detí v materskej škole pri zdravotníckom zariadení nemôže prebiehať bez aktivity dieťaťa. Aktivita dieťaťa v edukačnom procese predstavuje podľa Tureka (2002, cit. podľa Valentínyovej, 2014, s. 20) „jeho uvedomelý a činorodý postoj, aktívnu psychickú aj fyzickú činnosť zacielenú na osvojenie si istých poznatkov a ich aplikáciu v praktickom živote“.

Aktivita sa môže prejavovať vnútorne, ale i navonok. Vnútorňú aktivitu a jej stupeň intenzity nie je vždy možné vo výchovno-vzdelávacom procese zachytiť priamo, ale môžeme ju spozorovať pomocou rôznych prejavov alebo výsledkov. Vonkajšia aktivita je spájaná s vyjadrovaním, kreslením, písaním, pohybom alebo akoukoľvek duševnou alebo fyzickou činnosťou. Aktivitu detí vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné vzbudzovať a usmerňovať v intenciách cieľov školy, spoločnosti a človeka. Tento proces nazývame aktivizácia (Zelina, 2002).

Aktivizácia vo výchovno-vzdelávacom procese úzko súvisí aj s motiváciou detí. Aby sa u detí vybudoval skutočný záujem o učenie, je potrebná motivácia, ktorá je jedným z kľúčových atribútov efektívneho edukačného procesu. (Švábová, 2014).

Motivácia dieťaťa je významným prostriedkom zvyšovania efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Základy, ktoré sa položia v materskej škole, výrazne ovplyvňujú úspešnosť alebo neúspešnosť dieťaťa v škole, ale aj v živote. (Valentínyová, 2014).

Cieľom motivácie dieťaťa nie je len to, aby sa dieťa chcelo učiť, ale aby cez osobné aktivity získavalo nové poznatky a skúsenosti potrebné ku kvalitnému životu a sebarozvíjaniu. (Švábová, 2014).

Podľa Valachovej (2011) najvhodnejšími metódami rozvoja motivácie v predprimárnom vzdelávaní sú 2 nasledujúce metódy: motivácia činnosťou a motivácia hodnotením. Ďalšou vhodnou metódou motivácie dieťaťa je motivácia pomocou aktivizujúcich metód edukácie. (Valachová, 2009).

Výber aktivizujúcich vyučovacích metód ovplyvňuje celý priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu. Aktivizujúce metódy vo veľkej miere podnecujú záujem detí o získavanie nových poznatkov, podporujú a rozvíjajú u detí intenzívne myslenie, správanie a prežívanie. Umožňujú deťom rozvíjať širokú škálu vlastností a formovať ich osobnosť tak, aby boli pripravené pre prácu a život v spoločnosti. K metódam podnecujúcim záujem a aktivitu detí v edukačnom procese, ktoré je možné uplatniť v edukácii chorého dieťaťa, hospitalizovaného v nemocnici, patria: metóda konceptuálneho mapovania, brainstorming (v preklade búrka, vytriasanie mozgov), situačná metóda, inscenačná metóda, metódy tvorivej dramatiky: jednoduché dramatické hry, hry na sebaovládanie, hry na predstavivosť, hranie rolí, pantomíma, improvizácia, dramatizácia príbehu, tvorba príbehu, tvorivá vizualizácia, bádateľské metódy: manipulovanie, pozorovanie, bádanie. (Knapíková, Kostrub & Miňová, 2002).

Využitelnosť bádateľských metód v edukácii detí v materskej škole zriadenej pri nemocnici je obmedzená pre dodržiavanie prísnych hygienicko-epidemiologických požiadaviek, najmä v oblasti priameho pozorovania prírodnín, bádateľských aktivít zameraných na skúmanie javov v prírode.

Hra – najprirodzenejšia metóda učenia sa a rozvoja dieťaťa v materskej škole a jej význam z pohľadu aktivizácie dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole

„Za základnú metódu učenia sa v materskej škole považuje hra a hrová aktivita. Všetky činnosti, ktoré deti realizujú s chuťou, zánietením a prinášajú im radosť, uspokojenie potreby komunikovať s inými a konať sa dajú považovať za hru a hrovú činnosť“. (Doušková, 2008, s. 68-69). Podstata hry spočíva v tom (ak je správne realizovaná), že vychádza z možností dieťaťa, pre dieťa je prirodzene zvládnuteľná a podporuje psychickú rovnováhu. V hre sa formuje disciplinovanosť, sebaovládanie a sebakontrola. Cez hru učiteľ nadväzuje s dieťaťom bezprostredný kontakt. Hra uvoľňuje atmosféru, prispieva k harmonickému vzťahu učiteľ – žiak. Naplňuje dieťa radosťou, prináša mu uvoľnenie, zábavu, napätie a vzrušenie (Tóthová, 2008). Poskytuje pedagógovi príležitosť byť s deťmi v kvalitatívne inom vzťahu, než aká mu určuje tradičná rola vychovávateľa alebo učiteľa. (Šimová & Dargová, 2001).

Hra v edukačnom procese má vopred premyslený pedagogický zámer, vyplývajúci z obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti. Viedie dieťa k sebarealizácii, sebazdokonaľovaniu, sebakontrola, sebahodnoteniu a podporuje rozvoj sebaregulácie. V edukácii chorých a zdravotne oslabených detí, hospitalizovaných v nemocnici, hra plní aj relaxačnú a terapeutickú funkciu. Prostredníctvom hry sa dieťa odpútava od nepríjemných zážitkov, ktoré sú spojené s aktuálnym zdravotným stavom dieťaťa a s jeho pobytom v zdravotníckom zariadení. (Lukáčeková & Sopúchová, 2011).

Hra napomáha osobnostnému rozvoju dieťaťa, motivuje ho a zlepšuje schopnosť dieťaťa pozorovať a analyzovať veci. Poskytuje dieťaťu dôležité poznatky a rozvíja intelekt, fyzickú aj sociálnu stránku a má vplyv na jeho správanie. (Lipnická, 2011). *„Počas hrových aktivít dieťa testuje, hodnotí, prehodnocuje, uvažuje, premýšľa, porozumieva prostrediu, skúma predmetný svet,*

svoje vnímanie aj pocity. Hrové aktivity umožňujú deťom porozumieť sebe, vyjadriť svoje pocity a objavovať svoje schopnosti“. (Fülöpová & Svetlíková, 2011, s.194).

Nespornou výhodou hier je skutočnosť, že majú veľký aktivizujúci náboj, pôsobia aktivizačne na osobnosť dieťaťa. Dieťa si hrou nielen osvojuje nové poznatky, či získava nové schopnosti a návyky, ale zároveň hra, ktorá dieťa zaujme, zvyšuje jeho motiváciu k učeniu a aktivizuje dieťa k učebnej činnosti. Dieťa sa do hry vžije, stotožňuje sa s ňou. V hre dieťa odráža svoje pocity, pohľad na svet, súhlas a nesúhlas, čo sa deje okolo neho. Dieťa sa aktívne prejavuje pri kreslení, počúvaní rozprávky, no v hre je najaktívnejšie. V súvislosti s motiváciou a aktivizáciou dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole je dôležité, že hra je sama o sebe príjemnou aktivitou a i napriek tomu, že pri nej dieťa vynaloží veľa energie, nie je preň únavná. Ak sa predsa unaví, tak zmena hrovej činnosti opätovne dieťa stimuluje k záujmu a aktivite. (Tóthová, 2008).

Rozprávka – efektívny prostriedok motivácie dieťaťa k aktivite v edukačnom procese v materskej škole

K motivačným činiteľom, ktoré mobilizujú aktivitu a tvorivosť detí, patrí aj rozprávka. Motivácia rozprávkou je pre deti mimoriadne pútavá. Rozprávka významne pôsobí na emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa a je vhodným prostriedkom učenia. Pomáha dieťaťu orientovať sa v okolitom svete, necháva priestor na vnútornú konfrontáciu. Ovplyvňuje zmenu myslenia, odpovedá dieťaťu na rôzne otázky. Ak má rozprávka upútať pozornosť dieťaťa: musí byť zrozumiteľná, musí kompozične podporiť zvedavosť, podnecovať vnímanie, predstavivosť, fantáziu dieťaťa, pomáhať rozvíjať jeho kognitívne schopnosti, prinášať mu radosť a hlboké citové prežívanie a taktiež aktivizovať a motivovať dieťa do tvorivých činností. Učiteľ príbehmi z rozprávok môže vytvoriť pre deti rôzne aktivity, ktoré im umožnia zábavnejšou a hravou formou sprístupniť nové učivo a osvojiť si nové pojmy, získať množstvo poznatkov a skúseností, napomôžu komplexnému rozvoju ich osobnosti. Pri výbere rozprávky učiteľ zohľadňuje stanovený edukačný cieľ, tému, vek detí, zloženie skupiny, mieru skúseností dieťaťa alebo skupiny detí a tiež spôsob práce s príbehom. (Švábová, 2014).

Rozprávky vytvárajú priestor pre realizáciu rozmanitých estetických hier a aktivít. Napríklad, dieťa po silnom zážitku z počúvania rozprávky môže kresbou, maľbou alebo modelovaním vyjadriť, to čo na neho najviac zapôsobilo. Stretnutie dieťaťa s rozprávkou dáva veľa možností pre spojenie slova s pohybom, hudbou, so slovom. Dojmy a zážitky z počúvania čítania rozprávok rozvíjajú všetky hudobné činnosti: spevácke, hudobno-pohybové, inštrumentálne, perцепčné, hudobno-dramatické. V mnohých ľudových a autorských rozprávkach sa objavujú piesňové motívy, ktoré učiteľka pri ich sprostredkovaní spieva. (Švábová, 2014).

Rozprávky pomáhajú dieťaťu objavovať rozmanitosť sveta, osvojovať si poznatky o prírode, spoznávať rôzne veci a javy okolitého sveta, chápať a postupne sa orientovať v priestorových a časových vzťahoch. Napríklad, v rozprávkach Jána Pavloviča z knihy Prózy Kozy Rózy a riadky zo záhradky (2006) sa deti zoznamujú s rôznymi domácimi a voľne žijúcimi živočíchmi, s ovocím a zeleninou. Pri vysvetľovaní striedania ročných období je možné vhodne použiť ľudovú rozprávku O dvanástich mesiačikoch. Prostredníctvom rozprávky Široký, dlhý a bystrozraký môžeme deti oboznamovať s fyzikálnymi veličinami - s dĺžkou a jej meraním, či názorne vysvetliť zmenu objemu. Sú rozprávky, ktoré priam navádzajú deti počítať, vytvárajú predpoklady pre tvorbu matematických predstáv: Ako išlo vajce na vandrovkú, V širom poli zámoček, O repe. Cez príbehy v rozprávkach sa deti zoznamujú s remeslami a spoznávajú rôzne pracovné profesie a ich základnú náplň práce. Napríklad v rozprávke O Budkáčikovi a Dubkáčikovi tieto bezstarostné a dobrosrdečné

prasiatka chceli žiť ako ľudia, preto sa učili a vyskúšali rôzne remeslá. Stali sa z nich krajčíri, muzikanti, kominári a mlynári. (Švábová, 2014).

„Učiteľ, ktorý hľadá nové formy práce s deťmi, aktivizuje ich, posilňuje vnútorný potenciál a cez príbeh rozprávky motivuje k tvorivému spoznávaniu samých seba a svojho okolia, umožňuje im experimentovať, skúmať, objavovať, riešiť problémy, konštruovať, spolupracovať, vzájomne zdieľať a aktívne zažiť.“ (Švábová, 2014, s. 55).

Hry a hrové aktivity s využitím rozprávky na motiváciu a aktivizáciu dieťaťa v edukačnom procese v podmienkach materskej školy pri zdravotníckom zariadení

V nasledujúcej časti príspevku sú uvedené hry a hrové aktivity s využitím rozprávky na motiváciu a aktivizáciu dieťaťa v edukačnom procese v materskej škole pri zdravotníckom zariadení, vytvorené pre 6-ročné dieťa, ktoré toho času navštevovalo triedu materskej školy pri zdravotníckom zariadení, zriadenú v NÚDCH na Klinike detskej chirurgie. Dievčatko bolo na Klinike detskej chirurgie hospitalizované s akútnym poúrazovým stavom (po otrase mozgu). Do nemocnice bolo prijaté urgentne, bez predchádzajúcej prípravy na hospitalizáciu. Dieťa bolo z traumatizujúceho zážitku, z náhlej hospitalizácie a zo samotných zdravotných ťažkostí vystrašené. Pociťovalo nevoľnosť a bolesť hlavy. Malo strach a obavy z diagnostických vyšetrení, bolo nedôverčivé k ľuďom vo svojom okolí. Výrazné ťažkosti v adaptácii na zmenený zdravotný stav a na nemocničné prostredie nežiaduco ovplyvňovali emocionálnu, sociálno-emocionálne správanie a celkové fungovanie dieťaťa v edukačnom procese. U dieťaťa som zaznamenala zvýšenú únavu, nezáujem o dianie v triede materskej školy, problémy v oblasti motivácie a aktivity. Do voľných hier a do učiteľkou riadených aktivít s inými deťmi sa nezapájalo. Bolo apatické, odmietavé. Ako učiteľka – špeciálny pedagóg som hľadala možnosti, ako vzbudiť u dieťaťa záujem o dianie v materskej škole, ako prekonať jeho pasivitu v edukačnom procese, aktivizovať ho k cieľavedomej, zmysluplnej činnosti a zvýšiť jeho motiváciu k ďalšej aktivite. Riešením bolo vytvorenie vhodnej ponuky hier a hrových činností s využitím rozprávky. Navrhnutím pútavých hier a hrových činností s uplatnením motivačných a aktivizujúcich metód a prostriedkov som sa snažila vytvoriť príjemnú, uvoľnenú atmosféru, tvorivú a činorodú náladu, ktorá by u dievčatka prebudila záujem o dianie v materskej škole pri zdravotníckom zariadení, podnecovala a stimulovala jeho aktivitu v edukačnom procese.

Pred samotnou tvorbou hier a hrových aktivít bolo potrebné: *poznanie dieťaťa na základe vstupnej pedagogickej diagnostiky v spolupráci so zdravotníckym personálom, ošetrojúcim lekárom dieťaťa a rodičom sprevádzajúcim dieťa v nemocnici počas jeho hospitalizácie, teoretická pripravenosť špeciálneho pedagóga, orientácia v problematike rozvíjania motivácie a aktivizácie dieťaťa v predprimárnej edukácii a vhodný výber rozprávok.*

Pri tvorbe návrhov hier a hrových aktivít som dbala na to, aby všetky hry a hrové aktivity mali v sebe dostatočne silný motivačný a aktivizačný náboj na prekonanie nezájmu o dianie v materskej škole a na eliminovanie pasívneho prístupu dieťaťa v edukačnom procese. Mojou snahou bolo ponúknuť dieťaťu atraktívne, netradičné podnety a zážitky, ktoré „prebudia“ jeho prirodzenú potrebu hrať sa a potrebu skúmať a poznávať okolitý svet. Pri tvorbe hier a hrových aktivít som dbala na to, aby náročnosť úloh v hrách a hrových aktivitách bola primeraná veku dieťaťa, jeho individuálnym osobitostiam a aktuálnym možnostiam, vyplývajúcim zo zmeneného zdravotného stavu. Pri výbere pomôcok som zohľadňovala obmedzené priestorové podmienky nemocničnej izby a prísne hygienicko-epidemiologické požiadavky.

Pri výbere rozprávok som zohľadnila rýchlejšiu unaviteľnosť a zníženú práceschopnosť chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, preto hlavným kritériom pre výber rozprávky bolo jej

časové trvanie do 5. minút. Pri výbere rozprávok som prihliadala i na zistené záujmy dieťaťa. Po zohľadnení oboch kritérií som vybrala krátke autorské rozprávky z knižnej publikácie od spisovateľky Ivony Březinovej: „*O Puclíkovi: Na každý deň v rôčku (aj prestupnom), jednu rozprávočku*“, v preklade a úprave textu R. Čižmárika. Hlavným hrdinom rozprávkových príbehov je Puclík – dielik puzzle, ktorý každý deň v roku zažíva rôzne dobrodružstvá, rád sa hrá a spoznáva okolité svet. Časové trvanie hier a aktivít som prispôbovala aktuálnemu zdravotnému stavu dieťaťa. Považovala som za dôležité, aby celkové časové trvanie počúvania rozprávky a realizácie hry alebo hrovej aktivity bolo primerané vekovým osobitostiam dieťaťa a zároveň jeho individuálnym možnostiam a aktuálnemu zdravotnému stavu, aby nedochádzalo k preťaženiu dieťaťa.

HROVÁ AKTIVITA: „S PUCLÍKMI JE ZÁBAVA“ S VYUŽITÍM ROZPRAVKY: „PUCLÍK SPOMÍNA, AKO PRIŠIEL NA SVET“

Vzdelávacie oblasti / Podoblasti: Umenie a kultúra / Výtvarná výchova, Matematika a práca s informáciami / Čísla a vzťahy

Obsahové štandardy: Uplatnenie vlastných pocitov, vnemov, predstáv a fantázie. Verbálny komentár vlastného výtvarného diela. Zisťovanie počtu predmetov v skupine.

Výkonové štandardy: Výtvarne vyjadrovať svoje predstavy o svete. Vyjadriť slovne obsah kresby. V obore do 5 (príp. do 10) počítať po jednej počet predmetov v skupine.

Výchovno-vzdelávacie ciele: Opísať obsah kresby. Určiť počítaním po jednej počet bodiek na hracej kocke a výsledok počítania jednoznačne vysloviť. Vybrať z dielikov puzzle jeden dielik, ktorý je označený určeným počtom bodiek.

Metódy motivácie a aktivizácie dieťaťa: motivácia rozprávkou, motivácia činnosťou, stolná spoločenská hra s pravidlami, motivácia a aktivizácia pomocou aktivizačných metód a stratégií, pingpongový brainstorming, výtvarná činnosť, aktivizácia optimalizovaním vzťahu učiteľ- dieťa.

Pomôcky: 2 ks čistých papierových puzzle bez predkresleného motívu, 1 kancelársky papier, fixka, voskové pastelky, hracia kocka.

Metodický postup: Učiteľka vzbudí záujem dieťaťa o hrovú aktivitu čítaním krátkej motivačnej rozprávky: „Pucík spomína, ako prišiel na svet“. Po prečítaní rozprávky dieťaťu navrhne, že si rovnako, ako maliar v rozprávke, vytvoria vlastné puzzle. S vlastnoručne zhotovenými puzzle sa potom spoločne zahrajú zábavnú hru. V úvode hrovej aktivity na seba obaja prevezmú rolu maliarov, ktorí si na puzzle nakreslia obrázok s jednoduchým námetom. Námet kresby si spoločne vyberú z množstva rôznych nápadov, ktoré vyprodukujú prostredníctvom pingpongového brainstormingu. Návrhy na námet kresby učiteľka priebežne zapisuje na papier a po ukončení „búrky mozgov“ ich všetky nahlas prečíta. Na záver všetky uvedené návrhy vyhodnotia a spoločne vyberajú jeden z nich, ktorý stvára kresbou voskovým pastelom. Po ukončení výtvarnej činnosti si navzájom ukážu svoje výtvary, pomenujú a opíšu obsah svojej kresby. Následne si ceruzkou označia každý dielik puzzle určeným počtom bodiek (v číselnom obore od 1 do 6). Dieťa pri kresbe určeného počtu bodiek postupuje podľa slovných pokynov učiteľky a podľa reálneho zobrazenia daného počtu bodiek na hracej kocke (zo spoločenskej hry „Človeče nehnevaj sa!“). Po označení všetkých dielikov puzzle a po oboznámení dieťaťa s pravidlami hry pristupujú k samotnej realizácii hry.

