

Ľuboslav ŠIŠKA
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)



**AKTUÁLNE PROBLÉMY
TELESNEJ VÝCHOVY A ŠPORTU XIII.**

Luboslav ŠIŠKA
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

**AKTUÁLNE PROBLÉMY
TELESNEJ VÝCHOVY A ŠPORTU XIII.**

Luboslav ŠIŠKA
Monika HOMOLOVÁ (Eds.)

**AKTUÁLNE PROBLÉMY
TELESNEJ VÝCHOVY A ŠPORTU XIII.**



RUŽOMBEROK 2024

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Zostavovateľ

Mgr. Ľuboslav ŠIŠKA, PhD.
PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

Recenzenti

Doc. PaedDr. Jaroslav Broďáni, PhD.
PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Sadzba

Mgr. Ľuboslav ŠIŠKA, PhD.
PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

Obálka

PaedDr. Monika HOMOLOVÁ, PhD.

Za jazykovú úpravu, odbornú úroveň a pôvodnosť zodpovedajú autori

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku
Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1150-5

OBSAH

VÝSKUMNÉ ŠTÚDIE

POHYB AKO PREVENCIA PRED SRDCOVO - CIEVENÝMI OCHORENIAMI V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Lucia Drdáková, Andrej Hubinák..... 8

POHYBOVÉ AKTIVITY ZAMERANÉ NA ZLEPŠENIE ROVNOVÁHY

A KOORDINÁCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Homolová..... 23

NÁZORY UČITEĽOV TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY 2. STUPŇA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA VYUČOVANIE BASKETBALU V OKRESOCH BANSKOBYSSTRICKÉHO KRAJA

Andrea Izáková, Boris Beťák, Jaroslav Popelka, Lukáš Opáth 37

BAZÁLNE AKTÍVNE A INAKTÍVNE FORMY ŽIVOTNÉHO ŠTÝLU VYSOKOŠKOLÁKOV ...

Ján Junger, Richard Melichar, Marcel Čurgal, Ferdinand Salonna 51

IMPLEMENTÁCIA ĽUDOVÉHO TANCA DO HODÍN TELESNEJ VÝCHOVY Z POHĽADU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Zuzana Semričová..... 64

ANALÝZA KVALITY DRŽANIA TELA ŠTUDENTOV MÚZICKÝCH UMENÍ

Michaela Slováková, Štefan Adamčák, Michal Marko..... 75

KOMPARÁCIA TELESNEJ ZDATNOSTI ŽIAČOK RÓMSKEHO ETNIKA A MAJORITNEJ POPULÁCIE

Jaroslav Sučka, Pavol Čech, Monika Vašková..... 89

HRUBÁ MOTORIKA A JEJ ÚLOHA PRI ROZVÍJANÍ GRAFOMOTORIKY

Marcela Čarnická..... 101

HISTORICKÝ KONTEXT VÝVOJA PRAVIDIEL VODNÉHO PÓLA

Mária Kalinková, Niccolo Innocenti..... 111

VZDELÁVACIA OBLASŤ ZDRAVIE A POHYB V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA

Dana Kovalčíková..... 124

**ROZVOJ A MOŽNOSTI INTERVENCIE SOCIABILITY A ADAPTABILITY U DETÍ
S DYSPRAXIOU**

Gabriela Siváková..... 135

**POHYBOVÉ AKTIVITY NA ROZVOJ MOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ S
MOTORICKÝMI ŤAŽKOSŤAMI V MATERSKEJ ŠKOLE**

Katarína Tišťanová..... 150

Úvod

Milé kolegyně a kolegovia, vážení čitatelia,

s veľkým potešením Vám predkladáme zborník vedeckých článkov s názvom „*Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu*“, ktorý vznikol ako výsledok spoločného úsilia odborníkov, pedagógov a výskumníkov z rôznych oblastí športových vied a telesnej výchovy. Tento zborník je odpoveďou na potrebu reflektovať súčasné výzvy a trendy v dynamicky sa meniacom svete, ktorý čoraz viac zdôrazňuje význam pohybu a športu pre zdravie a kvalitu života.

Príspevky obsiahnuté v tomto zborníku prinášajú hodnotné pohľady na široké spektrum tém, ako sú moderné prístupy k výučbe telesnej výchovy, inovácie v športovom tréningu, psychologické a zdravotné aspekty pohybových aktivít, či spoločenské otázky spojené s rovnosťou príležitostí a inklúziou v športe. Autori sa vo svojich článkoch snažia nielen analyzovať aktuálne problémy, ale ponúknuť aj riešenia, ktoré môžu byť užitočné pre odbornú verejnosť aj praktikov v oblasti telesnej výchovy a športu.

Veríme, že tento zborník bude inšpiráciou pre čitateľov, podporí výmenu poznatkov a myšlienok a prispeje k ďalšiemu rozvoju telesnej výchovy a športu ako významných nástrojov pre budovanie zdravšej a aktívnejšej spoločnosti.

Ďakujeme všetkým, ktorí prispeli k jeho vzniku, a prajeme Vám príjemné a podnetné čítanie.



VÝSKUMNÉ ŠTÚDIE



POHYB AKO PREVENCIA PRED SRDCOVO-CIEVENÝMI OCHORENIAMI V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Lucia Drdáková, Andrej Hubinák

Katedra telesnej výchovy a športu PF KU Ružomberok

Abstrakt

V príspevku sa venujeme problematike pohybu ako prevencii pred srdcovo-cievnyimi ochoreniami v primárnom vzdelávaní. Výžive žiakov mladšieho školského veku. Rozoberáme srdcovo-cievne ochorenia. Metódy získavania empirických údajov pre náš výskum boli použité metóda dotazníka, metóda somatických meraní pre výpočet Body Mass Indexu a metóda zisťovania telesného tuku v dvoch základných školách v okrese Žilina. Namerané empirické údaje sme podstúpili analýze a vyhodnocovali ich BMI index podľa tabuľky: (Kromeyer-Hauschild K, a kol. 2001 In: Adamčák, Novotná, 2009. Hry v telocvični a základná gymnastika). V závere príspevku hodnotíme stav sledovaných detí a ich súčasný vzťah k pohybu a stravovacím návykom a na ich základe formulujeme odporúčania pre prax, ktoré môžu zvýšiť prevenciu sledovaných probandov a tým zvýšiť úroveň ich vlastného zdravia.

Kľúčové slová: primárne vzdelávanie, telesný a psychický vývin, výživa žiakov v primárnom vzdelávaní, telesná výška, telesná hmotnosť, žiaka, srdcovo cievne ochorenia, bmi, telesný tuk

Úvod

Telesnú výchovu ako súčasť prevencie zdravia popisuje napríklad Trunečková (2001) a charakterizuje ho nasledovne. Predmet predstavuje proces zameraný na plnenie vzdelávacích,

výchovných a zdravotných cieľov. Prispieva k harmonickému rozvoju žiakov mladšieho školského veku a k ich všestrannej príprave na život (Trunečková a kol., 2001). Telesná výchova je nezastupiteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania na školách všetkých stupňov a typov. Prispieva k upevňovaniu zdravia, k zvyšovaniu telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Poskytuje základné teoretické a praktické telovýchovné vzdelanie z vybraných odvetí telesnej výchovy a športu. Pomáha oslabeným žiakom odstraňovať nedostatky zdravotne oslabeným žiakom. Plní významnú kompenzačnú a motivačnú funkciu. Pomáha utvárať kladný vzťah k pohybovej aktivite, telesnej výchove, športe a pohybu ako takému (Trunčková a kol., 2001). Trunčeová a kol. rozlišuje z hľadiska telovýchovného procesu tri základné prvky:

Projekt výchovy a vzdelávania v rámci demokratizačnými a humanizačnými princípmi vytyčuje základné smery výchovno-vzdelávacej práce. Obsahuje školský poriadok, bezpečnostné predpisy, učebný plán, učebné osnovy, metodické pokyny hodnotenia a klasifikácie, štandardy, ktoré môžu byť hodnotiacimi prostriedkami práce žiaka a učiteľa.

Učiteľ je rozhodujúcim subjektom v realizácii učebného plánu, organizovaní, riadení a hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu, keď prijíma rôzne podnety od žiakov, či odpovedá na ich otázky. Žiak je vo výchovno-vzdelávacom procese subjektom, ale aj objektom. Ako objekt je ovplyvňovaný a formovaný pri rešpektovaní jeho vekových a individuálnych a vekových osobitostí. Svojím aktívnym prístupom k plneniu úloh telesnej výchovy môže však žiak ako objekt ovplyvniť úroveň i kvalitu prebiehajúceho procesu.

Ďalším autorom, ktorý charakterizuje ciele a za jeden z nich považuje zdravie je Hauser (2008). Ciele telesnej výchovy v primárnej edukácii vychádzajú zo všeobecných cieľov vzdelávacej oblasti „Zdravie a pohyb“ platných pre celú školskú telesnú výchovu a zároveň postupné plnenie

cieľov primárnej edukácie prispieva k naplneniu týchto všeobecných cieľov (Hauser, 2008).

Cieľ príspevku

Cieľom príspevku bolo získať a porovnať dáta. Rozdiely vzájomne porovnať. Namerané dáta BMI indexu získané pomocou prístroja Omron a vyhodnotiť dáta nameraného telesného tuku podľa tabuľky: (Kromeyer-Hauschild K, a kol. 2001 In.: Adamčák, Novotná, 2009). Hry v telocvični a základná gymnastika. Ďalej sme komparovali vzájomné premenné žiakov primárneho vzdelávania z pohľadu rurálneho a mestského vzdelávania. Medzi školou v meste ZŠ Hájik (okres Žilina) a ZŠ Hôrky (okres Žilina) na vidieku. Z nameraných výsledkov vyvodzujeme preventívne opatrenia pre daný súbor probandov. Zisťovali a vyhodnocovali sme mieru (kazuistiku) pohybovej aktivity v zmysle prevencie u vybraných probandov súboru.

Hypotézy

Hypotéza 1: Predpokladáme, že žiaci z mesta zo ZŠ Hájik budú mať v priemere nižšiu úroveň pohybovej aktivity a stravovacích návykov v zmysle prevencie pred srdcovo-cievnyimi ochoreniami ako u probandi z rurálneho prostredia ZŠ Hôrky.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že žiaci z mesta ZŠ Hájik, budú stravovať nepravidelne a piť viac nezdravých nápojov ako probandi z rurálneho prostredia ZŠ Hôrky.

Hypotéza 3: Predpokladáme, že priemerná hodnota Body Mass Index BMI a percento telesného tuku bude v priemere nižšia u probandov z vidieckej ZŠ Hôrky v porovnaní s mestskou ZŠ Hájik

Úlohy výskumu

1. Zhromaždiť literárne pramene.
2. Vypracovať teoretický rozbor zameraný na problematiku práce.
3. Meranie BMI indexu pomocou prístroja kde sme navolili, hmotnosť, výšku a vek.
4. Zistiť BMI index pomocou tabuľky: (Kromeyer-Hauschild, a kol. 2001 In.: (Adamčák, Novotná, 2009).
6. Vyhodnotiť dotazníky zamerané na prevenciu srdcovo-cievnych ochorení.

Metodika

Charakteristika výskumu

Výskum sme uskutočnili v máji v roku 2021 na vidieku a v meste. Na vidieku sme výskum uskutočnili v základnej škole s materskou školou Hôrky. U žiakov sme merali telesnú výšku, telesnú hmotnosť a percento telesného tuku. V základnej škole Hôrky sme merali 100 respondentov (probandov) z toho 50 dievčat a 50 chlapcov mladšieho školského veku. Na základnej škole Žilina-Hájik sme merali tiež 100 žiakov z toho bolo 50 chlapcov a 50 dievčat.

Metódy výskumu

Pomocou kvantitatívnej metódy s použitím matematicko-štatistickej metódy sme získavali výsledky výskumu a na ich vyhodnotenie sme použili kvalitatívnu metódu logických operácií.

Matematicko-štatistické metódy

Ich predmetom sú hromadné javy, ku riešeniu ktorých musíme použiť číselné údaje. Spoločným cieľom pri riešení týchto problémov je vytvorenie spoľahlivých záverov o povahe sledovaných

javov na základe informácií, ktoré sú v údajoch obsiahnuté (Reisenauer, 1970). Používali sme program Excel na výpočet jednoduchších matematických operácií ako súčet, aritmetický priemer a pod.

Metódy logických operácií

V našom príspevku sme použili kvalitatívne metódy spracovania výsledkov výskumu, ktoré bližšie spomína (Kompán, 2010).

Analýza: je jedným zo základných logických postupov, ktorým javy analyzujeme, roztried'ujeme, porovnávame a verifikujeme, aby sa dali ďalej spracovať a využiť. Test: je skúška, alebo úloha, ktorá je rovnaká pre respondentov, či je to chlapec, alebo dievča. Je to úloha s presne určenými spôsobmi hodnotenia výsledkov a ich číselného vyjadrenia. Test je skúška, ktorá je založená na vedeckých poznatkoch a postupoch, mal by byť objektívny, spoľahlivý a predovšetkým presná a výstižná s porovnateľnými výsledkami (Skalková a kol., 1983). Kasa (2001) popisuje definíciu pre test. Je to štandardná skúška, prostriedok na objektívne alebo nepriame hodnotenie nejakého stavu. Môže slúžiť napríklad vo vyučovaco alebo aj tréningovom procese, vo výskumnej práci ako prostriedok na zisťovanie stavu jedného alebo viacerých osôb alebo ako pomocný prostriedok na sledovanie zmien určitej vlastnosti v určitom časovom intervale. V testoch sa nachádzajú druhy a charakter stupníc, ktorými väčšinou výsledky testov posudzujeme, alebo na ktorých ich odpočítavame. Rozlišujeme tri typy stupníc: intervalovú, klasifikačnú stupnicu, poradovú. Podľa jedného typu použitej stupnice vyberieme metódy matematickej štatistiky na spracovanie výsledkov.

Antropometrické metóda merania telesnej výšky a telesnej hmotnosti (somatometrické merania). Somatometria je antropologická metóda zaoberajúca sa rozmerov ľudského tela. Je to systém techník, ktoré umožňujú čo najpresnejšie sledovať rastové zmeny jedinca a populácie. Somatometrické meranie vykonávame v postupnosti: telesná výška a potom telesná hmotnosť (Kasa, 2001).

Metódy získavania dát

Meranie telesného tuku prístrojom Omron

V súčasnej dobe je najpožívanejším meradlom pre určenie hmotnosti BMI – Body Mass index. Body Mass index sa vypočíta tak, že hmotnosť v kilogramoch vydáme výškou v metroch na druhú (Adamčák, Novotná, 2009). Hry v telocvični a základná.

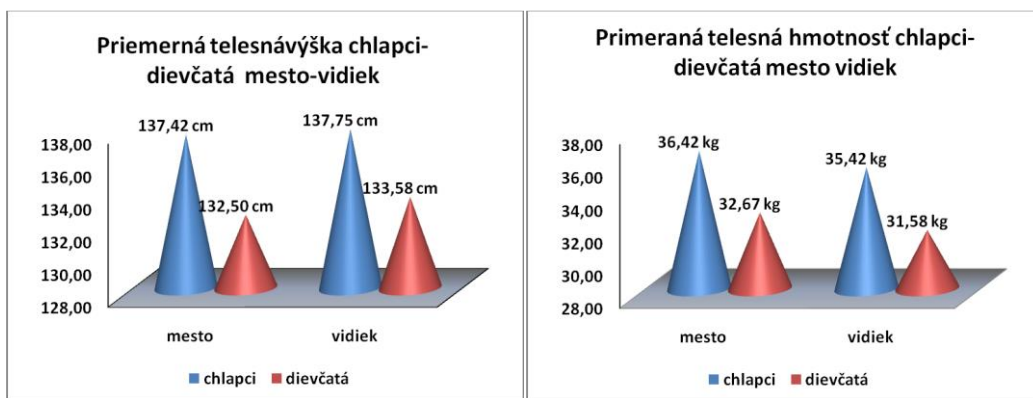
- **Vlastnosti prístroja:** v diplomovej práci sme použili merač telesného tuku Omron. Je to meracie zariadenie. Malo by sa merať a s pevným odstupom medzi dvoma meraniami. Napríklad raz týždenne, v nedeľu ráno.
- **Presné meranie:** podiel telesného tuku je meraný na základe elektrického odporu ako je výška, hmotnosť, vek a pohlavie. Namerané výsledky sú porovnateľné s metódou „váženia sa pod vodou“ a metódou DEXA, ktoré sú považované za štandardné spôsoby merania podielu telesného tuku.
- **Ľahké a rýchle meranie:** podiel tuku je možné zmerať jednoducho tak, že po nastavení všetkých údajov váha, vek, výška uchopíte obe elektródy a stlačíte tlačidlo štart.
- **Veľký a zrozumiteľný displej:** ľahko čitateľnému a veľkými číslicami porozumieť hneď. Striedavo sa zobrazuje nameraný podiel telesného tuku a vypočítaný index BMI a ich vysvetlenie.
- **Pamäť:** do pamäte je možné uložiť osobné údaje aj 9 osôb.
- **Malý, ľahký, prenosný**

BMI – alebo tzv. Qeteletov index telesnej hmotnosti vypočíta sa ako váha (kg)/výška m². (Kromeyer-Hauschild K, a kol. 2001 In.: Adamčák, Novotná, 2009). Hry v telocvični a základná gymnastika.

Percento tuku v tele by nemalo byť jediným kritériom, aby sme chudli, alebo aby sme sa dozvedeli

či má naše dieťa nadváhu. Veľa aktívnych športovcov hlavne v silových športoch môže mať BMI na rozhraní nadváhy a obezity. V súčasnej dobe sa používa mnoho prístrojov, ktoré väčšinou na princípe bioimpedancie (rozdiely v elektrickej vodivosti tukového tkaniva a tukového tkaniva a ostatných, zmeria akú časť váhy človeka predstavuje tukové tkanivo). U mužov je normálne 10-20 percent tuku v tele u žien 20-30 percent tuku. Pri chudnutí, by malo byť dôležité hlavne to, aby klesal tuk v tele a aby sa hodnoty blížili čo najviac k norme (Kunová, 2011).

Výsledky

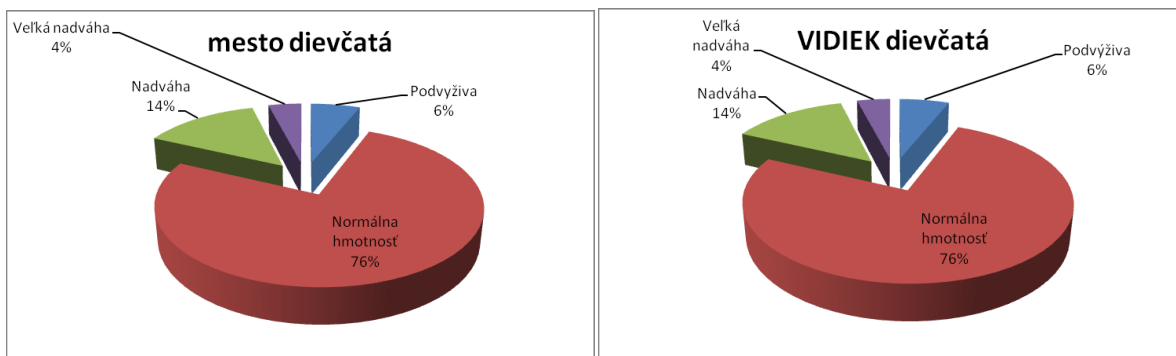


Obrázok 1 a 2 – Porovnanie priemernej telesnej výšky chlapci a dievčatá – vidiek/mesto

Porovnanie telesnej hmotnosti sme robili na základe merania prístrojom Omron a nameranými somatometrickými meraniami telesnej výšky a telesnej hmotnosti. Nameranú hmotnosť sme vyhodnotili pomocou tabuľky od: (Kromeyer-Hauschild K, a kol. 2001 Ž, Novotná, 2009). Hry v telocvični a základná gymnastika. V legende sa nachádza 5 úrovní:

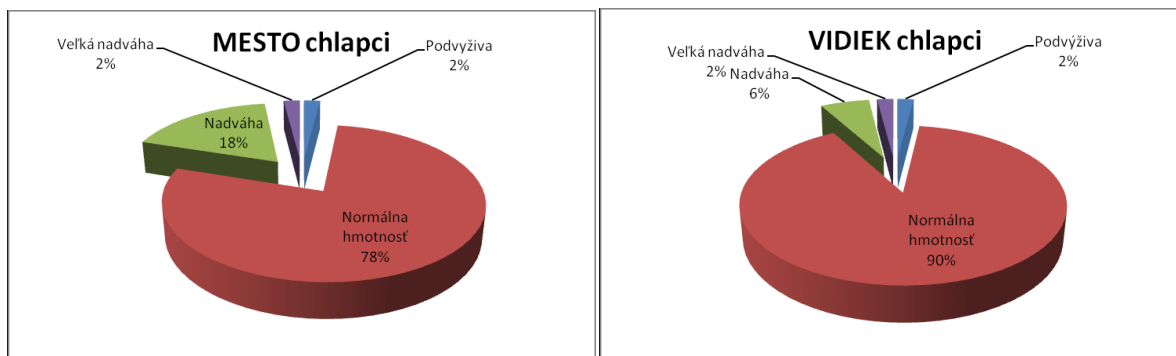
1. **Veľká podvýživa:** túto hodnotu sme nenamerali u nikoho, preto sme ju do obrázku 3 neznázorňovali.
2. **Podvýživa** (modrá farba)
3. **Normálna váha** (červená farba)
4. **Nadváha** (zelená farba)

5. Veľká nadváha (fialová farba)



Obrázok 3 a 4 Body Mass Index mesto – Body Mass Index vidiek dievčatá

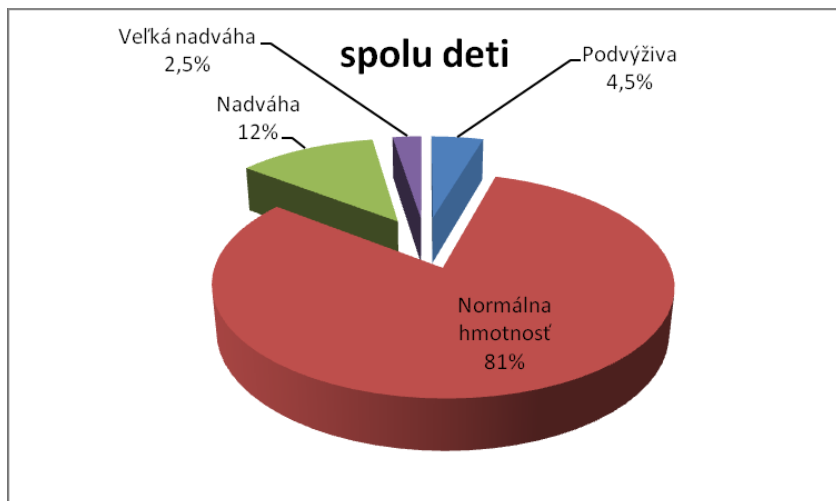
Chlapci mali podľa tabuľky na vidieku až 90 % normálnu hmotnosť s porovnaním chlapcov mesto kde malo normálnu hmotnosť 78 %. Probandi z mesta majú o 12 % menej normálnej váhy ako z probandi z vidieka. 6 % nadváhu mali chlapci z vidieka, dievčatá zo ZŠ Hájik mesto mali 18% nadváhu teda o 12 % vyššiu ako chlapci zo ZŠ Hôrky. Veľkú nadváhu majú 2 % chlapcov v meste a tak isto majú aj chlapci z vidieka. Podvýživa bola nameraná 2 % u chlapcov z vidieka a 2 % u chlapcov z mesta.



Obrázok 5 a 6 Body Mass Index mesto – Body Mass Index vidiek dievčatá

Celkovo sme predpokladali nižšie percentá normálnej hmotnosti, ale výsledky nášho merania ukazujú, že 81 % žiakov mladšieho školského veku má normálnu hmotnosť podľa tabuľky. Ostatných 19 % sa delí do ďalších štyroch skupín telesnej hmotnosti. Nadváhu má spolu 12 % žiakov mladšieho školského veku. Veľkou nadváhou trpí 2,5 % žiakov mladšieho školského veku a až 4,5 % trpí podvýživou. Ďalšou skupinou bola veľká podvýživa no tou netrpel ani jeden

respondent z vybraných dvoch základných škôl.



Obrázok 7 Body Mass Index všetkých probandov spolu (n = 200)

Kazuistiky

Kazuistiky žiakov sme robili na základe vyplnenia dotazníka respondentov o správnej životospráve a pohybovej aktivite žiaka mladšieho školského veku. Meraniami probandov telesnej výšky a telesnej hmotnosti. Meranie telesného tuku a BMI prístrojom Omron.

