

Je možné konštatovať, že výsledky prieskumu na vzorke 495 respondentov v perceptuálno-motorickej oblasti, sú rôznorodé, čo sa týka pohybových aktivít detí v materskej škole. Ak pani učiteľky budú pravidelne realizovať Zdravotné cvičenie, využívať rôzne formy práce s deťmi, nie je potrebné, aby materská škola poskytovala krúžkovú činnosť. Rozvíjanie dieťa v špecifických zručnostiach je záležitosťou rodičov a rodinnej výchovy. Odporúčame učiteľkám materských škôl vo väčšej miere realizovať pohybové aktivity v prírodnom prostredí a využívať reálne prostredie na uspokojovanie jednej zo základných potrieb dieťaťa, t.j. potrebu pohybu.

Bibliografia. 1. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* 2016. Bratislava: ŠPÚ. 2. 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.* zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.2010.

УДК 796.015.842(498)

PRIPRAVENOSŤ RÓMSKYCH DETÍ NA ŠKOLU READY TO ROMANIAN CHILDREN AT SCHOOL

Monika Miňová, Milan Portik

Slovenská republika

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

University of Prešov, Faculty of Education

Už v materskej škole si učiteľky všimajú u detí rôzne neurotické prejavy ako zajakavosť, nechutenstvo, bojzlivosť, tiky a iné. Pre také dieťa by vstup do základnej školy bol traumou, začiatkom vlastných neúspechov, nepretržitých, na seba nadväzujúcich problémov. Preto je potrebné im predchádzať, aby nevyústili do záporného vzťahu ku škole. O vyšetrení školskej pripravenosti máme uvažovať vtedy, keď dieťa [1, 13]:

- je veľmi živé, hravé, nevydrží dlhšie pri jednej činnosti,
- nerado kreslí, ceruzku drží striedavo v pravej a ľavej ruke, nie je dost' zručné,
- má ťažkosti s výslovnosťou, málo rozvinutú reč, ak je bojzlivé, odmieta kontakt s druhými,

- nechodilo do materskej školy,

- je síce zrelé a celkovo vyspelé, ale v rodinnom prostredí sú veľké zmeny,

- trpí na opakované a časté choroby,

- nie je samostatné v sebaobsluže.

Pre potreby zisťovania školskej zrelosti sa v praxi používajú testy, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Test školskej zrelosti

Orientačný test školskej zrelosti

(J. Jirásek) je modifikáciou Kernovho testu školskej zrelosti

1. úloha: Kresba ľudskej postavy

2. úloha: Napodobenie napísanej vety

3. úloha: Odkreslenie skupiny 10 bodiek

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Je teda zjavné, že určenie školskej spôsobilosti u čo najväčšieho počtu detí v roku pred

vstupom do základnej školy je nevyhnutnosť, ak chceme predchádzať problémom akéhokoľvek druhu pri prechode z materskej školy do základnej školy. V súčasnej dobe sa v školskom prostredí stretávame čoraz častejšie s problematikou zaškolenia a vzdelávania detí z málo podnetného rodinného prostredia. Myslíme tým deti, ktorým sa nedostáva adekvátne starostlivosť a primeraná pozitívna stimulácia zo strany najbližších – rodičov. Problémy u rómskych detí sa prejavujú najmä v nasledujúcich oblastiach:

- neovládanie slovenského jazyka, slabá slovná zásoba a vyjadrovacie schopnosti,
- obmedzená pozornosť, trpezlivosť, vytrvalosť a sebaovládanie,
- slabo rozvinutá jemná motorika a s tým spojená grafomotorika,
- odlišné skúsenosti, zážitky a vedomosti o svete,
- ináč nasmerované intelektuálne potreby a záujmy,
- absencia zručností a návykov potrebných pre vstup do 1. ročníka základnej školy [2, 7].

Z toho vyplýva, že viaceré školské zlyhávania nepramenia z primárnej mentálnej insuficiencie žiakov, ale z jednoduchého faktu, že tieto deti nemajú osvojené základné sociálne a pracovné návyky, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre úspešné zaškolenie [3, 21].

Ak si uvedomíme v plnom rozsahu, s akou nevýhodnou úrovňou psychomotorického vývinu prichádza také dieťa do materskej školy alebo do základnej školy, a pridáme k tomu sťažené komunikačné schopnosti v zmysle neovládania spisovného jazyka, mali by sme si priesračnejšie vidieť, aká ťažká a niekedy beznádejná je pozícia dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Riešenie uvedených problémov vidíme v bezplatnej povinnej dochádzke rómskych detí do materskej školy.