Pravidlá hry: Na začiatku hry si hráči rozložia svoje puzzle na jednotlivé dieliky a následne, podľa nasledujúceho pravidla, určia, ktorý z hráčov začne hrať hru ako prvý: Obaja hráči naraz hodia

hracou kockou. Dieťa sa najskôr pokúsi odhadom určiť, ktorý z hráčov vrhol na kocke väčší počet bodiek. Následne obaja hráči počítaním po jednej určia počet bodiek na vrhnutej kocke a výsledok počítania nahlas vyslovia. Hráč, ktorý na hracej kocke vrhol väčší počet bodiek, začína hru hrať ako prvý. Prvý hráč hodí hracou kockou a počítaním po jednej určí počet bodiek na vrhnutej kocke. Výsledok počítania nahlas vysloví a medzi dielikmi puzzle vyhladá a vyberie jeden dielik, ktorý je označený rovnakým počtom bodiek, ako je počet bodiek na vrhnutej hracej kocke. Vybraný dielik puzzle vloží do rámika. Hráč opäť hádže hracou kockou, určí počet bodiek na hracej kocke a vyhladá dielik puzzle, ktorý je označený rovnakým počtom bodiek, a vloží ho do rámika. Ak hráč nenájde medzi zostávajúcimi dielikmi puzzle dielik s určeným počtom bodiek, v hre pokračuje druhý hráč. Hra končí víťazstvom hráča, ktorému sa ako prvému podarí zložiť svoj obrázok z dielikov puzzle.

Pedagogická reflexia:

Úvodná hrová aktivita úspešne navodila pokojnú a radostnú atmosféru, ktorá u dieťaťa postupne uvoľňovala nahromadenú napätie a stres a vyvolala u neho prirodzenú potrebu hrať sa. Súťaživý charakter hry s puzzle výrazne napomáhal udržiavať pozornosť a záujem dieťaťa o hrovú činnosť až do jej úspešného konca. Dievčatku sa vlastná tvorba puzzle a hra s puzzle súťaživou formou veľmi páčila. Požiadalo ma, aby sme celú hrovú aktivitu zopakovali ešte raz, no vzhľadom na dodržiavanie zásad psychohygieny v predprimárnej edukácii a rešpektovanie požiadavky primeraného zamestnávania chorého dieťaťa s ohľadom na jeho aktuálny zdravotný stav to nebolo možné. Dievčatku som preto navrhla, že si ešte raz spoločne zahráme hru už s vytvorenými puzzle. Zároveň som mu navrhla, že mu dám čisté puzzle, na ktoré si môže neskôr, keď si dostatočne oddýchnie, nakresliť nový obrázok a hru sa môže potom zahrať s novým hrovým partnerom, napr. s mamou alebo s iným hospitalizovaným dieťaťom. Dieťa môj návrh prijalo a hrovú aktivitu sme po opakovaní hry s puzzle úspešne ukončili. V záverečnom hodnotení dievčatko na hrovej aktivite ocenilo predovšetkým to, že si mohlo nakresliť na puzzle vlastný obrázok a že sa hralo hru s puzzle, ktoré si vlastnoručne vytvorilo.

1. Motivácia rozprávkou: Vybraná rozprávková knižka výrazne upútala pozornosť dieťaťa. Dievčatko si knižku so záujmom prezeralo, sústredene v nej listovalo, dôkladne si prezeralo ilustrácie k rozprávkam. Silný emotívny zážitok z novej rozprávkovej knižky spočiatku negatívne ovplyvnil koncentráciu pozornosti dieťaťa. Dieťa sa pri počúvaní rozprávky nedokázalo plne sústrediť na hovorené slovo, jeho pozornosť ubiehala na ilustrácie prislúchajúce k nasledujúcim rozprávkovým príbehom, ktoré sa nachádzali na tej istej strane knižky. V úvode rozprávky mi dieťa opakovane vstúpilo do čítania, rozprávalo o puzzle, ktoré má doma. Dieťa sa postupne upokojilo a aktívne dopytovalo rozprávkový príbeh, ktorý ho uviedol do témy prvej hrovej aktivity. Čítanie rozprávky i napriek počiatočným ťažkostiam so sústredeným počúvaním vzbudilo u dievčatka záujem o zhotovenie vlastných puzzle a navodilo potrebnú tvorivú atmosféru. Rozprávkou sa mi podarilo u dievčatka prebudiť zvedavosť aj o ďalšie rozprávky z vybranej knižnej publikácie, ktorých hlavným hrdinom je Puclík, dielik puzzle.

2. Motivácia činnosťou: Pri výbere činností som vychádzala zo zistených záujmov dieťaťa. Dbala som na to, aby boli pre dieťa dostatočne pútavé a zároveň mu prinášali radosť a uspokojenie. Do hrovej aktivity som vybrala najobľúbenejšie hrové činnosti dieťaťa, t.j. čítanie rozprávky, kreslenie a skladanie obrázku z dielikov puzzle. Pri realizácii hrovej aktivity sa mi potvrdilo, že vybrané činnosti boli z hľadiska stanovených cieľov vhodne zvolené a dostatočne motivovali dieťa k aktívnej účasti v edukačnom procese. Potvrdil sa i môj predpoklad, že vybrané hrové činnosti, ktoré sú úzko späté so záujmami dieťaťa, nesú v sebe silný motivačný a aktivizačný náboj, ktorý

dokáže aj v chorom dieťati vyvolať dostatočne silný impulz k jeho aktivite. Aby hrová činnosť s puzzle bola pre dieťa atraktívna a zároveň aj dostatočne zábavná, navrhla som nový, netradičný spôsob tejto hry, ktorý sa dieťaťu veľmi páčil. Hra s puzzle mala súťaživý charakter, čo tiež pozitívne ovplyvňovalo záujem a aktivitu dieťaťa.

3. Využitie aktivizujúcich metód edukácie: Dieťa bolo pri realizácii pingpongového brainstormingu spočiatku len jeho pasívnym pozorovateľom. Snažila som sa ho inšpirovať uvádzaním rôznych zaujímavých námetov, čo sa mi aj úspešne podarilo – dieťa začalo postupne na moje návrhy reagovať novými nápadmi. Aktivita dieťaťa pri produkovani návrhov na námet kresby postupne stúpala, dieťa prejavovalo snahu uviesť čo najviac návrhov. Po ukončení „búrky mozgov“ sme sa dohodli na spoločnom námete, ktorý sa nám obom páčil. V kresbe na vybranú tému: „moje obľúbené zvieratko“ dieťa zobrazilo podľa vlastných predstáv mačku, ktorú umiestnilo do stredu spodnej časti obrázka a pozadie vyfarbilo. Dievčatko pri označovaní dielikov puzzle zakresľovaním určeného počtu bodiek celý čas pracovalo samostatne, postupovalo podľa reálnej predlohy na hracej kočke. V hre s puzzle dieťa vedelo správne určiť počet bodiek na vrhnutej kočke a vyhľadať dielik puzzle, označený rovnakým počtom bodiek. Dievčatko mi počas celej hry aktívne pomáhalo pri vyhľadávaní dielikov puzzle podľa určeného počtu bodiek a tiež preberalo za mňa aktivitu pri skladaní môjho obrázku.

HROVÁ AKTIVITA: „IGLU PRE PUCLÍKOV“ S VYUŽITÍM ROZPRÁVKY „IGLU Z CUKROVÝCH KOCIEK“

Vzdelávacie oblasti/Podoblasti: Človek a svet práce/Konštruovanie, Človek a príroda/ Prírodné javy.

Obsahové štandardy: Konštrukčná tvorivosť. Aktuálne predstavy o prírodných javoch: svetlo a tieň, teplo a horenie, topenie a tuhnutie, vyparovanie a rozpúšťanie látok vo vode, zvuk, sila a pohyb, magnetizmus, voľný pád predmetov (pozorovanie, experimentovanie a bádanie s vybranými prírodnými javmi podľa podmienok konkrétneho zdravotníckeho zariadenia).

Výkonové štandardy: Zhotoviť podľa predlohy jednoduchý predmet, výrobok (z papiera, plastelíny, kociek, stavebnice, rôznych materiálov a pod.). Pozorovať a opísať vybrané prírodné javy a podmienky zmeny ich fungovania na základe vlastného pozorovania a skúmania (svetlo a tieň, teplo a horenie, topenie a tuhnutie, vyparovanie, rozpúšťanie, zvuk, sila a pohyb).

Výchovno-vzdelávacie ciele: Zhotoviť iglu z kociek cukru podľa realistického zobrazenia stavby na obrázku. Pozorovať a opísať vybraný prírodný jav - rozpúšťanie látok vo vode a s pomocou učiteľky vytvoriť z pozorovania záver.

Metódy motivácie a aktivizácie dieťaťa: motivácia rozprávkou, motivácia činnosťou, konštruktívna hra, slovné metódy: rozhovor, opis, motivácia uplatnením aktivizačných metód a stratégií: konštruovanie, metóda zážitkového učenia, bádateľská metóda – pozorovanie, tvorba príbehu.

Pomôcky: kniha, sklenený podnos, miska s kockovým cukrom, obrázok s realistickým zobrazením iglu, kruhy z bieleho výkresu, vata, nádoba s vodou, modrý tuš.

Metodický postup: V úvode hrovej aktivity učiteľka prečíta dieťaťu krátku motivačnú rozprávku: „Iglu z cukrových kociek“. Následne spoločne vedú rozhovor o ročnom období, v ktorom sa rozprávkový príbeh odohráva a o tiež o prírodných javoch ovplyvnených počasím, ktoré je charakteristické pre dané ročné obdobie. Spoločne si prezerajú obrázok s realistickým zobrazením iglu. Učiteľka dieťaťu veku primeraným spôsobom vysvetlí, že iglu je tradičným príbytkom Eskimákov žijúcich v Grónsku a na severe Kanady, má tvar kupoly a je postavené zo snehových

alebo ľadových kvádrov. V rozhovore učiteľka kladie dieťaťu rôzne aktivizujúce otázky, napríklad: „Aký stavebný materiál použili puclíci pri stavbe iglu? Prečo si puclíci nemohli postaviť iglu z ľadu? Čo by sa stalo, keby si puclíci v Luckinej izbičke postavili iglu z kociek ľadu? Čo by sa stalo s puclíkmi, keby sa ich domček z ľadu roztopil a zmenil sa na vodu?“ V závere rozhovoru dieťaťu navrhne, aby sa zahrlo na staviteľa a postavilo pre svojich puclíkov iglu z rovnakého stavebného materiálu, ako puclíci v rozprávke – z kociek cukru. Na stolík s výklopnou pracovnou doskou učiteľka položí okrúhly sklenený podnos s vyvýšenými okrajmi. Dieťa pri stavbe iglu postupuje podľa realistického zobrazenia stavby iglu na fotografii a tiež podľa slovných inštrukcií učiteľky. Po dostavaní iglu sa dieťa zahrá „na Perinbabu“ – vytrháva malé chumáčky vaty, ukladá ich na „zľadovatenú zem“ a na strechu domu. „Snehom“ dotvára svoju priestorovú kompozíciu.

Po ukončení konštruktívnej činnosti učiteľka položí dieťaťu problémovú otázku: „Čo si myslíš, môžu si aj Eskimáci, žijúci v Grónsku alebo na severe Kanady, postaviť iglu z cukru? Čo by sa stalo s ich príbytkom, keby na jar začalo slniečko teplejšie hriať a veľké kopy snehu a ľadu by sa roztápali a menili sa na veľké kaluže vody?“ Dieťa vysloví svoj predpoklad a následne pristúpi k modelovaniu danej situácie. Spoločne realizujú experiment s vodou, ktorý spájajú s tvorbou krátkeho príbehu. Učiteľka podá dieťaťu fľašku s modrým tušom a vyzve ho, aby kvaplo do vody niekoľko kvapiek tušu. Spoločne pozorujú, ako tuš reaguje na kontakt s vodou, ako sa rozpúšťa vo vode a sfarbuje ju do modra. Po sfarbení vody v nádobe učiteľka začína s rozprávaním krátkeho príbehu: „Eskimáci, ktorí sa jednu zimu rozhodli, že si postavia svoje príbytky z nového stavebného materiálu. Pri stavbe iglu ľadové a snehové kvádre zamenili za kocky cukru. Po celú zimu spokojne žili vo svojich domčekoch, zhotovených z cukru. Mrazivú zimu vystriedala jar, slniečko začalo teplejšie hriať. Snež a ľad, ktorý pokrýval celú krajinu, sa začal postupne roztápať a menil sa na vodu.“ Učiteľka rozprávanie príbehu preruší a spolu s dieťaťom pristúpi k realizácii experimentu. Dieťaťu podá do rúk nádobu s vodou a ono podľa slovných pokynov učiteľky postupne nalieva vodu na podnos, na ktorom stojí iglu, postavené z kociek cukru. Dieťa pozoruje a skúma prírodný jav - rozpúšťanie látok (cukru) vo vode, pozoruje a spoznáva sáciu schopnosť vaty a papiera, ktoré sa pri kontakte s vodou rozmočia a strácajú svoj pôvodný tvar. Dieťa počas prevádzania experimentu postupne preberá rolu rozprávača príbehu. Príbeh sa rozvíja ďalej podľa toho, ako sa navodená modelová situácia vyvíja. Učiteľka požiada dieťa, aby pri rozprávaní príbehu priebežne popisovalo, čo vidí. Voda sa vsakuje do vaty, ktorá ju postupne rozmáča a sfarbuje do modra. A čo sa deje s domčekom, zhotoveným z cukru? Kocky bieleho cukru vsakujú do seba zafarbenú vodu. Postupne i ony menia farbu domodra a začínajú sa vo vode rozpúšťať. Stavby z cukru sa rozpadávajú. Po chvíli už po nich zostáva len kôпка rozmočeného cukru a kaluž vody sfarbenej domodra. Dieťa ukončí rozprávanie príbehu a s pomocou učiteľky vyvodí záver z pozorovania vybraného prírodného javu.

Pedagogická reflexia:

Hrová aktivita bola pre dieťa dostatočne zaujímavá a pútavá. Dieťa prejavilo záujem o všetky navrhnuté činnosti, ktoré „naštartovali“ jeho aktivitu v edukačnom procese natoľko, že i napriek zvýšenej únave, ktorá na krátku dobu negatívne ovplyvnila práceschopnosť dieťaťa a vyžiadala si prerušenie hrovej činnosti, sa dieťa po odpočinku k aktivite opäť vrátilo a pokračovalo ďalej, až do jej úspešného ukončenia. Konštruovanie stavieb z netradičného stavebného materiálu a experimentovanie s vodou sprevádzané tvorbou príbehu, boli pre dieťa veľmi atraktívne. Záujem dieťaťa o hrovú aktivitu počas celej doby jej realizácie neklesal. Hrovou aktivitou sa mi podarilo všetky stanovené ciele naplniť. Avšak vzhľadom na rýchlejšiu unaviteľnosť a zníženú práceschopnosť chorého dieťaťa považujem za negatívum hrovej aktivity jej časovú náročnosť na

realizáciu. Na základe pedagogickej skúsenosti by som danú aktivitu rozdelila na dve samostatné časti alebo zjednodušila konštruovanie stavby zmenšením kruhu, ktorý určoval veľkosť celej stavby. Pozitívom bolo, že i napriek zvýšenej únave bolo dieťa natoľko zaujaté hrovou aktivitou, že sa k nej po odpočinku opäť vrátilo a úspešne ju dokončilo. Pri záverečnom hodnotení dieťa uviedlo, že konštruovanie stavby z cukru i experiment s vodou ešte nerobilo a veľmi sa mu to páčilo.

1. Motivácia rozprávkou: Čítanie rozprávky: „Iglu z cukrových kociek“ navodilo príjemnú, radostnú atmosféru. Puclíkov príbeh o stavaní iglu z kociek cukru dievčatko veľmi zaujal a motivoval ho k vlastnej aktívnej činnosti. Všetky stanovené ciele sa nám v priebehu aktivity podarilo naplniť.

2. Motivácia činnosťou: V konštruktívnej činnosti som účinne uplatnila princíp novosti – dieťa konštruovalo iglu z nezvyčajného stavebného materiálu (z kociek cukru). Dieťa sa pre konštruovanie stavby z kociek cukru veľmi nadchlo a rozhodlo sa, že zhotoví 3 stavby. Spočiatku bolo dieťa pri konštruovaní veľmi aktívne, no jeho práceschopnosť a úroveň aktivity s nástupom únavy začala pri stavbe 2. domu postupne klesať. I napriek stúpajúcej únave dieťa nechcelo hru prerušiť. Následne sa u neho začala prejavovať nespokojnosť, mrzutosť a motorický nepokoj. Činnosť sme nakoniec prerušili s tým, že si na chvíľu odpočinie a potom bude v hre pokračovať ďalej. Dieťa v hrovej aktivite postavilo 2 iglu, plánovanú stavbu 3. iglu už nezrealizovalo. Pri konštruovaní iglu postupovalo podľa jeho realistického zobrazenia na fotografii a tiež podľa slovných inštrukcií, ktoré som mu podľa potreby zadávala. Dievčatko pri konštruovaní iglu preukázalo vedomosti o spôsobe zhotovovania stavby v tvare kupoly a spontánne mi porozprávalo o svojej skúsenosti so stavaním iglu zo stavebnice Leggo, ktorú nadobudlo v kmeňovej materskej škole.

3. Využitie aktivizujúcich metód edukácie: Obe aktivizujúce metódy: konštruovanie a experimentálne bádanie sa dieťaťu veľmi páčili, vo veľkej miere podnecovali a udržiavali jeho záujem a aktivitu v edukačnom procese. Pri konštruovaní úroveň aktivity dieťaťa v dôsledku únavy poklesla, no v bádateľskej činnosti, spojenej s tvorbou príbehu, opäť výrazne stúpala. Dieťa si na základe vlastnej aktívnej činnosti, experimentovania a bádania osvojilo mnoho nových poznatkov, rozvíjalo si myslenie, priestorovú predstavivosť, manuálnu zručnosť a tiež cit pre statiku. Dieťa pred realizáciou experimentu vyslovilo svoj predpoklad, čo sa stane s vodou, keď do nej kvapne farebný tuš a čo sa stane, keď voda Eskimákom podplaví domčeky, zhotovené z cukru. Experiment s vodou dievčatko veľmi zaujal a udržal jeho pozornosť až do záveru aktivity. Dieťa prejavilo záujem a aktívny prístup aj pri vyvodzovaní záverov z pozorovania vybraného prírodného javu – rozpúšťania látok vo vode. Pri vyslovení záverov z pozorovania som mu pomáhala pomocnými otázkami.

HRA „NEZVYČAJNÉ DIVADELNÉ PREDSTAVENIE“ S VYUŽITÍM ROZPRÁVKY „BÁBKOVÉ DIVADLO“

Vzdelávacia oblasť/Podoblasť: Jazyk a komunikácia/Písaná reč, Jazyk a komunikácia/Hovorená reč

Obsahové štandardy: Umelecké stvárnenie pocitov z čítania textov. Gramatické pravidlá slovenského jazyka (správne skloňovanie všetkých slovných druhov, časovanie sloves, stupňovanie prídavných mien a prísloviak).

Výkonové štandardy: Vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, dramaticky, hudobno-pohybovo, hudobno-dramaticky) obsahy a zážitky z čítania. Uplatňovať spisovnú podobu jazyka.

Výchovno-vzdelávacie ciele: Pri manipulácii so zástupnou rekvizitou (predmetom) pozorovať podobnosť s charakteristickými črtami zvieracích postáv. Dramatizovať známu a obľúbenú rozprávku. V jednoduchých rozvitých vetách použiť slová v gramaticky správnych tvaroch.

Metódy motivácie a aktivizácie dieťaťa: motivácia rozprávkou, motivácia činnosťou, dramatická hra, motivácia a aktivizácia pomocou aktivizačných metód a stratégií, metódy tvorivej dramatiky: improvizácia s bábkou, dramatizácia, aktivizácia optimalizáciou vzťahu učiteľ - dieťa.