Žiak s dobrou prevenciou pred srdcovo – cievnyimi ochoreniami, ZŠ Hôrky vidiek

Najlepšie výsledky z meraní a z dotazníka o správnej výžive mala 10 ročná žiačka zo základnej školy Hôrky. Býva na vidieku v dome so záhradou kde má dostatok času a miesta na pohybové aktivity. Býva tam aj so svojimi ďalšími dvomi súrodencami. Jej matka je zdravotná sestra a otec lekár. Z čoho vyplýva, že dieťa je správnym spôsobom smerované k zdravej výžive a pohybu. Toto dievča malo vyplnený dotazník najlepšie. Normálne navštevuje telesnú výchovu bez akýchkoľvek obmedzení a veľmi rada. Cez prestávky sa prechádza a pritom desiatuje, nerada vysedáva v lavici. Navštevuje dva krúžky v škole vybíjanú a detskú zumbu a mimo školy chodí na krasokorčuľovanie, niekedy pred tým navštevovala balet. D školy chodí pešo má to asi 10 minút,

ale rada s a prejde. Jej stravný režim je výborný stravuje sa päť krát za deň stravuje sa v jedálni a nosí si zdravú desiatu z domu v jej jedálničku je veľa ovocia a zeleniny. Nenecháva fast food. Jej pitný režim obsahuje väčšinou vodu, alebo čaj občas mlieko, nepije žiadne sladké nápoje a ani energetické nápoje. Pravidelne raňajkuje a večeria do 19 hodiny po 19 hodine už nejedáva. Len veľmi málo jedáva sladkostí a sladké jedlá.

Pohyb vykonáva s veľkou radosťou a pociťuje pri ňom oddych a relax. Po veľkej pohybovej aktivite potrebuje oddych 2-3 hodiny. Správne odpovedala aj pri ochoreniach, ktoré môžu nastať v dôsledku nedostatku pohybu. Rodičia jej do školy na desiatu nedávajú peniaze. Jej nameraná telesná výška je normálna na jej vek a takisto aj telesná hmotnosť je na jej vek normálna, čiže aj Body Mass Index je vyšiel normálna hmotnosť. Čo je vidieť v stravovaní a v dostatočnej pohybovej aktivite.

Nižšia úroveň prevencie pred srdcovo – cievnyimi ochoreniami, výsledky – ZŠ Hájik, mesto
Najhoršie výsledky sme namerali u 10 ročného žiaka, chlapca zo základnej školy Hájik, mesto. Tento chlapec býva v paneláku je jedináčik, Rodičov má architektov z čoho môže vyplývať, že jeho rodičia nemajú na neho až toľko času a preto je jeho životospráva až alarmujúca. Jeho pohybová aktivita je veľmi malá hodín telesnej výchovy sa nezúčastňuje je úplne oslobodený. Nenecháva žiadne pohybové krúžky a v rámci voľna doma chodí hrať golf. Počas prestávok uprednostňuje sedenie v lavici a tam aj konzumuje desiatu. Do školy ho vozia rodičia aj napriek tomu, že má školu len pár krokov. Pri pohybovej aktivite pociťuje únavu a nespokojnosť a na regeneráciu po nejakej väčšej pohybovej aktivite potrebuje viac ako 24 hodín. Namerali sme mu veľkú nadváhu a aj jeho telesná hmotnosť je privysoká čo sa týka telesnej výšky je normálna k jeho veku. Jeho stravovanie je viackrát za deň jedáva často po 20 hodine. Obľubuje fast food, kde chodí

aj viackrát za týždeň niekedy aj za deň. Raňajkuje skoro vždy a na obedy chodíva do školskej jedálne, ale potom doma jedáva zasa fast food. Každý deň jedáva sladkosti. Jeho pitný režim obsahujú sladené nápoje coly a energetické nápoje. Pri tomto žiakovi je naozaj nevyhnutné začať s prevenciou najmä upraviť stravovacie návyky a potom prejsť pomalým tempom k pohybovej aktivite, alebo priviesť žiaka k nejakej športovej činnosti v ktorej bude vykonávať vyššiu pohybovú aktivitu.

Záver

Výskum potvrdil nasledovné fakty. Potvrdila sa nám hypotéza 1, že žiaci z mesta zo ZŠ Hájik majú vyššie riziko obezity oproti žiakom z dediny ZŠ Hôrky, menej sa pohybujú viac percent žiakov ako žiakov zo ZŠ Hôrky neabsolvuje telesnú výchovu v plnom rozsahu alebo len s čiastočným obmedzením, alebo sú oslobodení úplne. Väčšie percento ako žiakov z vidieka nenavštevuje žiadne pohybové krúžky a ak aj navštevujú tak v menšom počte ako žiaci mladšieho školského veku z vidieka. Žiaci vykonávajú aj nižší objem pohybovej aktivity, čo sa týka cesty do školy, oproti žiakom z vidieka cestujú častejšie na autách, ako vlastným pohybom. Potvrdilo sa nám to aj pri otázke z dotazníka, ako veľmi sú unavení a ako vnímajú pohybovú aktivitu. Odpovedali, že sú veľmi unavení a až apatickí po športovej aktivite a potrebujú viac času na oddych.

Potvrdila sa nám aj hypotéza 2, ktorá vyjadrovala postulát o horších stravovacích návykoch žiaka elementaristu. Menej sa stravujú v školskej jedálni, na jedlo si nosí väčšina peniaze. Jedia viackrát za deň, ako je odporúčané a konzumujú viac sladkého v porovnaní so žiakmi z vidieka. Podľa výsledkov dotazníka sú ich stravovacie návyky horšie ako u žiakov z vidieka sú menej zdravé a

taktiež pijú viac sladených a energetických nápojov. Potvrdila sa nám aj hypotéza 3, že budú mať vyššie percento tuku, aj keď nejde o významné rozdiely (obrázky 3 až 7).

Naše odporúčania do praxe pre sledovaných probandov.

- Vytvoriť písanú stratégiu k zlepšovaniu školského prostredia, skvalitniť výučbu k zdraviu s dôrazom na správnu výživu si školy lepšie uvedomia svoje priority.
- Lepšiu komunikáciu s rodičmi a okolím o zdravšej výžive, prípadne spoluprácu so zdravotníckymi pracovníkmi predovšetkým v oblasti neinfekčných ochorení, ktorá nie je na školách obvyklá. Bežná je spolupráca so zubármi, psychológmi, lekármi tak prečo nie aj s výživovými poradcami.
- Ďalej by bola vhodná prevencia pre školy – napríklad usporiadanie akcií na zdravú výživu a aktívneho zdravia a to nielen pre školy a žiaka, ale takisto aj pre rodiča, aby rodičia vedeli, ako sa má ich dieťa stravovať v škole, alebo aj doma.
- Všestranná podpora správnej výživy a zdravého výživného systému v rámci výchovy, prípadne by sme odporučili aj nejaké rozširujúce vzdelávanie pedagógov ohľadom „zdravého života“, lebo my učitelia by sme mali byť žiakom vzorom aj v správnej výžive a zdravým pohybovým aktivitám.
- Naším ďalším odporúčaním je, aby sa mohli žiaci viac v škole pohybovať – napríklad cez letné mesiace im cez veľké prestávky otvoriť dvere do areálu, aby sa mohli najesť a pritom sa pohybovať a prechádzať sa. Myslíme si, že veľa škôl má nádherný areál s množstvom vybavenia a priestoru a nie je to efektívne využívané. Dopravné ihriská v školách zivajú prázdnotou.
- Cez telesnú športovú výchovu chodiť so žiakmi na ihriská v okolí, samozrejme, ak to situácia dovoľuje.

- Ďalšie odporúčanie je oživenie predmetu telesná výchovy, zvýšiť počet telesnej výchovy na školách, spestriť výučbu telesnej výchovy, tráviť ju nie len v telocvični, ale aj vonku na väčších priestranstvách, zúčastňovať sa so žiakmi viac na pohybových súťažiach, prípadne organizovať nejaké súťaže v školách.
- Odporúčame napríklad turistický krúžok, kde by žiaci vykonávali pohybovú aktivitu a pritom by sa tam mohli rozvíjať medzi predmetové vzťahy.
- Vytvoriť so žiakmi krúžok zdravej výživy, kde by sme žiakov učili pripraviť si zdravé jedlo. Použili by sme zdravé potraviny také, aké žiak potrebuje. Alebo by sme mohli so žiakmi sadiť zeleninu v záhradke školy a potom ju konzumovať.

Ako potvrdzujú aj naše výsledky, problematika stravovania a pohybovej aktivity žiakov je komplexná a pomerne zložitá. Aj náš výskum dokazuje jednoznačnú spojitosť objemu pohybu, racionálneho pravidelného stravovania na úkor vlastného zdravia. Preto je potrebné mať stále na pamäti, že sme si strojcami vlastného zdravia a prevenciu preto netreba nikdy podceňovať. Náš výskum dokazuje aj potrebu neustáleho vzdelávania žiakov i rodičov v tejto oblasti.

Literatúra

Adamčák, Š., & Novotná, N. (2009). *Hry v telocvični a základná gymnastika* (1. vyd.). Žilina: Žilinská univerzita v Žiline pre Fakultu humanitných vied UMB Banská Bystrica.

Antala, B., et al. (2024). *Didaktika telesnej a športovej výchovy pre základné a stredné školy: Vybrané kapitoly* (1. vyd.). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.

Antala, B., et al. (2021). *Didaktika telesnej a športovej výchovy pre vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb: Vybrané kapitoly* (1. vyd.). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.

Fialová, J. (2012). *Stravovací návyky dětí a školní prostředí* (1. vyd.). Brno: Nakladatelství Barrister and Principal.

Hauser, J. (2008). Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete:

http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf.

Kasa, J. (2001). *Športová antropomotorika*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.

Kompán, J., Paugschová, B., & Valenčáková, V. (2012). *Vedy o športe: vysokoškolské skriptá* (1. vyd.). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně.

Kunová, V. (2011). *Zdravá výživa*. Praha: Grada Publishing.

Trunečková, E. (2001). *Vybrané kapitoly z didaktiky telesnej výchovy a športu detí mladšieho školského veku: Vysokoškolské skriptá*. Banská Bystrica: Eruditio mores futurum, Univerzita Mateja Bela.

Kontakt

PaedDr. Andrej Hubinák, PhD.

Katedra telesnej výchovy a športu, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

andrej.hubinak@ku.sk

Mgr. Lucia Drdáková absolvent,

Katolícka univerzita v Ružomberku,

Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

EXERCISE AS PREVENTION OF CARDIOVASCULAR DISEASES IN PRIMARY EDUCATION

Keywords: Primary Education, Physical and psychological Development, Nutrition of Pupils in primary Education, Body Height, Body Weight, Pupil, cardiovascular Diseases, BMI, Body Fat

Summary

In this paper, we address the issue of physical activity as a prevention against cardiovascular diseases in primary education. We focus on the nutrition of younger school-age pupils. We discuss cardiovascular diseases. The methods used to obtain empirical data for our research included the questionnaire method, the method of somatic measurements for calculating the Body Mass Index, and the method of determining body fat in two primary schools in the Žilina district. The measured empirical data were analyzed and evaluated using the BMI index according to the table: (Kromeyer-Hauschild K, et al. 2001 Ž, Novotná, 2009 Games in the Gym and Basic Gymnastics).

In the conclusion of the paper, we evaluate the condition of the observed children and their current relationship to physical activity and eating habits, and based on these, we formulate recommendations for practice that can increase the prevention of the observed subjects and thus improve their own health level.

POHYBOVÉ AKTIVITY ZAMERANÉ NA ZLEPŠENIE ROVNOVÁHY A KOORDINÁCIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Monika Homolová

Katedra špeciálnej pedagogiky, PF KU Ružomberok

Abstrakt

Príspevok sa sústreďuje na pohybové aktivity, ktoré podporujú rozvoj rovnováhy a koordinácie u detí predškolského veku, pričom kladie dôraz na identifikáciu problémov spojených s hrubou motorikou. V rámci štúdie sú prezentované analyzované údaje získané dotazníkovým prieskumom uskutočneným medzi pedagógmi z rôznych regiónov Slovenska. Najčastejšie pozorované problémy zahŕňali ťažkosti s koordináciou rúk a nôh pri hádzaní a chytaní (43,1 %), skákaní (30,2 %) a behu (16 %). Výsledky naznačujú potrebu cielenej psychomotorickej intervencie, ktorá by sa zameriavala na zlepšenie rovnováhy, koordinácie a priestorovej orientácie u detí s oslabenou hrubou motorikou. Príspevok je odborným výstupom k projektu KEGA 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Kľúčové slová: koordinácia, rovnováha, dyspraxia, dieťa predškolského veku

Úvod

V súčasnosti sa čoraz viac pozornosti venuje poruchám, ktoré ovplyvňujú vývoj motorických a koordinačných schopností detí, najmä v ranom veku. Jednou z týchto porúch je vývojová porucha koordinácie (DCD), známa aj ako dyspraxia, ktorá má zásadný vplyv na každodenný život detí. Porucha sa vyznačuje výrazným nedostatkom v rozvoji pohybových koordinačných schopností, čo má zásadný vplyv na každodenné aktivity detí. Tento problém je často označovaný

ako „skrytá porucha“, pretože môže zasiahnuť deti, ktoré sa na prvý pohľad zdajú normálne, ale majú mnoho problémov (Mophosho, Sebothoma, 2023). Dyspraxia je špecifická porucha učenia, ktorá sa okrem problémov s motorickou koordináciou prejavuje aj ťažkosťami v organizácii a vykonávaní úloh. Tieto problémy môžu viesť k ťažkostiam v oblasti vzdelávania a sociálnych interakcií (Walker, Shaw, et al., 2021). Aj keď táto porucha neovplyvňuje inteligenciu, významne zasahuje do schopnosti jednotlivca učiť sa (The American Heritage Medical Dictionary, 2007). Dyspraxia tak môže ovplyvniť rôzne oblasti vývoja, vrátane fyzického, intelektuálneho, sociálneho, emocionálneho, zmyslového a jazykového rozvoja, a narušiť bežný proces vzdelávania (Udoh, Okoro, 2013). Dyspraxia bola definovaná tiež ako „zlyhanie praxe (činnosti)“ čo zahŕňa neschopnosť efektívne uplatniť dobrovoľné motorické zručnosti v rôznych oblastiach života – od jednoduchých herných aktivít až po zložité, štruktúrované úlohy vyžadujúce kvalifikáciu (Milloy, 1993). Z pohľadu psychologických prístupov je dyspraxia chápaná ako motorické ťažkosti vyplývajúce z perцепčných problémov, najmä v oblasti vizuálno-motorických a kinestetických schopností (Portwood, 1996). Podľa Browna (1994) ide o vývojový stav, ktorý sa nevyvíja z vonkajších príčin, ale je súčasťou individuálneho vývojového procesu dieťaťa.

Harris et al. (2015) tvrdia, že jedinec s dyspraxiou môže vykazovať motorickú koordináciu pod očakávaniami pre svoj chronologický vek, čo sa často prejavuje ako „nemotornosť“ a oneskorené dosiahnutie prvých motorických míľnikov, ako je chôdza či plazenie. Dyspraxia však zahŕňa oveľa širšiu škálu prejavov, ktoré presahujú štandardné diagnostické kritériá (Cantell et al., 2003).

U dieťaťa v predškolskom veku sa môžu objavovať rôzne prejavy, ako napríklad oneskorenie v dosahovaní vývojových míľnikov, medzi ktoré patrí sedenie, chôdza či rozprávanie. Dieťa môže mať výrazne slabú fyzickú koordináciu, ktorá mu bráni behať, poskakovať, skákať či hrať sa s loptou primerane veku. Ďalším prejavom je neschopnosť samostatne sa obliecť alebo správne

používať príbor. Typickým znakom môže byť aj slabý úchop ceruzky a výrazné ťažkosti pri práci so skladačkami, hrami na triedenie tvarov, stavebnicami ako lego a podobnými hračkami. Často býva prítomné aj veľmi nezrelé umelecké prejavenie a nedostatočné pochopenie pozičných pojmov, ako sú „v“, „na“, „za“, „pred“ a podobne. Takéto dieťa má často sklon k úzkosti, ľahko sa rozptýli a má problémy so získavaním priateľov či pochopením spoločenského správania (Bowens, Smith 1999).

Problémy s rovnováhou a koordináciou sa u detí s dyspraxiou prejavujú rôznymi ťažkosťami, ako sú nekoordinované pohyby rúk a dolných končatín pri chôdzi po rovine a narážanie do predmetov a nábytku, čo naznačuje zníženú priestorovú orientáciu. Deti s týmito ťažkosťami majú problémy s vertikálnou koordináciou, napríklad pri chôdzi po schodoch, kde nestriedajú nohy, ale prikladajú jednu k druhej (Kováčová, 2023). Slabé svalstvo a nízke svalové napätie im bránia vydržať dlhší čas v stoji alebo sede, a pri chôdzi po špičkách často používajú kompenzačné pohyby rúk na udržanie rovnováhy. Tieto prejavy zdôrazňujú potrebu psychomotorickej intervencie a cvičení na zlepšenie rovnováhy, koordinácie a priestorovej orientácie (Kováčová, Hladush, 2024).

Metodika

Cieľom výskumu je identifikovať najčastejšie problémy v oblasti hrubej motoriky, rovnováhy a koordinácie, ktoré pedagógovia pozorujú u detí predškolského veku pri rôznych pohybových aktivitách. Ďalším cieľom je zistiť, aké špecifické aktivity pedagógovia používajú na zlepšenie týchto schopností, a posúdiť, či sa v priebehu roka prejavujú zmeny v schopnostiach detí vykonávať tieto pohybové činnosti.

Metódy výskumu zahŕňali kvantitatívny prístup prostredníctvom dotazníkového prieskumu, ktorý bol zostavený nezávisle. V rámci tejto štúdie uvádzame iba čiastkové výsledky získané z výskumných údajov.

Výskumnú vzorku tvorili respondenti pedagogicky pôsobiaci vo všetkých krajoch Slovenska. Najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia (56,7 %, n= 160), nasledovali riaditelia (22,9 %, n= 65) a zástupcovia riaditeľa (14,8 %, n = 42). Pedagogickí asistenti tvorili 4,6 % (n = 13) a špeciálni pedagógovia 1,8 % (n = 5). Geograficky dominovali respondenti zo Žilinského (23,6 %, n = 67), Trenčianskeho (25,7 %, n = 73) a Nitrianskeho kraja (18,3 %, n = 52). Z Košického kraja bolo 7,7 % (n = 22), z Prešovského 8,5 % (n = 24) a z Bratislavského 8,1 % (n = 23). Najmenej zastúpený bol Trnavský kraj s podielom 3,5 % (n = 10).

Vyhodnotenie a interpretácia výskumu

V nasledujúcej časti textu prezentujeme vyhodnotenie a interpretáciu výskumu, pričom sa zameriavame na identifikované problémy v pohybových činnostiach. Tieto zahŕňajú kombináciu ťažkostí s koordináciou, ako napríklad pohyby tela počas lezenia, a s udržiavaním rovnováhy.

Tabuľka 1 Problémy v pohybových činnostiach kombinujúcich koordináciu a rovnováhu

	n	%	Kumulatívne %
Ťažkosti s behom (napr. pomalý beh, problémy s rovnováhou)	46	16	
Ťažkosti so skákaním (napr. presnosť, výška skoku)	85	30,2	16
Problémy s koordináciou rúk a nôh pri hádzaní a chytaní	122	43,1	46,2
Ťažkosti pri lezeniach na preliezky	23	8,3	89,3
Iné	7	2,4	97,6
Σ	283	100	100

Legenda: n – zastúpenie respondentov, % – relatívna početnosť

Tabuľka 1 prezentuje analýzu najčastejších problémov v pohybových činnostiach, ktoré respondenti pozorovali u detí predškolského veku. Získané údaje naznačujú, že najvýraznejšie ťažkosti sa týkajú koordinácie rúk a nôh pri hádzaní a chytaní, čo uviedlo 43,1 % (n = 122) respondentov. Druhým najčastejším problémom sú ťažkosti so skákaním, ktoré identifikovalo 30,2 % (n = 85) respondentov. Ťažkosti s behom, vrátane problémov s pomalým behom a rovnováhou,

boli pozorované u 16 % (n = 46) respondentov. Doplnujúcou kategóriou sú ťažkosti pri lezeniach na preliezky, ktoré sa vyskytli u 8,3 % (n = 23) respondentov. Kategória „Iné“ zahŕňa rôzne ďalšie ťažkosti, ktoré si všimlo 2,4 % (n = 7) respondentov.

Interpretácia výsledkov naznačuje, že deti predškolského veku čelí rozmanitým ťažkostiam v oblasti hrubej motoriky, predovšetkým v kontexte rovnováhy a koordinácie, čo môže byť úzko spojené s motorickou dyspraxiou. Významný podiel respondentov 43,1 % (n = 122) identifikoval problémy s koordináciou rúk a nôh pri hádzaní a chytaní, čo naznačuje, že deti s motorickou dyspraxiou môžu mať problémy pri plánovaní a realizácii komplexných motorických úkonov. Tieto problémy s koordináciou môžu mať dopad na ich schopnosť efektívne integrovať pohyby a realizovať úlohy, ktoré si vyžadujú simultánne zapojenie viacerých motorických zručností. Druhým najčastejším problémom, ktorým čelí táto veková skupina, sú ťažkosti so skákaním 30,2 % (n = 85), čo poukazuje na nevyhnutnosť rozvoja nie len sily, ale aj schopností v oblasti rovnováhy a koordinácie. Deti s motorickým oslabením alebo dyspraxiou často pociťujú ťažkosti s presnosťou a kontrolou pohybov, čo komplikuje vykonávanie úloh, ako sú skoky, ktoré si vyžadujú vysokú úroveň motorickej integrácie a temporalnej koordinácie. Ťažkosti s behom, vrátane pomalého behu a problémov s rovnováhou 16 % (n = 46), poukazujú na oslabené motorické zručnosti, ktoré sú kľúčové pre udržanie stability a efektívny pohyb. Deti s oslabenou hrubou motorikou a motorickou dyspraxiou môžu vykazovať tendenciu vyhýbať sa aktivitám, ktoré si vyžadujú rýchle a koordinované reakcie, čo môže nepriaznivo ovplyvniť ich zapojenie do hier a súťažných aktivít, a následne to môže mať dlhodobé negatívne následky na ich sociálne interakcie a psychickú pohodu. Ťažkosti pri lezení na preliezky 8,3 % (n = 23) a ostatné identifikované problémy 2,4 % (n = 7) naznačujú, že deti môžu mať obmedzené možnosti na rozvoj hrubej motoriky v prostredí, v ktorom sa nachádzajú.

Kumulatívne percentá v Tabuľke 1 poskytujú prehľad o rozsahu problémov s motorickými zručnosťami u detí. Problémy s behom má 16 % detí, čo naznačuje, že pomalý beh alebo problémy s rovnováhou postihujú určitú časť detí. Po pridaní detí s ťažkosťami so skákaním (30,2 %) sa kumulatívne percento zvýši na 46,2 %, čo znamená, že takmer polovica detí má problémy buď s behom, alebo so skákaním. Tieto údaje ukazujú na pomerne vysokú prevalenciu ťažkostí v motorických zručnostiach už pri týchto dvoch kategóriách.

Ďalej, problémy s koordináciou rúk a nôh pri hádzaní a chytaní postihujú až 43,1 % detí, čím sa kumulatívne percento zvyšuje na 89,3 %. Tento údaj naznačuje, že takmer 90 % detí má problémy s niektorým z motorických aspektov, čo ukazuje na rozšírený problém v tejto oblasti. Po pridaní detí, ktoré majú ťažkosti pri lezeniach na preliezky (8,3 %), sa kumulatívne percento zvyšuje na 97,6 %, čo znamená, že len 2,4 % detí nevykazuje problémy v žiadnej z týchto kategórií. Nakoniec, po pridaní kategórie „iných“ ťažkostí sa kumulatívne percento dostane na 100 %, čo ukazuje, že všetky pozorované deti, majú aspoň nejaký problém s motorickými zručnosťami.

Tieto kumulatívne percentá teda ukazujú, že problémy s motorickými zručnosťami sú veľmi rozšírené medzi deťmi, pričom takmer všetky deti vykazujú nejaké ťažkosti v aspoň jednej z uvedených kategórií. Tieto zistenia poukazujú na potrebu zamerať sa na rozvoj motorických schopností detí v rámci vzdelávacích alebo rehabilitačných aktivít.

Pohybové aktivity zamerané na zlepšenie rovnováhy a koordinácie detí predškolského veku

Tabuľka 2 Pohybové aktivity zamerané na rozvoj rovnováhy a koordinácie

	n	%
Chôdza po kladine alebo rovnej línii	42	15
Cvičenia na jednej nohe (napr. skákanie, státie)	85	30
Hádzanie a chytanie predmetov rôznej veľkosti	48	16,8
Koordináčne hry	72	25,6
Iné	36	12,6
Σ	283	100

Tabuľka 2 zobrazuje analýzu typov aktivít, ktoré respondenti implementujú na zlepšenie rovnováhy a koordinácie detí. Získané údaje indikujú, že najčastejšie uvádzanou aktivitou sú cvičenia na jednej nohe, ktoré aplikovalo 30 % (n = 85) respondentov. Na druhom mieste sa nachádzajú koordináčne hry s 25,6 % (n = 72) odpovedí. Hádzanie a chytanie predmetov rôznej veľkosti zaznamenalo 16,8 % (n = 48) respondentov, zatiaľ čo chôdza po kladine alebo rovnej línii bola identifikovaná 15 % (n = 42) respondentmi. Kategória „iné“ zahrnula rôzne ďalšie aktivity, ktoré uviedlo 12,6 % (n = 36) respondentov.