Pre väčšinu rómskych detí je prvý ročník v podstate ešte iba prípravou na vzdelávanie. Ako sme už spomínali vyššie, pre mnohé rómske deti (hlavne zo segregovaných osád) je škola neznámym, cudzím, vysoko formalizovaným a inštitucionalizovaným prostredím. Zvládnutie učiva predpokladá pravidelnú domácu prípravu a často aj pomoc rodičov. So zvyšujúcimi sa ročníkmi v škole sa zvyšujú aj nároky na domácu prípravu. Nadané deti tento tlak v nižších ročníkoch eliminujú svojím prirodzeným nadaním, ale vo vyšších ročníkoch už nie sú schopné tlak informácií absorbovať a prirodzene zlyhávajú. Najmä vo vyšších ročníkoch, ak sú konfrontované so svojím zlyhávaním, majú tendenciu vyhýbať sa škole a volia stratégiu uzatvárania sa medzi svojich [4].

Luptáková [5] sa zamýšľa nad štyrmi príčinami neúspechu rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. Prvá príčina: Keď v škole je všetko iné; Druhá príčina: Nikto ma tam nemá rád; Tretia príčina: Keď učenie je také ťažké; Štvrtá príčina: Keď ja tam nikomu nerozumiem.

Niektoré deti sa po nástupe do školy ťažko prispôsobujú školskému režimu. Objavujú sa u nich problémy so sústredením, hravosťou, s podriaďovaním sa kolektívu a vedeniu učiteľky. Hrajú sa, rušia nadmernou pohyblivosťou, ako aj neustálym vykrikovaním a rozprávaním. Takéto chovanie je zdrojom problémov a zaostávaním vo výučbe. Následkom je znižovanie sebahodnotenia dieťaťa, zníženie záujmu o školu a vznik rodinných problémov, pretože rodičia často nechápu, čo je príčinou vzniku tejto situácie. Môže dokonca dôjsť ku konfliktu medzi rodičmi a školou [6, 110].

Príčiny školskej nepripravenosti sú rôzne a zvyčajne nepôsobia izolovane, ale vo vzájomných súvislostiach a kombináciách [7,21]. Podľa [8,104-105] základné príčiny školskej nepripravenosti detí sú:

- nedostatky vo výchovnom prostredí,
- nedostatky v somatickom vývoji,
- neurologický povahový vývin,
- rané poškodenie CNS,
- výrazne podpriemerný intelekt až oligofrénia.

Dočasnú školskú nespôsobilosť je potrebné odlíšiť od trvalej nespôsobilosti. Za dočasnú nespôsobilosť pokladáme prípady, keď dieťa nedosiahlo potrebnú spôsobilosť na školu, lebo jeho vývin bol spomalený, zastavený. Trvalú nespôsobilosť charakterizuje natrvalo zastavený psychický vývin. Takéto dieťa zvyčajne nikdy nedosiahne úroveň šesťročného dieťaťa.

Cieľ prieskumu

Zistiť úroveň pripravenosti detí v materskej škole a porovnať ju v jednotlivých lokalitách

Vzorka prieskumu

Do prieskumu bolo zapojených 15 detí z troch skúmaných lokalít.

Metódy prieskumu

V prieskume sme použili „R“ test modifikovaný Zelinom pre deti z menej podnetného prostredia. Obsahuje úlohy z Jiráskovho testu školskej zrelosti, obmeny úloh z testu Goppingenského, niektoré obmenené úlohy zo skúšky znalostí detí predškolského veku od Matějčka a Vagnerovej – Strnádovej a tiež úlohy z nemeckého testu školskej zrelosti v preklade Rosinu. Ich skladba bola vybraná a úlohy zoradené tak, aby dokázali diferencovať schopnosti detí z menej podnetného prostredia. „R“ test je zostavený z 12 úloh.

Výsledky prieskumu

V tomto príspevku nebudeme analyzovať všetkých dvanásť úloh zo spomínaného testu, ale pozornosť zameriame na prvé tri úlohy. Tieto úlohy sú širokej pedagogickej verejnosti známe. Sú to úlohy z testu Jiráska.

Tabuľka 2 Postava (maximálny počet 5 bodov)

Počet bodov	Výsledky (%)
1 bod	11,1
2 body	44,4
3 body	24,4
4 body	15,6
5 bodov	4,4

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z výsledkov vyplýva, že 44,4 % detí pri kreslení postavy získalo 2 body, ale len 4,4 % detí získalo maximálny počet 5 bodov, t.j. že deti vedia nakresliť postavu so všetkými detailami.