Pomôcky: kniha, obrázky s ilustráciami k rozprávke: „V širom poli zámoček“, farebné výkresy, nožnice, lepiaca páska, kartónový papier, divadelné rekvizity: bábkové divadielko (pódium s červenou oponou) papierová škatuľa s predmetmi: čapica s chlpatým brmbolcom, lopta, varecha, štipce na bielizeň, drevený tlčik na mäso, ručný šľahač s kovovou pružinou, kľbko bielej priadze a metlička na vymetanie prachu.

Metodický postup: Učiteľka prečíta dieťaťu rozprávku: „Bábkové divadlo“ a vypočutí rozprávkového príbehu spoločne vedú rozhovor o bábkovom divadle. Dieťa počas rozhovoru oboznamuje s činnosťou bábkohercov. Na základe sprostredkovaného pozorovania bábok na fotografiách spoznáva základné druhy bábok, rozlišuje ich podľa vzhľadu, oboznamuje sa s ich rôznym spôsobom vedenia. Učiteľka navrhne dieťaťu, že si spoločne zahrajú divadelné predstavenie známej ľudovej rozprávky: „V širom poli zámoček“. Dieťaťu podá obrázky s ilustráciami k rozprávke a vyzve ho, aby vymenovalo všetkých hrdinov, vystupujúcich v rozprávke a podľa ilustrácií voľne prerozprávalo dej rozprávky. Po krátkej reprodukcii rozprávky sa učiteľka dieťaťu prihovori: „Nuž, ale ako si zahráme bábkové divadielko, keď tu nemáme žiadne bábkky? Musíme niečo vymyslieť. Mám tu jednu škatuľu, plnú rôznych vecí, ktoré sme už doma nepotrebovali. Povedala som si, že sa možno ešte na niečo zídu a pre istotu som ich odložila do tejto škatule. Možno by tieto veci mohli v твоjich rukách „ožiť“ ako bábkky. To ale bude nezvyčajné divadelné predstavenie!“

Učiteľka upriami pozornosť dieťaťa na kartónovú škatuľu, položenú na stolíku s výklopnou pracovnou doskou. Spoločne ju otvoria a skúmajú, čo sa v nej nachádza. V škatuli sú rôzne predmety. Dieťa ich vykladá na stôl, pomenováva a opisuje ich účel, na ktorý sa bežne používajú. Dieťa každý predmet chytá do ruky, ohmatáva ho, pozorovať jeho vlastnosti a možnosti manipulácie. Učiteľka vedie s dieťaťom rozhovor o zvieracích hrdinoch z rozprávky: o myške, žabke, zajkovi, lištičke, vlčkovi a o medveďovi. Dieťa opisuje vonkajšie pozorovateľné znaky konkrétneho zvieraťa, jeho vzhľad a spôsob pohybu. Vyberie predmet, ktorý mu svojimi vlastnosťami (vzhľadom, možnosťami pohybu) pripomína konkrétne zvieraťko z rozprávky. Takto dieťa postupne priradzuje každému predmetu konkrétnu rolu zvieraťa z rozprávky. Dieťa vloží všetky „bábkky“ späť do škatule. Učiteľka položí na stolík divadelné pódium s červenou oponou, zhotovené z polystyrénovej podložky, varešiek a špagátu. Učiteľka vyloží na stolík farebné výkresy, nožnice a lepiacu pásku a dieťa požiada, aby zhotovilo zámok podľa vlastných predstáv. Keď sú všetky rekvizity pripravené, spoločne pristúpia k dramatizácii rozprávkového príbehu. Učiteľka v hre prevezme rolu rozprávača, dieťa rolu bábkoherca. Dieťa v improvizácii s bábkou podľa literárnej predlohy pohybovo-dramaticky stvárňuje charakter rozprávkových postáv, pri rozprávaní mení tón reči a farbu hlasu, ktorú prispôsobuje charakteru jednotlivých zvieracích hrdinov. Dramatickú hru môžeme rozvinúť tak, že si vymyslíme vlastné pokračovanie a aj nový koniec rozprávky.

Pedagogická reflexia: Dramatická hra celý čas prebiehala v uvoľnenej, radostnej a tvorivej atmosfére. Dievčatku sa dramatické stvárnenie rozprávky netriviálnym spôsobom, pomocou rekvizít

(rôznych predmetov), nahradzujúcich bábky so zvieracím motívom, veľmi páčilo. Dramatizácia rozprávky aktivizovala rečový prejav dieťaťa, posilnila jeho odvahu k verbálnej komunikácii. Improvizácia s „bábkou“ (oživeným predmetom) aktivizovala predstavy a fantáziu dieťaťa, rozvíjala jeho tvorivosť. I napriek tomu, že realizáciu hry sťažovali obmedzené priestorové podmienky nemocničnej izby, všetky stanovené ciele sa mi podarilo dosiahnuť.

1. Motivácia rozprávkou: Rozprávkový príbeh bol pre dieťa dostatočne pútavý, podarilo sa mi ním získať pozornosť dieťaťa a vyvolať u neho záujem o dramatizáciu rozprávky. Dieťa rozprávku dobre poznalo. Pri prerozprávaní rozprávky podľa ilustrácií na obrázkoch dieťa miestami potrebovalo pomoc. V prípade, keď dieťa nevedelo pokračovať v rozprávaní, poskytla som mu pomoc kladením pomocných otázok.

2. Motivácia činnosťou: Na zvýšenie motivácie dieťaťa k aktívnej účasti v dramatickej hre som efektívne uplatnila princíp prekvapenia, novosti. V rozhovore o bábkovom divadle som dieťaťu navrhla, že si zahráme nezvyčajné bábkové divadlo - bábky nahradíme rôznymi predmetmi, ktoré sa ukrývajú v papierovej škatuli. U dievčatka som vyvolala veľkú zvedavosť a záujem odhaliť, aké veci sa skrývajú v papierovej škatuli. Dieťa si predmety bralo do rúk, skúmavo si ich prezeralo. Pri pozorovaní predmetov som jeho aktivitu zvyšovala kladením otázok, ktoré ho viedli k väčšiemu skúmaniu predmetov, k aktívnejšej manipulácii, a k verbálnemu opisu ich vlastností. Dievčatko aktívne hľadalo podobnosť predmetov s charakteristickými črtami zvieracích postáv vystupujúcich v rozprávke a na základe toho samostatne pridelo predmetom konkrétne role zvieratiek. Pri zadeľovaní rolí zvieratiek jednotlivým predmetom som ponechala dieťaťu slobodu rozhodovania. Dieťa s „bábkou“ prirodzene improvizovalo. V záverečnom hodnotení dieťa uviedlo, že najťažšie pre neho bolo prerozprávanie rozprávky, s ktorým som mu musela pomáhať.

3. Využitie aktivizujúcich metód edukácie: Dramatizácia rozprávky, v ktorej „ožívali“ predmety dennej potreby, dieťa veľmi zaujala. Dieťa sa do dramatizácie celý čas aktívne zapájalo. Prinášala mu radostné pocity a stav uvoľnenia, posilňovala jeho sebavedomie. Dieťa prejavovalo snahu so mnou aktívne spolupracovať. Pri stvárňovaní zvieratiek sa pokúšalo meniť farbu a tón hlasu. V záverečnom hodnotení uviedlo, že sa mu hra s bábkami veľmi páčila a na záver sa ma spýtalo, či tieto „smiešne bábky“ prinesiem aj nabudúce.

HRA: „FAREBNÝ DOMČEK ZO ŠKATULKY“ S VYUŽITÍM ROZPRAVKY „DOMČEK Z KARIET“

Vzdelávacia oblasť / Podoblasť: Človek a svet práce / Konštruovanie

Obsahové štandardy: Elementárne technické myslenie. Jednoduché konštrukčné úlohy. Technická gramotnosť.

Výkonové štandardy: Spoznávať jednoduchý kreslený návod (náčrt, predlohu, schému) pre vytvorenie predmetu. Zhotoviť podľa predlohy jednoduchý predmet, výrobok (z papiera, plastelíny, kociek, stavebnice, rôznych materiálov a pod.).

Výchovno-vzdelávacie ciele: Identifikovať prvky kresleného návodu na stavbu domu zo zápalkových škatuliek (zápalkové škatuľky určenej farby v určenom počte). Zhotoviť domček zo zápalkových škatuliek podľa kresleného návodu.

Pomôcky: súbor hracích kariet s kreslenými návodmi na stavbu domčekov, farebné zápalkové škatuľky, zvonček.

Metódy motivácie a aktivizácie dieťaťa: motivácia k činnosti rozprávkou, metóda hry, motivácia hodnotením (metóda pochvaly a povzbudení, symbolická odmena), motivácia uplatnením aktivizačných metód a stratégií, metóda riešenia úloh, konštruovanie podľa kresleného návodu (náčrtu).

Metodický postup: Učiteľka po prečítaní krátkej motivačnej rozprávky: „Domček z kariet“ navrhne dieťaťu, že si zahrajú hru, v ktorej si vyskúšajú svoju šikovnosť pri konštruovaní stavby domčeka. Zároveň mu oznámi, že stavebným materiálom, ktorý budú používať na zhotovovanie domčekov pre puclíkov, budú farebné zápalkové škatuľky. Učiteľka vyloží na stolík prázdne zápalkové škatuľky rôznych farieb (červenej, žltej, modrej, zelenej, oranžovej a ružovej farby), zvonček a súbor hracích kariet. Na hracích kartách sú zobrazené jednoduché kreslené návody (náčrty) na zhotovenie domčeka z farebných zápalkových škatuliek.

Pravidlá hry: Učiteľka zamieša hracie karty a položí ich na stolík. Hráči si postupne, jeden po druhom, vezmú z kôpky hracích kariet jednu kartu a položia si ju pred seba. Následne spoločne „odštartujú“ hru vyslovením povelu: „3,2,1, štart!“ Každý hráč si dôkladne prezrie svoj kreslený náčrt a identifikuje v ňom prvky návodu na stavbu domu – zápalkové škatuľky určenej farby a ich určený počet kusov, t. j. koľko kusov zápalkových škatuliek danej farby bude na stavbu domu podľa návodu potrebovať. Každý hráč si z kôpky zápalkových škatuliek vyberá zápalkové škatuľky určenej farby, v určenom počte a kladie ich pred seba. Keď si hráč pripraví všetok určený „stavebný materiál“, pristúpi k stavbe domu. Hráč ukladá zápalkové škatuľky určenej farby vedľa seba a na seba, pričom pri stavbe domu postupuje podľa kresleného náčrtu na hracej karte. Hráč, ktorý postaví svoj domček ako prvý, zazvoní na kovový zvonček a tým ukončí prvé kolo hry. Ak hráč pri stavbe domu nepochybil, získava výherný žetón v tvare usmiateho puclíka. Hráči vložia použité hracie karty na spodok kôpky kariet. Z vrchu si opäť vezmú jednu hraciu kartu, položia si ju pred seba a hra rovnakým spôsobom pokračuje ďalej. Hráči hrajú hru dovtedy, pokiaľ sú v hre výherné žetóny. Ak sa hráči dohodnú na predčasnom ukončení hry, spočítajú si všetky žetóny s usmiatym puclíkom, ktoré získali za víťazstvo v jednotlivých hracích kolách. Vyhráva hráč, ktorému sa podarilo nazbierať najvyšší počet žetónov s usmiatym puclíkom.

Pedagogická reflexia: Táto konštruktívna hra súťaživého charakteru významne podnecovala aktivitu dieťaťa. Dieťa si v hre prirodzene rozvíjalo technické myslenie, priestorovú predstavivosť, konštrukčnú tvorivosť a cit pre statiku. Dieťa si v hre precvičovalo určovanie počtu predmetov odhadom a počítaním po jednej. Hra zároveň významne podporovala aj rozvoj zrakovej diferenciácie vnemov, vizuomotoriku dieťaťa a posilňovala aj jeho vôľové vlastnosti. Dieťa sa v hre učilo rešpektovať dohodnuté pravidlá, prijímať prehru, preladiť negatívne emócie z prehry a vyjadriť pochvalu a uznanie svojmu protihráčovi.

1. Motivácia rozprávkou: Dievčatko so zaujatím počúvalo rozprávkový príbeh o Puclíkovi a po vypočutí rozprávky sa spontánne rozhovorilo o vlastnej skúsenosti so stavaním veže z hracích kariet. Uviedlo, že stavenie domčeka z kariet je veľmi ťažké, ale že jeho starší brat to dokáže. Rozprávka, efektívne navodila tému nasledujúcej matematickej hry a úspešne motivovala dieťa k plánovanej činnosti.

2. Motivácia činnosťou: Do konštruovania stavieb z farebných zápalkových škatuliek sa dieťa pustilo s nadšením a zároveň aj s očakávaním, ako sa mu bude pri stavaní domčekov dariť. Konštruovanie stavieb podľa kresleného návodu sa dievčatku veľmi páčilo, hru chcelo viac krát opakovať. Vždy, keď postavilo svoju stavbu podľa návodu ako prvý, prejavovalo snahu a ochotu mu pomôcť pri dokončení svojej stavby. Dieťa pri stavbe domu podľa kresleného náčrtu pracovalo samostatne, pri stavaní pochybilo len 2 razy. V oboch prípadoch sa mu podarilo chybu identifikovať a odstrániť. V priebehu hry som však odhalila jej menšie nedostatky, ktoré si vyžadovali úpravu pravidiel hry. Nemali sme pripravené dostatočné množstvo farebných škatuliek, potrebných pre oboch hráčov. Dohodli sme sa na novom pravidle: Ak hráč nemôže dokončiť stavbu domu, lebo už

nie škatuľka príslušnej farby, zazvoní na zvonček a ohlási protihráčovi náhradnú farbu škatuľky, ktorú použije na dokončenie stavby. Na hracích kartách boli kreslené návody na stavbu domu s rôznym stupňom náročnosti. Tu som odhalila ďalší nedostatok hry, spočívajúci vo výrazných rozdieloch náročnosti úloh, čo v hre znevýhodnilo jedného hráča a výrazne znížilo jeho šancu na výhru v danom hracom kole. Tento nedostatok sme vyriešili rozdelením kariet podľa stupňa náročnosti na dve skupiny.

3. Využitie aktivizujúcich metód edukácie: Konštruovanie zo zápalkových škatuliek podľa kresleného návodu dieťa veľmi zaujalo a bolo pre neho aj veľmi zábavné, čo sa prejavovalo radostnou náladou dieťaťa a jeho prosbou hru viackrát zopakovať. Zážitky úspechu a symbolická odmena v podobe žetónu s usmiatym Puclíkom zvyšovali jeho motiváciu k aktivite v ďalšom hracom kole. Dievčatko bolo po ukončení hry veľmi spokojné a prejavilo zvedavosť, akú hru si pre neho pripravím nabudúce.

Vyhodnotenie hier a hrových aktivít s využitím rozprávky na motiváciu a aktivizáciu dieťaťa v edukačnom procese v podmienkach materskej školy pri zdravotníckom zariadení

Všetky uvedené hry a hrové aktivity prebiehali v pokojnej a tvorivej atmosfére a všetky stanovené výchovno-vzdelávacie ciele boli splnené. Hry a hrové aktivity som s dieťaťom realizovala individuálnou formou práce, na nemocničnej izbe dieťaťa. Vybrané rozprávky boli z pohľadu motivácie dieťaťa k aktivite vhodne zvolené, pretože vzbudili u neho primeraný záujem o ponúkané hry a hrové činnosti a „naštartovali“ jeho aktivitu v edukačnom procese. Rozprávky o Puclíkovi sa dieťaťu veľmi páčili. Počúvalo ich so záujmom a s citovým zanietením. Každý vypočutý príbeh vyvolal u dievčatka zvedavosť a jeho záujem o ďalšiu čitateľskú aktivitu stále stúpal. Pri realizácii navrhnutých hier a hrových aktivít sa pri riešení odborného-metodického problému, ktorý spočíval v nezaujatosti dievčatka o dianie v triede materskej školy a v jeho pasivite v edukačnom procese, potvrdila efektívnosť vybraných edukačných metód a prostriedkov motivácie a aktivizácie dieťaťa. V priebehu realizácie hier a hrových aktivít dievčatko prejavilo prirodzenú chuť hrať sa a poznávať. Navrhnuté hry a hrové aktivity prinášali dievčatku radosť a potešenie, uvoľňovali nahromadené napätie a stres. Boli pre neho zábavné a dostatočne pútavé, „naštartovali“ jeho zvedavosť a záujem o ďalšie ponúkané edukačné hry a aktivity, v ktorých som využila ďalšie rozprávkové príbehy o Puclíkovi z vyššie uvedenej knižnej publikácie.

Záver

Problémy v adaptácii dieťaťa na nemocničné prostredie, jeho aktuálny zdravotný stav, znížená práceschopnosť a rýchlejšia unaviteľnosť chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, často i pripútanie dieťaťa na lôžko, sťažené priestorové podmienky na nemocničnej izbe a mnoho iných faktorov kladie vysoké nároky na prípravu a aj samotnú prácu učiteľky materskej školy pri zdravotníckom zariadení. V mnohých prípadoch je ťažké motivovať choré a zdravotne oslabené dieťa, hospitalizované v nemocnici, k jeho aktívnej účasti v edukačnom procese. No ak má učiteľka vytvorený dostatočný prehľad o skúmanej problematike, ktorý je nevyhnutný k vypracovaniu kvalitného metodického materiálu spĺňajúceho náležité podmienky a požiadavky edukácie chorých a zdravotne oslabených detí v materskej škole pri zdravotníckom zariadení, ak pozná široké spektrum aktivizujúcich metód a prostriedkov predprimárnej edukácie a je dostatočne tvorivá a činorodá, tak i napriek vyššie uvedeným skutočnostiam dokáže vytvoriť pre dieťa širokú paletu zaujímavých aktivít, ktoré mu poskytnú dostatok kvalitných podnetov pre jeho všestranný rozvoj osobnosti, vyvolajú v ňom záujem o dianie okolo seba a podnietia ho k aktívnej účasti v edukačnom procese.

Zoznam bibliografických odkazov

- Doušková, A. (2008). *Didaktický model školy*. Banská Bystrica, Slovenská republika: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Fülöpová, E. Svetlíková, J. (2011). Emocionálny rozvoj dieťaťa hrovými aktivitami v materskej škole. In Podhájecká, M. Miňová, M. *Hra v predprimárnej edukácii: Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 190- 199). Prešov, Slovenská republika: Prešovská univerzita v Prešove, Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Knapíková, Z. Kostrub, D. & Miňová, M. (2002). *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov, Slovenská republika: Rokus.
- Lipnická, M. (2011). Hra ako prostriedok poznávania dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. In Podhájecká, M. Miňová, M. *Hra v predprimárnej edukácii: Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 304 -314). Prešov, Slovenská republika: Prešovská univerzita v Prešove, Slovenský výbor svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Lukáčeková, E. & Sopúchová, Z. (2011). Výchovno-vzdelávacia činnosť v materských školách pri zdravotníckych zariadeniach. In Guziová, K. et al. *Metodika predprimárneho vzdelávania* (s. 271 – 280). Partizánske, Slovenská republika: Expresprint.
- Šimová, G. & Dargová, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov, Slovenská republika: Rokus.
- Švábová, B. (2014). *Fenoméni rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok, Slovenská republika: Verbum.
- Tóthová, M. (2008). Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In Petlák, E. et al. *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti* (s. 52-61). Nitra, Slovenská republika: PF UKF v Nitre.
- Valachová, D. (2009). Ako spoznávať dieťa, alebo Pedagogická diagnostika dieťaťa v materskej škole. *Predškolská výchova*, 68(5), 14-26.
- Valachová, D. (2011). Stratégie výchovno-vzdelávacích činností – metódy, zásady a stratégie. In Guziová, K. et al. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske, Slovenská republika: Expresprint.
- Valentínyová, E. (2014). *Motivácia ako dôležitý atribút aktivizácie dieťaťa v materskej škole*. Nitra, Slovenská republika: Metodicko-pedagogické centrum. [vid. 2020-08-31]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/valentinyova-motivacia_ako_dolezity_atribut_aktivizacie_deti_v_ms_na_webe.pdf
- ŠPÚ. (2017, 15. mája) Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené pre predprimárne vzdelávanie schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky In Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. [vid. 2020-08-18]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf>
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v súčasnom znení. (2008) In *Zbierka zákonov Slovenskej republiky* (s. 1914-1989) [vid. 2020-08-18]. Dostupné zo stránky MŠVVaŠ: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>
- <http://www.minedu.sk/860-sk/zakony/>
- Zelina, M. (2002). *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica, Slovenská republika: Metodické centrum.