Špecifické aktivity zamerané na zlepšenie rovnováhy a koordinácie

Tabuľka 3 Špecifické pohybové aktivity zamerané na zlepšenie rovnováhy a koordinácie

Odpoveď	n	%
Áno	246	86,8
Nie	37	13,2
Σ	283	100
Pomer odpovedí „Áno“ a „Nie“	6,65 : 1	
Percentuálny rozdiel medzi odpoveďami „Áno“ a „Nie“	73,6 %,	

Tabuľka 3 zobrazuje odpovede na otázku o realizácii aktivít na zlepšenie rovnováhy a koordinácie. Až 86,8 % respondentov (n = 246) uviedlo, že ich vykonávajú, čo poukazuje na vysoké povedomie o ich význame pre motorický vývoj detí. Naopak, 13,2 % (n = 37) tieto aktivity neuskutočňuje, čo môže signalizovať praxové nedostatky. Pomer odpovedí „Áno“ a „Nie“ je 6,65 : 1, čo znamená, že na každých 6,65 kladných odpovedí pripadá jedna záporná. Percentuálny rozdiel medzi odpoveďami „Áno“ a „Nie“ je 73,6 %, čo zdôrazňuje výraznú prevahu pozitívnych odpovedí.

Rozdiely v schopnosti detí vykonávať pohybové činnosti v priebehu roka

Tabuľka 4 Rozdiely v schopnosti detí vykonávať pohybové činnosti počas roka

	n	%
Áno, výrazné zlepšenie	122	43,2
Áno, mierne zlepšenie	154	54,6
Nie, žiadne zmeny	6	2,1
Zhoršenie	0	0
Σ	283	100

Tabuľka 4 zobrazuje výsledky týkajúce sa pozorovania rozdielov v schopnosti detí vykonávať pohybové činnosti v priebehu roka. Z celkového počtu respondentov (n = 283) uviedlo 43,2 % (n = 122), že zaznamenali výrazné zlepšenie. Mierne zlepšenie pozorovalo 54,6 % (n = 154) respondentov. Na druhej strane, 2,1 % (n = 6) respondentov nepozorovalo žiadne zmeny.

Tabuľka 5 Rozdiely v odpovediach na otázku o pohybových zmenách detí

Ukazovateľ	Hodnota
Pomer výrazného a mierneho zlepšenia	0,79
Pomer pozitívnych zmien k nezmeneným/zhoršeným	46 : 1
Rozdiel medzi výrazným a miernym zlepšením	11,4 %
Rozdiel medzi pozitívnymi a žiadnymi zmenami	95,7 %

Tabuľka 5 prezentuje analýzu rozdielov v odpovediach na otázku o pohybových zmenách detí v priebehu roka. Pomer medzi výrazným a miernym zlepšením je 0,79, čo znamená, že na každých 100 detí, ktoré vykázali mierne zlepšenie v pohybových schopnostiach, pripadá približne 79 detí, ktoré dosiahli výrazné zlepšenie. Tento pomer naznačuje, že výrazné zlepšenie je o niečo menej časté než mierne zlepšenie. Pomer pozitívnych zmien k nezmeneným alebo zhoršeným je 46 : 1,

čo ukazuje, že pozitívne zmeny sú oveľa častejšie než žiadne alebo zhoršené zmeny. Tento vysoký pomer naznačuje, že väčšina detí zaznamenala pokrok v pohybových schopnostiach. Rozdiel medzi výrazným a miernym zlepšením je 11,4 %, čo znamená, že mierne zlepšenie bolo o 11,4 % častejšie než výrazné zlepšenie. Na záver, rozdiel medzi pozitívnymi zmenami a žiadnymi zmenami alebo zhoršeniami je 95,7 %, čo znamená, že takmer všetky deti vykázali pozitívne zlepšenie, čo svedčí o efektívnosti pohybových aktivít. Tieto výsledky naznačujú, že väčšina detí dosiahla pozitívne zmeny v pohybových schopnostiach, pričom mierne zlepšenie bolo častejšie než výrazné zlepšenie.

Účasť detí s problémami s rovnováhou a koordináciou v štruktúrovaných pohybových aktivitách

V nasledujúcej časti sa zameriame na analýzu frekvencie zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít zameraných na rozvoj rovnováhy a koordinácie. Cieľom je tiež zistiť, ako často tieto aktivity realizujú deti s rôznymi úrovňami motorických schopností a zároveň zistiť, či existujú rozdiely v zapájaní detí do týchto aktivít v závislosti od výskytu problémov s koordináciou.

Tabuľka 6 Frekvencia zapájania detí s problémami v rovnováhe a koordinácii do pohybových aktivít

Frekvencia zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít: problémy s rovnováhou a koordináciou				
	Nie		Áno	
	n	%	n	%
1-2krát	3	6,3	18	8,3
3-4krát	7	14,6	28	13,0
Denne	38	79,2	170	78,7
Spolu	48	100,0	216	100,0

Na základe výsledkov uvedenej v tabuľke môžeme konštatovať, že z hľadiska frekvencie zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít najviac respondentov, ktorí uviedli, že deti nemajú problém s rovnováhou a koordináciou, označilo, že tieto aktivity vykonávajú denne a tvorili 79,2 % svojej skupiny. Podobne najviac respondentov, ktorí uviedli, že deti majú problém s koordináciou označilo, že tieto aktivity vykonávajú denne a tvorili 78,7 % svojej skupiny.

Cieľom nasledovnej analýzy je **zistiť, či pri Hypotéze 1 existuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít vzhľadom na výskyt problémov s rovnováhou a koordináciou**. Pre analýzu hypotézy sme po zohľadnení povahy premenných použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test pre 2 nezávislé výbery. Výsledky prezentujeme v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka 7 Frekvencia zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít

Mann-Whitney U	5139,000
Wilcoxon W	28575,000
Z	0,132
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,895

Z výsledkov uvedených v Tabuľke 7 vyplýva, že hodnota U je 5139,000 a hodnota Z je 0,132, pričom asymptotická p-hodnota (2-stranná) je 0,895. Táto p-hodnota je vyššia ako hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Na základe týchto zistení konštatujeme, že **neexistuje štatisticky významný rozdiel vo frekvencii zapájania detí do štruktúrovaných pohybových aktivít vzhľadom na výskyt problémov s koordináciou**. Hypotéza 1 sa potvrdila.

Tento zistený výsledok môže mať viacero implikácií v kontexte detí s dyspraxiou. Deti s dyspraxiou môžu mať problémy s koordináciou, ktoré sa prejavujú v rôznych motorických aktivitách, ako je koordinácia rúk a nôh, pri rôznych športových a pohybových úlohách. V tomto prípade výsledky naznačujú, že hoci tieto deti môžu čeliť ťažkostiam s motorickými zručnosťami,

ich zapojenie do štruktúrovaných pohybových aktivít nie je negatívne ovplyvnené. Tento výsledok môže naznačovať, že ak sú tieto aktivity vhodne prispôsobené a poskytujú dostatočnú podporu, deti s dyspraxiou môžu dosahovať podobné úrovne zapojenia ako deti bez týchto problémov.

Záver

Výsledky výskumu poukazujú na široké spektrum problémov, s ktorými sa deti predškolského veku stretávajú v oblasti rovnováhy a koordinácie. Tieto ťažkosti sú často spojené s motorickou dyspraxiou, čo je vývinová porucha koordinácie charakterizovaná ťažkosťami pri plánovaní a realizácii pohybových úkonov. Dyspraxia sa prejavuje nielen v zhoršenej motorickej výkonnosti, ale aj v obmedzených schopnostiach vykonávať komplexné úlohy, ktoré si vyžadujú koordináciu viacerých častí tela.

Deti s dyspraxiou často čelia výzvam, ako je oneskorený vývoj základných motorických zručností, problémy so svalovým tonusom a oslabená priestorová orientácia. Tieto deficity majú priamy vplyv na ich schopnosť zapojiť sa do pohybových aktivít, ako sú beh, skákanie či koordinácia rúk a nôh pri hádzaní a chytaní. V rámci výskumu bolo identifikované, že až 43,1 % respondentov uvádza problémy s koordináciou pri hádzaní a chytaní lopty, čo naznačuje dôležitosť cielenej intervencie. Tieto aktivity sú základom hrubej motoriky, no pre deti s dyspraxiou predstavujú výraznú výzvu.

Okrem fyzických aspektov má Dyspraxia ovplyvňuje aj sociálnu a emocionálnu oblasť, pričom nízke sebavedomie a vyhýbanie sa náročným aktivitám môžu narušiť integráciu detí v kolektíve. Preto je potrebný systematický prístup zahŕňajúci pedagogické a terapeutické metódy.

Na základe interpretovaných údajov odporúčame implementovať intervencie zahŕňajúce cieleň pohybové programy so zameraním na hrubú motoriku, rovnováhu a koordináciu. Pri ich realizácii

je dôležité využiť individuálny prístup, ktorý reflektuje špecifické potreby detí s motorickými oslabením, a zároveň podporovať spoluprácu s odborníkmi v oblasti špeciálnej pedagogiky a kineziológie. Takýto interdisciplinárny prístup môže efektívne prispieť k minimalizácii prejavov motorickej dyspraxie a zlepšeniu kvality života detí v predškolskom veku.

Literatúra

Bowens, A., & Smith, I. (1999). *Childhood dyspraxia: Some issues for the NHS* (Nuffield Portfolio Programme Report No. 2). Nuffield Institute for Health.

Cantell, M. H., Smyth, M. M., & Ahonen, T. P. (2003). Two distinct pathways for developmental coordination disorder: Persistence and resolution. *Human Movement Science*, 22(4–5), 413–431

Harris, SR, Mickelson, ECR a Zwicker, JG (2015). ka a manažment vývinoporucha koordinácie. *CMAJ*, 187(9), 659-665.

Milloy N.R. (1993). What is this thing called dyspraxia? In: *Midline*, 13, 22-23.

Mophosho, M., & Sebothoma, B. (2023). Understanding dyspraxia: An African perspective. In *Handbook of research on shifting paradigms of disabilities in the schooling system* (pp. [page numbers]). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5800-6.ch025>

The American Heritage Medical Dictionary. (2007). *eBook edition*. Houghton Mifflin.

Portwood M. (1996). *Developmental dyspraxia: a practical manual for parents and professionals*. Durham - Educational Psychology Service, Durham County Council

Kováčová, B. (2023). Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. *Disputationes scientificae*, 23(2), 21-29.

Kováčová, D., & Hladush, V. (2024). Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 22–36). Ružomberok: Verbum. ISBN

978-80-561-1104-8.

Udoh, N.A. & Okoro, C.C. (2013). Developmental Dyspraxia – Implications for the Child, Family and School. *International Journal of Academic research in Progressive Education and Development* 2(4),200-2014.

Walker, E., Shaw, S. C. K., Reed, M. W. R., & Anderson, J. (2021). The experiences of foundation doctors with dyspraxia: A phenomenological study. *Advances in Health Sciences Education*, 26(4–5), <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10029-y>

Kontakt

PaedDr. Monika Homolová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

email: monika.homolova@ku.sk

MOVEMENT ACTIVITIES AIMED AT IMPROVING BALANCE AND COORDINATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Key words: coordination, balance, dyspraxia, preschool child

Summary

The paper focuses on movement activities that support the development of balance and coordination in preschool children, emphasizing the identification of problems associated with gross motor skills. As part of the study, analyzed data obtained by a questionnaire survey conducted among teachers from different regions of Slovakia are presented. The most commonly observed problems included hand-foot coordination difficulties in throwing and catching (43.1%),

jumping (30.2%) and running (16%). The results indicate the need for a targeted psychomotor intervention aimed at improving balance, coordination and spatial orientation in children with impaired gross motor skills.

NÁZORY UČITEĽOV TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY

2. STUPŇA ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

NA VYUČOVANIE BASKETBALU V OKRESOCH

BANSKOBYSSTRICKÉHO KRAJA

Andrea Izáková, Boris Beňák, Jaroslav Popelka, Lukáš Opáth

Fakulta, telesnej výchovy, športu a zdravia, UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo prezentovať názory učiteľov telesnej a športovej výchovy 2. stupňa základných škôl na vyučovanie basketbalu v 12 okresoch Banskobystrického kraja a zistiť intersexuálne rozdiely. Prieskumnú vzorku tvorilo 240 učiteľov telesnej a športovej výchovy (125 mužov a 115 žien). Prieskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie pre potreby grantovej úlohy KEGA č. 005UMB-4/2023. Zo zistených názorov vyplýva, že u oboch pohlaví učiteľov sú športové hry najobľúbenejšou činnosťou na vyučovaní telesnej a športovej výchovy (muži 75,20 %, ženy 52,17 %), tu sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely z pohľadu intersexuálnych rozdielov ($p < 0,01$). Najmenej obľúbenou je športová gymnastika (muži 5,60 %, ženy 7,83 %). Čo sa týka vyučovania basketbalu a jeho obľúbenosti medzi učiteľmi, preferujú ho najmä ženy, u ktorých je to po volejbale (53,04 %) druhá najobľúbenejšia vyučovaná činnosť (19,13 %), kým u mužov dominuje najmä vyučovanie futbalu (28,80 %), florbalu (26,40 %) a volejbalu (21,60 %) a basketbal (14,40 %) sa tešil väčšej obľúbenosti len oproti vyučovaniu hádzanej (4,00 %). V tejto analýze boli identifikované štatisticky významné rozdiely v rámci intersexuálnych rozdielov ($p < 0,01$). Naopak, neboli zistené

žiadne štatisticky významné rozdiely v odpovediach učiteľov týkajúcich sa vyučovania basketbalu v jednotlivých ročníkoch, ani pri identifikácii prekážok alebo nedostatkov, ktoré by mohli ovplyvniť či brániť vyučovaniu tejto športovej hry.

Kľúčové slová: basketbal, školská telesná a športová výchova, športové hry, učiteľ

Úvod

Športové hry majú výrazný význam pre rozvoj osobnosti žiaka, pretože pôsobia na fyzickú, psychickú a sociálnu oblasť vývinu. Celkovo prispievajú k formovaniu zdravých životných návykov a rozvoju sociálnych a emočných zručností, ktoré môžu žiakom pomôcť v ich osobnom a profesionálnom živote.

Športové hry patria už dlhodobo medzi najobľúbenejšie tematické celky v školskej telesnej a športovej výchove. Táto všeobecne známa obľúbenosť športových hier v školskom prostredí je potvrdzovaná domácimi aj zahraničnými výskumami (Psotta, Velenský, 2001). Športové hry sa vyučujú na 2. stupni základných škôl v rámci modulu Športové činnosti pohybového režimu a tematického celku Športové hry. Prispievajú k všestrannému rozvoju človeka, k zábave, k rekreácii, k relaxu (Nemec a kol., 2014), patria k najrozšírenejším prostriedkom vo vyučovaní telesnej a športovej výchovy a majú v ňom zvláštne postavenie (Bebčáková, 1998; Majerský, 2002; Kollár, 2010; Nemec, Adamčák, 2013 a i.).

Jednou zo športových hier, ktorá je už dlhodobo súčasťou športového diania vo svete je basketbal. Ide o športovú hru známu na celom svete, ktorá sa napriek vysokej technickej náročnosti herných zručností, teší veľkej obľube u dospelých aj u detí a stále viac a viac preniká aj do popoludňajších záujmových telovýchovných foriem na všetkých typoch a stupňoch škôl (Velenský, 1999). Je charakteristická vysokou úrovňou kondičných a koordinačných schopností a taktickej vyspelosti

hráčov. Hráči majú dokonale zvládnuté technické prevedenie jednotlivých herných činností, na vysokej úrovni uplatňujú herné kombinácie a herné systémy ako v útočnej fáze hry, tak aj v obrannej (Rehák (1999)). Basketbal patrí medzi športové hry s priamymi súbojmi hráčov, hrajú ho dve družstvá, každé s piatimi hráčmi, so vzájomne protirečivým charakterom herných činností. Cieľom družstva v basketbale je zvíťaziť nad druhým družstvom v časovo obmedzenom úseku hry. Úlohou družstva je vhodit' loptu do súperovho koša a súperovi znemožniť získanie lopty alebo dosiahnutie koša. Čím viackrát sa to družstvu podarí, tým je úspešnejšie (Tománek, 2010).

Basketbal je športová disciplína, ktorá sa vyznačuje vysokými nárokmi na technickú pripravenosť a odbornú znalosť pravidiel. Na to, aby žiak zvládol základy basketbalového výkonu je potrebné, aby bol vo vyučovacom procese vedený odborne, v kvalitných edukačných podmienkach, aby mali učitelia pri vyučovaní tejto športovej hry dostatok informácií a poznatkov pri rozvoji herných činností, čo by mohlo viesť k pozitívnemu vzťahu učiteľov k danej športovej hre (Izáková et al., 2019). V rámci tohto príspevku sme sa zamerali na analýzu názorov učiteľov k obľúbenosti a miere integrácie tejto športovej hry do vyučovacích hodín telesnej a športovej výchovy.

Cieľ

Cieľom príspevku bolo prezentovať názory učiteľov telesnej a športovej výchovy 2. stupňa základných škôl na vyučovanie basketbalu v 12 okresoch Banskobystrického kraja a zistiť intersexuálne rozdiely.

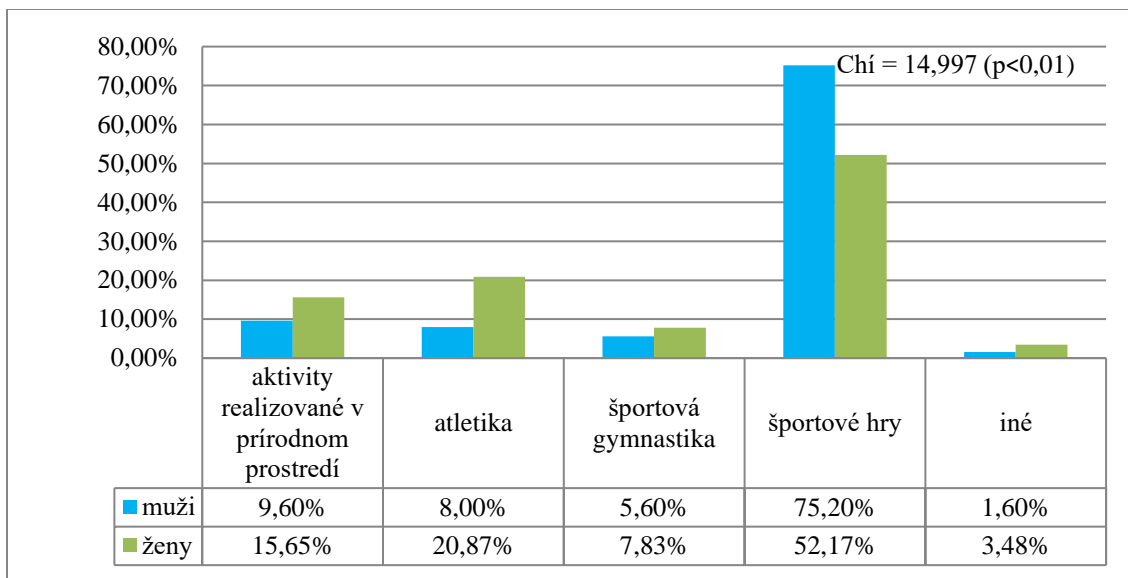
Metodika

Prieskumný súbor pozostával z 240 učiteľov telesnej a športovej výchovy (125 mužov a 115 žien), ktorí vyučujú telesnú a športovú výchovu na 2. stupni základných škôl. Prieskum bol realizovaný v roku 2023 v 12 okresoch Banskobystrického kraja. Hlavnou metódou použitou v prieskume bol 39-položkový neštandardizovaný dotazník od Beťáka – Popelku z roku 2022, ktorý bol vytvorený

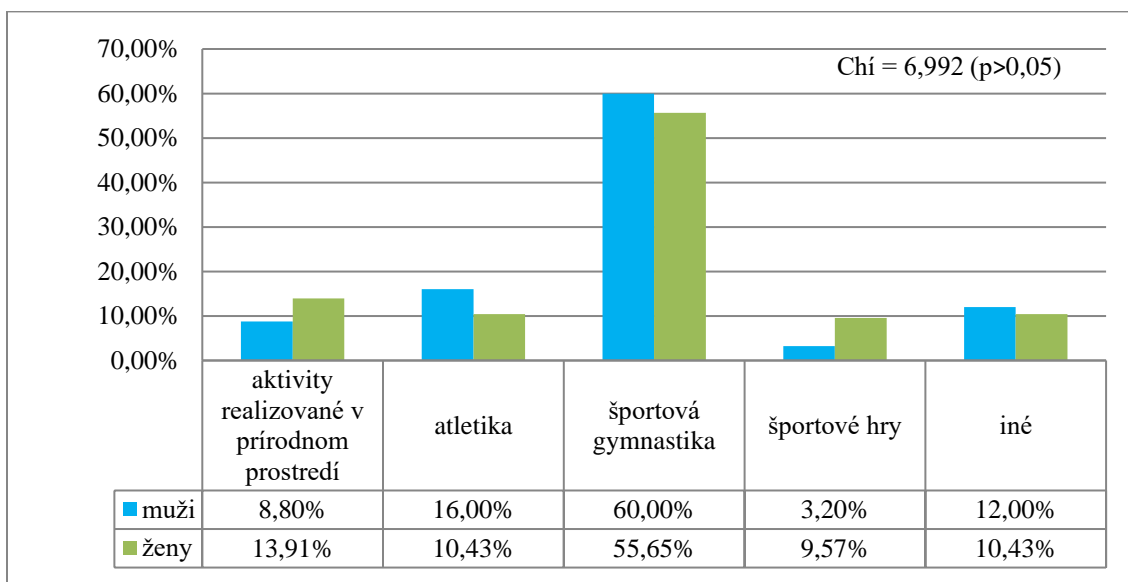
pre potreby grantovej úlohy KEGA. Dotazník bol distribuovaný kombinovanou formou (osobne alebo elektronicky). S distribúciou dotazníkov pomáhali študenti bakalárskeho a magisterského stupňa na Fakulte telesnej výchovy, športu a zdravia Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V článku sú prezentované len čiastkové výsledky vybraných otázok z dotazníka. Výsledky sú vyhodnocované z pohľadu pohlavia a opatrené chí-kvadrát testom. Článok je súčasťou grantovej úlohy KEGA č. 005UMB-4/2023 Tvorba didaktických multimedialných učebníc zameraných na vyučovanie športových hier basketbal a volejbal v rámci telesnej a športovej výchovy na 2. stupni základných škôl.

Výsledky a diskusia

V predkladanom príspevku uvádzame ako prvé odpovede na otázku, ktorá bola zameraná na činnosť učiteľa, ktorú najradšej vyučuje v rámci hodín telesnej a športovej výchovy. Z voľby 5 možností dominovali u oboch pohlaví športové hry, aj keď sa ukazuje, že obľúbenosť vyučovania športových hier u mužov je vyššia o viac ako 20 %, ako u žien (75,20 % mužov a 52,17 % žien). Zhodný sa ukazuje aj záujem oboch pohlaví o vyučovanie atletiky a aktivít realizovaných v prírodnom prostredí, ktoré sa ako činnosť, ktorú učitelia vyučujú najradšej, umiestnili na 2. a 3. mieste. Najmenej zaznamenanou odpoveďou, v rámci obľúbenosti vyučovaných činností na hodinách telesnej a športovej výchovy bola športová gymnastika, ktorá bola zároveň u oboch pohlaví aj najneobľúbenejšou vyučovanou činnosťou, takouto ju označilo až 60 % mužov a 55,65 % žien (Obrázok 2). V rámci možnosti „iné“ uvádzali obe pohlavia najviac obľúbené pohybové hry, prípadne úpoly. Rozdiely v odpovediach mužov a žien boli významné len v prípade obľúbenosti vyučovania vybraných činností na hladine významnosti $p < 0,01$ (Obrázok 1).



Obrázok 1 Najradšej vyučovaná činnosť na hodinách telesnej a športovej výchovy



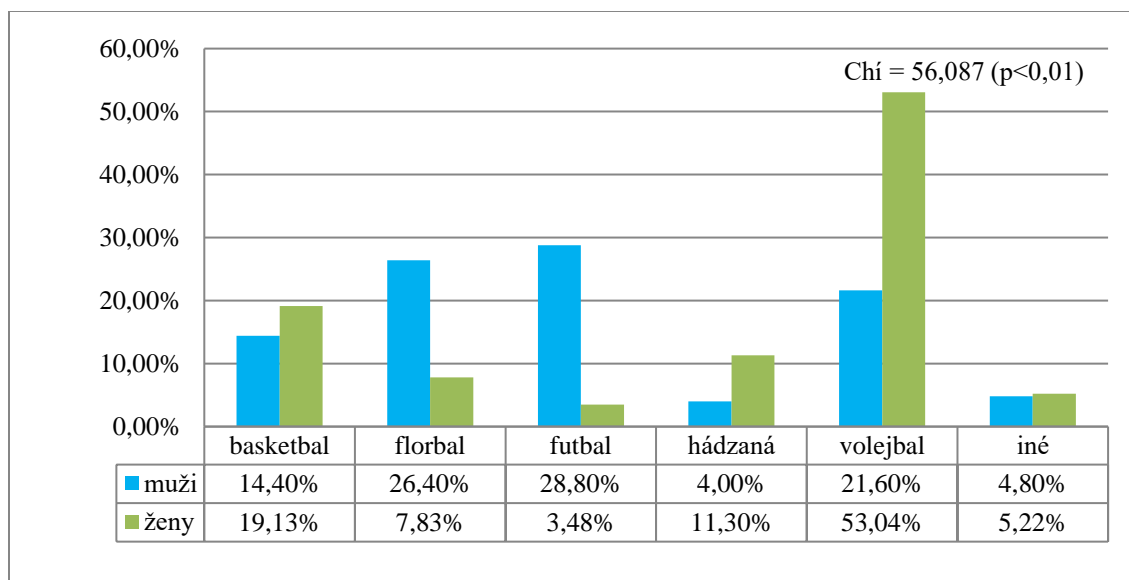
Obrázok 2 Najneradšej vyučovaná činnosť na hodinách telesnej a športovej výchovy

Dlhodobý trend implementácie športových hier do vyučovacieho procesu na školách má viacero významných aspektov, ktoré priamo súvisia so zlepšovaním zdravotného stavu, rozvojom fyzických a sociálnych kompetencií žiakov, ako aj s ich celkovým osobnostným rozvojom. Naše zistenia korešpondujú so závermi viacerých odborníkov, ktorí sa touto problematikou zaoberali. Za zmienku stojí výskum Tillinger (1994), Dismora a Baileyho (2011) či Beťáka (2023), ktorí vo

svojich štúdiách preukázali, že športové hry sú žiakmi i pedagógmi často vnímané ako jeden z najobľúbenejších tematických celkov vo výučbe telesnej a športovej výchovy.