V Sabinove 40 % detí urobilo 3 test na body a z celej vzorky len v Sabinove 2 deti, t. j. 4,4 % získalo maximálny počet bodov 5. V Sabinove bol veľký výkonový rozptyl – celá 5 bodová škála bola využitá. V Jarovniciach získalo 60 % detí 2 body a ani jedno dieťa nezískalo 4 alebo 5 bodov. V Jarovniciach boli body z tej spodnej hranice – 1 bod až 3 body. V Prešove ani jedno dieťa nezískalo 0 bodov ale ani 5 bodov. Najviac 60 % detí získalo 2 body. V Prešove sa výkony detí pohybovali v strede škály.

Tabuľka 3 Napodobniť písané písmo – maximálny počet 5 bodov

Počet bodov	Výsledky (%)
0 bodov	6,7
1 bod	57,8
2 body	11,1
3 body	11,1
4 body	8,9
5 bodov	4,4

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Len jeden bod za túto úlohu získalo až 57,8 % detí, 6,7 % detí nezískalo ani bod a len 4,4 % detí získalo maximálny počet 5 bodov. V Sabinove 1 dieťa získalo maximálny počet 5 bodov, ale aj jedno dieťa získalo minimálny počet 0 bodov. Až 46,7 % detí získalo 1 bod a 13,3 % detí získalo po 4 body. V Jarovniciach sa zopakoval scenár zo Sabinova – maximálny aj minimálny počet bodov získalo iba 1 dieťa. Po 2 a 4 body nezískalo ani jedno dieťa a až 80 % detí získalo iba 1 bod. V Prešove ani jedno dieťa nezískalo maximálny počet bodov

a naopak jedno dieťa získalo 0 bodov. V priemere 46,7 % detí získalo 1 bod a 3 body za vypracovanie úloh získalo 20 % detí.

Tabuľka 4 Obkresľovanie skupiny bodiek – maximálny počet 5 bodov

Počet bodov	Výsledky (%)
0 bodov	4,4
1 bod	11,1
2 body	53,3
3 body	2,2
4 body	4,4
5 bodov	24,4

(Zdroj: vlastné spracovanie)

53,3 % detí získalo 2 body a maximálny počet 5 bodov pri tejto úlohe získalo 24,4 % detí. 4,4 % detí nezískalo ani bod.

V Sabinove maximálny počet bodov získalo 5 detí, t. j. 33,3 %. 0 a 3 body nezískal nikto. 60 % detí získalo 2 body. V Jarovniciach 4 body nezískalo ani jedno dieťa. Maximálny počet bodov získali 2 deti, t. j. 13,3 % a 46,7 % detí získalo 2 body. V Prešove 4 deti, t. j. 26,7 % získalo maximálny počet 5 bodov. Ani jedno dieťa nezískalo 0 a 3 body. 53,3 % detí získalo 2 body.

Záver

Na vzdelávacie výsledky rómskych detí a žiakov vplyva množstvo faktorov: môže to byť rodinné prostredie, vzdelanosť a zamestnanosť rodičov, osobnosť učiteľa, osobnosť žiaka, školské prostredie, materiálne-technické vybavenie školy a podobne. Pedagogická prax potvrdzuje, že jednou zo základných podmienok úspešnej pripravenosti dieťaťa na školu je aj pravidelná dochádzka do materskej školy.

Na základe prezentovaných zistení odporúčame:

- uzákoniť povinnú predškolskú výchovu detí od 5 rokov,
- rodičom a učiteľkám v materských školách, aby väčšiu pozornosť venovali rozvíjaniu grafomotoriky, vizuomotoriky,
- motivovanými aktivitami stimulovať u detí sústredenosť a vytrvalosť,
- viesť deti k dôslednému ukončeniu začatej činnosti,
- viac aktivizovať rodičov v záujme o edukáciu svojich detí.

Na záver možno konštatovať, že najmä pre oblasť predprimárneho vzdelávania platí stále aktuálny výrok učiteľa národov Komenského, ktorý je v dejinách pedagogiky považovaný za zakladateľa a najväčšieho didaktika: „V človeku je len to pevné a stále, čím nasiakne mladý vek, ako rozloží mladý strom svoje vetvy nahor, nadol a na strany, tak ich rozloží po sto rokov, kým ho nezotnú.“