Mgr. Zlatica Drienová

Materská škola pri zdravotníckom zariadení

Limbová

833 40 Bratislava

z.drienova@gmail.com

KOMPARÁCIA KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA Z POZÍCIE VYBRANÝCH ASPEKTOV

COMPARISON OF CURRICULAR DOCUMENTS OF PRE-PRIMARY EDUCATION FROM THE POSITION OF SELECTED ASPECTS

Lucia Šepel'áková¹⁹

Abstrakt: Predkladaný príspevok si kladie za cieľ ponúknuť čitateľovi analýzu vybraných kurikulárnych dokumentov predprimárneho vzdelávania z pozície vybraných aspektov. V prehľadných tabuľkách autorka približuje a porovnáva najvýznamnejšie dokumenty predškolskej edukácie.

Abstract: The aim of this paper is to offer the reader an analysis of selected curricular documents of pre-primary education from the position of selected aspects. In clear tables, the author presents and compares the most important documents of preschool education.

Kľúčové slová: kurikulum, predprimárna edukácia, predškolský vek, materská škola

Keywords: curriculum, pre-primary education, preschool age, kindergarten

„Všetko, čo naozaj potrebujem vedieť, som sa naučil v materskej škole“ – Robert Fulghum

Materská škola je veľmi špecifické a výnimočné prostredie, ktoré má za úlohu to najcennejšie – výchovu a vzdelávanie detí. Ako uvádza *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*: „podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.“

Kaščák a Filagová (2007) považujú materskú školu za prvotný predobraz širšej spoločnosti, s ktorým je dieťa konfrontované. Ako prvá sprostredkúva deťom skúsenosti s väčším počtom detí v „stabilnej zostave“; organizáciu určitej inštitúcie, členený priestor, rôzne aktivity, časové ohraničenie aktivít, organizované (intencionálne) učenie sa a mnoho iného. Autori poukazujú na rozdielnosti rodinného a školského prostredia:

- hranice a veľkosť sociálneho prostredia – väčšia heterogenita z hľadiska socioekonomických ukazovateľov, vierovyznania či etnickej príslušnosti;
- trvanie sociálnych vzťahov – v rodine stálejšie, v škole krátkodobé a plytkejšie;
- počet dospelých a nedospelých členov – formálna odlišnosť medzi dospelými a nedospelými (právomoc a kontrola nad zdrojmi a hodnotením);
- „viditeľnosť“ detí v rôznych situáciách – možnosť vidieť sa navzájom v rôznych situáciách v rozličnom čase.

Zo strany spoločnosti prebieha zámerná, cielená, cieľavedomá socializácia jedinca i skupín, kde je zabezpečovaný proces edukácie – na profesionálnej a odbornej úrovni, podporované zmysluplné učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti jedinca.

¹⁹ Autorka pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, kde sa aktuálne venuje výučbe predmetov Predškolská pedagogika, Rozvoj komunikačných zručností, Filozofické, sociálne a psychodidaktické východiská edukácie, Inovatívne a aktivizujúce metódy. Pôsobí tiež ako lektorka a školiteľka v témach globálneho vzdelávania, kritického myslenia, zaujímajú ju aspekty vnútornej motivácie budúcich učiteľov a tvorba pozitívnej klímy v triednom spoločenstve.

Proces učenia sa má podľa Kostruba (2002) chápať ako dôsledok interaktívnych procesov medzi učiteľom a sociálnym i fyzickým okolím, ktoré si vyžadujú vlastnú iniciatívu dieťaťa, jeho aktívne skúmanie okolitej reality.

Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia sa tak, ako iné školy riadi kurikulumom, ktorým sa označuje vzdelávací program. Spravidla obsahuje určenie cieľov a obsahu vzdelávania, náčrt výchovno-vzdelávacieho procesu, spôsobov jeho vyhodnocovania, ako aj ďalších podmienok tejto práce. Materské školy na Slovensku v súčasnosti využívajú dvojúrovňový model vzdelávacích programov. Riadia sa v prvom rade národným kurikulumom, ktorým je aktuálne *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* z r. 2016. Súčasne sa predprimárna edukácia riadi druhou úrovňou kurikula – ktorým je *Školský vzdelávací program*, ktorý si každá škola tvorí podľa svojich podmienok.

Súčasný model je založený na formulovaní vzdelávacích štandardov (výkonov), ktoré definujú konkretizované vzdelávacie výstupy vo forme výkonového štandardu. Na tomto princípe je založený aj terajší Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, ktorý obsahuje obsahové a výkonové štandardy ako záruku konkretizovaných výsledkov predprimárneho vzdelávania na strane dieťaťa.

Ako sme už spomenuli vyššie, učiteľky konkretizujú kurikulum pre svoju školu vo vlastných kurikulumných dokumentoch, ktoré vznikajú na základe plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti vo veľmi individuálnej štruktúre, obsahu a rozsahu. my sa v tomto príspevku

V tomto príspevku budeme svoju pozornosť venovať štyrom dokumentom:

- Informatórium školy materskej (1632; 1991),
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999),
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008),
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

Okrem súčasného a dvoch posledných kurikulumných dokumentov sme medzi ne začlenili aj *Informatórium školy materskej* (ďalej len IŠM), nakoľko je podľa nášho názoru považovaný za prvý „neoficiálny“ kurikulumný dokument predprimárnej edukácie. Je výnimočný svojou aktuálnosťou a inšpiratívnymi myšlienkami autora tejto príručky.

Jednotlivé dokumenty budeme porovnávať z hľadiska nami vybraných aspektov. Okrem základných vstupných údajov ako je názov, rok a autor vydania ide o:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| • charakter dokumentu, | • deklarácia zákonom, |
| • cieľ predprimárneho vzdelávania, | • organizačné formy, |
| • štruktúra dokumentu, | • špecifiká, |
| • obsah/učivo, | • spoločné a rozdielne znaky. |
| • metódy a spôsoby učenia, | |

Samozrejme jednotlivé autorkou vytvorené prehľadné tabuľky sú flexibilné, nakoľko nie je možné v jednom príspevku obsiahnuť všetky aspekty a súčasne každý jeden by si zaslúžil samostatnú analýzu.

Cieľom autorky nie je teda poskytnúť uzavretý systém analyzovaných prvkov v už zmieňovaných dokumentoch, ale ponúknuť priestor na zamyslenie sa nad týmito kurikulumami, ktoré či už doposiaľ ovplyvnili alebo v budúcnosti budú naďalej v istej forme ovplyvňovať smerovanie predprimárnej edukácie.

Tabuľka 1 Porovnanie IŠM a PVV I.

	INFORMATÓRIUM ŠKOLY MATERSKEJ	PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH
ROK VYDANIA	1632	1999
AUTOR	Jan Amos Komenský	Katarína Guziová Štátny pedagogický ústav v Bratislave
CHARAKTER DOKUMENTU	Spis/príručka, ktorý poskytoval návod pre rodičov a vychovávateľov IX ROZPRACOVANÁ TEÓRIA PREDŠKOLSKÉJ VÝCHOVY	Základný pedagogický dokument pre materské školy platný od r. 1999 – 2008 určený učiteľom MŠ.
CIEĽ PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	Zdôrazňovalo sa, že výchova detí do šiestich rokov veku predstavuje prvú etapu riadeného vývoja človeka, od ktorej závisí úspech ďalšieho výchovného pôsobenia. Cieľ výchovy najmenších sa v podstatných rysoch nelíšil od cieľa výchovy mládeže či dospelých. Cieľom bol všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa .	Hlavný cieľ predškolskej výchovy je všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa . Ciele sú špecifikované pri konkrétnej výchovnej zložke – kde je hlavný cieľ a čiastkové ciele.
ŠTRUKTÚRA DOKUMENTU	Štruktúra: • kap. 1 - 3: dieťa ako dar boží, • kap. 4 – 10: úlohy týkajúce sa jednotlivých zložiek výchovy, kap. 11 – 12: príprava na vstup do ZŠ	Štruktúra: • Teoretické východiská predškolskej výchovy, • Pedagogicko-psychologické aspekty usporiadania života detí v materskej škole, • Výchovno-vzdelávacie plány, • Etika školy, • Adaptácia dieťaťa na materskú školu, • Základné rozvojové možnosti detí predškolského veku, • Výchova v rodine a v materskej škole, • Spolupráca materskej školy s rodinou, • Obsah výchovy a vzdelávania 2 – 6 ročných detí podľa zložiek.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Keď sa pozrieme na tabuľku 1 môžeme vidieť, že IŠM nebolo vnímané v zmysle štátneho vzdelávacieho programu, nakoľko v tom čase edukácia detí predškolského veku prebiehala poväčšine doma. Preto má tento dokument charakter príručky pre rodičov a vychovávateľov, no napriek tomu je bezpochyby inšpiráciou pre učiteľov a odborníkov venujúcim sa predškolskej edukácii.

I napriek tejto cieľovej skupine, pre ktorý bolo IŠM primárne vytvorené ho môžeme považovať za prvé neoficiálne kurikulum predprimárnej edukácie, nakoľko Komenský v tomto spise detailne ako prvý rozpracoval a systematicky uvádza čo a ako sa majú deti v predškolskom veku učiť – čo je vlastne podstata programu výučby.

Ak sa bližšie pozrieme na cieľ predškolskej edukácie, je odhliadnuc od terminologického vymedzenia vo svojej podstate rovnaký v oboch dokumentoch a je postavený na celostnom rozvoji osobnosti dieťaťa. Už Komenský vnímal potrebu komplexnej edukácie detí predškolského veku a teda nezameriava svoju pozornosť len na stránku kognitívnu, ale i socioafektívnu a psychomotorickú.

Tabuľka 2 Porovnanie IŠM a PVV II.

Obsah/ učivo	6 zložiek výchovy: 1. Telesná výchova 2. Rozumová výchova 3. Pracovná výchova 4. Jazyková výchova 5. Mravná výchova 6. Náboženská výchova Jednotlivé zložky výchovy rozpracované v samostatných kapitolách sa navzájom prelínajú a dopĺňajú, pričom zahŕňajú tiež estetickú výchovu. Vzdelávacie disciplíny: fyzika, optika, astronómia, zemepis, chronológia, dejepis, ekonomika, politika, dialektika, aritmetika, geometria, hudba, gramatika, rétorika, poézia, striedmosť, umiernenosť, udržiavanie čistoty, prejavovanie úcty voči starším, poslušnosť, pravdovravnosť, túžba po cudzích veciach, poučné podobenstvá, napodobňovanie, mechanická práca, maľovanie, písanie, prejavovania dobročinnosti či dobrosrdečnosti voči iným.; pracovitost', rozvážnosť v reči, trpezlivosť, ochota a úslužnosť, zdvorilosť, ostýchavosť a vážnosť, vonkajšie posunky a pohyby, zbožnosť	5 zložiek výchovy: 1. Telesná výchova 2. Pracovná výchova 3. Prosociálna výchova 4. Rozumová výchova • Rozvíjanie poznania • Jazyková výchova • Matematické predstavy 5. Estetická výchova • Hudobná výchova • Výtvarná výchova • Literárna výchova členenie na tematické celky, hlavný cieľ + čiastkové ciele + integrácia zdravotnej a environmentálnej výchovy
METÓDY A SPÔSOBY UČENIA	Komenského metóda: SYNCRETICKÁ METÓDA: metóda prirodzenosti, presnejšie odvodzovanie zámerov, princípov, metód a prostriedkov z analogických javov v prírode, vyvodzovanie pedagogických a didaktických zásad a pravidiel z podobných pochodov v prírode prostredníctvom porovnávania vecí, javov. Na základe pozorovania vecí a javov v prírode odvodzoval svoje pedagogické zásady, metódy, názory, princípy a postupy práce s deťmi. Pedagogické javy a činnosti sa prirovnávajú k veciam a javom, ktoré sa vyskytujú v prírode. slúžila k hlbšiemu porozumeniu pre vzťahy s celkami a časťami rôznych konkrétnych vecí a javov sveta, mala značný gnozeologický a vychovávateľský význam.	Metódy: aktívizujúce a interaktívne metódy, hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou je hra, metódy dramatickej výchovy, imitácia (napodobňovanie), metóda pokus – omyl. V zložke Rozvíjanie poznania uvedené konkrétne: ▪ <i>slovné metódy</i> (opis, rozprávanie, výklad, rozhovor, beseda, počúvanie magnetofónových nahrávok alebo rozhlasu); ▪ <i>názorné metódy</i> (pozorovanie a demonštrácia, metóda priameho pozorovania); ▪ <i>metódy praktickej činnosti</i>.
	Ak sa makrokozmos vyvíja od nižšej prírodnej vrstvy k vyššej ľudskej vrstve a najvyššej duchovnej vrstve, potom súdli Komenský, aj v mikrokozme sa musí analogicky postupovať od pestovania telesných a zmyslových schopností k zdokonaľovaniu prejavov, ktorými sa človek odlišuje od ostatných živočíchov – k rozvoju reči, ruky, vôle, citu. Napr.: <i>„ako sa môže malý stromček oveľa ľahšie ohnúť, aby rástol tým alebo oným smerom, tak oveľa rýchlejšie možno vycvičiť mládež v prvých rokoch jej veku ku všetkému dobrému než neskoršie...“</i> <i>„...nech sú ako mravce, ktoré sú vždy zamestnané lezením, vláčením, znášaním a prenášaním...“</i> <i>„...nenájde sa nijaký podobný príklad v prírode ani medzi divými zvermi...vlčica, levica, medvedica a ostatné divé zvieratá toho druhu živia svoje mláďatá vlastnými prsami. Či teda rodičky ľudského pokolenia budú krutejšie ako všetky tieto zvieratá?“</i> V diele využíva z metód: ▪ analýzu, ▪ syntézu a najmä ▪ HRU ▪ zmyslové vnímanie, ▪ pozorovanie, ▪ napodobňovanie a manipuláciu s predmetmi	
ZÁKON	„boží zákon“	Program sa riadi : Zákonom NR SR č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach, Vyhláška MŠV SR č. 353/1994 Z.z. o predškolských zariadeniach

(Zdroj vlastné spracovanie)

Obsah predprimárnej edukácie sa už v období Komenského odvíjal od stanoveného cieľa – komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa. Na to reflektuje jeho členenie do zložiek výchovy, ktoré bolo v porovnaní s Programom výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej len PVV) zamerané aj na náboženskú výchovu, čo vyvstáva jednak z obdobia, v ktorom IŠM vzniklo a jednak z osobnosti Komenského, v živote ktorého bola viera veľmi dôležitá (sám bol biskupom Jednoty bratskej).

V oblasti metód sa nedá nespomenúť Komenského *synkritická metóda*, ktorá je prítomná v jednotlivých častiach jeho (a nielen tohto) diela a prelína sa jeho vyjadreniami o prístupe k výchove detí. Okrem iného je preňho kľúčová metóda hry, ktorá vždy bola, je a podľa autorky i bude základnou činnosťou a najprirodzenejšou formou edukovania (nielen) detí predškolského veku. I keď IŠM jasne nepomenúva metódy, nájdeme ich „medzi riadkami“ a skúsenému čitateľovi neujde ich vymedzenie. PVV už metódy pomenúva jasnejšie a spomínajú sa konkrétne metódy (samozrejme nielen tie, ktoré sú uvedené ako príklady v Tabuľke 2).

Tabuľka 3 Porovnanie IŠM a PVV III.

ORGANIZAČNÉ FORMY:	Organizačné formy ako také neexistovali (keďže to bola príručka pre rodičov a vychovávateľov nie pre inštitúciu MŠ) Z hľadiska organizácie aktivít sa preferovala: ▪ HRA ▪ zmyslové vnímanie, ▪ pohyb a napodobňovanie ▪ pohybové a kolektívne hry ▪ manipulácia s predmetmi	Organizačné formy (jasne stanovené): • Hry a činnosti podľa voľby detí • Ranné cvičenie • Zamestnanie • Didaktické aktivity • Pobyt detí vonku • Záujmové činnosti (v odpoludňajšom čase) • Činnosti zabezpečujúce životosprávu (stravovanie, stolovanie, hygiena) Hlavné organizačné vzdelávacie formy: Zamestnanie - predstavuje formu predškolského vzdelávania a opiera sa na elementárnej úrovni o intencionálne (cieľavedomé, zámerné) učenie sa dieťaťa s uplatňovaním aktivizujúcich a interaktívnych metód. Využíva však aj spontánne učenie. Zamestnanie sa orientuje viac na skupinovú, než na frontálnu formu práce ako aj individuálny prístup s dôrazom na rozvoj individuality dieťaťa. Didaktické aktivity - ako novšia organizačná forma predškolského vzdelávania, sú ekvivalentom organizačnej formy zamestnanie. Ide o sled didaktických aktivít, organizovaných najmä v menších skupinách (v podstate ide o rozmanité výchovnovzdelávacie činnosti), ktoré sú priamo i nepriamo motivované učiteľkou.
---------------------------	--	--

(Zdroj vlastné spracovanie)

I napriek tomu, že IŠM nemá jasne vymedzené organizačné formy edukácie (vzhľadom na charakter dokumentu), je možné abstrahovať z jednotlivých pasáží, že základom je tak ako v súčasnosti hra. PVV už jednoznačne a presne uvádza organizačné formy denného poriadku, kde tak ako už pred viac ako 350 rokmi pred vydaním tohto programu má znova kľúčové postavenie hra – či už ide o hry a činnosti podľa voľby detí alebo o didaktické aktivity či zamestnanie, ktoré mali mať (vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku) hrový charakter.

V tabuľke 4 uvádzame niekoľko špecifik týchto dokumentov a ich spoločné znaky. Samozrejme, pri hlbšej analýze by sme našli viaceré spoločné alebo odlišné znaky, no tieto považujeme za kľúčové pri pochopení oboch týchto dokumentov.

V mnohých smeroch je Komenského IŠM z r. 1632 aktuálne i v dnešnej dobe a dalo by sa povedať, že svojím nazeraním na dieťa predškolského veku a jeho edukáciu predbehol tento dokument svoju dobu. Je inšpiratívnym pre súčasné kurikulárne dokumenty a je plný hlbokých myšlienok, z ktorých môžu učitelia čerpať i dnes.

Tabuľka 4 Porovnanie IŠM a PVV IV.