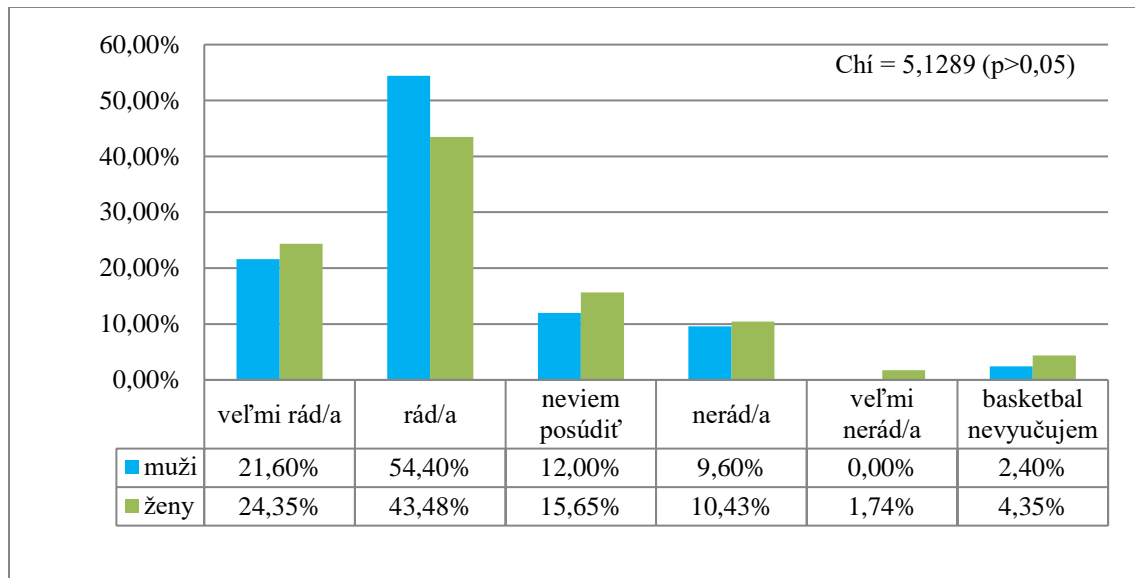
Z hľadiska preferencií a obľúbenosti výučby konkrétnych športových hier existujú medzi mužmi a ženami výrazné rozdiely. Výskumy Adamčáka, Kozaňákovej a Kollára (2018) a Adamčáka a Beťáka (2018) ukázali, že muži učiteľia najčastejšie preferujú futbal, ako športovú hru, ktorú vyučujú najradšej, zatiaľ čo ženy uprednostňujú volejbal. Podobné závery potvrdzuje aj štúdia Antalu a kol. (2012), ktorá identifikovala dominanciu futbalu a volejbalu v obľúbenosti medzi žiakmi v závislosti od pohlavia.

V rámci nášho prieskumu boli zaznamenané výrazné signifikantné rozdiely ($p < 0,01$) medzi mužmi a ženami z hľadiska preferencií konkrétnych športových hier. U žien dominoval volejbal, ktorý uviedlo 53,04 % respondentiek, druhé miesto zaujal basketbal, s podstatne nižším podielom (19,13 %) a za nimi nasledovala hádzaná (11,30 %). U mužov dominoval futbal (28,80 %), za ktorým nasledoval florbal (26,40 %), volejbal (21,60 %) a basketbal (14,40 %). V kategórii „iné“ boli najčastejšie identifikované pohybové hry, ako napríklad vybíjaná, alebo odpovede indikujúce, že pedagógovia preferujú vyučovanie všetkých športových hier v rovnakej miere. Vizualizácia týchto údajov je prezentovaná na Obrázku 3.



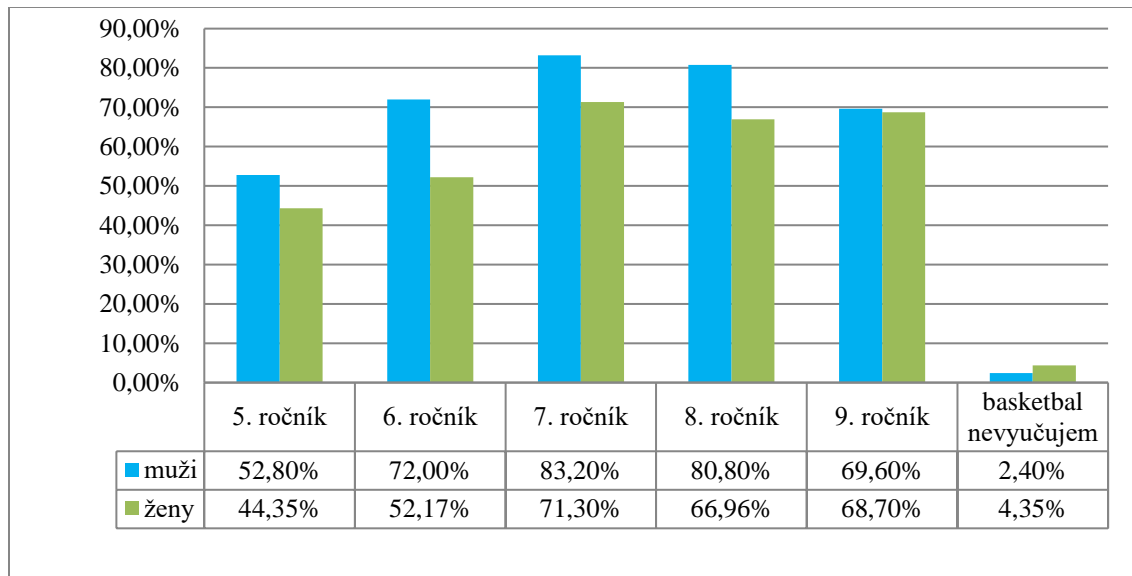
Obrázok 3 Najradšej vyučovaná športová hra na hodinách telesnej a športovej výchovy

V rámci predkladaného príspevku sme sa zamerali aj na analýzu postojov učiteľov k výučbe športovej hry basketbal, konkrétne na ich preferencie a ochotu vyučovať túto športovú hru. Zaujímavým zistením bolo, že aj muži, ktorí v predchádzajúcom hodnotení oblúbenosti zaradili basketbal až na štvrté miesto, vyjadrili spolu so ženami prevažne pozitívny vzťah k jeho výučbe, keď ako jednu z dvoch najčastejších odpovedí uvádzali radi (muži 54,40 %, ženy 43,48 %) a veľmi radi (muži 21,60 %, ženy 24,35 %). Pozitívnym zistením bolo 0 % u mužov a len 1,74 % u žien vyjadrenie, že basketbal vyučujú veľmi neradi, resp. len malé percento (muži 2,40 %, ženy 4,35 %) basketbal nevyučuje vôbec. V odpovediach respondentov sme z pohľadu intersexuálnych rozdielov nezaznamenali štatisticky významné rozdiely $\chi^2 = 5,1289$ ($p > 0,05$). Výsledky uvádzame na obrázku 4.



Obrázok 4 Ako radi vyučujú učitelia basketbal

V nadväznosti na odpovede na predchádzajúcu otázku, kde učitelia vyjadrili pozitívne stanovisko k vyučovaniu basketbalu, čo potvrdzuje aj prieskum Wágnera (2023), nás neprekvapili ani odpovede na nasledujúcu otázku, kde sme získali informácie o vyučovaní basketbalu v jednotlivých ročníkoch 2. stupňa základných škôl. Z obrázku 5 môžeme vidieť, že učitelia sa venujú danej športovej hre v každom ročníku. Najčastejšie bola odpoveď v prospech 7. ročníka, zhodli sa na nej obe pohlavia (83,20 % mužov a 71,30 % žien) a najmenej odpovedí bolo v prospech 5. ročníka, opäť sa na tom zhodli obe pohlavia (52,80 % mužov a 44,35 % žien). Potešujúcim bol fakt, že len mizivé percento mužov (2,40 %) a rovnako aj žien (4,35%) sa vyjadrili, že basketbal nevyučujú vôbec.

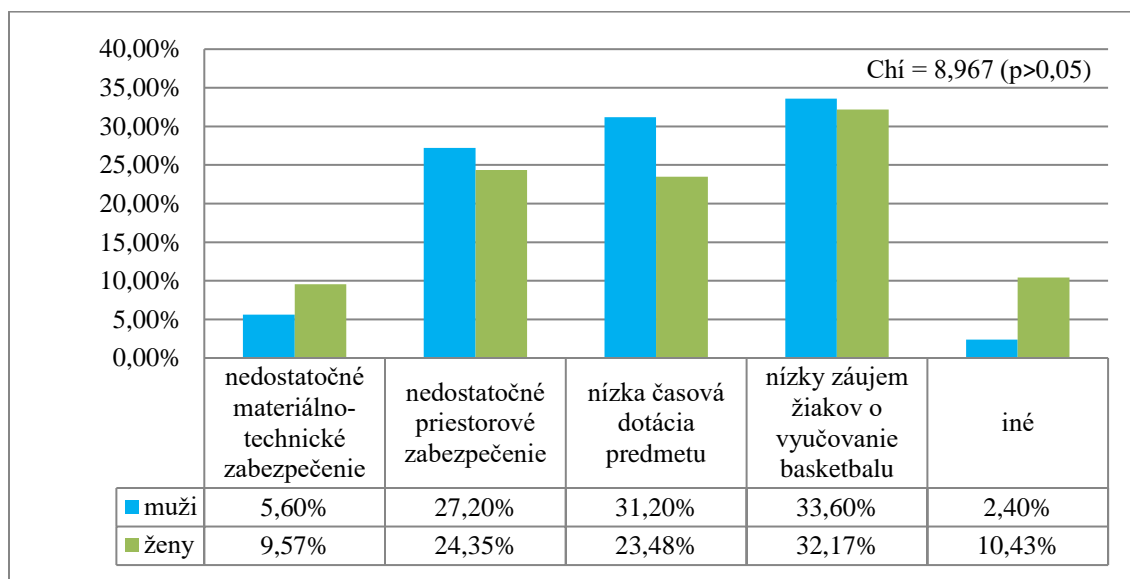


Obrázok 5 V ktorom ročníku vyučujú učitelia basketbal

Náš prieskum teda ukázal, že sa basketbal vyučuje vo všetkých ročníkoch na 2. stupni nami vybraných základných škôl, napriek tomu početnosť hodín vyučovania tejto športovej hry a jej obľúbenosť vyučovania závisí od viacerých faktorov. Nejde len o odbornosť a technickú pripravenosť učiteľa, ale aj ďalšie faktory a nedostatky pri vyučovaní basketbalu. V našom prieskume nás zaujímali odpovede učiteľov na otázky týkajúce sa napr. materiálneho aj priestorového vybavenia škôl, časovej dotácie, či záujmu žiakov o vyučovanie basketbalu.

Keď sa pozrieme na najväčšie nedostatky pri vyučovaní basketbalu (Obrázok 6), 33,60 % mužov a 32,17 % žien zhodne uviedli nezáujem žiakov o jeho vyučovanie. Potvrdzujú to aj výskumy Antalu a kol. (2012), ktorí uvádzajú, že hlavnými dôvodmi sú najmä lenivosť a pohodlnosť detí a neatraktívny obsah vyučovania. Druhým najväčším nedostatkom pri vyučovaní basketbalu podľa mužov bola nedostatočná časová dotácia (31,20 %) a tretím nedostatkom v poradí je nedostatočné priestorové zabezpečenie (27,20 %). U žien sa poradie nedostatkov na druhom a treťom mieste pri vyučovaní basketbalu javí opačne ako u mužov. Druhým v poradí sa ukazuje nedostatočné priestorové zabezpečenie (24,35 %), tretím v poradí je nedostatočná časová dotácia (23,48 %). Tento posledný faktor potvrdzuje aj Rezolúcia Európskeho parlamentu, ktorá v roku

2007 vyzvala všetky členské štáty Európskej únie k povinnému zavedeniu telesnej a športovej výchovy na základných a stredných školách s minimálnou dotáciou tri hodiny týždenne (Pietová, 2023). Pozitívnym zistením bolo, že materiálno-technické zabezpečenie vyučovania basketbalu bolo na vybraných prieskumných školách jedným z najmenších nedostatkov. Z pohľadu intersexuálnych rozdielov sme v odpovediach respondentov nezaznamenali štatisticky významné rozdiely $\chi^2 = 8,967$ ($p > 0,05$).



Obrázok 6 Hlavný nedostatok pri vyučovaní basketbalu

Záver

Výsledky prezentované v tejto štúdii poukazujú na celkový vzťah učiteľov telesnej a športovej výchovy k športovej hre basketbal. Príspevok zahŕňa analýzu údajov získaných z prieskumu realizovaného v roku 2023 v 12 okresoch Banskobystrického kraja. Výsledky ukázali, že učitelia, bez ohľadu na pohlavie, uvádzajú športové hry ako najobľúbenejší tematický celok telesnej a športovej výchovy. Napriek tejto zhode však preferencie konkrétnych športových hier odhalili štatisticky významné intersexuálne rozdiely. U mužov dominovala preferencia výučby futbalu, nasledovaná florbalom a volejbalom, pričom basketbal sa umiestnil až na štvrtom mieste zo šiestich možných volieb. Tento výsledok však neznamená, že by muži basketbal nevyučovali radi.

Naopak, v odpovediach ho označovali ako jednu z často preferovaných hier. Hlavný problém vnímajú skôr v nízkom záujme žiakov o túto športovú hru, čo potvrdzujú aj odpovede žien, ktoré sa s týmto názorom zhodujú. U žien jednoznačne dominoval volejbal, ktorý ako najobľúbenejšiu športovú hru uviedla nadpolovičná väčšina respondentiek. Pozitívnym zistením pre náš prieskum bolo, že basketbal sa u žien v rámci šiestich možností umiestnil na druhom mieste, čo naznačuje jeho významné postavenie v rámci obľúbených športových hier. Napriek našim zisteniam, že muži vo väčšej miere preferujú iné športové hry ako basketbal, výsledky prieskumu ukázali pozitívny postoj oboch pohlaví k výučbe tejto športovej hry. Väčšina respondentov uviedla, že basketbal vyučujú radi až veľmi radi, pričom táto disciplína je zastúpená vo výučbe v určitom rozsahu vo všetkých ročníkoch 2. stupňa základných škôl. Navyše, výučba basketbalu je podporená pomerne kvalitným materiálnym vybavením.

Prezentované zistenia o názoroch učiteľov telesnej a športovej výchovy na 2. stupni základných škôl na výučbu basketbalu považujeme za čiastkové, keďže prieskum bol realizovaný výhradne medzi učiteľmi z 12 okresov Banskobystrického kraja a jeho výsledky nemožno generalizovať na celé Slovensko. Je nevyhnutné pokračovať v ďalšom skúmaní na početnejšej vzorke učiteľov a rozšíriť skúmanie na ďalšie regióny Slovenska.

Literatúra

Adamčák, Š., Kozanáková, A., & Kollár, R. (2018). Vyučovanie športových hier v názoroch učiteľov základných škôl vo Zvolenskom, Rimavsko-sobotskom a Detvianskom regióne. In *Žiak, pohyb, edukácia: Vedecký zborník 2018*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Adamčák, Š., & Beňák, B. (2018). Názory učiteľov telesnej a športovej výchovy na športové hry v regióne Banskej Bystrice. In *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu VII: Zborník*

vedeckých prác. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 6-17.

Antala, B., Šimonek, J., Čillík, I., Labudová, J., Medeková, H., Bebčáková, V., Dančíková, V., Kraček, S., Pavlíková, A., & Melek, P. (2012). Telesná a športová výchova v názoroch žiakov základných a stredných škôl. Bratislava: Národné športové centrum a Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave.

Bebčáková, V. (1998). Športové záujmy žiakov základných a stredných škôl východoslovenského regiónu. *Telesná výchova a šport*, 8(1), 11-15.

Beťák, B. (2023). Vyučovanie basketbalu v názoroch učiteľov telesnej a športovej výchovy na 2. stupni základných škôl na strednom Slovensku. In *Telesná výchova a šport v živote človeka* (1st ed.). Zvolen: Technická univerzita.

Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.

Izáková, A., Argaj, G., Hůlka, K., & Tománek, L. (2019). *Teória a didaktika športovej hry basketbal* (1st ed.). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.

Kollár, R. (2010). Úroveň vedomostí zo športových hier žiakov 9. ročníka základných škôl v Banskej Bystrici. In *Hry 2010*. Plzeň: ZČU PF, 47-58.

Majerský, O. (2002). *Športové záujmy žiakov ZŠ a SŠ západoslovenského regiónu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Nemec, M., & Adamčák, Š. (2013). *Physical games and education process at the 2nd stage of primary schools*. Krakov: Spolok Slovákov v Poľsku.

Nemec, M., Adamčák, Š., Kučera, M., Kollár, R., Izáková, A., & Popelka, J. (2014). *Športové hry – I. časť*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.

Pietová, M. (2023). Žiaci základných škôl budú mať minimálne tri hodiny telesnej výchovy týždenne. *SITA*. Retrieved September 20, 2023, from <https://sita.sk/vskolstve/ziacizakladnych-skol-budu-mat-minimalne-tri-hodiny-telesnej-vychovy-tyzdenne/>

Rehák, M. (1999). *Teória a didaktika basketbalu*. Bratislava: Občianske združenie Športové hry.

Psotta, R., & Velenský, M. (2001). Alternativní pojetí vyučování sportovních her ve školní tělesné výchově. In *Pedagogická kinantropologie*. Praha: Karolinum.

Tillinger, P. (1994). Vztah 11-14 letých dětí k tělesné výchově a sportu. *Telesná výchova a šport*, 4(1), 6-9.

Tománek, Ľ. (2010). *Teória a didaktika basketbalu*. Bratislava: ICM AGENCY.

Velenský, M. (1999). *Basketbal*. Praha: Grada Publishing, spol. s. r. o.

Wágner, J. (2023). *Tvorba metodických materiálov pre výučbu športovej hry basketbal* (Diplomová práca). Univerzita Mateja Bela.

Kontakt

Mgr. Andrea Izáková, PhD.,

email: andrea.izakova@umb.sk ,

PaedDr. Boris Beťák, PhD.,

email: boris.betak@umb.sk ,

PaedDr. Mgr. Lukáš Opáth, PhD.,

email: lukas.opath@umb.sk ,

Mgr. Jaroslav Popelka, PhD.,

email: jaroslav.popelka@umb.sk

Fakulta telesnej výchovy, športu a zdravia UMB, Tajovského 40, 97401 Banská Bystrica,

THE OPINIONS OF PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION TEACHERS OF 2ND LEVEL PRIMARY SCHOOLS ON TEACHING BASKETBALL IN THE DISTRICTS OF THE BANSKÁ BYSTRICA REGION

Keywords: basketball, school physical and sports education, sports games, teacher

Summary

The results presented in this study reflect the overall attitude of physical education teachers towards the sport of basketball. Although the findings indicate that men tend to prefer other sports over basketball, the survey results revealed a positive approach from both genders towards teaching basketball. The majority of respondents stated that they enjoy or highly enjoy teaching basketball, which is regularly included in the curriculum across all grades of lower secondary schools and is supported by relatively high-quality material resources. However, these findings should be considered partial, as the survey was conducted exclusively among teachers from 12 districts of the Banská Bystrica region. To obtain more comprehensive and representative results, further research on a larger sample of respondents and across other regions of Slovakia is essential.

BAZÁLNE AKTÍVNE A INAKTÍVNE FORMY ŽIVOTNÉHO ŠTÝLU VYSOKOŠKOLÁKOV

Ján Junger¹, Richard Melichar¹, Marcel Čurgali^{1,2} a Ferdinand Salonna¹

¹Ústav telesnej výchovy a športu, UPJŠ Košice

²Katedra telesnej výchovy a športu, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

Abstrakt

Cieľom nášho príspevku bola analýza základných aktívnych a inaktívnych foriem životného štýlu vysokoškolákov vykonávaných v rámci naplnenia každodenných potrieb mimo voľnočasových aktivít.

Metodika. Výskumnú vzorku tvorilo 1061 študentov dvoch košických univerzít – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (UPJŠ) a Technická univerzita (TUKE). Údaje sme získali na základe dotazníka The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), ktorý bol administrovaný prostredníctvom online nástroja Google Forms. Výskum bol realizovaný v dvoch etapách: november 2022 a v november 2023. Na štatistické spracovanie získaných údajov sme použili neparametrický Mann-Whitney U test a Pearsonov korelačný koeficient.

Výsledky. Počas pobytu v škole vykonávajú študenti intenzívnu a stredne intenzívnu pohybovú aktivitu (PA) iba v rámci jedného dňa v priemere 40 min. Pri doprave do školy je veľmi málo využívané bicyklovanie, čo na druhej strane kompenzuje nízko intenzívna chôdza, ktorej v priebehu 3 – 4 dní venujú priemerne 1:45 hod. Ale prevahu má sedenie, ktorému venujú každý deň v priebehu týždňa tzn. v pracovné dne i počas víkendov priemerne 5:30 hod.

Záver. Výsledky vo všetkých sledovaných oblastiach životného štýlu vysokoškolákov potvrdili všeobecne predpokladaný inaktívny životný štýl študentov s prevahou sedenia a nenaplnenie

norium požadovanej dennej PA. Aby boli naplnené minimálne odporúčania Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) pre týždenný objem a frekvenciu PA museli by jej venovať zvýšenú pozornosť v rámci voľného času.

Kľúčové slová: pohybová aktivita, doba sedenia, doprava, chôdza

Úvod

Poznatky o spôsobe života našich predkov potvrdzujú, že na rozvoji a formovaní tela človeka mala v priebehu celej fylogény dominantné postavenie jeho pohybová aktivita (ďalej ako PA). Z hľadiska svojho významu sa zaradila medzi základné životné potreby. Jej zastúpenie v rámci vykonávaných činností je však v posledných desaťročiach a najmä v súčasnosti veľmi nepravidelné a v prevažnej miere nezodpovedajúce jej skutočnému významu. Nastáva situácia, kedy človek po prvý raz vo svojej histórii doposiaľ nedokázal plne nahrádzať a eliminovať výpadok PA spôsobený zmenami vo výrobnom procese a spôsobe života. A čo je najhoršie, relevantné odborné a štátne inštitúcie na negatívne dôsledky tohto stavu nereagujú dostatočne presvedčivo a účinne (Zadarko, Junger, Barabasz, 2010).

Zabúdame však, že tam, kde neprichádzajú rozvíjajúce impulzy, nenastávajú ani žiadne pozitívne reakcie. Nanajvýš degeneratívne a deštruktívne. Len málokto z bežnej populácie si uvedomuje, že človek sa v rámci svojho vývoja síce vymanil z ríše prírody, ale nie z pôsobenia prírodných zákonitostí (Junger, 2020). A to aj napriek tomu, že vo vedeckej komunite narastá počet dôkazov o nevyhnutnosti a prospešnosti PA na aktuálny a najmä budúci zdravotný stav jedincov (Bouchard, Blair, Haskell, 2012). Osobitne to platí predovšetkým pre mladšiu generáciu, u ktorej sa dôsledky dlhodobej absencie PA ešte nestihli prejaviť v ich zdravotnom stave. Výsledky výskumu Hallala, Victora, Azeveda a Wellsa (2006) potvrdzujú, že vekové obdobie adolescentov

je charakteristické tým, že aktívny životný štýl v tomto veku má veľmi významný dopad na PA v dospelosti. Napriek tomu pribúdajú dôkazy, že objem PA v živote adolescentov má klesajúci charakter (Nader, Bradley, Houts, McRitchie, O'Brien, 2008; Jung et al., 2008; Crombie et al., 2009; Pullman et al., 2009; Sigmundová, El Ansari, Sigmund, Frömel, 2011). Jednou z výskumami potvrdených príčin zníženej PA je zmena v organizácii dňa. Prijatím na vysokú školu sa musí každý jedinec vysporiadať s tým, že mu pribudli nové povinnosti, ktorých plnenie je pre zvládnutie štúdia nevyhnutné, ale o spôsobe ich plnenia rozhoduje aj on sám. To ovplyvňuje jeho voľný čas a tiež rozhodnutie medzi aktívnymi a inaktívnymi formami života (Šimůnek, A., Frömel, K., Salonna, F. et. al, 2017).