Bibliografia. 1. BEŇOVÁ, T., 1997. Chystajte ma do školy. Bratislava: IRIS, 1997. 2. WÄGNEROVÄ, E., 2003. Predškolská príprava rómskych detí. Žiar nad Hronom: Nadácia škola dokorán. 2003. 3. MACZEJKOVÄ, M. et. al., 2002. Prípravný – nultý ročník v základnej škole pre šesťročné deti nepripravené pre úspešný vstup do školy. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 4. RADÍČOVÄ, I., 2001. Hicsunt Romales. Bratislava: S.P.A.C.E., 2001. 5. LUPTÄKOVÄ, K., 2007. Príčiny neúspechov rómskych detí v začiatkoch školskej edukácie. In Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, 2007. 6. HVOZDÍK, J., 1986. Základy školskej psychológie. Bratislava: SPN, 1986. 7. VALENTOVÄ, L., 2001. Vstup dieťaťa do školy z hľadiska školskej pripravenosti. In Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001. 8. GIRMANOVÄ, D., 2006. Edukácia rómskeho žiaka na 1. stupni základnej školy. In Tvorivo-humanistická výchova

znevýhodnených a rómskych žiakov. Bratislava: UK, Pedagogická fakulta, Ústav humanistických štúdií. 2006.

УДК 37.037.1

„SPORT KU RADOŚCI” – XXI LAT TRADYCJI W PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOLE ZAWODOWEJ W RACIBORZU

„SPORT FOR JOY” – XXI YEARS OF TRADITION THE STATE HIGHER VOCATIONAL SCHOOL IN RACIBORZ

Gabzdyl Jolanta, Kryk Gabriela

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz, Polska
The State Higher Vocational School in Racibórz, Racibórz, Poland

Igrzyska sportowe to jeden z najcenniejszych darów, jakie starożytna Grecja dała przyszłym pokoleniom. Przywiązując wielką wagę do wychowania fizycznego Grecy przyjmowali, że podstawą wychowania dzielnych i świątliwych obywateli stanowi tylko równomierne kształcenie ducha i ciała. [1, s. 314; 2, s. 5] Nazwa igrzyska, wywodząca się od greckiej Olimpii, współcześnie zastępowana bywa określeniami: olimpizm, idea, filozofia, doktryna olimpijska, ruch olimpijski itp. „Olimpizm jest filozofią życia, chwalcą i spajającą w równoważną całość jakość ciała, woli i umysłu. Łącząc sport z kulturą, dąży do stworzenia modelu życia opartego na radości z wysiłku, edukacyjnych wartościach dobrego przykładu i poszanowaniu uniwersalnych, fundamentalnych zasad etycznych” [1, s. 316]. Stanowi swoistą ideologię sportu – który ujmuje w swej istocie wychowanie dzieci i młodzieży przez sport „w duchu lepszego wzajemnego zrozumienia i przyjaźni, ma on służyć budowaniu lepszego i pokojowego świata, ma on czuwać nad moralną stroną działań sportowych” [3, s. 5].

W przeciwieństwie do sportu wyczynowego, za sprawą którego dochodzi do rozwijania osobowości m.in. drogą specjalizacji, w sporcie powszechnym, amatorskim ważne jest uczestnictwo, sama aktywność ruchowa, która odznacza się wszechstronnością i wielowarstwowością działania. Stanowi „dodatek” do głównego nurtu życia uczestników, uprawiany jest w czasie wolnym od zajęć i obowiązków. W sporcie powszechnym dąży się do mistrzostw „na miarę swoich możliwości”, a nie do mistrzostwa i rekordów w skali krajowej i światowej. [4, 169] Postawa wobec aktywności ruchowej, to rezultat zabiegów edukacyjnych nie tylko środowiska rodzinnego, czy grupy rówieśniczej, lecz także m.in. szkoły, środowiska lokalnego, organizacji rządowych i pozarządowych, jak też środków masowego przekazu. Dopiero na tej bazie tworzą się własne zainteresowania i potrzeby określające miejsce aktywności ruchowej w osobowym wzorcu zachowania. [5, s. 155]

Stosunek społeczeństw do osób niepełnosprawnych zmieniał się na przestrzeni wieków. Ewaluował od pełnej wrogości (łącznie z przypadkami selekcji naturalnej dzieci) poprzez izolację jednostek z naruszonym stanem zdrowia i rozwoju, następnie segregację, do wprowadzenia w życie idei społecznej integracji (włączenia, inkluzji itp.) osób niepełnosprawnych. Do 1997 r. dzieci i młodzież z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej pozostawały poza systemem oświatowym. Zmiany systemowe umożliwiające osobom niepełnosprawnym współuczestnictwo w procesie edukacji na równi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami nastąpiło w wyniku ustawodawstwa, jakie powstało w Polsce na przestrzeni niespełna ostatniej dekady – zwłaszcza w postaci rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej regulujących kwestie kształcenia specjalnego w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych oraz ośrodkach: specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, specjalnym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii, ośrodku rewali-dacyjno-wychowawczym. Zgodnie z tymi aktami prawnymi, kształceniem specjalnym objęte