ŠPECIFIKÁ	▪ špeciálne zameranie na zdravie detí ▪ budúce matky a starostlivosť o plod ▪ odmeny a tresty (aj telesné), ▪ učiteľ až po 6 roku ▪ dôraz na rodičov a ich výchovu ▪ náboženstvo a viera (nравы a cnosti) ▪ duchovný charakter ▪ synkritická metóda ▪ štruktúra dokumentu ▪ špecifický jazyk Prínos v oblasti predškolskej pedagogiky: = Komenský ako prvý rozpracoval koncepciu predškolskej výchovy, kde špecifikoval obsah predškolského vzdelávania = jeho význam v oblasti predškolskej edukácie	▪ spomínajú sa počítačové hry a televízia ▪ štruktúrovanie úloh – prehľadne v tabuľkách ▪ delenie podľa vekových kategórií (3 – 4 roky, 4 – 5 rokov, 5 – 6 rokov) ▪ detailne rozpracovaná telesná výchova (ktorú často využívajú učiteľky v MŠ aj v dnešnej dobe – presné a jasne zadefinované cviky) ▪ Štruktúra dokumentu a úvodné časti (Teoretické východiská predškolskej výchovy, Pedagogicko-psychologické aspekty usporiadania života detí v materskej škole, Výchovno-vzdelávacie plány, Etika školy, Adaptácia dieťaťa na materskú školu, Základné rozvojové možnosti detí predškolského veku, Výchova v rodine a v materskej škole, Spolupráca materskej školy s rodinou, Obsah výchovy a vzdelávania 2 – 6 ročných detí podľa zložiek).
SPOLOČNÉ ZNAKY:	1. význam hry – je hlavnou metódou v oboch dokumentoch 2. všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa – oba dokumenty chcú rozvíjať dieťa komplexne, po stránkach kognitívnej, psychomotorickej i socio-afektívnej 3. spolupráca rodiny so ZŠ 4. rytmus činnosti a oddychu – denný poriadok – aby dieťa malo harmonogram činnosti, striedanie práce a oddychu 5. význam rovesníkov a vplyv sociálnej skupiny v predškolskom veku 6. posudzovanie školskej pripravenosti 7. význam ďalšieho školského vzdelávania	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

PVV bol platný od r. 1999 do r. 2008, kedy sa na poli predškolskej edukácie udialo viacero významných zmien. Kľúčovým momentom bolo prijatie *Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, kedy boli materské školy začlenené do sústavy škôl a teda od tohto momentu už nie sú predškolským „zariadením“ ale „školou.“ Status, ktorý bol znova prinavrátený, vnímanie jej hodnoty bolo deklarované prijatím *Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávacie* (ďalej len ŠVP ISCED 0).

Išlo o prvý dokument tohto typu, nakoľko tvoril prvú úroveň dvojdimenzionálneho kurikulárneho modelu. Prvýkrát v histórii dostali učiteľky materských škôl možnosť tvoriť si svoj vlastný *Školský vzdelávací program* a na základe svojich možností, špecifických podmienok (geografických, personálnych, lokálnych a pod.) si mohli zadefinovať svoju profiláciu, čím sa jednak zvýšila možnosť konkurencieschopnosti, jednak mohli vyťažiť zo svojich silných stránok či reflektovať na dopyt zo strany rodičov a komunity. V porovnaní s predchádzajúcimi dvomi analyzovanými dokumentmi sa tiež na prvý pohľad menil obsah predprimárnej edukácie, no v mnohých smeroch nachádzame paralely. Cieľ je identický a vplyvom toho sa i obsah edukácie snaží pokrývať všetky zložky ľudského poznania. Oproti predchádzajúcim zložkám výchovy je však štruktúrovaný do tematických okruhov, ktoré sa vnútorne členia do podokruhov, dopĺňajú ich vzdelávacie oblasti, prierezové témy a podoblasti. Kľúčovou je stále hra, ktorá tak ako v IŠM i v PVV je nosnou metódou, formou, stratégiou, činnosťou a nástrojom edukovania detí v materskej škole.

Tabuľka 5 Analýza ŠVP – ISCED 0 I.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE	
ROK VYDANIA:	2008
AUTOR:	vydal ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV Vypracovali: PaedDr. Katarína Guziovádoc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. PaedDr. Vlasta GmitrováPaedDr. Monika Miňová, PhD. PhDr. Viera Hajdúková, PhD. PaedDr. Anna PortikováPhDr. Ľubica BizíkováPhDr. Ľubica BagalováMgr. Iris Domancová, PhD. Mgr. Mária ŠtefkováPaedDr. Ján Cangár
CHARAKTER DOKUMENTU:	bol najvyšším kurikulárnym dokumentom s platnosťou od r. 2008 – 2016 s názvom „Dieťa a svet“ - tvoril prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov, bol určený pre učiteľov materských škôl (1x dvojúrovňový model vzdelávacích programov)
CIEĽ PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA:	<i>dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti.</i>
ŠTRUKTÚRA DOKUMENTU:	Ciele výchovy a vzdelávania, Stupeň vzdelania, Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa, Vzdelávacie oblasti, Charakteristika a organizácia predprimárneho vzdelávania, Vzdelávacie štandardy, Vyučovaci jazyk, Organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole, Organizačná forma predprimárneho vzdelávania, Personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania, Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania, Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní, Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, Zásady a podmienky na vypracovanie školských vzdelávacích programov.
OBSAH / UČIVO :	• 4 tematické okruhy - JA SOM, ĽUDIA, KULTÚRA, PRÍRODA • 3 vzdelávacie oblasti perceptuálno-motorická, kognitívna, sociálno-emocionálna • vzdelávacie podoblasti (pohybová, zdravotná, prírodovedná, matematicko-logická, jazyková, komunikatívna, etická, vlastenecká, informačná, umelecko-expresívna - hudobná, výtvarná, literárna, pracovná) • prierezové témy (osobnostný a sociálny rozvoj, ochranu života a zdravia, dopravná výchovu – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, environmentálna, mediálna, multikultúrna výchova, výchova k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V porovnaní s predchádzajúcimi dokumentmi sú v ŠVP ISCED 0 jasne vymedzené metódy ako napr. aktivizujúce či efektívne spôsoby učenia – čo ale neznamená, že v už spomínaných predchádzajúcich dvoch dokumentoch tieto metódy neboli využívané. Práve naopak, skúsenému čitateľovi neunikne, že sa spomínajú takpovediac „medzi riadkami“ a vie abstrahovať ich prítomnosť z jednotlivých vyjadrení v dokumentoch.

Tabuľka 6 Analýza ŠVP – ISCED 0 II.

METÓDY A SPÔSOBY UČENIA:	HRA ako dominantná metóda, aktivizujúce metódy vzdelávania (situačné metódy, metóda projektového vyučovania atď.) a efektívne spôsoby učenia (zážitkové, problémové, kooperatívne učenie), zmena metód smerom k participatívnemu, interaktívnemu a zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Dôraz na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením, v ktorej sa realizuje učenie hrou .
DEKLARÁCIA ZÁKONOM	Školský zákon č. 245/2008 „...v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa zákona o výchove a vzdelávaní (školského zákona)“
ORGANIZAČNÉ FORMY:	• hry a hrové činnosti, • pohybové a relaxačné cvičenia, • odpočinok, • činnosti zabezpečujúce životosprávu (hygiena, stravovanie, stolovanie). • edukačná aktivita (hlavná organizačná forma) • pobyt vonku Edukačná aktivita je navodená učiteľom. Je to cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno - vzdelávacia činnosť. Edukačná aktivita je organickou súčasťou denného poriadku. Zastúpené je v nej spontánne – situačné učenie a na základe vhodnej a účinnej motivácie aj cieľavedomé, zámerne – 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 rozvojovú úroveň.
ŠPECIFIKÁ	❖ popísaná filozofia programu: Výgotského teórie, Maslowovej hierarchie potrieb, taxonómie Blooma, Andersonovej, Hilla, Krathwohla, Williamsa, Massia, Harrowovej, Simpsonovej, Dave, Tollingerovej, Zelinu, Zelinovej a ďalších. ❖ Tvorbu programu ovplyvnili viaceré vzdelávacie koncepcie – najmä však tvorivo-humanistická koncepcia, z ktorej vychádza aj Milénium – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. ❖ V strede záujmu tejto koncepcie je dieťa ako aktívne vzdelávajúci sa subjekt, sleduje sa rozvoj jeho osobnosti. ❖ 1x majú školy možnosť profilácie – vypracovanie ŠkVP ❖ venovaná špeciálna pozornosť deťom so ŠVVP ❖ uvádzaný pojem kompetencie, štandardy, tematické okruhy, vzdelávacie oblasti, podoblasti, prierezové témy a pod. ❖ profil absolventa ❖ nie je už rozpracovanie podľa vekových kategórií a ďalšie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Najväčší rozdiel sa môže na prvý pohľad čitateľovi javiť v oblasti organizačných foriem. No i to je do istej miery mätúce, nakoľko podstatou či už edukačnej aktivity, zamestnania alebo didaktických aktivít bola stále hra, ktorá by mala byť základom každej organizačnej formy v predprimárnej edukácii. V Tabuľke 6 môžeme vidieť niektoré špecifiká tohto dokumentu. Jedným z nich je prítomnosť vzdelávacích štandardov, ktoré sa terminologicky prvýkrát vyskytujú v tomto dokumente. Tak ako predtým, však platí, že to neznamena, že v predchádzajúcich dokumentoch štandardy neboli.

Keď si pozorne preštudujeme jednotlivé dokumenty, zistíme, že už Komenský vo svojom diele jasne vymedzuje čo má dieťa vedieť (obsahový štandard) a na akej úrovni to má zvládnuť (výkonový štandard). Taktiež PVV v jednotlivých výchovných zložkách uvádza pri úlohách a cieľoch čo má dieťa vedieť a na akej úrovni má zvládnuť daný obsah – teda tiež to môžeme v prenesenom slova zmysle vnímať ako obsahový a výkonový štandard – bez toho, aby tam boli jasne terminologicky uvedené.

Tabuľka 7 Analýza ŠVP

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREPREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH	
ROK VYDANIA:	2016
AUTOR:	Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-0A0 S platnosťou od 1.septembra 2016 Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách vypracoval Štátny pedagogický ústav
CHARAKTER DOKUMENTU:	Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách je záväzným dokumentom pri vytváraní školských vzdelávacích programov a požiadavky v ňom vyjadrené sú predmetom vyhodnocovania a kontroly výchovno-vzdelávacej činnosti materských škôl zo strany príslušných orgánov štátu. Aktuálny platný a najvyšší kurikulárny dokument platný od 01.09.2016 pre všetky MŠ – je záväzným dokumentom pri vytváraní školských vzdelávacích programov.
CIEĽ PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je <i>dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu na školské vzdelávanie v základnej škole a na život v spoločnosti.</i>
ŠTRUKTÚRA DOKUMENTU:	Ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole; Stupeň vzdelania; Profil dieťaťa absolvujúceho materskú školu; Vzdelávacie oblasti; Charakteristika jednotlivých vzdelávacích oblastí; Vzdelávacie štandardy; Organizačné podmienky výchovy a vzdelávania v materských školách; Personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania v materských školách; Vyučovaci jazyk; Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania; Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní; Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečenie podmienok inkluzívneho vzdelávania; Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov
OBSAH / UČIVO :	Obsah vzdelávania v materskej škole je obsahom všeobecného vzdelávania a je štruktúrovaný v obsahovo jasne definovaných a ohraničených oblastiach všeobecného vzdelávania, podobne, ako je to na následných stupňoch vzdelávania. Jednotlivé vzdelávacie oblasti reprezentujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na následných vzdelávacích stupňoch.
	Vymedzený obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí pokrýva a vyčerpáva komplexne celý obsah vzdelávania v materskej škole, nie je teda nadstavovaný ďalšími doplnkovými či prierezovými témami, či tematickými okruhmi. Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach: - Jazyk a komunikácia - Matematika a práca s informáciami - Človek a príroda - Človek a spoločnosť - Človek a svet práce - Umenie a kultúra - Zdravie a pohyb (identické ako na ZŠ v ŠVP pre primárne vzdelávanie okrem VO Človek a hodnoty – ktorá sa v ŠVP pre MŠ prelína viacerými VO – napr. Človek a spoločnosť). Jednotlivé vzdelávacie oblasti sú štruktúrované do podoblastí , ktoré vyjadrujú svojbytnú logiku každej vzdelávacej oblasti. Osobitosti vzdelávacích oblastí sa rešpektujú tým, že štruktúra každej z nich je spracovaná vo viaciurovňovom členení.
METÓDY A SPÔSOBY UČENIA	Hlavnými metódami poznávania spoločenského prostredia sú didaktická hra, pozorovanie, experimentovanie, pokusy, zážitkové učenie a riadený rozhovor opierajúci sa o skúsenosti detí. Hlavnými metódami prosociálnej výchovy sú napodobňovanie modelov pozitívneho etického správania, rolová hra a zážitkové učenie . Cílené vzdelávacie aktivity by mali byť realizované najmä metódou hry, spravidla didaktickej hry s rôznym obsahovým zameraním.
DEKLARÁCIA ZÁKONOM	ZÁKON z 30. júna 2015, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.
ORGANIZAČNÉ FORMY:	Výchova a vzdelávanie sa v materskej škole uskutočňuje prostredníctvom nasledovných foriem denných činností: ✓ hry a činnosti podľa výberu detí, ✓ zdravotné cvičenie, ✓ vzdelávacia aktivity, ✓ pobyt vonku, ✓ činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok). Vzdelávacie aktivity sú aktivitami vzťahujúcimi sa na sprostredkovanie plánovaných vzdelávacích obsahov jednotlivých vzdelávacích oblastí. V rámci vzdelávacích aktivít sa vytvára nosný priestor na postupné dosahovanie výkonových štandardov.

	Vzdelávacie aktivity sa zaraďujú ako samostatná organizačná jednotka alebo môžu byť súčasťou všetkých ostatných denných činností. Sú realizované ako individuálne, skupinové alebo frontálne aktivity detí. Časové trvanie vzdelávacej aktivity musí rešpektovať schopnosti a potreby detí, ich vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny.
ŠPECIFIKÁ	• pribudli Evaluačné otázky • vzdelávacie oblasti (VO) rovnaké ako v ZŠ – kontinuita so ZŠ – väčšia nadväznosť na ŠVP v ZŠ (primárne vzdelávanie je organizované a realizované v rozsahu 8. vzdelávacích oblastí, predprimárne v 7. vzdelávacích oblastiach. „chýba“ VO Človek a hodnoty = tá sa prelína viacerými VO) • zmenil sa charakter vzdelávacích oblastí – už nie sú vnímané ako oblasti rozvoja (psychologické vnímanie - <i>kognitívna, socioemocionálna, perceptuomotorická</i>) ale tak ako v ZŠ (oblasti v ktorých sa nachádzajú disciplíny vied a všeobecného poznania – Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami a pod.) • väčší dôraz na kritické myslenie, písaná reč, práca s textom (väčší dôraz na rozvoj jazykovej gramotnosti) • experimentálne a technické zameranie, • bádateľské aktivity

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Posledný nami analyzovaný dokument je súčasne platný najvyšší kurikulárny dokument pre predprimárne vzdelávanie s názvom *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* platný od r. 2016 (ďalej len ŠVP). Tento dokument tak isto ako ten predchádzajúci je prvou úrovňou dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Stanovuje teda rámec, na základe ktorého si každá škola tvorí svoj vlastný Školský vzdelávací program. Ten má odrážať špecifiká konkrétnej materskej školy, reflektovať na lokálne možnosti, kultúru, históriu či filozofiu materskej školy.

V tomto dokumente môže čitateľ v porovnaní s predchádzajúcimi tromi dokumentmi zachytiť viacero spoločných znakov, ale i „noviniek“ v oblasti predprimárnej edukácie. Štruktúra dokumentu sa vo väčšej miere nezmenila, obsahuje podobné súčasti ako predchádzajúci dokument. Jednou zo zmien je oblasť kompetencií detí predškolského veku, kde sú tieto len vymenované bez bližšej charakterizácie. V predchádzajúcom kurikule boli jednotlivé kompetencie priblížené prostredníctvom ich konkretizácie, čo čitateľovi pomohlo lepšie pochopiť rozsah jednotlivých kompetencií, ktoré malo dieťa v MŠ dosiahnuť.

Asi najväčšiu zmenu môžeme vnímať v oblasti obsahu, ktoré je štrukturované do siedmich vzdelávacích oblastí (VO). Až na jednu VO „Človek a hodnoty“ sú zvyšné identické s tými, ktoré sú uvedené v ŠVP pre primárne vzdelávanie.

Od štyroch tematických oblastí sa teda presúvame k vzdelávacím oblastiam, ktoré sa akoby prostredie materskej školy snažia viac priblížiť prostrediu základnej školy a smerovať procesy predprimárnej edukácie do týchto sfér. Zámer bol v zmysle potrebnej nadväznosti týchto dokumentov a ich prepojenia, jednotného prístupu, či uľahčeného prechodu z MŠ do ZŠ. Názory na túto problematiku sa rôznia, nakoľko prostredie MŠ je značne špecifické, pretože využíva kontinuitu v edukačnom plánovaní. Taktiež vo vzťahu k vzdelávacím aktivitám ide o časovú heterogenitu predškolskej edukácie, jej permanentnosť a pružný časový manažment.

Nakoľko MŠ nemá striktne oddelený čas v separátnych predmetoch výučby ako je to na ZŠ, a aj jej harmonogram je v rámci denného poriadku flexibilný, považujeme členenie obsahu predprimárnej edukácie do vzdelávacích oblastí za vhodné z hľadiska prepojenia MŠ a ZŠ, ukotvenia jednotlivých tém v predmetoch, no netreba zabúdať na flexibilitu, kreativitu a prepojenie poznatkov detí v MŠ v zmysle komplexného a zmysluplného učenia, ktoré sa nedá v MŠ deliť na predmety.

Zmenou je tiež vnímanie vzdelávacích oblastí, ktoré predtým boli definované v zmysle rozvojových stránok dieťaťa (perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna),

v súčasnom dokumente vzdelávacie oblasti odrážajú oblasť vzdelania – sfér ľudského poznania (predtým tematické okruhy a zložky výchovy).

Hra má aj v tomto kurikule primárne postavenie, je špecifikovaná do podoby didaktickej hry, aby sa nezabúdalo na jej didaktický charakter. V oblasti organizačných foriem sa vo svojej podstate zmenilo len terminologické vymedzenie hlavnej organizačnej formy – vzdelávacej aktivity (predtým edukačná aktivita) – pričom podstata zostáva rovnaká a prostriedkom edukácie detí predškolského veku zostáva aktívna činnosť dieťaťa v pripravenom podnetnom prostredí, v ktorom erudovaný pedagóg plánuje, pripravuje, riadi, organizuje, facilituje a vyhodnocuje aktivity dieťaťa smerujúce k získavaniu potrebných kompetencií.

Najväčšou „novinkou“ sú evaluačné otázky, ktoré sú novým prvkom tohto kurikulárneho dokumentu a sú pomôckou pre učiteľku na reflexiu a sebareflexiu v zmysle skvalitňovania svojej činnosti. Ako pri predchádzajúcich aspektoch však neznamená, že ak tieto otázky predtým v ŠVP – ISCED 0 alebo PVV neboli uvedené, že si ich učiteľky v procesoch reflexie a sebareflexie nekládli. Okrem iného jednotlivé dokumenty najmä posledné dva venujú svoju pozornosť i deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špecifikujú priestorové, materiálne a ďalšie podmienky, a tiež svoju pozornosť venujú zásadám pri tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Ako bolo spomínané viackrát, každý dokument z vyššie uvedených by si zaslužil hĺbkovú analýzu a komplexnú komparáciu s ďalšími kurikulárnymi dokumentmi, aby sme si mohli lepšie uvedomiť ich vzťahy, silné, slabé stránky, čo majú spoločné, odlišné a dokázali z nich vyťažiť čo najviac.

Môžeme však v závere s istotou povedať, že každý kurikulárny dokument v oblasti predprimárneho vzdelávania bol v niečom špecifický, výnimočný a každý zanechal stopu vo vnímaní predprimárnej edukácie. Je len na nás, aby sme sa dokázali inšpirovať minulosťou pre lepšiu budúcnosť vzdelávania detí v materských školách.