Okrem uvedeného, medzi ďalšie determinanty vplývajúce na nižšie zastúpenie PA v životnom štýle človeka patria globálne, celospoločenské udalosti. Zväčša nemajú pravidelný ani trvalý ráz, ale o to väčší dosah a vplyv. Medzi také, ktoré v poslednom období ovplyvnili celosvetové dianie patrí pandémia Covid-19. Po opatreniach s cieľom obmedziť šírenie infekcie koronavírusu SARS-CoV-2 sa väčšina bežných životných a pracovných činností na celom svete, vrátane akademickej činnosti, náhle zmenilo na online formu, komunikáciu a vzdelávanie (Webb et al., 2021) v dôsledku čoho došlo u vysokoškolákov k ďalšiemu zníženiu už aj tak nedostatočnej úrovne PA v živote vysokoškolákov (Calestine et al., 2017; Van Dyck et al., 2015), čo bolo potvrdené aj na vzorke študentov slovenských vysokých škôl (Boržíková, Lenková, 2021; Líška, Barcalová, Liptáková et al., 2021).

Jednou z možností, ako tento stav zmeniť je analyzovať formy životného štýlu, najmä u detí a adolescentov kde sú najväčšie predpoklady pre nápravu tohto nežiadúceho stavu. Prvým krokom by mala byť analýza tých foriem spôsobu života, ktorá sú súčasťou každodenných potrieb a povinností danej vekovej či sociálno-demografickej skupiny. V prípade vysokoškolákov ide

predovšetkým o ich aktívne činnosti súvisiace so štúdiom, transportom, aktivity v dome a jeho okolí a čas trávení sedením.

To je aj cieľom nášho príspevku, kde sme sa zamerali na analýzu základných aktívnych a inaktívnych foriem životného štýlu vysokoškolákov vykonávaných v rámci naplnenia každodenných potrieb mimo voľnočasových aktivít. Výsledok takejto analýzy nám poskytne informáciu o tom akú podobu má životný štýl nami sledovaného súboru a aká je rezerva PA v minimálnych požiadavkách a odporúčaniach, ktorú je potrebné doplniť v rámci aktivít voľného času.

Metodika

Prezentované výsledky sú získané v rámci výskumnej úlohy projektu VEGA č. 1/0234/22 „Vplyv pandémie Covid 19 na pripravenosť a reakciu organizmu vysokoškolákov na telesnú záťaž“. Projekt bol schválený etickou komisiou Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach č. 3/2023. Do výskumu boli zapojené dve košické univerzity – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (UPJŠ) a Technická univerzita (TUKE). Výskumnú vzorku tvorilo 1107 študentov s vekovým priemerom 19,51 roka (Tabuľka 1)

Tabuľka 1 Výskumný súbor

Univerzita	muži	ženy	Spolu
UPJŠ	189	422	611
TUKE	361	89	450
Spolu	511	550	1061

Išlo o študentov, ktorí si v rámci svojho študijného programu zapísali povinne voliteľné, resp. voliteľné predmety šport a športové aktivity. Požadované údaje sme získali na základe vyplnenia formulára rozšírenej verzie Medzinárodného dotazníka o pohybovej aktivite – PAQ – The

International Physical Activity Questionnaire, ktorý bol administrovaný a distribuovaný prostredníctvom online nástroja Google Forms. Z dotazníka sme pre tento príspevok vybrali otázky, ktoré sa týkali spôsobu ich dopravy v rámci sledovaného týždňa, intenzívnej a stredne intenzívnej pohybovej aktivity (PA) v škole a doma ako aj času sedenia. Výskum bol realizovaný v dvoch etapách: november 2022 a v november 2023. Respondenti vyplňali dotazníky online počas vyučovania, alebo krátko po jeho ukončení. Na štatistické spracovanie získaných údajov sme použili neparametrický Mann-Whitney U test a Pearsonov korelačný koeficient na hladine významnosti $p < 0,05$.

Zhrnutie

Zistili sme, že študenti v priebehu posledného týždňa vykonávali počas pobytu v škole intenzívnu a stredne intenzívnu PA trvajúcu nepretržite viac ako 10 minút v priemere jeden deň v týždni rovnako v rozsahu 20 minút, pričom ženy boli o cca 2-3 min aktívnejšie (Tabuľka 2).

Tabuľka 2 Intenzívna a stredne zaťažujúca PA v rámci školskej dochádzky podľa pohlavia študentov

	Ženy (n=511)		Muži (n=550)		Spolu (n=1061)		U-test
	priemer	SD	priemer	SD	priemer	SD	p*
Intenzívna PA v rámci školskej dochádzky (dni/týždeň)	1,06	1,474	1,14	1,648	1,10	1,566	0,973
Intenzívna PA v rámci školskej dochádzky (minúty/deň)	21,62	26,157	18,67	24,794	20,09	25,490	0,715
Stredne zaťažujúcu PA v rámci školskej dochádzky (dni/týždeň)	0,98	1,424	0,97	1,524	0,97	1,476	0,206
Stredne zaťažujúca pohybová aktivita v rámci školskej dochádzky (minúty/deň)	21,09	26,673	19,43	26,913	20,23	26,798	0,373

*Mann-Whitney U test; *** $p < 0,001$; ** $p < 0,05$

Spolu 40 minút intenzívnej a stredne intenzívnej PA, ale iba v rámci jedného dňa v týždni bez rozdielu pohlavia. Rozdiely však neboli ani v jednej položke štatisticky významné. Odlišná situácia je pri hodnotení intenzívnej a stredne intenzívnej PA vykonávanej študentami v rámci školských povinností na univerzitách s odlišnými študijnými programami. Zistili sme, že vo všetkých položkách sú významne aktívnejší študenti UPJŠ (Tabuľka 3).

Tabuľka 3 Intenzívna a stredne zaťažujúca PA v rámci školskej dochádzky z pohľadu univerzít

	UPJŠ (n=611)		TUKÉ (n=450)		U-test
	priemer	SD	priemer	SD	p*
Intenzívna PA v rámci školskej dochádzky (dni/týždeň)	1,24	1,569	0,93	1,549	***
Intenzívna PA v rámci školskej dochádzky (minúty/deň)	23,78	26,279	15,25	23,576	***
Stredne zaťažujúcu PA v rámci školskej dochádzky (dni/týždeň)	1,09	1,493	0,82	1,444	***
Stredne zaťažujúca pohybová aktivita v rámci školskej dochádzky (minúty/deň)	22,90	27,228	16,77	25,877	**

*Mann–Whitney U test; ***p<0,001; **p<0,05

Pri hodnotení korelácie medzi jednotlivými formami PA z pohľadu univerzít sme zistili, že na UPJŠ je vo všetkých položkách štatisticky významný vzťah, zatiaľ čo na TUKÉ iba veľmi slabý pri intenzívnej PA a medzi stredne intenzívnou a intenzívnou PA v rámci počtu aktívnych dní.

V rámci dopravy trávia študenti skoro 1,09 hod v dopravnom prostriedku v priebehu necelých piatich dní (Tabuľka 4). Muži o 6 minút viac ako ženy. Minimálne k presunu do školy využívajú bicykel, necelých 6 minút, rovnako muži i ženy. Oveľa viac na TUKÉ ako na UPJŠ. Z pohľadu PA je potešiteľné, že pešo do školy chodia muži i ženy v rámci 4,5 dní v priemere 46 minút, muži o 3 minúty viac ako ženy a študenti TUKÉ o 4:45 minúty viac ako na UPJŠ. Tento časový objem, pri ktorom študenti využívajú pri doprave do školy chôdzu je pravdepodobne dôsledkom toho, že väčšina z nich je ubytovaná v študentských domovoch, ktoré sa nachádzajú v blízkosti školy. Tí,

ktorí dochádzajú z domu využívajú prevažne dopravný prostriedok, čo sme konštatovali vyššie.

Tabuľka 4 PA v rámci dopravy z pohľadu univerzít

	UPJŠ (n=611)		TUKE (n=450)		U- test	Spolu (n=1061)	
	priemer	SD	priemer	SD	p*	priemer	SD
1. V koľkých dňoch ste počas posledných 7 dní cestovali dopravným prostriedkom , ako napr. vlakom, autobusom, autom alebo električkou (dni/týždeň)	4,50	1,97	4,95	2,13	***	4,69	2,054
2. Koľko času ste zvyčajne strávili v jednom z týchto dní cestovaním vo vlaku, autobuse, aute, električke alebo v inom dopravnom prostriedku (minúty/deň)	65,12	41,10	74,79	39,90	***	69,21	40,869
3. V koľkých dňoch ste počas posledných 7 dní jazdili na bicykli nepretržite aspoň 10 minút pri presune na miesto (dni/týždeň)	0,15	0,66	0,42	1,27	***	0,26	0,972
4. Koľko času ste zvyčajne strávili v jednom z týchto dní jazdou na bicykli pri presune z miesta na miesto (minúty/deň)	4,63	19,24	7,49	23,09	**	5,82	20,961
5. V koľkých dňoch ste počas posledných 7 dní chodili pešo nepretržite aspoň 10 minút pri presune z miesta na miesto (dni/týždeň)	4,47	1,14	4,45	1,22	0,856	4,46	1,171
6. Koľko času ste zvyčajne strávili v jednom z týchto dní chôdzou pri presune z miesta na miesto (minúty/deň)	44,16	18,89	48,91	17,96	***	46,20	18,629

*Mann-Whitney U test; ***p<0,001; **p<0,05

Na základe korelácie položiek uvedených v tab. 4 z pohľadu obidvoch univerzít môžeme konštatovať, že na UPJŠ sa prejavila pri doprave významná závislosť ($p < 0,05$) pri aktivitách 2 a 1, 4 a 3, 5 a 1, 6 a 5. Menej významná pri aktivitách 5 a 3 a aktivitách 6 a 2. Na TUKE bola na hladine ($p < 0,05$) významná závislosť medzi aktivitami 5 a 6 a menej významná pri aktivitách 2 a 3, 2 a 5. Opakom školských povinností je oblasť voľného času. V tomto príspevku sa však nebudeme zaoberať ako vyplňajú svoj voľný čas z pohľadu športovo-rekreačných aktivít, lebo pre tie by mal

byť vymedzený priestor a čas na základe toho, ako vyzerá ich život v rámci plnenia školských povinností, vrátane základnej lokomócie – chôdze. A to bude jeden zo záverov.

Chôdzu trvajúcu necelú hodinu vykonávajú študenti v priemere tri dni v týždni (Tabuľka 4). Muži pritom chodia o 6 minút denne viacej ako ženy. Z pohľadu typu štúdia chodia vo voľnom čase študenti UPJŠ skoro o 20 minút denne viacej ako študenti TUKE, čo pri chôdzi do školy bolo naopak.

Významnou súčasťou životného štýlu študentov je sedenie. Jednak priamo v škole a rovnako aj pri príprave na vyučovanie. V pracovných dňoch strávia študenti sedením 331 minút denne, čo je 5:30 hodín (Tabuľka 5). Ženy sedia o 50 minút viacej ako muži. Z pohľadu študijných odborov sedia v pracovných dňoch výrazne (o vyše hodinu) viacej študenti TUKE.

Tabuľka 5 Chôdza a sedenie podľa univerzít

	UPJŠ (n = 611)		TUKE (n = 450)		U- test p*	Spolu (n = 1061)	
	priemer	SD	priemer	SD		priemer	SD
20. V koľkých dňoch ste počas posledných 7 dní chodili pešo nepretržite aspoň 10 minút vo svojom voľnom čase (dni/týždeň)	3,32	2,460	2,91	2,454	***	3,08	2,462
21. Koľko času ste zvyčajne strávili v jednom z týchto dní chodením pešo vo svojom voľnom čase (minúty/deň)	68,82	47,956	49,79	44,082	***	57,94	46,674
26. Koľko času denne ste zvyčajne strávili sedení v pracovných dňoch počas posledných 7 dní (minúty/deň)	293,99	125,385	358,46	112,895	***	331,32	122,411
27. Koľko času denne ste zvyčajne strávili sedení cez víkendové dni počas posledných 7 dní (minúty/deň)	274,77	184,198	350,84	200,619	***	319,33	197,713

*Mann-Whitney U test; ***p<0,001; **p<0,05

Podobný objem sedenia vykazujú študenti aj počas víkendových dní. Priemerný čas sedenia je 319,33 minút denne (5:19 hodiny), ženy sedia o 52 viacej ako muži a študenti TUKE o 76 minút

viacej ako študenti UPJŠ.

Z pohľadu závislosti medzi počtom dní a minútami strávenými chôdzou a sedením sa prejavila významná závislosť vo všetkých položkách v rámci TUKE a na UPJŠ pri položkách počet dní chôdze a chôdza minút/denne, sedenie v počte dní a minúty denne a menej významný pri počtoch dní chôdze a sedení minút/denne. Z hľadiska pohlavia sme zistili významnú závislosť rovnako u mužov i žien medzi počtom dní a minútami/denne pri chôdzi i pri sedení.

Záver

Výsledky vo všetkých sledovaných oblastiach potvrdili všeobecne predpokladaný inaktívny životný štýl študentov s prevahou sedenia a nenaplnenie noriem požadovanej dennej PA. V rámci svojich školských povinností vykonávajú študenti stredne intenzívnu a intenzívnu PA v priemere iba raz týždenne v rozpätí 40 min. Pri doprave je veľmi málo využívané bicyklovanie, čo na druhej strane kompenzuje nízko intenzívna chôdza, ktorej v priebehu 3-4 dní venujú priemerne 1:45 hod. Aby boli naplnené minimálne odporúčania Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) pre týždenný objem a frekvenciu PA, pri sedení v priemere 5:30 hod denne a takej záťaže ako sme zistili u našich probandov, museli by študenti súčasný sedavý spôsob kompenzovať zvýšenou PA v rámci voľného času. A to je už otázka pre ďalší náš príspevok.

Literatúra

Boržíková, I., & Lenková, R. (2021). Changes in the Lifestyle and Physical Activity of Slovak University Students Through the Covid 19 Pandemic. *INTED2021 Proceedings*, 6391–6398. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1279>

Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (Eds.). *Physical activity and health*. Champaign, IL: Human Kinetics. 2012. ISBN-13: 978-0-7360-9541-9

- Calestine, J., Bopp, M., Bopp, C. M., & Papalia, Z. (2017). College student work habits are related to physical activity and fitness. *International journal of exercise science*, 10(7), 1009. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5685070/>
- Crombie, A. P., Ilich, J. Z., Dutton, G. R., Panton, L. B., & Abood, D. A. (2009). The Freshman Weight Gain Phenomenon Revisited. *Nutrition Reviews*, 67(2), 83–94. <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.2008.00143.x>
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: A systematic review. *Sports Medicine*, 36(12), 1019–1030.
- Jung, M. E., Bray, S. R., & Ginis, K. A. M. Behavior Change and the Freshman 15: Tracking Physical Activity and Dietary Patterns in 1st-Year University Women. *Journal of American College Health*. 2008. 56(5), 523–530. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.523-530>
- Junger, J. Čo sa musí stať, aby sme sa začali hýbať? In: *Universitas Šafarikiana*. 2020, Vol. 47(2):31-33, ISSN 1338-1377.
- Líška, D., Barcalová, M., Liptáková, E., Jančoková, Ľ., Vojtaško, Ľ., & Gurín, D. (2021). The level of physical activity of university students in Slovakia during COVID - 19 pandemic. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 25(5), 305–312. <https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0505>
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S. L., & O'Brien, M. Moderate to vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *Journal of the American Medical Association*. 2008. 300(3): 295–305.
- Pullman, A. W., Masters, R. C., Zalot, L. C., Carde, L. E., Saraiva, M. M., Dam, Y. Y., Randall Simpson, J. A., & Duncan, A. M. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyle variables in males Presented in part at the Canadian

Society for Nutritional Sciences, Canadian Nutrition Congress, held in Winnipeg, Manitoba, from 18–21 June 2007. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34(2), 162–171. <https://doi.org/10.1139/H09-007>

Sigmundová, D., El Ansari, W., Sigmund, E. et al. Secular trends: a ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*. 2011. 11 (1):731, <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-731>

Šimůnek, A., Frömel, K., Sallonna, F., Bergier, J., Junger, J. & P. Ács, 2017. Sedavé chování a vybrané aspekty pohybové aktivity SŠ a VŠ studentů. *Tělesná kultura*. Doi: 10.5507/tk.2016.011

Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deliens, T., & Deforche, B. (2015). Can Changes in Psychosocial Factors and Residency Explain the Decrease in Physical Activity During the Transition from High School to College or University? *International Journal of Behavioral Medicine*, 22(2), 178–186. <https://doi.org/10.1007/s12529-014-9424-4>

Webb R, Uddin N, Ford E, Easter A, Shakespeare J, Roberts N, Alderdice F, Coates R, Hogg S, Cheyne H, Ayers S; MATRIx study team. Barriers and facilitators to implementing perinatal mental health care in health and social care settings: a systematic review. *Lancet Psychiatry*. 2021 Jun;8(6):521-534. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30467-3. Epub 2021 Apr 7. PMID: 33838118.

Zadarko, E., Junger, J., & Z. Barabasz. Physical activity in the life of contemporary man., In: *Physical activity and health of the students from Carpathian Euroregion.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, PWSZ w Krośnie, s. 7-47, 2010, ISBN 978-83-89295- 58-X

Kontakt

prof. PaedDr. Ján Junger, CSc.

email: jan.junger@upjs.sk

Mgr. Richard Melichar

email: richard.melichar@upjs.sk

Mgr. Ferdinand Salonna, PhD.

email: ferdinand.salonna@upjs.sk

Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Ústav telesnej výchovy a športu

Ondavská 21, 040 01 Košice

Mgr. Marcel Čurgali

Ústav telesnej výchovy a športu, UPJŠ Košice, Katedra telesnej výchovy a športu, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

email: marcel.curgali@upjs.sk

BASAL ACTIVE AND INACTIVE LIFESTYLE FORMS OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Keywords: physical activity, sedentary lifestyle, transport, walking

Summary

The aim of our paper was to analyse the basic active and inactive forms of lifestyles of undergraduate students practiced in order to fulfil their daily needs apart from their leisure activities.

The research sample consisted of 1061 students from two universities in Košice - Pavol Jozef Šafárik University (UPJŠ) and Technical University (TUKE). The data were collected on the basis of The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), which was administered via the online tool Google Forms. The research was conducted in two stages: in November 2022 and in November 2023. The non-parametric Mann-Whitney U test and Pearson's correlation coefficient were used for statistical processing of the data obtained.

Students performed vigorous and moderate-intensity physical activity (PA) for an average of 40 min in one day per week during the study period. For transfers, students used low-intensity walking, approximately 105 min over 3-4 days in total. Very little used mode of transport was a bicycle. Students spent 5 and a half hours daily during the week living a sedentary lifestyle.

The results in all areas of undergraduate student lifestyles studied confirmed the generally assumed inactive lifestyle of students with a predominance of sedentary activities and failure to meet the norms of required daily PA. In order to meet the World Health Organization (WHO) minimum recommendations for weekly volume and frequency of PA they would have to pay increased attention to it in their leisure time.

IMPLEMENTÁCIA ĽUDOVÉHO TANCA DO HODÍN TELESNEJ VÝCHOVY Z POHĽADU UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Zuzana Semričová

Základná škola Andreja Hlinku, Ružomberok

Abstrakt

Ľudový tanec bol dôležitou súčasťou životov našich predkov. V dnešnej dobe sa kladie veľký dôraz na návrat k našim zvykom a tradíciám, a práve preto sa do popredia dostáva aj ľudová kultúra a ľudový tanec, čo je dôvodom aj správnej interpretácie tradícií. Príspevok sa zameriava na implementáciu ľudového tanca do hodín telesnej výchovy v primárnej edukácii. Skúma pohľad učiteľov primárneho vzdelávania na implementáciu ľudového tanca a tanečných prvkov do hodín telesnej výchovy, dôležitosť implementácie a aj na podporu odborníkov pri tejto implementácii do hodín telesnej výchovy.

Kľúčové slová: ľudový tanec, ľudové prvky, pohybová činnosť, telesná výchova, implementácia, ľudová kultúra.

Úvod

Ľudová kultúra, ako komplexný systém materiálnych a nemateriálnych prejavov ľudskej činnosti, predstavuje živú tradíciu prenášanú z generácie na generáciu. Je nositeľkou kolektívnej pamäti, hodnôt a identity jednotlivých komunit. Tanečný folklór, ako integrálna súčasť ľudovej kultúry, zohráva v tomto procese kľúčovú úlohu. Prostredníctvom pohybu, hudby a textov piesní nám tanečný folklór ponúka jedinečný pohľad do minulosti. Je bohatým zdrojom historických informácií o spôsobe života, sociálnych štruktúrach, náboženských presvedčeniach

a každodenných zvykoch našich predkov. Jeho štúdiom môžeme rekonštruovať životné cykly, pracovné procesy a oslavy, ktoré formovali identitu jednotlivých komunit.

Vplyv ľudového tanca na kognitívny, motorický a sociálny rozvoj detí v primárnom vzdelávaní

V posledných rokoch sa zvyšuje záujem o začlenenie ľudového tanca do výučby v rámci primárneho vzdelávania. Mnohé vedecké štúdie sa zamerali na skúmanie vplyvu ľudového tanca na rôzne oblasti vývoja detí, ako sú motorické, kognitívne a sociálne zručnosti, ako aj na formovanie sebavedomia. Cieľom tejto práce je zhrnúť a porovnať výsledky vybraných štúdií a zdôrazniť ich vedeckú hodnotu.

V rámci týchto štúdií sa skúmali rôzne aspekty rozvoja detí, predovšetkým motorické a kognitívne schopnosti, ako aj sociálne zručnosti. Významným zistením je, že tanec môže podporovať aj rozvoj sebavedomia detí v primárnom vzdelávaní.

Rôzne štúdie potvrdzujú pozitívny vplyv ľudového tanca na motorické zručnosti detí. Tanec zlepšuje koordináciu, rovnováhu, obratnosť a silu. Napríklad výskum Smitha a Jonesa (2015) ukázal, že deti, ktoré sa zúčastnili 12-týždňového tanečného programu, vykazovali významne lepšie motorické zručnosti v porovnaní s deťmi, ktoré sa programu nezúčastnili.

Niektoré výskumy naznačujú, že ľudový tanec môže mať tiež pozitívny vplyv na kognitívne schopnosti detí, ako sú pamäť, koncentrácia a schopnosť riešiť problémy. Podľa štúdie Browna (2012) deti, ktoré absolvovali 6-mesačný tanečný program, preukázali lepšiu pamäť a koncentráciu v porovnaní s deťmi, ktoré sa programu nezúčastnili.

Ľudový tanec podporuje aj rozvoj sociálnych zručností, ako sú spolupráca, komunikácia a empatia. Štúdia Johnsona, Adamse a Smitha (2010) ukázala, že deti, ktoré sa zúčastnili 10-týždňového

tanečného programu, mali lepšie sociálne zručnosti v porovnaní s deťmi, ktoré sa programu nezúčastnili.

Okrem toho tanec napomáha rozvoju sebavedomia detí. Výskum Johnsona (2007) zistil, že deti, ktoré sa zúčastnili 12-mesačného tanečného programu, mali vyššie sebavedomie než deti, ktoré program neabsolvovali.

V súčasnosti dostupné vedecké dôkazy podporujú tvrdenie, že začlenenie ľudového tanca do výučby na základných školách môže mať široké benefity pre deti. Okrem zlepšenia motorických, kognitívnych a sociálnych zručností tanec prispieva aj k zvýšeniu sebavedomia detí. Na základe týchto zistení môžeme odporučiť ľudový tanec ako cenný nástroj na podporu celkového rozvoja detí.

Je však potrebné poznamenať, že niektoré výskumy majú obmedzenú vzorku účastníkov a často sa spoliehajú na sebahodnotenia alebo pozorovania učiteľov. Preto by bolo užitočné realizovať ďalšie štúdie, ktoré by sa venovali rôznym aspektom, ako sú typy tancov, mechanizmy ich účinku a dlhodobé výsledky.

Zatiaľ väčšina výskumov skúma krátkodobé účinky ľudového tanca, a preto sú potrebné ďalšie štúdie na zistenie, či tieto účinky pretrvávajú v dlhodobom horizonte. Tiež je potrebné skúmať, či rôzne štýly tancov ovplyvňujú deti rôznymi spôsobmi.

Na záver je dôležité zlepšiť pochopenie mechanizmov, ktoré sa pri ľudovom tanci odohrávajú, ako aj ich vplyv na detský vývoj. Tieto poznatky môžu pomôcť pri návrhu účinnejších tanečných programov, ktoré sa budú zameriavať na špecifické oblasti rozvoja detí.

Ľudový tanec ako fenomén kultúrneho dedičstva

Ľudový tanec predstavuje komplexný a multidimenzionálny fenomén, ktorý na križovatke umenia, kultúry a spoločenských vied ponúka bohaté pole pre interdisciplinárny výskum. Jeho korene

siahajú do hĺbky ľudskej histórie, pričom sa organicky vyvíjal v súlade s meniacimi sa sociokultúrnymi podmienkami.

Podľa Nosáľa (1984) je tanec univerzálnym jazykom, ktorý umožňuje človeku vyjadriť svoje emócie, myšlienky a skúsenosti prostredníctvom pohybu. Jeho expresívna sila spočíva v harmonickom prepojení pohybov, rytmu, dynamiky a priestoru. Táto komplexnosť z neho činí atraktívny predmet skúmania pre rôzne vedecké disciplíny, od humanitných vied až po prírodné vedy.

Ľudový tanec nie je len estetickým zážitkom, ale aj nositeľom kultúrnych kódov a hodnôt. Jeho motívy, kostýmy a rituály odrážajú spôsob života, vierovyznanie a sociálne štruktúry jednotlivých spoločností. Ako uvádza Ondrejka, Mrázová a kol. (1991), úzka väzba medzi ľudovým tancom a hudbou ho robí neoddeliteľnou súčasťou kultúrnej identity národov.

Historický vývoj ľudového tanca je úzko spätý s vývinom ľudskej spoločnosti. Jeho pôvodné obradové funkcie sa postupne transformovali do zábavných a spoločenských aktivít. Tanečné formy sa vyvíjali v závislosti od geografických, klimatických a sociálno-ekonomických podmienok. Tance odrážali každodenný život ľudí, ich prácu, rituály a vzťahy.

V súčasnosti sa ľudový tanec ocitá na križovatke tradície a modernity. Zatiaľ čo sa zachovávajú tradičné formy a choreografie, súčasne sa objavujú nové interpretácie a experimenty. Umelecká interpretácia ľudového tanca umožňuje jeho popularizáciu a priblíženie širšiemu publiku. Zároveň však vyžaduje citlivý prístup, ktorý rešpektuje autentickosť a kultúrnu hodnotu tohto fenoménu.

Výsledky dotazníka skúmajúceho implementáciu ľudového tanca do hodín telesnej výchovy

Pre účely tohto výskumu bola zostavená výskumná vzorka pozostávajúca z 86 učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí pôsobia na základných školách na celom území Slovenska. Údaje

boli získané prostredníctvom dotazníkového šetrenia, do ktorého sa učitelia zapojili dobrovoľne. Tento výberový postup možno označiť ako výber dostupnej vzorky.

Analýza získaných dát umožňuje charakterizovať výskumnú vzorku z hľadiska niekoľkých kľúčových sociodemografických ukazovateľov. Vzorka je prevažne ženská (82 žien, 4 mužov), čo odráža tradičné rodové zastúpenie v povolani učiteľa. Vekové zloženie respondentov je pomerne široké, s priemerným vekom 38,3 roka a rozpätím od 1 do 37 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe sa pohybuje od 1 do 37 rokov, pričom priemerná dĺžka praxe je 12,5 roka. Toto rozpätie zabezpečuje, že do výskumu sú zahrnutí skúsení učitelia s dlhoročnou praxou, ako aj začínajúci pedagógovia.

Metodika tanca

Ľudový tanec na Slovensku je bohatou a rôznorodou oblasťou folklóru, ktorá sa vyznačuje mnohými tanečnými štýlmi a krojovými variáciami, ktoré sú závislé od regiónu. Metodika ľudového tanca sa zameriava na systematické štúdium, uchovávanie a odovzdávanie tejto tradície ďalším generáciám. V tejto podkapitole sa bližšie pozrieme na kľúčové aspekty metodiky tanca.

Prvým dôležitým aspektom je regionálna špecifikácia. Každý región Slovenska má svoje charakteristické tance, ktoré sa líšia rytmom, tempom, krokovými variáciami a využívaním rekvizít. Tieto tance sú odrazom unikátnej kultúry a histórie daného regiónu a sú dôležitým prvkom miestnej identity (Balážová, 2018; Ďuricová, 2015). K ďalším regionálnym špecifikáciám patrí aj rôznorodosť krojov, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou tanečných prezentácií. Tieto kroje, bohaté na výšivky a ozdoby, vyjadrujú regionálnu identitu a kultúrne dedičstvo (Nováková, 2017; Melišková, 2012).

Ďalším kľúčovým aspektom metodiky tanca sú tanečné prvky, ako kroky, rytmus a pohyb. Ľudový tanec zahŕňa širokú škálu krokov, ktoré sa kombinujú a variujú podľa tanca a regiónu. Tieto kroky

sú základom tanečnej techniky a odzrkadľujú dynamickú a expresívnu povahu tanca (Krausová, Babčáková a kol. 2018). Tanec je neodmysliteľne spojený s hudbou, pričom tanečníci musia byť schopní vnímať a interpretovať rytmus, ktorý určuje tempo a energiu tanca (Urban, 2014; Holá, 2010). Pohyb v tanci je dynamický a expresívny, pričom tanečníci využívajú svoje telo na vyjadrenie emócií a interakciu s hudbou a rytmom (Zemaník, 2009).

Posledným dôležitým aspektom je samotná výučba ľudového tanca. Pri výučbe je nevyhnutné zohľadniť vek žiakov a metodické prístupy, ktoré sa využívajú. Existujú rôzne metodické prístupy, od tradičných spôsobov odovzdávania tancov až po moderné pedagogické metódy, ktoré sa zameriavajú na rozvoj tanečných zručností a porozumenie folklórnej tradícii (Drugová, 2018). Výučba by mala byť prispôbená veku a tanečným schopnostiam účastníkov, pričom deti a mládež sa učia základné kroky hravou formou, zatiaľ čo dospelí sa sústreďujú na zdokonaľovanie techniky (Medvecká, 1997). Hry a tanečné aktivity zohrávajú dôležitú úlohu v procese výučby, podporujú motorické zručnosti, koordináciu a kreativitu, zároveň posilňujú spolupatričnosť a zábavu (Kmeťová, 2016).

Metodika ľudového tanca je neoceniteľná nielen pri zachovaní tradície, ale aj pri rozvoji kultúrnej identity, umeleckého vyjadrenia a sociokultúrneho významu. Táto metodika podporuje výučbu, zachovávanie a odovzdávanie ľudového tanca, čím prispieva k ochrane slovenskej kultúry a jej odovzdávaniu budúcim generáciám.

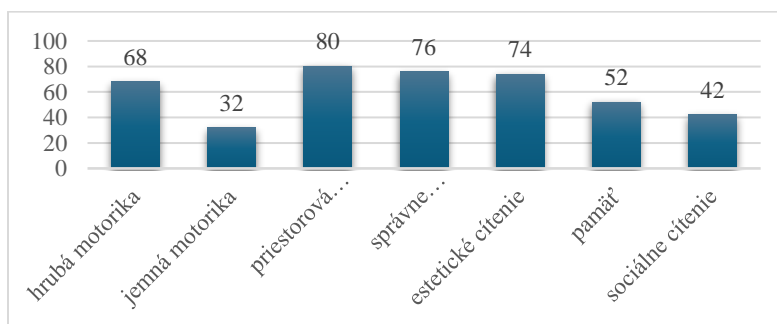
Vnímanie výchovného potenciálu tanca

V našom príspevku sa zameriame na tri dôležité oblasti a to konkrétne oblasti rozvíjajúce pomocou tanca, či ľudový tanec je najfrekventovanejší tanečný štýl a či učitelia využívajú spoluprácu odborníkov na správnu interpretáciu ľudového tanca.

Na otázku, ktoré aspekty detského vývoja podľa učiteľov rozvíja tanec, respondenti

najčastejšie uvádzali:

- **Priestorová orientácia** (93 %): Učitelia si uvedomujú význam tanca pre rozvoj priestorovej predstavivosti a orientácie v priestore.
- **Správne držanie tela** (88 %): Tanec je vnímaný ako efektívny nástroj na formovanie správneho držania tela a prevenciu pohybových porúch.
- **Estetické cítenie** (79 %): Učitelia zdôrazňujú dôležitosť tanca pre rozvoj vnímania krásy a estetického cítenia.
- **Hrubá motorika** (79 %): Tanec je považovaný za účinný prostriedok na rozvoj veľkej motoriky a koordinácie pohybov.
- **Pamäť** (60 %): Učitelia si uvedomujú, že tanec vyžaduje zapamätanie si sekvencií pohybov a tým podporuje rozvoj pamäti.
- **Sociálne cítenie** (49 %): Tanec je vnímaný ako prostriedok na rozvoj sociálnych zručností, ako je spolupráca a komunikácia.
- **Jemná motorika** (37 %): V porovnaní s ostatnými aspektami bol rozvoj jemnej motoriky uvádzaný menej často.



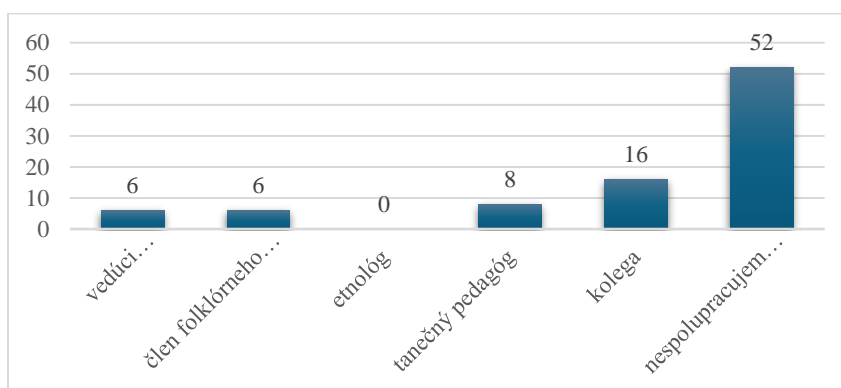
Obrázok 1 Početnosť označení jednotlivých odpovedí otázky zameranej na oblasti, ktoré rozvíja tanec

Preferované tanečné štýly a integrácia do výučby

Väčšina učiteľov (81 %) využíva vo svojej pedagogickej praxi ľudový tanec. Moderný a súčasný tanec je taktiež pomerne rozšírený (67 %). Najčastejšie je tanec integrovaný do hodín telesnej výchovy (79 %).

Spolupráca s odborníkmi

Z výsledkov vyplýva, že väčšina učiteľov (60 %) nespolupracuje pri výučbe tanca s odborníkmi. Ak už spolupráca prebieha, najčastejšie je to so kolegami alebo tanečnými pedagógmi. Spolupráca s odborníkmi na ľudový tanec, ako sú vedúci folklórnych súborov alebo etnológovia, je menej častá.



Obrázok 2 Početnosť označení jednotlivých spoluprac učiteľov s odborníkmi zameranými na výučbu ľudového tanca

Záver

Ľudový tanec predstavuje bohaté kultúrne dedičstvo, ktoré má nielen estetickú, ale aj kognitívnu a sociálnu hodnotu. Interdisciplinárny výskum nám umožňuje hlbšie pochopiť jeho pôvod, vývoj a význam v kontexte ľudskej kultúry. Zachovanie a rozvíjanie tohto dedičstva je dôležitým úkolom pre súčasnú spoločnosť.

Výsledky prieskumu medzi učiteľmi primárneho vzdelávania poukázali na široké spektrum

vedomostí o výchovnom potenciáli tanca a jeho integrácii do vyučovacieho procesu. Respondenti jednoznačne identifikovali tanec ako multifunkčný nástroj, ktorý pozitívne ovplyvňuje rôzne aspekty detského vývoja. Avšak z odpovedí učiteľov je z nášho pohľadu potrebné zvýšiť komunikáciu a spoluprácu učiteľov implementujúcich ľudový tanec do hodín telesnej výchovy s odborníkmi, ktorí sa špecializujú práve na správnu interpretáciu ľudového tanca.

Literatúra

Adams, R., & Smith, P. (2010). The impact of a folk dance program on the social skills of children in primary education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/1612177X.2010.525647>

Brown, L. (2012). The effects of dance instruction on children's memory and attention. *Journal of Dance Education*, 5(2), 31-36. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.689599>

Drugová, Z. (2018). *Didaktika školičky tanca pre začiatočníkov v zahraničí*. UMB.

Holá, K. (2010). *Hudobno-rytmická výchova v tanečnej príprave*. Slovenská pedagogická spoločnosť.

Johnson, C. (2007). The effect of a dance program on the self-esteem of children in primary education. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/14647890701329031>

Krausová, A., Babčáková, K., Királyová, K. (2018). *Metodika výučby základných motívov ľudového tanca*. Regionálne osvetové stredisko.

Kmětová, M. (2016). *Využitie hier a tanečných aktivít v rozvoji pohybových zručností detí*. Univerzita Komenského.

Mázorová, M., Ondrejka, K., a kol. (1991). *Slovenské ľudové tance*. Slovenské pedagogické

nakladateľstvo.

Medvecká, E. (1997). *Detské hry a tance*. ASCO Art &Science.

Melišková, M. (2012). *Kroje Slovenska*. Veda.

Nosál, M. (1984). *Choreografia ľudového tanca*. Veda.

Smith, J., & Jones, M. (2015). The effect of a dance program on the motor skills of preschool children. *Journal of Physical Education and Sport*, 10(2), 56-61.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2015.02007>

Urban, M. (2014). *Školička tanca pre začiatočníkov*. ASCO Art &Science.

Zemánik, P. (2009). *Slovenský folklór*. Veda.

Kontakt

PaedDr. Zuzana Semričová, PhD.

Základná škola Andreja Hlinku,

Černovských martýrov 29 / 8406,

034 06 Ružomberok-Černová

email: semricova.z@gmail.com

IMPLEMENTATION OF FOLK DANCE INTO PHYSICAL EDUCATION LESSONS FROM THE VIEWPOINT OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Key words: folk dance, folk elements, physical activity, physical education, implementation, folk culture.

Summary

Folk dance was an important part of our ancestors' lives. Nowadays, great emphasis is placed on returning to our customs and traditions, and that is why folk culture and folk dance are also coming

to the fore, which is also the reason for the correct interpretation of traditions. The paper focuses on the implementation of folk dance in physical education lessons in primary education. It examines the view of primary education teachers on this implementation and also on the support of experts in this implementation in physical education lessons.

ANALÝZA KVALITY DRŽANIA TELA ŠTUDENTOV MÚZICKÝCH UMENÍ

Michaela Slováková¹, Štefan Adamčák¹, Michal Marko²

¹Fakulta telesnej výchovy, športu a zdravia, UMB v Banskej Bystrici

²Fakulta múzických umení, Akadémia Umení, Banská Bystrica

Abstrakt

Kvalita oporno-pohybového systému študentiek umenia môže vykazovať znížené známky v dôsledku jednostranného zaťaženia, sedavého spôsobu života, ako aj nedostatočnej pohybovej aktivity či absencie kompenzačných cvičení.

Cieľom štúdie bolo analyzovať aktuálny stav kvality držania tela študentiek Fakulty múzických umení na Akadémii umení v Banskej Bystrici.

Do prieskumu boli zaradené študentky (n = 107) Fakulty múzických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici s priemernou hmotnosťou 55,43 kg a priemernou telesnou výškou 168,83 cm. Na hodnotenie kvality držania tela bol použitý test Kleina a Thomasa modifikovaný Mayerom (Bendíková, 2011). Z metód vyhodnocovania údajov bolo použité percentuálne vyjadrenie.

Na základne analýzy získaných údajov sme zistili vysokú prevalenciu chybného držania tela u 58,88 % študentiek Fakulty múzických umení, ktoré boli zaradené do III. kvalitatívneho stupňa.

Výskyt II. kvalitatívneho stupňa s dobrým držaním tela sme zaznamenali u 41,12 % študentiek.

Vysoký výskyt nesprávneho držania tela u študentiek múzických umení poukazuje na nutnosť zaradenia vhodných kompenzačných cvičení a pohybových programov zameraných na zlepšenie kvality držania tela, čím je možné prispieť k upevneniu zdravia z pohľadu muskuloskeletálneho systému študentov. Uvedené čiastkové zistenia sú súčasťou grantovej úlohy Vega 1/0512/24:

Kľúčové slová: diagnostika, držanie tela, študenti

Úvod

Držania tela u každého jedinca je významný činiteľ v hodnotení zdravia z pohľadu muskuloskeletálneho systému. Držanie tela – postoj je jedným z indikátorov normálneho vývoja, statickej a dynamickej telesnej zdatnosti jedinca (Lenková et al. 2018). Je základom pre zachovanie zdravej chrbtice ako aj celého pohybového aparátu, preto je nevyhnutné dbať na správne držanie tela nielen pri sedení, státi, ale aj pri vykonávaní pracovných, športových či umeleckých aktivít. Často uvádzanými rizikovým faktorom pre muskuloskeletálne poruchy medzi hudobníkmi je zlé držanie tela (Husseini et al., 2011; Vera, 2011; Barczyk-Pawelec et al. 2012; Baadjou et al., 2014; Clemente, 2014). Kvalita držania tela u hudobných interpretov bola skúmaná z hľadiska jej vplyvu na ich zdravie a ich interpretačný výkon. Stres, ktorý prežíva hudobník počas koncertného vystúpenia, je možné prirovnať k stresu, ktorý zažíva elitný športovec (Iñesta, 2006). Podobne, psychofyzická záťaž, ktorú znášajú hudobníci počas svojej kariéry, je často zdrojom zdravotných problémov, väčšinou s pohybovým aparátom, ktoré môžu ovplyvniť kvalitu života aj hudobný výkon. Podľa niektorých štúdií značné percento (37%) hudobníkov trpí muskuloskeletálnymi poruchami, ktoré sú dostatočne závažné na to, aby ovplyvnili výkon (Roset-Llobet et al., 2000). Blanco-Piñeiro et al. (2015) vo svojej štúdií dospeli k záveru, že väčšina študentov zaujíma počas výkonu nefyziologické polohy, čo pri dlhodobom zaťažení v konečnom dôsledku prispieva k odchýlkam v správnom držaní tela. Gembris et al. (2020) potvrdzujú výskyt funkčných porúch oporno-pohybového aparátu u mladých hudobníkov, pričom ich prevalencia s rastúcim vekom stúpa a vo veku študentov 18 – 24 rokov až na hodnotu 85 %. Zistili, že až 76 % opýtaných účastníkov pocíťovali bolesť počas hry na svoj nástroj alebo po ňom. Steinmetz,

Anke et al. (2010) zisťovali prítomnosť porúch posturálnych stabilizačných systémov pri bolestiach chrbta u hudobníkov. Analýza klinického vyšetrenia odhalila prítomnosť uvedených porúch až pri 93 % diagnostikovaných subjektov. Najčastejšie, až 85 % z nich, malo zmeny v postavení lopatiek. Cruder et al. (2021) vo svojom prieskume analyzovali výskyt bolesti pohybového aparátu u študentov hudby v rámci paneurópskych inštitúcií. Na vzorke 340 študentov s priemerným vekom 23,3 roka bola identifikovaná prítomnosť piatich rôznych vzorov bolesti. Najčastejšie sa vyskytovala bolesť zápästia (22,6 %), široko rozšírená bolesť (16,9 %), bolesť v pravom ramene (18,5 %), bolesť v oboch ramenách s koncentráciou na ľavé rameno (23,2 %) a bolesť krku a chrbta (18,8 %). Významné rozdiely v prevalencii bolesti sa prejavili podľa pohlavia, pričom ženy častejšie trpeli široko rozšírenou bolesťou. Ďalej sa zistilo, že u študentov so široko rozšírenou bolesťou bola prítomná vyššia psychická záťaž a nižšia sebadôvera, pričom mnohí z nich vnímali svoju hudobnú aktivitu ako hlavný zdroj bolesti. Naopak, študenti, ktorí hrali na nástroje v neutrálnych polohách, vykazovali nižší výskyt bolesti v porovnaní s tými, ktorí hrali v náročnejších polohách s vyvýšenými rukami.

Vzhľadom na vyššie uvedené poznatky považujeme za vhodné systematické diagnostikovanie kvality držania tela u študentov múzických umení a na základe zistení poskytnúť vhodnú intervenciu smerujúcu k odstráneniu muskuloskeletálnych porúch prameniach z opakovaného preťažovania.

Cieľ

Cieľom štúdie bolo analyzovať kvalitu držania tela študentov zameraných na umelecké aktivity – interpretačné umenie a kompozíciu. Štúdia bola realizovaná v rámci grantového projektu VEGA 1/0512/24.

Metodika

Prieskumnú vzorku tvorili študentky (n = 107) Fakulty múzických umení, Akadémie umení v Banskej Bystrici s priemernou hmotnosťou 55,43 kg a priemernou telesnou výškou 168,83 cm. Všetky študentky podpísali informovaný súhlas s dobrovoľnou účasťou na vyšetreniach. Prieskum prebiehal v mesiacoch apríl-máj 2024 a september-október 2024. Z metód získavania údajov bola použitá somatometria (telesná výška, hmotnosť) a hlavná metóda vizuálneho hodnotenia pre telovýchovnú prax – štandardizovaná metóda hodnotenia držania tela podľa Kleina a Thomasa, modifikovaná Mayerom (Bendíková, 2011). Hodnotenie jednotlivých segmentov tela bolo vyjadrené súčtom bodov, pričom každá oblasť bola hodnotená bodmi 1, 2, 3, 4 podľa aktuálnej dosahovanej úrovne držania tela. Hodnotenú boli jednotlivé segmenty tela: I. Hodnotenie držania hlavy a krku, II. Hodnotenie tvaru hrudníka, III. Hodnotenie tvaru brucha a sklon panvy, IV. Hodnotenie celkového zakrivenia chrbtice, V. Hodnotenie výšky ramien a postavenie lopatiek. Kvalitatívny stupeň držania tela bol vyjadrený súčtom bodov:

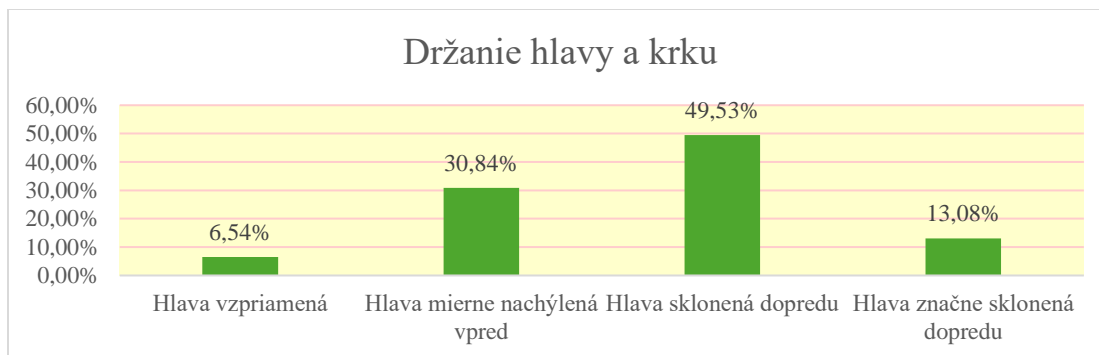
I.	Výborné držanie tela.....	5 bodov
II.	Dobré držanie tela.....	6 – 10 bodov
III.	Chybné držanie tela	11 – 15 bodov
IV.	Zlé držanie tela.....	16 – 20 bodov

Na vyhodnotenie výsledkov sme použili základné matematicko-štatistické charakteristiky a percentuálne spracovanie frekvenčných analýz výskytu (%).

Výsledky

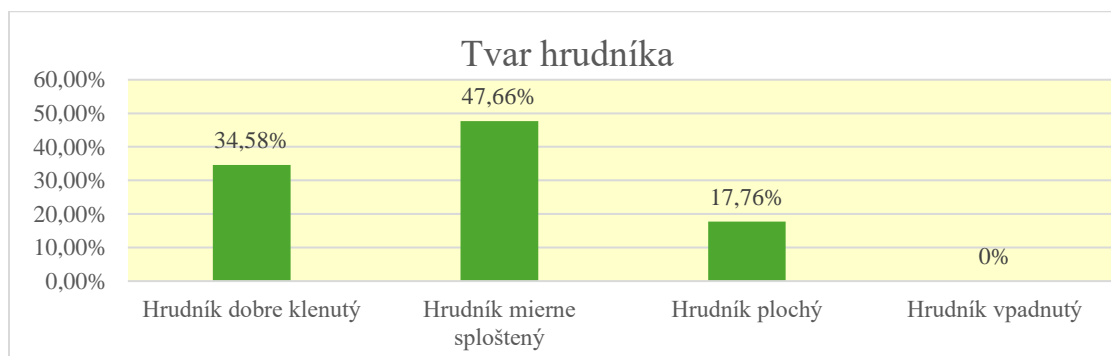
V tejto časti sú uvedené výsledky prieskumu, analýza kvality držania tela študentiek z pohľadu jednotlivých hodnotených segmentov tela, ako aj analýza celkového držania tela t. j. kvalitatívny stupeň držania tela.

1. sledovaným segmentom bolo držanie hlavy a krku. Vzpriamená hlava a 90° uhol medzi bradou a krkom, čo predstavuje výborne držanie, bolo zistené len u 6,54 % sledovaných študentiek. Mierne nechýlenú hlavu vpred malo 30,84 % a závažnejšie odchýlky, ako je sklopená hlava dopredu, malo najväčší počet zo sledovaných dievčat a to až 49,53 %. Aj posledný stupeň, s výrazne sklonenou hlavou vpred, bol zistený u 13,08 % študentiek (viď Obrázok 1).