Zoznam bibliografických odkazov

- Čapková, D. (1968): *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN.
- Guziová, K a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR.
- Kasáčová, B. (2009): Od detských opatrovní po predškolskú edukáciu. In: *Od detskej opatrovne k materskej škole*. s. 11-18.
- Kašćák, O. & Filagová, M. (2007). Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. 156 s.
- Komenský, J. A. (1991): *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- Kostrub, D. (2002). Problematika cieľa v počiatkovej edukácii. Prešov: Rokus, 2002. 31 s.
- Štátny vzdelávací program isced 0 – predprimárne vzdelávanie (2008).
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15

080 01 Prešov

lucia.sepelakova@unipo.sk

POROZUMENIE VÝZNAMU SLOV U DETÍ V OBLASTI ZDRAVIE A POHYB

CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE MEANING OF THE WORDS IN AREA OF HEALTH AND MOVEMENT

Matej Slováček²⁰

Abstrakt: Cieľom príspevku je rozpracovať problematiku porozumenia textu a učenia sa detí v rámci vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb a zmapovať aktuálny stav porozumenia pojmom vo vzdelávacej oblasti a možnosti rozvíjania porozumenia pojmov vo vzdelávacej oblasti a ich efektivitu. Uvádzame návrh kurikulárneho projektu v prostredí materskej školy.

Abstract: The aim of the thesis is to elaborate on the issue of text comprehension and learning in the field of health and exercise as well as to observe the current condition of terms comprehension in the field of education and the options to cultivate it and its effectiveness. We present a proposal for a curricular project in kindergarten.

Kľúčové slová: porozumenie významu slov, Zdravie a pohyb, športovo zameraná materská škola, pedagogické diagnostikovanie.

Keywords: term comprehension, health and movement, school specialized in sports education, diagnostics.

Porozumenie textu (slovám)

Porozumenie textu, slovám, jeho rozvíjanie a podporovanie nachádzame aj v kurikulárnych dokumentoch pre predprimárne vzdelávanie. V aktuálnom dokumente Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sa požiadavky týkajúce sa porozumenia textu vyskytujú vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, podoblasť Porozumenie explicitného významu textu – slovná zásoba, v rámci výkonových štandardov: Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antonym a i.); Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalosti, deja, faktov, informácií a i.); Reprodukuje stručne obsah prečítaného textu. Z podoblasti Porozumenie implicitného významu textu, výkonové štandardy: Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.; Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje vo výtvarných činnostiach; Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno-pohybových činnostiach; Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov; Podoblasť: Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči, výkonový štandard: Dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení. Požiadavky spojené s porozumením textu nachádzame aj v ostatných vzdelávacích oblastiach platného dokumentu.

²⁰ Absolvoval štúdium na Prešovskej univerzite v Prešove, neskôr rigorózne konanie na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. V práci obáanej na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe sa venoval výskumu možností vzdelávania učiteľov v pedagogike Márie Montessoriovej. Učil v materskej škole, vyučuje v základnej škole. Člen SV OMEP, Asociace předškolní výchovy ČR, Montessori ČR.

Zážitkové učenie sa

Opravilová (2016) sa vo svojej Predškolskej pedagogike odvoláva na Montessoriovú, ktorá cituje výstižnú prosbu dieťaťa: „Pomôž mi, aby som to dokázal sám.“ Či vychádzame z pedagogiky Márie Montessoriovej, či z pedagogiky zážitkovej, faktom je, že si najlepšie zapamätáme to, čo robíme a o čom hovoríme. „Opakovanie činností a praktická aplikácia je tajomstvom dokonalosti, a to je dôvod prečo musia byť výchova, vzdelávanie a výcvik späté s praktickým každodenným životom“ (Slováček & Miňová, 2017, s. 42). Spomenuté tvrdenia podporuje kužeľ skúseností podľa Dale z roku 1969 (In: Tóthová, Kostrub & Ferková, 2017, s. 198). „Po 2 týždňoch máme tendenciu si zapamätať 10% z toho, čo čítame, 20% z toho, čo počujeme, 30% z toho, čo vidíme, 50% z toho, čo vidíme aj počujeme, 70% z toho, o čom hovoríme, 90% z toho o čom hovoríme aj to robíme (máme s tým priamu činnostnú skúsenosť).“ V odbornej literatúre sa okrem pojmu zážitkové učenie a učenie sa používa aj pojem zážitková pedagogika, či výchova zážitkom. Podľa medzinárodnej Asociácie zážitkového (skúsenostného) vzdelávania platí v zážitkovom vzdelávaní, že (Lemešová, 2015 In: ibid, s. 117):

- vyvolávané zážitky sú podporené reflexiou, kritickou analýzou a syntézou,
- jedinec sa aktívne angažuje,
- jeho zapojenie je celostné, na úrovni intelektuálnej, emocionálnej, sociálnej a/alebo fyzickej,
- výsledky učenie sú osobné a vytvárajú základ pre budúce zážitky,
- rola učiteľa spočíva vo výbere zážitku, problémov, stanovení hraníc, facilitovaní.

V kurikulárnom projekte a najmä jeho aplikácii sú tieto požiadavky uplatňované nasledovne. Vyvolané zážitky sú podporené reflexiou – záverom každej vzdelávacej aktivity je reflexia, hodnotenie detí učiteľom, hodnotenie detí deťmi aj sebahodnotenie. Deti sa angažujú aktívne, sú aktívny subjektom vo všetkých vzdelávacích aktivitách. Jeho zapojenie je kognitívne, emocionálne minimálne v motivácii a reflexii, fyzické na úrovni aktívnej práce a cvičenia, sociálne na úrovni práce v triede, kolektívne. Učiteľ pri projektovaní a programovaní aktivít akcentuje aktivitu detí, zadáva primerané úlohy a pri realizácii deťom pomáha, podporuje ich, aktivity manažuje.

Zážitkové učenie – porozumenie slov – kurikulárny projekt

Kurikulárne projektovanie je súčasťou kurikulárneho inžinierstva. O kurikulárnom inžinierstve Kostrub a kol. (2005, s. 9) píše takto: „ide o špecifickú pedagogicko-didaktickú oblasť, ktorá sa prednostne zameriava na procesy plánovania, projektovania a programovania v súvislosti s obsahom edukácie v škole.“ Ide o kurikulárne plánovanie (spracovanie obsahu výchovy, vzdelávania a výcviku v rovine časovo-priestorovej, ktorého výsledkom je strategický edukačný plán – rozvrhnutie obsahu počas školského roka), kurikulárne projektovanie (spracovanie obsahu výchovy, vzdelávania a výcviku v škole v rovine tematicko-obsahovej, ide o spracovanie kurikulárneho projektu) a kurikulárne programovanie (spracovanie v subjektívno-objektívnej rovine – kurikulárny program). Nižšie prezentujeme návrh kurikulárneho projektu v materskej škole, ktorý je zameraný na učenie sa o. i. pojmom zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb a motivovaný postavou šmolka. Tento návrh projektu vychádza z našich vlastných teoretických poznatkov a praktických skúseností z práce s deťmi v materskej škole.

1. TEMATIZÁCIA

Názov kurikulárneho projektu:

- Cvičiaci šmolkovia

Obsah kurikulárneho projektu:

- | | |
|--|--------------------------------|
| • Stoj spojný. | • Sed skrížny skrčmo. |
| • Stoj spojný, oprieť o stenu. | • Vzpor sedmo. |
| • Stoj rozkročný. | • Sed pokrčmo mierne roznožmo. |
| • Stoj na jednej nohe. | • Sed roznožmo. |
| • Drep. | • Ľah vzad. |
| • Chôdza v drepe. | • Ľah vpred. |
| • Kľak s vystretým trupom, nohy pokrčmo. | • Podpor ležmo. |
| • Vzpor kľáčmo. | • Ľah prednožiť pokrčmo. |
| | • Beh. |

Zameranie kurikulárneho projektu:

- K porozumeniu slovám a k osvojeniu si základných polôh a postojov.
- Východiská kurikulárneho projektu:
- Deti rozumejú slovám zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb.
 - Porozumenie slov vedie k osvojeniu vedomostí, zručností, návykov.
 - Deti sa dokážu hrať v rôznych polohách a postojoch.
 - Deti prejavujú spontánny záujem o pohyb a prácu s telom.
 - U detí je potrebné trénovať polohy a postoje.

2. PROBLEMATIZÁCIA

Rozumejú deti (športovo zameranej) materskej školy učiteľom používaným slovám zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb? Dokážu počuté slová porozumieť a následne ich využiť v živote? Majú deti motorickú schopnosť zaujímať slovom označované polohy a lokomócie?

3. DESKRIPCIA

Vzhľadom na rozdielnú úroveň porozumenia textu (slov) deťmi. Je dôležité rozvíjať porozumenie slov zo Vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb a to zážitkovým vyučovaním a priamou skúsenosťou detí.

4. PRESKRIPCIA

Výkonové štandardy: Vykoná tieto základné polohy a postoje podľa pokynov: stoj, drep, kľak, sed, ľah. Dodržiava pravidlá v pohybových hrách. Ovláda správnu techniku chôdze a behu. Poskytne iným pomoc. Má správne držanie tela v stoji a v sede. Kreslí postavu. Aktívne počúva hudobné skladby pre deti, piesne a spev učiteľky. Roztriedi objekty v skupine na základe určenej vlastnosti (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.). Reprodukuj stručne obsah prečítaného textu. Správa sa ohľaduplne k deťom i dospelým. Vlastnými slovami vysvetlí význam slov, ktoré pozná (napr. opisom, použitím synonymických výrazov, aj negatívnym vymedzením, teda použitím antónym a i.). Spieva piesne a riekanky. Odlišuje živé od neživých súčastí prírody. Rozhodne o pravdivosti (áno/nie, platí/neplatí) jednoduchých tvrdení. Využíva tanečné prvky v jednoduchých choreografiách. Volí vhodný pozdrav vzhľadom na aktuálnu situáciu a odzdraví primerane situácii. Opíše ľudské telo v základných anatomických kategóriách. Realizuje rytmický sprievod k riekankám a piesňam. Imituje pohyb v hudobno-pohybových hrách. Identifikuje rôznorodosť

živočíšnej ríše. Vyjadruje piesne, riekanky a hudobné skladby prostriedkami hudobnej dramatiky. Rešpektuje dohodnuté pravidlá spoločensky prijateľného správania. Odpovedá na otázky vyplývajúce z textu (napr. udalostí, deja, faktov, informácií a i). Uvádza, prečo je pohyb dôležitý pre zdravie človeka. Opisuje interiér a exteriér materskej školy alebo inej známej budovy. Používa knihu správnym spôsobom. Zo skupiny objektov vyberie všetky objekty s danou vlastnosťou (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.). Identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti. Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov. V obore do 10 vytvorí skupinu predpísaných predmetov s určeným počtom a zo skupiny predmetov oddelí skupinu s určeným počtom. Na základe ilustrácie rozpráva vlastný jednoduchý príbeh. Opíše aktuálne emócie. Pozná a dodržiava základné pravidlá správania účastníkov cestnej premávky týkajúce sa chodcov. Pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu. Vymenuje ročné obdobia. Manipuluje s drobnými predmetmi a rôznymi materiálmi. V skupine útvarov identifikuje (aj hmatom) kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník.

Výchovno-vzdelávacie ciele: Vykonať polohy postoje a pohyby podľa slovných pokynov učiteľa. Dodržať vopred dohodnuté pravidlá v pohybovej hre. Vykonať stoj spojný podľa pokynu učiteľa. Reagovať na zmenu situácie na základe vizuálneho vnemu. Spolupracovať v pohybovej imitácii sochy. Precvičiť správne držanie tela. Obkresliť postavu dieťaťa na papier suchým pastelom vo zvislej polohe. Upevňovať správne držanie tela v pohybových hrách. Spolupracovať v pohybových cvičeniach vyžadujúcich pohybovú koordináciu. Dodržať pravidlá v pohybovej hre. Posilňovať vestibulárny systém balančnými cvičeniami. Využiť správnu techniku chôdze v pohybovej hre. Reagovať podľa dohody na zmenu v počúvanej hudbe v hudobno-pohybovej hre. Roztriediť kvety z papiera podľa vopred určeného kritéria – farby. Prerozprávať obsah prečítaného príbehu. Reagovať na zmenu určenú signálom v pohybovej hre. Prejaviť ohľaduplnosť k deťom pri pohybovej hre. Vytvoriť zložené slová manipuláciou a obrázkom. Dodržať pravidlá hudobno-pohybovej hry. Posilniť brušné svalstvo. Spievať detskú pieseň O repe s klavírnym sprievodom. Zbierať neživé prírodniny v okolí materskej školy. Pohybovým vyjadrením rozhodnúť o pravdivosti výroku. Tancovať tanečnú zostavu podľa vzoru učiteľa. Dodržať pravidlá tímovej spolupráce v športovo-pohybovej hre. Používať pozdrav v námetovej hre na vychádzku. Identifikovať časť vlastného tela v hre s pierkami. Rytmizovať pohybom detskú riekanku. Hrať futbal podľa tradičných pravidiel v netradičnej polohe – v drepe. Rytmizovať pohybom známu pieseň. Cvičiť zdravotnú cvičebnú zostavu na základe odbornej telovýchovnej terminológie. Dramatizovať pohyb rastlín. Pozorovať ľudí a zvieratá vychádza v okolí školy. Dramatizovať v hre na čarodejníka a šmolkov. Imitovať zvuky zvierat. Uvoľňovať medzilopatkové svalstvo v kľaku. Upevňovať kľak podľa predlohy a s pomocou učiteľa. Rešpektovať hrový a životný priestor kamaráta na pobyte vonku. Odpovedať správne na otázky vyplývajúce z príbehu. Posilňovať svaly horných končatín a hrudníka. Dramatizovať šmolka v rôznych poveternostných podmienkach (vánok, vietor, dážď...). Bežať štafetu s kamarátmi. Upevňovať kamarátstva pri netradičnej hre. Podporovať flexibilitu chrbtice zdravotným cvičením. Spolupracovať v športovo-pohybovej hre. Znázorniť pohybom zásady zdravého životného štýlu. Nakresliť postavu v polohe kľačmo podľa modelu. Napodobniť videné psychomotorické cvičenie. Určiť sluchom zdroj počutého zvuku. Pozorovať okolie materskej školy. Spievať pieseň Hráť si hrám. Používať knihu správnym spôsobom. Spolupracovať vo voľnej hre. Rytmizovať riekanku hrou na tele. Spolupracovať pri kotúľaní lopty vo dvojici. Odpovedať na otázky vyplývajúce z rozprávky. Precvičovať chodidlo cvičením s loptičkou. Priradiť športové náčinie a potreby podľa príslušnosti k danému športu. Označiť predmety prislúchajúce k danému športu podľa obrázka. Opísať slovne pocity víťazstva a prehry. Priradiť hraciu kocku príslušnej

číslici. Posilňovať svaly horných končatín. Prečítať maľované čítanie. Argumentovať výber pohybovej hry. Uvedomiť si časti vlastného tela. Opísať pohľad pri ľahu v triede na chrbte. Určiť pravdivosť hodnotu výroku pohybom nôh. Uplatniť pravidlá cestnej premávky na dopravnom ihrisku. Dodržať pravidlá vedenia dialógu pri rozhovoroch o živote v triede. Posilňovať brušné svalstvo. Opísať typické znaky ročných období. Nakresliť nohami obrázok domčeka podľa predlohy. Roztriediť poštové obálky podľa príslušného označenie geometrickým útvarom. Posilňovať brušné svalstvo. Hrať futbal a bežecké preteky. Vykonať polohy a pohyby podľa slovného zadanie.

5. *DISTRIBÚCIA ČASU*

1 mesiac. Počas Zdravotných cvičení, Vzdelávacích aktivít, Pobytu vonku, Hier a činností podľa výberu detí.

6. *OPERACIONALIZÁCIA*

Kurikulárny program je koncipovaný po dobu 1 mesiaca. Obsahuje 77 denných činností

7. *HODNOTIACE KRITÉRIÁ*

- čo má dieťa vedieť (dokázať, urobiť...): 1. vykonať sed, stoj, drep, kľak, ľah, chôdzu a beh. 2. Porozumieť slovám stoj, sed, ľah, drep, kľak, chôdza, beh a ich modifikáciám.
- čo by malo dieťa vedieť (dokázať, urobiť...): 1. vykonávať rôznu činnosť (prácu aj hru) pri zaujatí polôh a postojov sed, stoj, drep, kľak, ľah. Pri chôdzi a behu. 2. Využívať stoj, sed, drep, kľak, ľah, chôdzu a beh v životných a učebných situáciách.
- čo by mohlo dieťa vedieť (dokázať, urobiť...): Používať pojmy stoj, drep, kľak, ľah, sed, chôdza, beh v bežnej konverzácii.

Vysvetlenie vzdelávacích aktivít kurikulárneho projektu.

Projekt sa celomesačne zameriava na podporu porozumenia pojmov a nácvik a upevnenie polôh a postojov stoj, drep, kľak, sed, ľah vo vybraných a v obsahu projektu vymedzených obmenách. Pri koncipovaní projektu sme kládli dôraz na zákony učenia: zákon opakovanie, zákon transferu, zákon motivácie a zákon spätnej väzby. Postavička šmolka bola deťom približovaná pred začatím vyučovania projektu, prostredníctvom rozprávok, knižiek a rozhovorov. Tento motív bol využívaný ako spojujúci jednotlivé časti kurikulárneho projektu, ako motivácia.

Východisková vzdelávacia aktivita

Názov: Ako sa hýbu šmolkovia

Cieľ: Vykonať polohy postoje a pohyby podľa slovných pokynov učiteľa.

Opis: V hre na športovcov pri rozcvičke učiteľ zadáva deťom rôzne slovné inštrukcie a vykonaním/nevykonaním diagnostikuje porozumenie vysloveným slovám zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb.

Rozvíjajúce vzdelávacie aktivity

Názov: Šmolkosocha

Cieľ: Dodržať vopred dohodnuté pravidlá v pohybovej hre.

Opis: Motiváciou je obrázok a rozhovor o šmolkovi. Obsahom aktivity je hrať sa na sochy, rozoznať a uvedomiť si rozdiel medzi pohybom a stojom. Deti sochy urobia 8x.

Názov: Šmolko pozor!

Cieľ: Vykonať stoj spojný podľa pokynu učiteľa.

Opis: Hra na vojakov šmolkov. Úlohou detí je na pokyn zastaviť v pozore (stoj spojný). Opakuje sa 8x.

Názov: Zastaviť, stáť

Cieľ: Reagovať na zmenu situácie na základe vizuálneho vnemu.

Opis: Aktivita na upevnenie kontrastu medzi pohybom a stojom spojným. Opakovať 8x.

Názov: Šmolkocvičňa

Cieľ: Spolupracovať v pohybovej imitácii sochy.

Opis: Rozcvičenie celého tela, opakovanie stoja spojného. Cvik stoj spojný vo dvojici, oprieť sa o seba chrbtami. – príprava na stoj spojný, oprieť o stenu. Opakovať 8x.

Názov: Obraz šmolka

Cieľ: Precvičiť správne držanie tela.

Opis: Po motivácii, deti budú realizovať stoj spojný, oprieť o stenu, chrbát vystrieť hlavu ťahať hore. Pracujú vo dvojiciach, jeden šmolko z dvojice stojí pri stene, druhý ho kreslí, potom sa striedajú. (integrácia s oblasťou Umenie a kultúra - výtvarná výchova)

Názov: Šmolkovskí detektívi

Cieľ: Dodržať pravidlá v pohybovej hre.

Opis: Na pobyte detí vonku realizujeme prechádzku do okolia školy, pátrame po stopách zvierat, keď nás zbadá Gargamel a zakričí „vidím Vás“ deti sa musia postaviť spojne k najbližšej stene, alebo stromu, aby splynuli. (integrácia s oblasťou Človek a príroda). Vidím vás 8x.

Názov: Portrét šmolkovskej rodiny

Cieľ: Obkresliť postavu dieťaťa na papier suchým pastelom vo zvislej polohe.

Opis: Na stenu v triede upevním veľký (dlhý) papier. Deti sa postaví k nemu a každé dieťa naň obkreslím, deti sa vyfarbia a dokreslia ako šmolkov. Vytvoríme portrét.