Obrázok 1 Analýza hodnotenia držania hlavy a krku

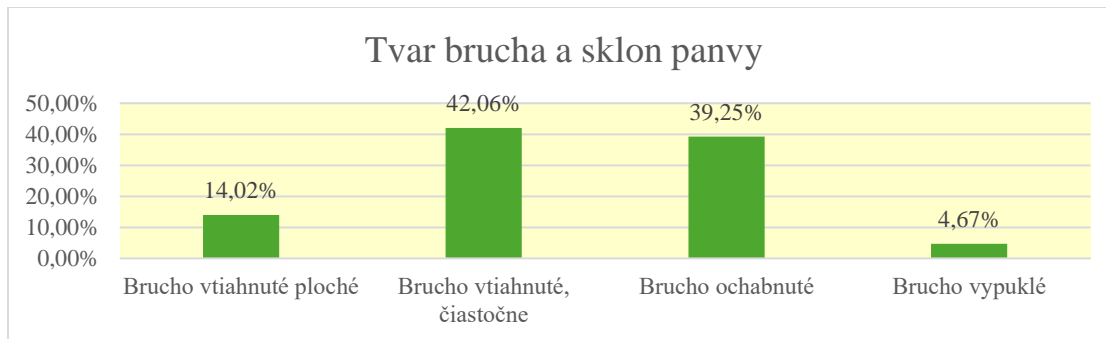
2. diagnostikovaným segmentom bol tvar hrudníka. U najväčšej časti sledovaného súboru, až 47,66 % bol zistený stav, kedy je hrudník mierne sploštený. V poradí druhý najčastejší výskyt bol zaznamenaný hrudník dobre klenutý, vypätý a to až u 34,58 % študentiek. Aj odchýlka III. stupňa, teda plochý hrudník bola zaznamenaná u 17,76 %. Potešujúce je, že vpadnutý hrudník sme u sledovaného súboru nezaznamenali (viď. Obrázok 2).



Obrázok 2 Analýza hodnotenia tvaru hrudníka

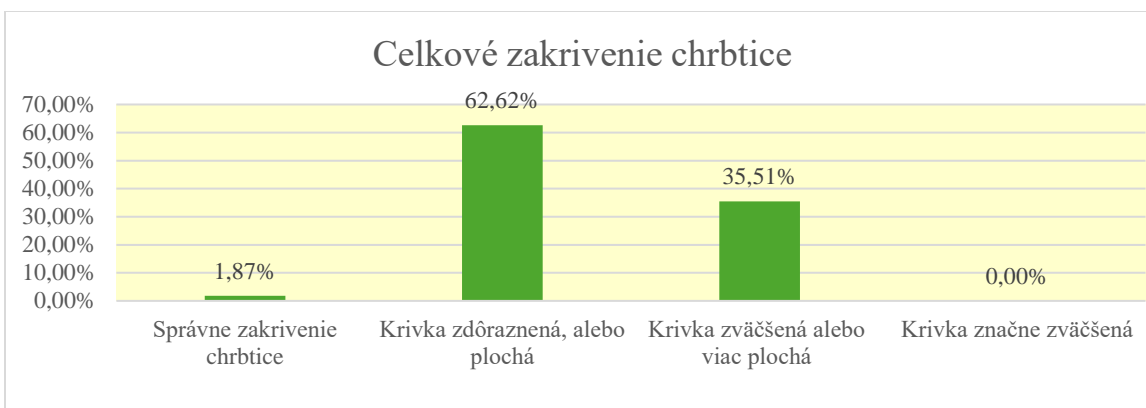
3. hodnoteným segmentom bol tvar brucha a sklon panvy. Ako vidíme na obrázku 3, ideálne

postavenie, kedy je brucho vtiahnuté, ploché, za kolmicou spustenou od sternu, malo len 14,02 % sledovaných študentiek. Najčastejší výskyt bol zistený pri II. kvalitatívnom stupni s bruchom len čiastočne vtiahnutým (42,06 %). III. stupeň bol stále pomerne často zistený, čo znamená, že ochabnuté, vyčnievajúce brucho malo 39,25 % skúmanej skupiny. Žiaľ, aj posledný kvalitatívny stupeň bol pozorovaný u 4,67 % študentiek múzických umení.



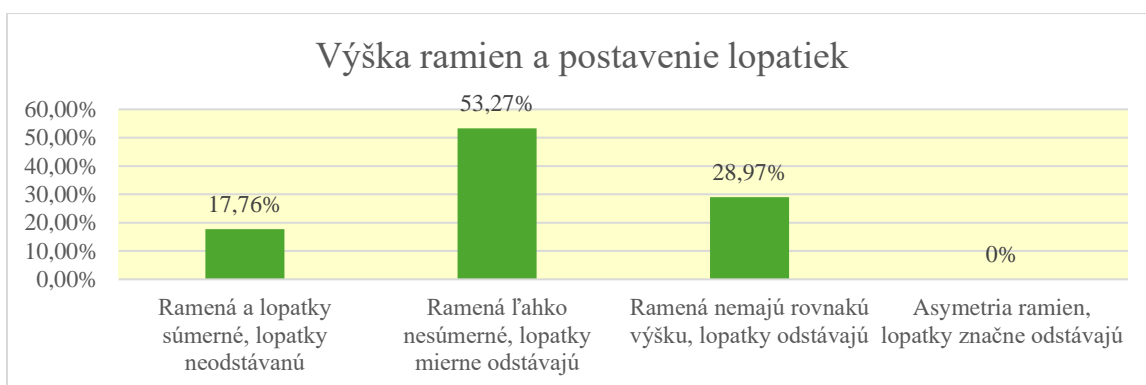
Obrázok 3 Analýza hodnotenia tvaru brucha a sklonu panvy

Najčastejšie hodnotenie v 4. segmente – celkové zakrivenie chrbtice bolo opäť v II. kvalitatívnom stupni (62,62 %), kedy študentky vykazovali zdôraznenú, alebo plochú krivku chrbtice. Druhý najčastejší výskyt bol zistený pri III. stupni, kedy 35,51 % študentiek malo krivku chrbtice zväčšenú, alebo výraznejšie plochú. Je alarmujúce, že správne zakrivenie chrbtice bolo potvrdené len u 1,87 % zo sledovanej vzorky, ale zároveň potešujúce, že posledný IV. kvalitatívny stupeň so značne zväčšenou krivkou chrbtice nebol zistený (vid'. Obrázok 4).



Obrázok 4 Analýza hodnotenia celkového zakrivenia chrbtice

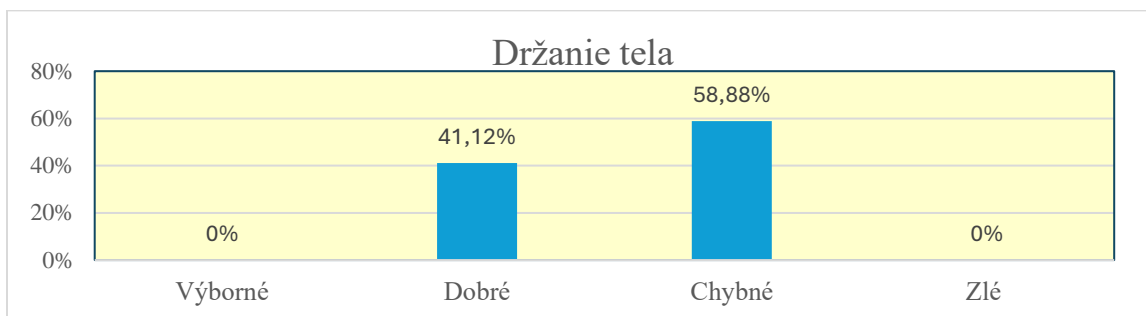
5. hodnotený segment bol výška ramien a postavenie lopatiek. Ako je uvedené na obrázku 5, najvyššia frekvencia výskytu (53,27 %) bola zistená pri II. kvalitatívnom stupni, kedy sú ramená ľahko nesúmerné, či lopatky ľahko odstavajúce. Pomerne u veľkej skupiny, až u 28,97 % študentiek bolo zistené postavenie ramien s nerovnakou výškou, prípadne s odstavajúcimi lopatkami. Tretí najčastejší výskyt bol zistený v I. stupni, kedy správne postavenie ramien so súmernými a neodstavajúcimi lopatkami bol zaznamenaný len u 17,76 % skúmanej vzorky. Posledný kvalitatívny stupeň, kedy je postavenie ramien asymetrické, prípadne lopatky značne odstavajúce, nebol u sledovanej skupiny diagnostikovaný.



Obrázok 5 Analýza hodnotenia výšky ramien a postavenia lopatiek

Súčet bodov získaných za jednotlivé hodnotené segmenty vyjadrujú kvalitatívny stupeň celkového držania tela. Na základe získaných údajov, je možné konštatovať, že až 58,88 % sledovaných

študentiek vykazuje známky chybného držania tela. Druhý najčastejší kvalitatívny stupeň charakterizovaný dobrým držaním tela bol zaznamenaný u 41,12 %. Výborné držanie tela t. j. I. kvalitatívny stupeň, ale ani zlé držanie tela – IV. kvalitatívny stupeň nebol u skúmanej skupiny diagnostikovaný (viď. Obrázok 6).



Obrázok 6 Analýza kvality držania tela

Diskusia

Výsledky hodnotenia kvality držania tela poukazujú na vysoký výskyt chybného držania tela u študentiek Fakulty múzických umení a to až na úrovni 58,88 %, čo môže predikovať jednak bolesti, či funkčné obmedzenia muskuloskeletálneho systému. Ešte závažnejší stav vo vysokej prevalencii muskuloskeletálnych porúch študentov strednej a vysokej školy zaznamenali Santasmarinas et al. (2010) a to až na úrovni 73,9-100 %. V zostupnom poradí boli najzraniteľnejšie postihnuté oblasti dorzo-bedrový chrbát, krk, ramená, lakte, zápästia a ruky.

Blanco-Piñeiro et al. (2015) podobne poukazujú na súvislosť kvality držania tela so zdravím pohybového aparátu, ako aj kvalitou výkonu. V prezentovanej štúdií skúmali držanie tela 100 študentov vyššieho hudobného konzervatória v Španielsku. Analýzou videozáznamov a fotografií študentov identifikované najčastejšie posturálne chyby spolu so situáciami, v ktorých sa vyskytujú.

Dospeli k záveru, že väčšina študentov počas vystúpenia zaujíma nefyziologické postoje, ktoré v konečnom dôsledku ovplyvňujú celkové držanie tela.

V inej štúdií odhalili významnú súvislosť medzi nástrojmi a držaním tela v sede, pokiaľ ide o postoj panvy, zakrivenie chrbta a nastavenie hlavy v sagitálnej aj frontálnej rovine, ako aj držaním tela v stoji vzhľadom na frontálnu rovinu ťažiskovej osi, postoj panvy, zarovnanie hlavy vo frontálnej rovine, sagitálnu rovinu ramien a celkové držanie tela (Blanco-Piñeiro et al. 2018). Rovnako uvádzajú totožné tvrdenie, že zlé držanie tela zvyšuje riziko muskuloskeletálnych porúch.

Blanco-Piñeiro et al. (2017) vykonali analýzu výskumných prác publikovaných v rokoch 1989 až 2015, ktoré hodnotia vzťah medzi kvalitou držania a rôznymi faktormi kvality výkonu a zdravia s dôrazom na premenné týkajúce sa muskuloskeletálneho zdravia. Kritériom zaradenia bolo, že medzi cieľové premenné štúdií bola zaradená kvalita posturálneho držania tela. Našlo sa 41 relevantných empirických štúdií. Porovnanie a analýzu ich výsledkov sťažovali veľké rozdiely v meracích nástrojoch a vyhodnocovaní premenných. Dospeli k záveru, že empirická báza poznatkov má stále mnoho obmedzení, čo sťažuje dôslednú komparatívnu analýzu.

Štúdiá Campbell et al. (2011) realizovaná v Austrálii, realizovaná na vzorke 109 detí a 101 rodičov uvádza, že uhol sedenia je jeden z faktorov významne ovplyvňujú svalovú výkonnosť chrbtových svalov, čo má následný vplyv na biomechaniku chrbtice. Štatisticky významne koreloval so zníženou výkonnosťou chrbtových svalov, čo naznačuje, že nesprávne držanie tela pri sedení môže viesť k oslabeniu chrbtových svalov a následne k zhoršenej biomechanike chrbtice. Na základe uvedeného je dôležité dbať na správne postavenie tela pri dlhodobom sedení, či státi spojenom s hraním na hudobnom nástroji a zároveň zaradiť kompenzačné, či posilňovacie aktivity ako prevenciu, či odstránenie funkčných porúch muskuloskeletálneho systému študentiek.

Záver

Na základe analýzy zistených údajov, výsledky štúdie poukazujú na alarmujúcu prevalenciu chybného držania tela a to až u 58,88 % študentiek Fakulty múzických umení, ktoré boli zaradené do III. kvalitatívneho stupňa. Zároveň 41,12 % študentiek bolo kategorizovaných do II. kvalitatívneho stupňa s dobrým držaním tela a miernymi odchýlkami v správnom postavení jednotlivých segmentov tela. Znepokojujúce však je, že I. kvalitatívny stupeň nebol diagnostikovaný, čo znamená, že žiadna študentka nedosiahla hodnotenie s výborným držaním tela. Naopak, potešujúce je zistenie, že IV. kvalitatívny stupeň charakterizovaný zlým držaním tela nebol vôbec zaznamenaný.

Z výsledkov našej štúdie si napriek menšej početnosti prieskumnej vzorky študentov dovoľujeme stanoviť nasledovné odporúčania:

- pravidelné diagnostikovanie kvality držania tela,
- vzdelávanie študentov o správnej ergonómike pri hre na hudobné nástroje,
- kompenzovanie jednostranného zaťaženia cieľenými kompenzačnými cvičeniami,
- zaradenie intervenčného pohybového programu zameraného na posilnenie svalstva.

Literatúra

Baadjou, V. A., Verbunt, J. A., van Eijsden-Besseling, M. D., Samama-Polak, A. L., de Bie, R. A., & Smeets, R. J. (2014). PREvention STudy On preventing or reducing disability from musculoskeletal complaints in music school students (PRESTO): protocol of a randomised controlled trial. *Journal of physiotherapy*, 60(4), 232.

Barczyk-Pawelec, K., Sipko, T., Demczuk-Włodarczyk, E., & Boczar, A. (2012). Anteriposterior spinal curvatures and magnitude of asymmetry in the trunk in musicians playing the violin compared with nonmusicians. *Journal of Manipulative and physiological Therapeutics*, 35(4),

319-326.

Bendíková, E. (2011). *Oporný a pohybový systém, jeho funkcia, diagnostika a prevencia porúch*. I. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.

Blanco-Piñeiro, P. et al. (2015). Common postural defects among music students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 19(3), 565 – 572.

Blanco-Piñeiro P, Díaz-Pereira MP, Martínez A. (2017). Musicians, postural quality and musculoskeletal health: A literature's review. *J Bodyw Mov Ther*, 21(1), 157-172.

Blanco-Piñeiro, P., Díaz-Pereira, M. P., & Martínez Vidal, A. (2018). Variation in posture quality across musical instruments and its impact during performances. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 24(2), 316-323.

Campbell, A., Briggs, A., O'Sullivan, P., Smith, A., Burnett, A., Moss, P., & Straker, L. (2011). An exploration of the relationship between back muscle endurance and familial, physical, lifestyle, and psychosocial factors in adolescents and young adults. *The Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy*, 41(7), 486-95.

Clemente, M., Lourenço, S., Coimbra, D., Silva, A., Gabriel, J., & Pinho, J. C. (2014). Three-dimensional analysis of the cranio-cervico-mandibular complex during piano performance. *Medical problems of performing artists*, 29(3), 150-154.

Cruder, C., Barbero, M., Soldini, E., & Gleeson, N. (2021). Patterns of pain location in music students: A cluster analysis. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 22.

Gembris, H., Menze, J., Heye, A., & Bullerjahn, C. (2020). High-performing young musicians' playing-related pain. *Frontiers in Psychology*, 11.

Husseini, S. T., Ashkar, J., Halawi, A., Sibai, A., & Hamdan, A. L. (2011). Arytenoid asymmetry in relation to posture, neck tension and glottal attack in singers. *Folia Phoniatica et*

Logopaedica, 63(5), 264-268.

Iñesta, M. C. J. (2006). *Demanda fisiológica en músicos profesionales*, (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).

Lenková, R., Mikuláková, W., Labunová, E., Urbanová, K. (2018). *Diagnostika funkčných porúch pohybového systému pre študijné programy telesná výchova, šport pre zdravie a fyzioterapia*, 1. vyd. - Prešov : Fakulta športu. 139 s. ISBN 978-80-555-2070-4

Roset-Llobet, J., Rosinés-Cubells, D., & Saló-Orfila, J. M. (2000). Identification of risk factors for musicians in Catalonia (Spain). *Medical Problems of Performing Artists*, 15(4), 167-174.

Santasmarinas, J. V., Pereira, P. D., & Vidal, A. M. (2010). Trastornos músculo-esqueléticos (TMRIs) en músicos instrumentalistas estudiantes de secundaria y universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 83-96.

Steinmetz, Anke et al. (2010). Impairment of Postural Stabilization Systems in Musicians With Playing-Related Musculoskeletal Disorders. *Journal of Manipulative & Physiological Therapeutics*, 33(8), 603 – 611.

Vera, J. G., Sempere, M. L. L., & Álvarez, J. C. B. (2011). Un análisis de las patologías musculoesqueléticas en clarinetistas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 8(3), 1.

Kontakt

Mgr. Michaela Slováková, PhD.

Fakulta telesnej výchovy, športu a zdravia, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

email: michaela.slovakova@umb.sk

doc. PaedDr. Štefan Adamčák, PhD.

Fakulta telesnej výchovy, športu a zdravia, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica,

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

email: stefan.adamcak@umb.sk

PaedDr. Michal Marko, PhD.

Fakulta múzických umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici,

Kollárova 22, 974 01 Banská Bystrica,

email: michal.marko@aku.sk

ANALYSIS OF POSTURE QUALITY OF PERFORMING ARTS STUDENTS

Keywords : diagnosis, body posture, students

Summary

The quality of the musculoskeletal system of female art students may show reduced grades due to unilateral loading, sedentary lifestyle as well as lack of physical activity or compensation for unilateral loading.

The aim of the study was to analyse the current state of posture quality of female students of the Faculty of Performing Arts at the Academy of Arts in Banská Bystrica.

Female students (n=107) of the Faculty of Performing Arts of the Academy of Arts in Banská Bystrica with an average weight of 55.43 kg and an average body height of 168.83 cm were included in the study. The Klein and Thomas test modified by Mayer (Bendíková, 2011) was used to assess the quality of posture. Among the data evaluation methods, percentage was used.

On the basis of the analysis of the obtained data, we found a high prevalence of faulty posture in

58.88% of female students of the Faculty of Musical Arts, who were classified in the III qualitative level. We observed the prevalence of the II qualitative degree with good posture in 41,12% of female students.

The high prevalence of incorrect posture in female performing arts students points to the necessity of including appropriate compensatory exercises and movement programs aimed at improving the quality of posture, thus contributing to the consolidation of health from the point of view of the musculoskeletal system of students. The above partial findings are part of the Vega grant task 1/0512/24: Epidemiology of musculoskeletal disorders in performing arts students.

KOMPARÁCIA TELESNEJ ZDATNOSTI ŽIAČOK RÓMSKEHO ETNIKA A MAJORITNEJ POPULÁCIE

Jaroslav Sučka, Pavol Čech, Monika Vašková

Fakulta športu Prešovskej univerzity v Prešove

Abstrakt

Začleňovanie rómskeho etnika do spoločnosti je stále viac skloňovanou témou, ale v majoritnej spoločnosti nie veľmi poprednou. Ako pozitívny prostriedok začleňovania rómskeho etnika sa javí šport. Cieľom príspevku bolo popísať diferenciácie súčasného stavu úrovne pohybovej zdatnosti žiačok rómskej populácie a majoritnej populácie. Výskumný súbor tvorilo 34 dievčat z toho bolo 18 žiačok rómskeho etnika a 16 žiačok majoritnej populácie. Po meraniach telesnej výšky a telesnej hmotnosti sme u žiačok zisťovali úroveň pohybových schopností prostredníctvom testovej batérie EUROFIT (Moravec a kol., 2002). Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že rozdiely medzi dievčatami rómskeho etnika a majoritnej populácie, ktoré boli zaznamenané ako významné ($p < 0,05$), v prospech majoritnej populácie boli zistené v testoch člnkový beh 10x5 metrov, ľah sed za 30 sekúnd, výdrž v zhybe a tanierový tapping. V ostatných testoch pohybových schopností neboli zistené štatistické významné rozdiely. Celkový profil pohybovej zdatnosti sme posudzovali prostredníctvom Z – skóre. V tomto prípade nastal významný rozdiel v pohybovej zdatnosti v prospech dievčat majoritnej populácie. Výsledky by ďalej mohli poslúžiť ako motivácia pre učiteľov, v práci s rómskym etnikom prostredníctvom športu, keďže šport je jedna z mála možností, prostredníctvom ktorej môže dochádzať k integrácii rómskeho etnika.

Kľúčové slová: starší školský vek, minoritná populácia, telesná a športová výchova, diagnostika

Úvod

Stredoeurópsky priestor, tak ako aj prevažná časť obývaných miest na Zemi, bol, je a stále bude ako priestor stretávania, spolužitia a miešania rôznych sociálnokultúrnych skupín (Klein a Matulayová, 2007). Vhodným spôsobom začleňovania rôznych skupín ako v našom prípade rómskeho etnika sa javí šport. Ak chceme začleňovať rómskych žiakov prostredníctvom športu je potrebné poznať ich úroveň pohybových schopností. Terajšie problémy súvisiace s rómskym etnikom a ich pohybovou aktivitou a následnou úrovňou pohybových schopností sú výsledkom viacerých problémov, ktoré sme sa takmer nikdy neusilovali a nechceli vnímať (Horváth, 2001). Úroveň pohybových schopností je do veľkej miery výsledkom vzájomného pôsobenia a vonkajšieho prostredia. Výsledky mnohých zahraničných výskumov potvrdzujú, že s narastajúcim vekom klesá frekvencia pohybových aktivít u detí, čo má za následok stagnáciu rozvoja pohybových schopností (Zapletalová, 2014). Rozdiely medzi rómskymi dievčatami a dievčatami majoritnej spoločnosti autori Ješina et al. (2010) zaznamenali v silových schopnostiach, výbušnej sile dolných končatín a teste dosahovaním v predklone. Všetky tieto výsledky boli v neprospech rómskych dievčat. Rómske dievčatá dosiahli lepšie výsledky v člnkovom behu. Podľa výskumu Horvátha a Horváthovej (2001) u 10 ročných dievčat rozdiely priemerov boli zaznamenané v prospech bežnej populácie, respektíve v prospech majoritnej spoločnosti vo všetkých testoch EUROFIT batérie, okrem testu rovnováhy a testu ľah sed. Aj v tomto prípade sa potvrdili hypotézy v prospech bežnej populácie. Z doterajších výsledkov autorov Turek a Hügeca (1996); Horvátha (2001); Beleja et al. (2002); Horvátha et al. (2010); Ješina et al. (2010) sme zistili, že v komparácii žiakov rómskeho etnika a žiakov majoritnej spoločnosti prevládajú lepšie výsledky práve u majoritnej spoločnosti. Tieto výsledky dopĺňa aj Adamčák (2005), ktorý tvrdí, že v silových schopnostiach deti rómskeho etnika výrazne zaostávajú

za priemernou populáciou. Ako výstup z tejto situácie navrhuje poznanie a rešpektovanie špecifika rómskeho etnika. Následne s prihliadnutím na tieto špecifiká by mal učiteľ správne motivovať rómske deti k pohybovým činnostiam, ktoré by sa mali niesť v duchu multikultúrnej výchovy, ktorej cieľom je vzájomný rešpekt a tolerancia. Na základe výsledkov rôznych výskumov, môžeme súhlasiť s tvrdením Broďániho et al. (2005), že telesná výchova a iné formy pohybovej aktivity sa v súčasnej dobe veľmi málo využívajú ako špecifické a veľmi účinné prostriedky, prostredníctvom ktorých prispievame k humanizácii a socializácii rómskej mládeže.

Cieľom príspevku je popísať diferenciacie súčasného stavu úrovne pohybovej zdatností žiakov rómskej populácie a majoritnej populácie.