Názov: Šmolrozcvička

Cieľ: Upevňovať správne držanie tela v pohybových hrách.

Opis: Rozcvičenie celého tela, opakovanie stoja spojného, oprieť o stenu.

Názov: Ideme pod mostom

Cieľ: Spolupracovať v pohybových cvičeniach vyžadujúcich pohybovú koordináciu.

Opis: Deti cvičia/hrajú sa vo dvojiciach. Jeden je most – stoj rozkročný, druhé dieťa podlieza pod „most“, pod dieťa v stoji rozkročnom. Každý je mostom 8x.

Názov: Šmolkoškôlka

Cieľ: Prejaviť ohľaduplnosť k deťom pri pohybovej hre.

Opis: Deti skáču škôlku. Jej obsahom je aj stoj rozkročný.

Názov: Šmolkovia v tuneli

Cieľ: Dodržať pravidlá v pohybovej hre.

Opis: Deti sa postaví do zástupu a urobí stoj rozkročný, vždy prvé dieťa urobí stoj spojný, otočí sa a podlieza tunelom, keď vylezie, postaví sa na koniec, urobí stoj rozkročný a zakričí, UŽ!, Ide ďalší.

Názov: Joga so šmolkom

Cieľ: Posilňovať vestibulárny systém balančnými cvičeniami.

Opis: Rozcvičenie celého tela, zopakovanie stoja rozkročného, jogové cvičenia, stoj na jednej nohe, oprieť sa o stenu.

Názov: O šmolbocianoch

Cieľ: Vytvoriť zložené slová manipuláciou a obrázkom.

Opis: Kompozitá – zložené slová. Hra na modrých šmolbocianov, ktorý čakajú vo vode na potravu, stoja na jednej nohe, potichu a sústredene. (integrácia s oblasťou Jazyk a komunikácia). Deti po pohybovej motivačnej hre vytvárajú kompozitá uza pomoci manipulácie s obrázkami.

Názov: Stopy šmolkov

Cieľ: Využiť správnu techniku chôdze v pohybovej hre.

Opis: Na chodník nakreslím kriedou modré stopy, deti po nich chodia, keď stoja v stope musia stáť iba na jednej nohe a takto prejsť celú trasu. Na chodníku je 8 stôp = 8 zastavení.

Názov: Na elipse

Cieľ: Reagovať podľa dohody na zmenu v počúvanej hudbe v hudobno-pohybovej hre.

Opis: Na koberci je elipsa. Hra je podobná ako stoličkový tanec. Keď skončí hudba zostane každý stáť na jednej nohe.

Názov: Šmolko trhá kvety

Cieľ: Roztriediť kvety z papiera podľa vopred určeného kritéria – farby.

Opis: Deti sa prechádzajú po triede, na zemi sú poukladané papierové kvety, úlohou je nazbierať všetky kvety podľa farby košíka. Tak aby každé dieťa malo 8 kvetov = 8 drepov.

Názov: Šmolko sa ukrýva

Cieľ: Prerozprávať obsah prečítaného príbehu.

Opis: Motivačný príbeh o Gargamelovom hľadaní šmolkov. Úlohou detí je urobiť drep, aby ich Gargamel, ktorý letí na metle medzi stromami nevidel a prerozprávať počutý príbeh.

Názov: Zastav sa a drep!

Cieľ: Reagovať na zmenu určenú signálom v pohybovej hre.

Opis: Deti behajú vo vyhradenom priestore na zapískanie vyskočia, na bubon sa zastavia a urobia drep. Drep 8x. Pozor! – pri tejto aktivite učiteľ už dáva pozor na vytretý chrbát a na správne prevedenie cviku.

Názov: stoličky? v drepe

Cieľ: Dodržať pravidlá hudobno-pohybovej hry.

Opis: Tradičná hra stoličky, deti si však nesadajú ale robia drep. Hudbu zastavím 8x = 8 drepov.

Názov: Rozcvičme sa...

Cieľ: Posilniť brušné svalstvo.

Opis: Tradičné zdravotné cvičenia celého tela.

Názov: O repe

Cieľ: Spievať detskú pieseň O repe s klavírnym sprievodom.

Opis: Pieseň O repe od Kopinovej – Friedovej. V časti práca s piesňou popisné pohybové znázorňovanie.

Názov: Šmolko zbiera kamienky

Cieľ: Zbierať neživé prírodniny v okolí materskej školy.

Opis: Úlohou detí je prechádzať sa po dvore školy, nazbierať čo najviac kamienkov do košíkov. (Budeme z nich tvoriť mozaiku) Minimálne 8 kamienkov = 8 drepov.

Názov: Je to pravda?

Cieľ: Pohybovým vyjadrením rozhodnúť o pravdivosti výroku.

Opis: Deťom prečítam rozprávku o šmolkoch. Po rozhovore o porozumení textu, nasleduje aktivita na výrokovú logiku (matematika). Ak poviem pravdivý výrok deti urobia drep, ak nepravdivý ostanú v stoji. 8 pravdivých výrokov.

Názov: Kačací tanec

Cieľ: Tancovať tanečnú zostavu podľa vzoru učiteľa.

Opis: Po zdravotných cvičeniach si zatancujeme kačací tanec.

Názov: Šmolko súťaž

Cieľ: Dodržať pravidlá tímovej spolupráce v športovo-pohybovej hre.

Opis: Spojená vzdelávacia aktivita a Pobyt vonku. Deti rozdelím na tri tímy. Dieťa beží ku kruhu, urobí 8 drepov, beží k ďalšiemu, v tomto poprekladá 5 gaštanov z nádoby do druhej, urobí 8 drepov a beží naspäť, odovzdá štafetu. Vyhráva ten tím, ktorého členovia urobia všetky úlohy bez chyby.

Názov: Na prechádzke

Cieľ: Používať pozdrav v námetovej hre na vychádzku.

Opis: Hra na prechádzku po triede. Prechádzame sa v drepe. Deti v hre dramatizujú život šmolkov a upevňujú používanie fráz zdvorilej komunikácie (pozdravenie, odzdravenie).

Názov: Pierka

Cieľ: Identifikovať časť vlastného tela v hre s pierkami.

Opis: Psychomotorické cvičenie. Vyhodiť pierko nad hlavu a chytiť do na menovanú časť tela, podmienkou je, že sa deti pohybujú aj chytajú v drepe.

Názov: Drepy v rytme

Cieľ: Rytmizovať pohybom detskú riekanku.

Opis: Naučíme sa riekanku, rytmizujeme ju a) robením drepov v rytme, b) krokmi v drepe v rytme.

Názov: Mini futbal

Cieľ: Hrať futbal podľa tradičných pravidiel v netradičnej polohe – v drepe.

Opis: Deti hrajú futbal, v drepe.

Názov: O repe

Cieľ: Rytmizovať pohybom známu pieseň.

Opis: Pieseň O repe od Kopinovej – Friedovej. Hudobno-pohybová hra. Striedanie drepu a stoja počas piesne.

Názov: Pohybové a relaxačné cvičenia

Cieľ: Cvičiť zdravotnú cvičebnú zostavu na základe odbornej telovýchovnej terminológie.

Opis: Tradične zdravotné cvičenia na precvičenie celého tela s uvedenou príbehom sprevádzanou relaxáciou. Cvičenia sú sprevádzané odbornou terminológiou a uvedenie si významu slov drep, kľak, sed, ľah.

Názov: Na kvety!

Cieľ: Dramatizovať pohyb rastlín.

Opis: Deti zaujmú kľak s vytretým trupom. Hrajú sa na kvety. Ruky rozpažiť. Cvičenie je motivované rozprávaním o kvetoch v údolí Šmolkov.

Názov: Vychádzka

Cieľ: Pozorovať ľudí a zvieratá vychádza v okolí školy.

Opis: Počas pobytu vonku, absolvujeme s deťmi prírodovednú vychádzku, pozorujeme okolitých ľudí a zvieratá. Pozorujeme aké polohy a lokomócie vykonávajú.

Názov: Zmenšení šmolkovia

Cieľ: Dramatizovať v hre na čarodejníka a šmolkov. Imitovať zvuky zvierat.

Opis: Po prečítaní ďalšieho príbehu o šmolkoch sa s deťmi zahráme na zmenšených šmolkov, tých znázorníme kľakom. Učiteľ – čarodejník malých (kľaciach) šmolkov čaruje na zvieratá. Začarovaní šmolkovia imitujú zvukové prejavy zvierat (pes, mačka, lev, kôň, krava.)

Názov: Cvičíme v kľaku

Cieľ: Uvoľňovať medzilopatkové svalstvo v kľaku.

Opis: Pohybové cvičenia prevedieme v kľaku.

Názov: O kľaku...

Cieľ: Upevňovať kľak podľa predlohy a s pomocou učiteľa.

Opis: Motiváciou bude prezentácia na interaktívnej tabuli o kľaku. Bude na nej demonštrovaný kľak, tak ako má byť správne prevedený. Deti sa snažia túto polohu zaujať. Deti sa v konštruktívnych hrách snažia postaviť zo stabevebnice kľáčiaceho robota.

Názov: Sme vonku

Cieľ: Rešpektovať hrový a životný priestor kamaráta na pobyte vonku.

Opis: Spontánna pohybová aktivita detí.

Názov: Šmolko kľáči

Cieľ: Odpovedať správne na otázky vyplývajúce z príbehu.

Opis: Čítanie krátkeho maľovaného čítania o šmolkoch v kľaku na mäkkých podložkách s vystretým trupom. Rozhovor s otázkami na porozumenie textu.

Názov: Cvičme zrána

Cieľ: Posilňovať svaly horných končatín a hrudníka.

Opis: Vzpore kľáčmo, predklon a záklon hlavy.

Názov: Kľáčime a padáme

Cieľ: Dramatizovať šmolka v rôznych poveternostných podmienkach (vánok, vietor, dážď...)

Opis: Hra na padajúceho šmolka. Znázorňovanie šmolka v kľaku, ktorého zvalil silný vietor, na ktorého prší a podobne.

Názov: Preteky

Cieľ: Bežať štafetu s kamarátmi.

Opis: Pobyt vonku zameriame na beh, štafetu a súťaž.

Názov: Šikmý most

Cieľ: Upevňovať kamarátstva pri netradičnej hre.

Opis: Hra na šikmý most, deti sa rozdelia do dvojíc. Jeden u dvojice urobí vzpor kľáčmo, napodobňuje most, druhý po moste chodí s autíčkom. Striedajú sa.

Názov: Cvikom k zdraviu

Cieľ: Podporovať flexibilitu chrbtice zdravotným cvičením.

Opis: Vzpore kľáčmo- hrudný predklon, a hrudný záklon (mačička);

Názov: Tunel pre šmolka

Cieľ: Spolupracovať v športovo-pohybovej hre.

Opis: Deti urobia tunel v vzpore kľáčmo, vždy prvé dieťa podlieza tunel, zaradí sa dozadu.

Názov: Čo šmolko chce

Cieľ: Znázorniť pohybom zásady zdravého životného štýlu.

Opis: Chce byť zdravý, behá, skáče, chodí, hrá futbal. To všetko deti robia na pobyte vonku. Odpočíva a stravuje sa.

Názov: Kreslíme sa

Cieľ: Nakresliť postavu v polohe kľáčmo podľa modelu.

Opis: Vzpore kľáčmo – upažiť pravou. Každý 8x. Po docvičení učiteľ zaujme polohu, deti ho kreslia.

Názov: Krúžim, mávam

Cieľ: Napodobniť videné psychomotorické cvičenie

Opis: V rámci Zdravotných cvičení zapojím psychomotorické cvičenie. Sed skrížny skrčmo, ruky rozpažiť, jedna dlaň máva, druhá dlaň krúži. Osem krát. Naopak, osem krát.

Názov: Kukučka zakukaj

Cieľ: Určiť sluchom zdroj počutého zvuku.

Opis: Hra Kukučka zakukaj v sede skrížnom skrčmo. Ide o hru na stimulovanie perцепčnej schopnosti.

Názov: Sadnime si na lavičku...

Cieľ: Pozorovať okolie materskej školy.

Opis: Pri pobyte vonku a prechádzke do okolia materskej školy si posadáme na lavičku. Vzpriamený a kultivovaný sed.

Názov: Hráť si, hráť

Cieľ: Spievať pieseň Hráť si hráť.

Opis: Hráť si hráť (Anglická ľudová pieseň). Nácvik piesne imitačnou metódou podľa metodiky hudobnej výchovy pre predprimárnu edukáciu. Celý nácvik aj práca s piesňou je realizovaný v sede skrížnom skrčmo.

Názov: Hráme sa, cvičíme

Cieľ: Posilniť brušné svalstvo.

Opis: vzpor sedmo vzadu – striedavo, prednožovať vyššie.

Názov: Šmolko knižnica

Cieľ: Používať knihu správny spôsobom.

Opis: Vzpor sedmo vzadu. Deti sedia na zemi, „čítajú“ si detské rozprávkové knihy a encyklopédie podľa voľby.

Názov: Na pobyte vonku

Cieľ: Spolupracovať vo voľnej hre.

Opis: Pobyt vonku s voľnou organizáciou. Deti si volia pohybovú aktivitu podľa spontánneho výberu.

Názov: Drozd v lese šmolkov

Cieľ: Rytmizovať riekanku hrou na tele.

Opis: Nácvik a práca s riekankou Ja som čierny drozd. Deti sú v vzpore sedmo vzad.

Názov: Zdravotné cvičenia

Cieľ: Posilňovať brušné svalstvo.

Opis: Sed pokrčmo, mierne roznožmo, chodidlá na zem – pomalý ľah a sed, zohnuto, hlava na prsia. Opakovať 8x.

Názov: Lopta, lopta

Cieľ: Spolupracovať pri kotúľaní lopty vo dvojici.

Opis: Deti sedia v sede pokrčmo, mierne roznožmo. Vo dvojiciach si gúľajú loptu. Lopta vychádza a prichádza medzi nohy oproti sediaceho dieťaťa. Cvičenie akomodácie oka.

Názov: O čom bol príbeh?

Cieľ: Odpovedať na otázky vyplývajúce z rozprávky.

Opis: Pozeranie rozprávky o šmolkoch a otázky na porozumenie príbehu v sede pokrčmo, mierne roznožmo.

Názov: Šmolevičenie

Cieľ: Precvičovať chodidlo cvičením s loptičkou.

Opis: sed pokrčmo – uchopiť v podkolení loptičku, prednožiť pokrčmo – výdrž – 8x

Názov: Šmololympijské hry

Cieľ: Priradiť športové náčinie a potreby podľa príslušnosti k danému športu.

Opis: Deti sa hrajú športovcov, ktorí sa hlásia na Olympijské hry. (lyžiar, korčuliar, sánkar, snowboardista, hokejista)

Názov: Zabeháme

Cieľ: Opísať slovné pocity víťazstva a prehry.

Opis: Pobyt vonku, deti behajú preteky, štafetu, naháňačky. Deti hrajú vybrané športové hry. Po každej športovej hre dieťa popíše ako sa cíti keď je víťaz a keď porazený.

Názov: Šmolko rieši matiku

Cieľ: Priradiť hraciu kocku príslušnej číslici.

Opis: Riešenie pracovného zošita z matematiky. Na zemi v sede pokrčmo roznožmo, chrbát vystretý.

Názov: Šmolko na lavičke

Cieľ: Posilňovať svaly horných končatín.

Opis: Plaziť sa na bruchu sunom a pritáhovaním, oboma pažami po lavičke (s pomocou, učiteľky)

Názov: Maľované čítanie

Cieľ: Prečítať maľované čítanie.

Opis: Deti v ľahu na bruchu, v podpore čítajú maľované čítanie. Nasledujú otázky na porozumenie textu.

Názov: Zábava

Cieľ: Argumentovať výber pohybovej hry.

Opis: Pohybové hry a cvičenia podľa výberu detí. Rozhovory o výbere hry. Učiteľka nabáda deti zdôvodniť výber hry a opis hry. V akej polohe vykonáva dieťa činnosť?

Názov: Aj to, aj to

Cieľ: Uvedomiť si časti vlastného tela.

Opis: Relaxácia – vedomé uvoľňovanie tela v ľahu na chrbte (handrová bábika). Následne spevnenie tela postupne podľa slovných inštrukcií učiteľa.

Názov: Čo je hore?

Cieľ: Opísať pohľad pri ľahu v triede na chrbte.

Opis: Ľah pokrčmo, mierne roznožmo, chodidlá na zem – hrudný predklon, predpažiť, ruky na kolená – späť.

Názov: So šmolkom ku pravde

Cieľ: Určiť pravdivostnú hodnotu výroku pohybom nôh.

Opis: Matematické predstavy, výroková logika. Deti sú v ľahu vzad (ľah na chrbte), počúvajú príbeh zo života detí. Určujú pravdivostnú hodnotu výrokov o príbehu prednožovaním.

Názov: Šmolko na motorke

Cieľ: Uplatniť pravidlá cestnej premávky na dopravnom ihrisku.

Opis: Pobyt vonku na odrážadlách. Spontánna pohybová aktivita detí.

Názov: Ľah na chrbte

Cieľ: Dodržať pravidlá vedenia dialógu pri rozhovoroch o živote v triede.

Opis: Deti v ľahu na chrbte rozprávajú o pocitoch z dnešného dňa, o priateľstvách v triede, o vzťahoch.

Názov: Šmolko na bicykli

Cieľ: Posilňovať brušné svalstvo.

Opis: Podpor ležmo na predlaktí – prednožiť – striedavo prednožmo krčiť, kolená až k hrudníku (bicyklovanie).

Názov: Šmolko sa opaľuje

Cieľ: Opísať typické znaky ročných období.

Opis: Deti v podpore ležmo, hrajú sa šmolkov v lete, opaľujú sa. Rozhovor o ročných obdobiach, ich znakoch.

Názov: Šmolko kreslí nohami

Cieľ: Nakresliť nohami obrázok domčeka podľa predlohy.

Opis: Podpor ležmo, deti zoberú kriedu medzi prsty na nohách a kreslia na stenu (tabuľovú farbu, určenú na to).

Názov: Šmolpoštári a šmolstavbári

Cieľ: Roztriediť poštové obálky podľa príslušného označenie geometrickým útvarom.

Opis: Deti rozdelené do skupín sa hrajú na stavbárov a poštárov. Triedia geometrické útvary.

Názov: Zahráme sa s knihou

Cieľ: Posilňovať brušné svalstvo.

Opis: Ľah vzad, prednožiť pokrčmo. Každému dieťaťu na nohy položím knihu. Úlohou je udržať ju, aby nepadla. Opakujeme 8 x.

Názov: Šmolkošporty

Cieľ: Hrať futbal a bežecké preteky

Opis: Pobyt vonku – futbal a preteky.

Overovacia vzdelávacia aktivita

Názov: Šmolko párty

Cieľ: Vykonať polohy a pohyby podľa slovného zadanie.

Opis: Námetová hra na športovcov pri rozcvičke. Učiteľ deťom hovorí drep, kľak, stoj, sed, chôdza v priestore, bez do kruhu. Úlohou detí je tieto polohy a pohyby vykonať.

VYBRANÁ AKTIVITA Z PROJEKTU – NÁVRH

Názov: Šmololympijské hry

Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami

Podoblasť: Logika

Výkonový štandard: 1. Roztriedi objekty v skupine na základe určenej vlastnosti (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.), 2. Zo skupiny objektov vyberie všetky objekty s danou vlastnosťou (napr. farba, tvar, veľkosť, materiál a pod.).

Výchovno-vzdelávacie cieľ: 1. Priradiť športové náčinie a potreby podľa príslušnosti k danému športu. 2. Označiť predmety prislúchajúce k danému športu podľa obrázka.

Činnosti: počúvanie, rozprávanie, „čítanie“, triedenie, priradovanie, kreslenie, hodnotenie.

Metódy:

A) podľa prameňa poznania:

- slovné – monologické: rozprávanie, slovné – dialogické: rozhovor,
- názorné – demonštrácia,
- činnostno-praktické: manipulácia s predmetom, hra, práca s pracovným listom, imitácia.

B) podľa etáp vyučovacieho procesu:

- motivačné: rozprávanie,
- expozičné: námetová hra demonštrácia, manipulácia s predmetom, vypracovanie pracovného listu,
- fixačné: opakovanie, exemplifikácia.

C) podľa typov edukačných procesov:

- výchovné: hodnotenie, metóda zážitku, spätná väzba.
- vzdelávacie: rozprávanie, manipulácie s predmetom, vypravovanie úlohy, triedenie, priradovanie, „čítanie“.
- vycvičovacie: prstové cvičenie, kresbové aktivity.

Zásady: postupnosti, primeranosti, názornosti, aktivity a uvedomelosti.

Formy:

A) podľa realizácie: hry a činnosti v edukácii.

B) podľa organizácie: frontálna.

METODICKÝ POSTUP:**Motivácia:**

Maňuška Peťko prečíta deťom pozvánku vo forme maľovaného čítania, ktorú vyberiem z obálky. Deti sedia v kruhu na koberci, ja s maňuškou Peťkom medzi nimi.

„Milí športovci.

Pozývame vás na zimné Olympijské hry, ktoré sa budú konať v Tatrách v lyžiarskom stredisku Tatranská Lomnica. Na Olympijské hry pozývame týchto športovcov: lyžiarov, sánkarov, krasokorčuliarov, hokejistov a snowboardistov. Lyžiari budú potrebovať lyže a palice, prilbu. Sánkari – sánky a prilbu. Krasokorčuliari ku svojmu športu budú potrebovať korčule. Hokejisti si donesú hokejku, puk, prilby a snowboardisti snowboard a prilby. Všetkých športovcov prosíme, aby si nezabudli obliecť zimné oblečenie: rukavice, šál, čiapky, bundy, lebo hlásia silné mrazy. Tešia sa na vás ujovia, ktorí Olympijské hry pre vás pripravili.“

Otázky na porozumenie textu:

Uč: Komu je určený list?

POD: športovcom.

Uč: V ktorých zimných športoch sa bude súťažiť?

POD: lyžovanie, sánkovanie, krasokorčuľovanie, hokej, snowboardovanie.

Uč: Čo si majú doniesť lyžiari?

POD: lyže, palice a prilby.

Uč: Čo potrebujú ku svojmu športu sánkari?

POD: sánky a prilby.

Uč: Čo si donesú krasokorčuliari a hokejisti?

POD: Krasokorčuliari si prinesú korčule a hokejisti hokejku, puk a prilbu.

Uč: Čo budú na OH potrebovať snowboardisti?

POD: snowboard a prilbu.

Oboznámenie s úlohou: Prejdeme sa po trase z riečnych kameňov a balančného hada. Budeme hľadať a triediť predmety, ktoré patria k jednotlivým športovcom. Budeme pri tom chodiť, nie behať. Potom si každý z vás vyplní prihlášku na Olympijské hry, ktorú odnesieme na poštu.

Expozičná časť: V jednej časti priestoru triedy rozmiestnim obrázky výbavy niektorých zimných športov: sane, lyžiarsku palicu, korčule, lyže, puk, hokejku, hokejový dres, prilbu, snowboard..... Miesta oproti označím symbolom konkrétneho športu. Medzi postavím trasu. Deti prechádzajú trasu a hľadajú predmety (obrázky), ktoré súvisia jednotlivými športmi a nosia ich k svojim stanovištiam. Každý berie postupne po jednom obrázku. Po prejení trasy si spoločne zopakujú, čo našli. Športy si zopakujeme a imitujeme ich pohyb. S deťmi vediem krátke rozhovory o tom, akú polohu alebo pohyb, ktorý športovec vykonáva. Lyžiar – drep, krasokorčuliar – stoj, sánkar – sed, hokejista – stoj, snowboardista – drep a stoj. Usadím deti do kruhu, kde im vysvetlím, ako si vyplníme prihlášku na Olympijské hry. Každé dieťa si vyberie prihlášku (pracovný list) so športom, v ktorom chce súťažiť. Na pracovnom liste je nakreslený obrázok športovca a okolo neho rôzne predmety. Úlohou detí je označiť (dať do ohrádky) tie predmety, ktoré patria k športovcovi. Deti si posadajú za stoly a vykonávajú prstovú rozcevičku. Deti upozorním na to, že sedíme. To čo vykonávame je sed.

Prstová rozcvička:

- | | |
|------------------------|---------------------------------|
| 1,2,3,4,5, | prsty oboch rúk ukazujú počet |
| rozcvičíme prsty hneď. | otváranie a zatváranie dlane |
| Zatočíme, zamávame, | krúženie v zápästí a mávanie |
| a prstíky vytrasieme. | vytrasenie rúk – uvoľnenie rúk. |
1. PL – lyžiar – obrázky: lyže, lyžiarske tyče, prilby, futbalová lopta, korčule.
 2. PL – krasokorčuliar – obrázky: korčule, plavky, prilba, hokejka, chrániče, okuliare.
 3. PL – sánkar – obrázky: sane, futbalová lopta, plavky, prilba, okuliare.
 4. PL – hokejista – obrázky: hokejka, puk, prilba, sane, okuliare.
 5. PL – snowboardista – obrázky: snowboard, prilba, futbalová lopta, puk.

Spätná väzba: Každé dieťa vloží list (prihlášku) do obálky so svojim menom. Na zapísanie píšťaľky sa deti zoradia do zástupu. Zahráme sa na autobus, ktorý nás odvezie na poštu, aby sme poslali prihlášku na olympijské hry. Počas jazdy sa zastavíme pri jednotlivých stanovištiach, pri ktorých zopakujeme čo patrí, ku ktorému športu. Na pobyte vonku sa pôjdeme na poštu a pracovné listy v obálkach zašleme deťom domov. Deti upozorním, že sme počas hľadania, triedenia a priradovania chodili. Vyhodnotenie výkonov detí vo vzťahu k stanovenému cieľu výchovno-vzdelávacej činnosti prebieha na žienkách v sede.

Sebahodnotenie detí:

deti hodnotia, argumentujú, porovnávajú svoje výkony – čo sa im podarilo a ako, nepodarilo, čo si myslia prečo, čo by zlepšili a ako, prečo si vybrali práve ten, ktorý šport.

Hodnotenie detí učiteľom:

zhodnotím aktivitu detí, šikovnosť, priebeh činnosti použitím hodnotiacej metódy.

Metodické poznámky

- dbať na toleranciu medzi deťmi,
- dodržiavať zvolené pravidlá,
- spolupracovať, rešpektovať ostatných,
- zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám.

Perspektívy (+) a úskalía (-) aktivity

+ zážitkové vyučovanie a učenie sa
 + predčítateľská a predpisateľská gramotnosť
 (maľované čítanie)
 + práca s bábkou (maňuškou)
 + posilňovanie vzťahu k športu
 + rozširovanie poznatkov o športoch
 + triedenie
 + povolania (poštár, športovec)
 + telesné cvičenia

- náročná príprava pre učiteľa
 - materiálna náročnosť
 - náročnejšie organizácia aktivity
 - časová náročnosť na aktivitu (vlastná aktivita, vychádzka k pošte)

Záver

Štúdia predkladá návrh kurikulárneho projektu a vzdelávacej aktivity sa zameriava na rozvíjanie porozumenia slov zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb prostredníctvom praktickej činnosti.

Záverom stručne opíšeme jednu nami realizovanú aktivitu Šmolpoštári a šmolstavbári. V tejto aktivite sa deti hrali na poštárov a stavbárov. Poštári roztriedili obálky (poštu) podľa farby. Tri skupinky detí si dokončovali svoj dom dolepovaním geometrických útvarov. Po dokončení im

poštári doručili obálky, v ktorých boli uložené pracovné listy. Takto naplánovaná, organizovaná a realizovaná vzdelávacia aktivita bola pre deti zaujímavým integrovaným spojením učenia sa určovaní počtu, poznávania geometrických útvarov, nácviku triedenia podľa farieb aj cvičením psychomotorických zručností.

Aj na základe praktickej skúsenosti z vyššie opísanej vzdelávacej aktivity môžeme potvrdiť známe, a síce, že v materskej škole má svoje opodstatnené miesto práce učenie (sa) priamou aktívnou skúsenosťou a vlastným zážitkom, ktoré má prednosť pred transmisívnou výučbou, ktorá podľa Tóthovej, Kostruba a Ferkovej (2017, s. 132) „je aj v súčasnosti veľmi rozšírená, jej korene siahajú až do čias J. A. Komenského a v priebehu ďalšieho vývoja nadobúdala čoraz prepracovanejšiu podobu. Jej podstatou je priamy prenos (transmisia) poznatkov od učiteľa k žiakovi.... Rolou žiaka (dieťaťa – pozn. autora) v deduktívne koncipovanej výučbe je byť viac-menej pasívnym prijímateľom poznatkov, ktoré mu učiteľ predkladá“.

Tabuľka 1 Kurikulárny program

	Formy denných činností	Pondelok	Utorok	Streda	Štvrtok	Piatok
1.t	ZDRAVOTNÉ CVIČENIE	Ako sa hybu šmolkovia	Šmolko trhá kvety	Pohybové a relaxačné cvičenia	Krúžim, mávam	Šmolko na lavičke
	VZDELÁVACIA AKTIVITA	Šmolkosocha	Šmolko sa ukrýva	Na kvety!	Kukučka zakukaj	Maľované čítanie
	POBYT VONKU	Šmolko pozor!	Zastav sa a drep!	Vychádzka	Sadnime si na lavičku...	Zábava
	HRY A ČINNOSTI PODĽA VÝBERU DETÍ	Zastaviť, stáť!	Stoličky? V drepe	Zmenšeni šmolkovia	Hráť si, hráť	Aj to, aj to
2.t	ZDRAVOTNÉ CVIČENIE	Šmolcocvičňa	Rozcvičme sa...	Cvičíme v kľaku	Hráme sa, cvičíme	Čo je hore?
	VZDELÁVACIA AKTIVITA	Obraz šmolka	O repe	O kľaku...	Šmolko knižnica	So šmolkom ku pravde
	POBYT VONKU	Šmolkovskí detektívi	Šmolko zbiera kamienky	Sme vonku	Na pobyte vonku	Šmolko na motorke
	HRY A ČINNOSTI PODĽA VÝBERU DETÍ	Portrét šmolkovskej rodiny	Je to pravda?	Šmolko kľáči	Drozd v lese šmolkov	Lah na chrbte
3.t	ZDRAVOTNÉ CVIČENIE	Šmolrozcvička	Kačací tanec	Cvičme zrána	Zdravotné cvičenia	Šmolko na bicykli
	VZDELÁVACIA AKTIVITA	Ideme pod mostom	Šmolko súťaž	Kľáčiame a padáme	Lopta, lopta	Šmolko sa opaľuje
	POBYT VONKU	Šmolkoškôlka		Preteky		
	HRY A ČINNOSTI PODĽA VÝBERU DETÍ	Šmolkovia v tuneli	Na prechádzke	Šikmý most	O čom bol príbeh?	Šmolko kreslí nohami
4.t	ZDRAVOTNÉ CVIČENIE	Jóga so šmolkom	Pierka	Cvikom k zdraviu	Šmolcvičenie	Šmolpoštári Šmolstavbári
	VZDELÁVACIA AKTIVITA	O šmolbocianoch	Drepy v rytme	Tunel pre šmolka	ŠmolOlympijské hry	Zahráme sa s knihou
	POBYT VONKU	Stopy šmolkov	Mini futbal	Čo šmolko chce	Zabeháme	Šmolkošporty
	HRY A ČINNOSTI PODĽA VÝBERU DETÍ	Na elipse	O repe	Krelíme sa	Šmolko rieši matematiku	Šmolko párty

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zoznam bibliografických odkazov

Lemešová, M.(2015). *Metodika vedenia sociálno-psychologického tréningu v prostredí školy*. Bratislava: UK

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Slováček, M. a Miňová, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o,

Tóthová, R., D. Kostrub, & Ferková, Š. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokus.

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Základná škola

Ruskov 32

044 19 Ruskov

slovacekmatej@gmail.com

ZÁVER

Zborník *Edukačná realita v materských školách* reflektuje na súčasný stav pedagogickej vedy, výskumu a praxe predškolskej pedagogiky, výchovy a vzdelávania detí a priori predškolského veku v materskej škole aj rodine. Interdisciplinárne vyskladaný kolektív autorov príspevkov potvrdzuje skutočnosť významnosti a opodstatnenosti výchovy, vzdelávania a starostlivosti o deti v našej spoločnosti.

Medzinárodný tím recenzentov – odborníkov a autorít v oblasti pedagogiky a didaktiky potvrdzuje kvalitu a opodstatnenosť Česko-slovenskej a Slovensko-českej spolupráce vyplývajúcej zo spoločnej pedagogicko-didaktickej i školsko-politickej histórie, súčasnosti a veríme, že čiastočne aj budúcnosti. Komparatívna pedagogika nám otvára nielen možnosti vzájomnej inšpirácie a vzájomného obohatenia, ale aj spolupráce. Spoluprácu a „otváranie hraníc“ predloženým zborníkom môžeme vnímať pozitívne aj v symbolickej rovine práve dnes, kedy pandémie okolo COVID-19 má opačnú tendenciu, a síce hranice zatvárať. Preto ako editori vyjadrujeme spokojnosť, že aj takouto formou pripomienky a oslavy Dňa materských škôl na Slovensku 2020, môžeme prispieť v hľadaní pozitív v nie najpozitívnejšej spoločensko-zdravotníckej situácii. Takto môžeme aj charakterizovať poslanie materských škôl ako inštitúcií predprimárneho vzdelávania našich detí: *Materské školy môžeme chápať aj ako inštitúcie nádeje do budúcnosti, nádeje lepšej spoločnosti, nádeje lepších, ľudskejších a múdrejších dospelých, nádeje pozitívnej nádeje.*

Týmto zborníkom naplňame cieľ a zámer Dňa materských škôl na Slovensku, ktorými je zvýrazniť význam, poslanie a opodstatnenosť materských škôl na Slovensku. Tomuto významu nasvedčujú aj legislatívne zmeny, medzi ktoré možno zaradiť prehodnotenie a zmeny v ďalšom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov – profesijnom rozvoji, či zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania v našej krajine.

Prostredníctvom týchto riadkov, trochu netradične, chceme popriať všetkým autorom, recenzentom, čitateľom ale aj učiteľkám, učiteľom, riaditeľkám, riaditeľom, deťom, rodičom a všetkým veľa zdravia, múdrosti, poznania, ľudskosti, výchovy a pozitívnej budúcnosti.

Z analýz v zborníku publikovaných príspevkov vyberáme na pripomenutie niekoľko záverov²¹:

1. Celkovo môžeme skonštatovať, že deti svoju pripravenosť vnímajú skôr z hľadiska povinnosti, ktoré ich čakajú a súvisia s učením. Učenie nepokladajú za niečo odstrašujúce, skôr sa tešia, lebo vedia, že prostredníctvom tejto povinnosti získajú množstvo vedomostí.
2. K prehlbovaniu narušenia komunikačných schopností u ťažko postihnutých detí dochádza v prípadoch, kedy nevyrastajú v podnetnom prostredí a nie sú vedení k náprave, nemajú doma priestor na rozvoj komunikácie, chýbajú im podnety, ktoré by im túto základnú potrebu pomohli saturovať.
3. Presnejšia prístrojová technika však potvrdzuje rozdiely medzi deťmi pohybovo aktívnymi a neaktívnymi, najmä čo sa týka podielu svalovej hmoty, čo sa prejavilo v úrovni ich motorického rozvoja a neskôr sa určite prejaví aj v ich zdravotnom stave.
4. Tak, ako uvádzajú vyššie uvedené definície, jedným z činiteľov pôsobiacich na rozvoj dieťaťa je prostredie, ktoré je okrem iných tvorené, pripravované, manažované a dopĺňané dospelými: učiteľmi a rodičmi.

²¹ Uvedené závery sú citované z vyššie uvedených štúdií v poradí, v akom sú štúdie zoradené v zborníku.

5. Za hlavný determinant zlyhávania rómskych detí v jazykovej oblasti je to, že rómske deti, ktoré prichádzajú do materskej školy, nevedia vôbec alebo len minimálne, hovoriť po slovensky.
6. Aj dištančné vzdelávanie, ku ktorému sme boli motivovaní a aktivizovaní okolnosťami a spoločenskou situáciou je možné aj v podmienkach materských škôl. Je však žiaduce, spôsoby a formy výchovy a vzdelávania on-line formou v rámci predprimárneho vzdelávania premyslieť, naplánovať a nastaviť vopred.
7. Napriek tomu, že objektívne posúdenie prítomnosti vývinových porúch učenia u dieťaťa neprináleží učiteľom, ale špeciálnym pedagógom, psychológom, prípadne aj logopédom, majú učitelia priestor realizovať dynamické diagnostikovanie a následne včasnú intervenciu ako prevenciu vývinových porúch učenia spôsobujúcich ťažkosti v učení sa žiaka v základnej škole.
8. Pozorovanie ako metóda pedagogického diagnostikovania je dôležitá pre nás, učiteľov, ktorí zabezpečujeme pripravené prostredie našim deťom (študentom) a to s ohľadom na rešpektovanie ich potrieb, aktuálnej rozvojovej úrovne a prežívaných senzitívnych období.
9. V inkluzívnom tíme materskej školy má nezastupiteľné miesto školský psychológ. Práve školský psychológ pomáha učiteľovi tvoriť priateľskú a rešpektujúcu klímu, pomáha mu identifikovať potreby detí, prispôbovať im proces výchovy a vzdelávania a uplatňovať v ňom pozitívnu psychológiu tak, aby sa každé jedno dieťa cítilo milované, jedinečné a dôležité, rozvíjalo sa optimálne a harmonicky v rámci svojich individuálnych osobnostných možností.
10. Na základe informácií od rodičov sa nám potvrdilo, že potreby rodičov po predčasnom pôrode sú veľmi rôznorodé, že každý rodič inak prežíva túto situáciu a teda má aj iné potreby.
11. Problémy v adaptácii dieťaťa na nemocničné prostredie, jeho aktuálny zdravotný stav, znížená práceschopnosť a rýchlejšia unaviteľnosť chorého a zdravotne oslabeného dieťaťa, často i pripútanie dieťaťa na lôžko, sťažené priestorové podmienky na nemocničnej izbe a mnoho iných faktorov kladie vysoké nároky na prípravu a aj samotnú prácu učiteľky materskej školy pri zdravotníckom zariadení.
12. Môžeme však v závere s istotou povedať, že každý kurikulárny dokument v oblasti predprimárneho vzdelávania bol v niečom špecifický, výnimočný a každý zanechal stopu vo vnímaní predprimárnej edukácie. Je len na nás, aby sme sa dokázali inšpirovať minulosťou pre lepšiu budúcnosť vzdelávania detí v materských školách.
13. Rolou žiaka (dieťaťa – pozn. autora) v deduktívne koncipovanej výučbe je byť viac-menej pasívnym prijímateľom poznatkov, ktoré mu učiteľ predkladá.



Názov:

Edukačná realita v materských školách

Editori:

PaedDr. Monika Miňová, PhD.

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Recenzenti:

doc. PaedDr. Soňa Koťátková, CSc.

doc. PhDr. Mária Matulčíková, PhD.

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.

© Vydavateľ:

Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

pre Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Grafické spracovanie:

PhDr. PaedDr. Matej Slováček

Obrázok na obálke:

Mgr. Dominika Slováčková

Rok vydania: 2020

Vydanie: prvé

Rozsah: strán: 163/znakov (bez medzier): 397 532

Kontakt: www.omep.sk, www.rokus.sk

ISBN 978-80-89510-87-0



9 788089 510870