Na základe viacerých výskumov sme si stanovili hypotézu: „Dievčatá rómskej populácie budú zaostávať v úrovni pohybovej zdatnosti za dievčatami majoritnej populácie.“

Metodika

Výskumné súbory tvorili žiačky Základnej školy v obci Jarovnice a žiačky Základnej školy Československej armády v Prešove. Spolu bolo otestovaných 34 dievčat z toho 18 žiačok rómskeho etnika, ktorých priemerný vek bol 12,4 rokov a 16 žiačok majoritnej populácie, ktorých priemerný vek bol 12,3 rokov. Priemerná telesná výška bola u nerómskych dievčat $152,3 \pm 7,6$ cm a u rómskych dievčat bola priemerná telesná výška $150 \pm 5,3$ cm. Telesná hmotnosť bola $41,9 \pm 3,9$ kg u nerómskych dievčat a $44,5 \pm 6,9$ kg u rómskych dievčat. V telesnej výške a telesnej hmotnosti nebol zistený signifikantný rozdiel. Pohybové schopnosti boli diagnostikované prostredníctvom testovej batérie EUROFIT (Moravec a kol. 2002). Táto testová batéria pozostáva z testov: test rovnováhy (TR), tanierový tapping (TAP), predklon s dosahovaním v sede (PRKL), skok do diaľky z miesta (SKOK), ručná dynamometria (RD), ľah sed za 30 sekúnd (LS), výdrž

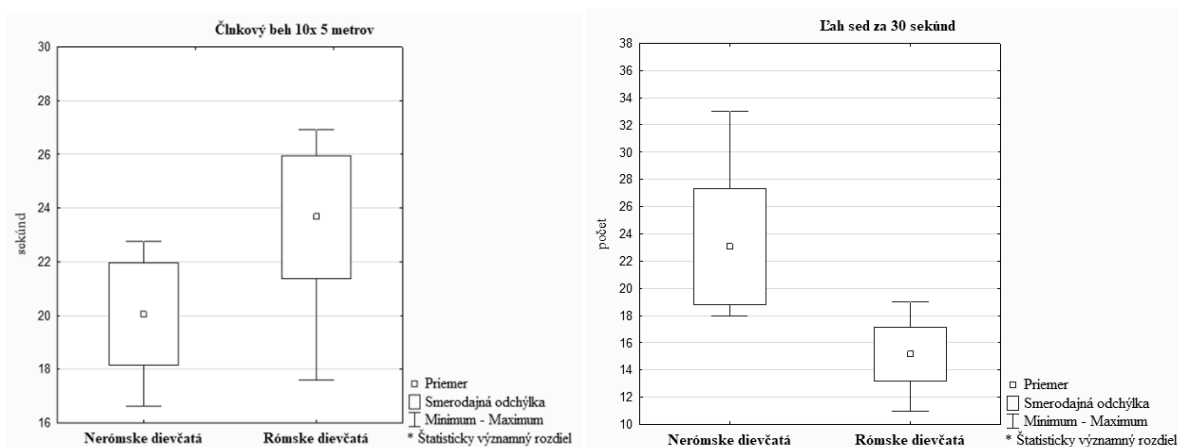
v zhybe (VZH), člnkový beh 10x 5 metrov (CBEH) a vytrvalostný člnkový beh (VBEH). Telesnú výšku sme merali s využitím prenosného výškomera SECA 213 (SECA, Hamburg, Germany). Pri všetkých testovacích položkách batérie EUROFIT sme využili pomôcky z Diagnostického centra Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove. Jedná sa hlavne o štandardizované kladiny na test rovnováhy. Taktiež sme využili testovací stolík a ručný dynamometer. Žiačky boli počas testovania rozdelené do troch skupín zložených z 5 - 6 žiačok v danej skupine. Jednotlivé testy boli rozdelené do viacerých stanovišť z dôvodu efektívnosti. Žiačky sa na jednotlivé stanovišťa presúvali až potom, ako celá ich skupinka absolvovala dané stanovište. Vytrvalostný člnkový beh bol zaradený ako posledný test, ktorý už absolvovali všetky žiačky spolu. Signifikantnosť rozdielov rómskych žiačok a žiačok majoritnej spoločnosti sme posudzovali prostredníctvom T – testu na hladine štatistickej významnosti $p < 0,05$. Následne celkový profil pohybovej zdatnosti sme počítali prostredníctvom Z – skóre.

Výsledky a diskusia

Rómske deti, ktoré vyrastajú v menej podnetných rodinách majú tendenciu vykazovať negatívnejšie hodnoty v úrovni pohybových schopností a následnom celkovom profile pohybovej zdatnosti, čo sa nám aj v našom výskume potvrdilo. Signifikantné rozdiely v úrovni pohybových schopností nastali v testoch člnkový beh 10x 5 metrov, výdrž v zhybe, ľah sed za 30 sekúnd a tanierový tapping.

Pri teste člnkový beh 10x 5 metrov bola priemerná hodnota $20 \pm 1,9$ sekúnd u nerómskych dievčat a $23,6 \pm 2,9$ sekúnd u žiačok rómskej populácie. Rozdiel 3,6 sekúnd v neprospech rómskych žiačok predstavuje relatívny rozdiel 15,3 %. Minimálna hodnota bola u nerómskych žiačok 16,6 sekúnd a maximálna 22,7 sekúnd. Rozpätie hodnôt u rómskych žiačok sa pohybovalo v rozpätí od 17,6 do 26,9 sekúnd.

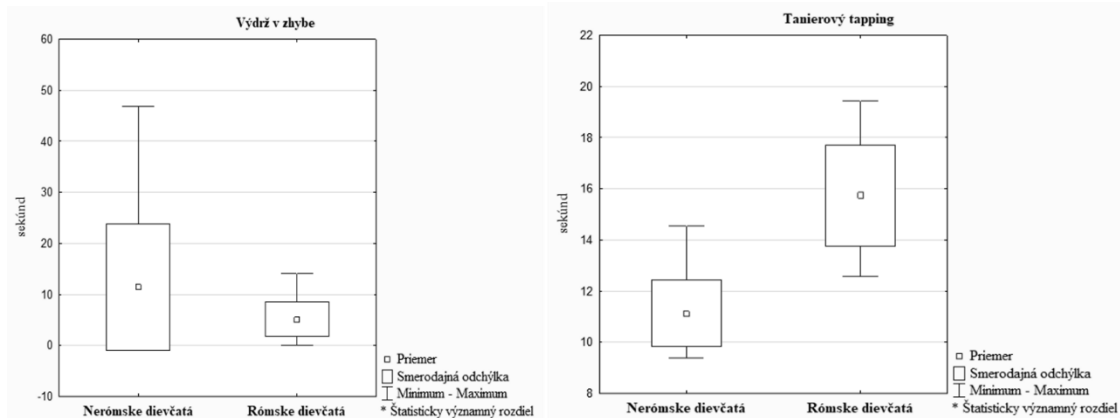
Test ľah sed za 30 sekúnd ukázal taktiež na rozdiely. Priemerná hodnota bola $23,1 \pm 4,3$ opakovaní u žiačok majoritnej populácie a $15,2 \pm 2$ opakovaní u žiačok rómskeho etnika. Rozdiel 7,9 opakovaní predstavuje relatívny rozdiel 34,2 %. Rozpätie hodnôt sa u nerómskych dievčat pohybovalo od 18 do 33 opakovaní a u rómskych dievčat od 11 do 19 opakovaní.



Obrázok 1 Člnkový beh 10x 5 metrov a ľah sed za 30 sekúnd

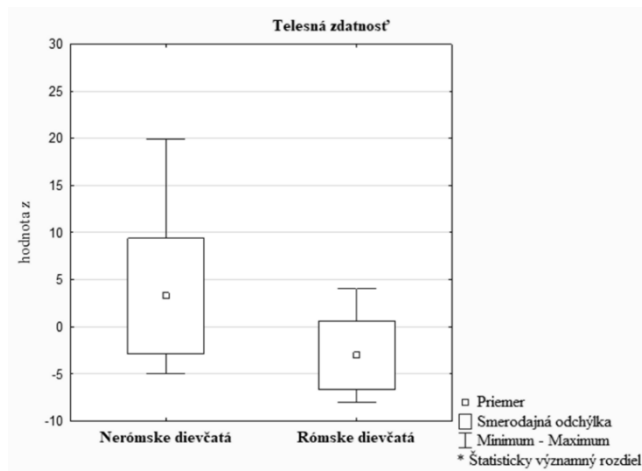
Test zameraný na vytrvalostnú silu horných končatín, výdrž v zhybe, ukázal na veľkú heterogenitu hodnôt u nerómskych dievčat. Hodnoty žiačok majoritnej populácie sa pohybovali od 1,1 do 46,9 sekúnd. Rómske žiačky zaznamenali maximálnu hodnotu 14,1 sekúnd a najnižšiu 0 sekúnd, keď niektoré dievčatá neboli schopné sa v zaujatej pozícii visu udržať. Priemerná hodnota v tomto teste bola $11,3 \pm 12,4$ sekúnd u nerómskych dievčat a $5,1 \pm 3,4$ u rómskych dievčat. Rozdiel v priemernej hodnote bol 6,2 sekúnd čo predstavuje 54,9 %.

V teste tanierový tapping bola priemerná hodnota u nerómskych dievčat $11,1 \pm 1,3$ a u rómskych dievčat $15,7 \pm 1,9$. V tomto teste bol rozdiel 4,6 sekúnd čo predstavuje relatívny rozdiel 29,3 %. Hodnoty v tomto teste boli v rozmedzí u nerómskych dievčat od 9,4 do 14,6 sekúnd a u rómskych dievčat v rozmedzí od 12,6 do 19,4 sekúnd.



Obrázok 2 Výdrž v zhybe a tanierový tapping

Jednotlivé pohybové schopnosti tvoria čiastkové časti nášho príspevku, na základe ktorých posudzujeme celkový profil pohybovej zdatnosti. V rámci prevodu na Z – skóre sme zistili štatisticky významný rozdiel v celkovej pohybovej zdatnosti medzi dievčatami majoritnej populácie a rómskymi dievčatami. Tento rozdiel nastal v prospech žiačok majoritnej populácie. Na základe toho môžeme konštatovať, že hypotéza, ktorú sme si stanovili sa potvrdila.



Obrázok 3 Profil telesnej zdatnosti

Tabuľka 1 Komparácia pohybových schopností

		TR	TAP	PRKL	SKOK	RD	LS	VZH	CBEH	VBEH
Rómske dievčatá	x	12,61	15,72	19,06	131,67	22,55	15,15	5,1	23,66	24,55
	s	3,47	1,99	5,89	16,79	4,18	1,97	3,39	2,28	7,81
Nerómske dievčatá	x	11,19	11,12	18,91	141,13	23,31	23,06	11,39	20,05	26,25
	s	2,95	1,3	8,8	22,38	5,79	4,25	12,4	1,9	9,93
Eurofit (Moravec a kol. 2002)	x	11,58	12,68	22,29	164,67	27,36	23,22	17,89	21,47	38,97
	s	5,56	1,57	6,53	19,87	4,81	4,39	15,31	2,09	14

Legenda: *x* – priemer; *s* – smerodajná odchýlka; *TR* – test rovnováhy; *TAP* – tanierový tapping; *PRKL* – predklon s dosahovaním v sede; *SKOK* – skok do diaľky z miesta; *RD* – ručná dynamometria; *LS* – ľah sed za 30s; *VZH* – výdrž v zhybe; *CBEH* – člnkový beh 10x 5 metrov; *VBEH* – vytrvalostný člnkový beh

Na vzájomnú komparáciu prikladáme do Tabuľky 1 aj priemerné hodnoty z meraní EUROFIT, ktoré môžeme považovať za normatívy majoritnej populácie. Na základe priemerných hodnôt si dovoľíme tvrdiť, že rómska populácia výrazne zaostáva za normatívmi majoritnej spoločnosti. Vplyv na tieto výsledky môžu mať faktory ako napríklad rodina. Vplyv rodičov je vo veku 12 rokov veľmi dôležitý, ak sa zanedbá, deti strácajú, respektíve ani nenadobudnú správne návyky a to sa odzrkadľuje už do samotného života. Nepriaznivým vplyvom na úroveň pohybových schopností môže byť aj nedostatočné finančné zabezpečenie, ktoré je potrebné ku športovaniu. Naproti tomu vláda Slovenskej republiky sa už snaží práve tieto sociálne rozdiely medzi rómskym etnikom a majoritou populáciou riešiť cez rôzne granty, dotácie, aby sa aspoň takýmto spôsobom dostávali tieto rómske deti do spoločnosti. Ďalším, podľa nás výrazne dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje samotné pohybové schopnosti rómskeho etnika je motivácia. Rómske deti podľa nášho názoru musia vidieť jasný cieľ prečo, z akého dôvodu a hlavne čo z toho ony budú mať, ak sa o niečo budú snažiť. Niekedy možno materiálne veci dokážu motivovať rómske deti, ale často krát je u rómskych detí potrebné uznanie. Prostredníctvom uznania sa cítia byť rómske deti dôležité

a možno aj takýmto spôsobom vedia dosahovať lepšie výsledky.

Záver

Výsledky našej výskumnej činnosti ukázali na fakt, že rozdiely medzi dievčatami majoritnej populácie a dievčatami rómskeho etnika, ktoré boli zaznamenané ako signifikantné ($p < 0,05$), boli zistené v testoch člnkový beh 10x 5 metrov, ľah sed za 30 sekúnd, výdrž v zhybe a tanierový tapping. Vo všetkých testoch boli hodnoty lepšie v prospech dievčat majoritnej populácie s výnimkou testu predklon s dosahovaním v sede, kde dosiahli lepšie hodnoty dievčatá rómskej populácie. V porovnaní celkového profilu pohybovej zdatnosti medzi dievčatami majoritnej populácie a dievčatami rómskeho etnika bol zistený signifikantný rozdiel, kde dievčatá majoritnej populácie dosiahli lepšie hodnoty ako dievčatá rómskeho etnika.

Na základe literárnych prameňov a taktiež vlastnej výskumnej činnosti, môžeme teda konštatovať, že v rámci rozvoja vednej disciplíny, by bolo vhodné sa zamerať na rómsku populáciu a následne zostavenie normatífov pre rómsku populáciu, keďže normatívy pre rómskych žiakov sú v súčasnej dobe absentujúce.

Výsledky, ktoré sme získali prostredníctvom výskumnej činnosti rómskeho etnika a majoritnej populácie, ukázali zaostávanie rómskeho etnika. Pre samotných učiteľov telesnej a športovej výchovy, by to mohlo byť motivujúce a zároveň zaväzujúce vytvárať viac športových podujatí, viac aktivít súvisiacich so športom, pri ktorých by žiaci rozvíjali svoje pohybové schopnosti, nadobúdali nové poznatky ale taktiež by jednotlivé športové podujatia a aktivity mali aj vyšší rozmer. Pod pojmom vyšší rozmer rozumieme samotnú socializáciu a integráciu rómskeho etnika respektíve rómskej mládeže do bežného života.

Literatúra

- Adamčák, Š. (2005). Silové schopnosti rómskych žiakov školského veku. *Telesná výchova a šport na univerzitách v ponímaní študentov ako objektu edukácie*, 6-11.
- Belej, M., et al. (2002). Telesný vývin a pohybová výkonnosť 11-15 ročných rómskych detí. In *Zborník „Antropomotorika 2002“* (pp. 16-21).
- Brodňani, J., et al. (2005). Úroveň pohybovej výkonnosti a telesného rozvoja Rómov zo Slovenska a Maďarska. In *Socializácia rómskej mládeže prostredníctvom telesnej výchovy a športu* (pp. 17-23).
- Horváth, R., & Horváthová, B. (2001). Porovnanie telesného vývinu a pohybovej výkonnosti u 7 až 10 ročných detí rómskej a bežnej populácie. In *Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie* (pp. 82-87).
- Horváth, R., et al. (2010). *Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov pre šport*. Prešovská univerzita.
- Horváth, R. (2001). Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku.
- Ješina, O., et al. (2010). Porovnaní úrovně motorických schopností romských a neromských žáků. *Studia sportiva*, 4(2), 5-14.
- Klein, V., & Marulayová, T. (2007). Rómovia a multikultúrálna výchova. In *Rubikova kostka Multikulturalita* (pp. 92-105).
- Moravec, R., et al. (2002). *EUROFIT – Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*.
- Turek, M., & Hügec, J. (1996). Pohybová výkonnosť rómskych detí na I. stupni ZŠ. In *Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia: zborník príspevkov z medzinárodnej*

vedeckej konferencie (pp. 51-55).

Zapletalova, L. (2014). Pohybová výkonnosť 11- až 15- ročných chlapcov a dievčat s odlišnou pohybovou aktivitou. *Pohybové aktivity ve vědě a praxi*, 69-80.

Kontakt

Mgr. Jaroslav Sučka

Katedra edukológie športov, Fakulta športu Prešovskej univerzity v Prešove

Fakulta športu, Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

email: jaroslav.sucka@unipo.sk

THE COMPARISON OF PHYSICAL FITNESS OF PUPILS OF ROMA ETHNICITY AND MAJORITY POPULATION

Keywords: older school age, minority population, physical and sport education, diagnostics

Summary

The issue of integration of the Roma ethnic group into society is more discussed than before, but in the majority population, this issue is not a high priority. The sport seems to be a means of integrating the Roma ethnic group into society. The aim of the study was to determine the current level of physical fitness in girls of the Roma population and the majority population. The research sample included 34 girls (18 girls of the Roma population and 16 girls of the majority population). Before administering physical fitness tests, body height and body weight were measured. The EUROFIT test battery (Moravec et al., 2002) was administered to determine the girls' level of motor abilities. The results showed statistically significant differences between girls ($p < 0.05$) in favor of the majority population in the motor tests: 10 x 5 m shuttle run, sit-ups in 30 seconds, flexed arm hang, and plate tapping. No statistically significant differences were found in other

motor tests. The overall physical fitness profile was assessed using a Z-score. In this case, there was a significant difference in physical fitness in favor of girls of the majority population. The research results could be a motivation for teachers who teach the Roma pupils, whereas the sport is one of the few opportunities for integration of the Roma ethnic group.



DIDAKTICKO-METODICKÉ ŠTÚDIE



HRUBÁ MOTORIKA A JEJ ÚLOHA PRI ROZVÍJANÍ GRAFOMOTORIKY

Marcela Čarnická

Katedra špeciálnej pedagogiky, PF KU Ružomberok

Abstrakt

Pod grafomotorikou rozumieme motorické činnosti, ktoré sú potrebné k písaniu a kresleniu. Špecifická porucha vývinu pohybovej funkcie negatívne ovplyvňuje všetky pohybové schopnosti dieťaťa. Dieťa má problém pri činnostiach ako je obliekanie, chodenie po schodoch či pri kreslení. Aby sme mohli rozvíjať grafomotoriku, je nutné rozvíjať a posilniť hrubú motoriku, teda svaly umožňujúce základné pohybové zručnosti. Súčasťou príspevku sú námety aktivít na posilnenie hrubej motoriky. Príspevok je parciálnym výstupom k projektu KEGA 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Kľúčové slová: dyspraxia, grafomotorika, jemná motorika, hrubá motorika, dieťa,

Úvod

„Dyspraxia je bolesť! Nebolí to. Nevyzerám inak. Nevidíš to... Kým nenapíšem... Neviem písať veľmi úhladne. A neviem písať veľmi malým písmom, moje listy sa mi vracajú – sotva viem písať...“ (Addy, 2018). Tieto slová sú úryvkom básne žiačky, ktorá takto opisuje svoje pocity, ktorými sa borila na škole z dôvodu svojej poruchy.

Dyspraxia je špecifická porucha vývinu pohybovej funkcie, ktorú Medzinárodná klasifikácia chorôb (2016) popisuje ako *„vážne oneskorenie vývinu motorickej koordinácie, ktoré sa nedá*

vysvetliť len celkovou mentálnou retardáciou alebo špecifickou vrodenou alebo získanou nervovou chorobou“. Dyspraxia negatívne ovplyvňuje pohybové schopnosti detí, nakoľko postihuje hrubú a jemnú motoriku, reč a jazyk, sociálne a poznávacie zručnosti, učenie a zrakovú motoriku. Platt (2015) rozlišuje pri dyspraxii primárne a sekundárne problémy. Medzi primárne problémy zaraďuje nízky svalový tonus, slabé ruky a prsty, slabú koordináciu, slabú motoriku a pozornosť, slabú citlivosť na dotyk, rýchlu únavu svalov a slabé pohyby očí. K sekundárnym problémom patrí osamelosť, nízke sebavedomie a nedostatok dôvery, frustrácia a utiahnutosť, vyhýbanie sa činnostiam (napr. kresleniu) a hranie klauna (Platt, 2015). Zelinková (2018) v prejavoch dyspraxie rozlišuje primárny deficit, ktorý nie je viazaný na istý vek. Patrí sem nesprávna predstava, plánovanie a prevedenie pohybu, nižšia neverbálna inteligencia a nezrelosť vnímania tela a orientácie v okolitom svete. K sekundárnym deficitom radí pohybovú nešikovnosť, problémy pri osvojovaní si nových pohybových zručnostiach, dieťa je vnímané ako dieťa bez pracovných návykov; ako dieťa, ktoré nevie vedomosti použiť v obmenenej situácii; ako dieťa, ktoré stále myslí na pohyb. Zmeny problémov a symptómov dyspraxie sa menia rastom dieťaťa. Zároveň sa dieťa učí spôsoby, ako zvládať jednotlivé ťažkosti. Väčšina detí dosiahne istý stupeň, ale ich výkon nebude na úrovni priemerného dieťaťa. Deti majú problém s motorickou koordináciou, ale zachovávajú si normálnu inteligenciu. Na základe toho si tieto deti uvedomujú, že sa líšia od svojich rovesníkov tým, ako spracovávajú, prezentujú a zaznamenávajú informácie napr. pri písaní, kreslení alebo na telesnej výchove. Dyspraxia je podľa Addy (2018) skrytý hendikep, pretože u dieťaťa nie sú známky dyspraxie hneď zjavné. Jeho ťažkosti sa prejavujú napr. pri výzve učiteľa/rodiča zdokonaľiť istú úlohu. Vtedy sa ukáže jeho problém s pohybovou koordináciou či nesúlad medzi jeho uvažovaním a chápaním a jeho plánovanou prácou. Prejavy dyspraxie sa líšia svojou závažnosťou i obdobím, kedy sa začnú objavovať, či je to po narodení, v predškolskom

veku alebo až v školskom veku. Rovnako neplatí, že prvé prejavy dyspraxie sa týkajú hrubej motoriky a základných pohybových schopností (Zelinková, 2017). Kováčová (2020, s. 58) uvádza, že „každé dieťa s dyspraxiou má špecifické príznaky typické pre jeho oslabenie. Tak ako je to pri iných oslabeniach, nemusia byť prejavy porovnateľné u každého dieťaťa, ktorému bola diagnostikovaná dyspraxia“. Deti v predškolskom veku majú problémy s rovnováhou a skokmi, vyskytujú sa ťažkosti v konštruktívnych hrách (skladanie kociek). Deti sa trápia pri jedení s vidličkou a nožom, pri obliekaní a vyzliekaní sa, ktoré je pomalé. Dieťa sa oblečie nesprávne, resp. v zlom poradí, čo mu spôsobuje stres. Ak sa ponáhľajú, môžu chodiť po špičkách, čo Addy (2018) odôvodňuje ťažkými nohami a rukami, ktoré vyvoláva nízky svalový tonus.

Problémy detí s dyspraxiou sa dotýkajú aj oblasti grafomotoriky. Pod grafomotorikou rozumieme motorické činnosti potrebné pre písanie, ktoré nadväzujú na vývoj hrubej a jemnej motoriky, senzomotoriky a poznávacích schopností. Grafomotorika s jemnou motorikou tvoria jemné, drobné pohyby rúk a prstov potrebných pre uchopenie niečoho. Rovnako sem patrí pohyb artikulačných orgánov a očí súbežne s koordináciou končatín. Dôležité je preto rozvíjať nielen grafomotoriku, ale i jemnú motoriku. Pre grafomotoriku je dôležitý vývin funkcií podľa smeru pohybov: smer kefalokaudálny, smer proximodistálny a smer ulnoradiálny (Droppová, 2014). Dieťa/dyspraktik začne kresliť neskôr, nerado kreslí a pri kreslení nepoužíva viacero farieb (Zelinková, 2017). Kresba nemá presné tvary, je jednoduchšia a obsahovo chudobnejšia, chýbajú v nej detaily. Dieťa má problém kresliť podľa vzoru a zadania témy. Ťažkosti dieťaťa spôsobuje strihanie, lepenie i skladanie papiera (Kožík, Lehotayová, 2023). Dieťa nemá správny úchop písacieho nástroja (kľčovité držanie, výrazný prítlak), čo môže mať za následok rýchlo unavenú ruku. Dieťa je pri písaní, kreslení v sede, pričom poloha je limitovaná rozvojom svalstva, ktoré nie je dostatočné, čo má za príčinu jeho neposednosť (Kováčová, Hladush, 2024). Zelinková (2017)

vysvetľuje neposednosť alebo mrvenie sa tým, že dieťa z dôvodu oslabeného svalstva nedokáže vydržať dlhšiu dobu v jednej polohe, mrví sa a mení polohu. „*Grafomotoriku nie je možné chápať len ako pohyby rúk vykonávané pri grafických úkonoch. Táto činnosť je oveľa zložitejšia. Ide síce o pohyby rúk, ale tie sú ovplyvňované psychikou a zanechávajú grafickú stopu, ktorá vyjadruje určitý význam*“ (Lučivjanská, 2011, s. 3-4). Písanie a kreslenie je pohybová aktivita, ktorej výsledkom je text a kresba. Táto aktivita je podľa Zelinkovej (2017) ovplyvnená úrovňou vývoja svalstva, ktoré zaisťuje správne sedenie pri písaní, uvoľnenie ruky od ramena až po zápästie. Na grafomotoriku vplýva aj lateralita, dominancia pravej alebo ľavej ruky, ktorú si dieťa nemusí uvedomovať. „*Postupnosť v rozvíjaní grafomotorických vzorov začíname rozvojom hrubej motoriky, postupne rozvojom jemnej motoriky, ktorá je zameraná na grafomotoriku a rozvoj psychických funkcií*“ (Droppová, 2014, s. 13).

Hrubá motorika zahŕňa pohyby svalov, ktoré zaisťujú základné pohybové zručnosti (Zelinková, 2017). Dieťa má v dôsledku oslabeného svalstva a nízkeho svalového tonusu v oblasti hrubej motoriky problém vydržať vzpriamene stáť, dlhšie sedieť pri písaní. Nedostatočne rozvinutá hrubá motorika negatívne vplýva na lezenie, beh, státie na jednej nohe, manipuláciu s loptou (loptové hry, kopanie a chytanie do lopty), chôdzu po schodoch a po múriku. Dieťa má pri chodení nekoordinované pohyby rúk a nôh, pri chôdzi po schodoch vykročí na schod tou istou nohou. Avšak Kováčová a Hladush (2024, s. 26) tvrdia, že „*dieťa môže vo všeobecnosti dobre koordinovať pohyby, keď sú činnosti ako hádzanie a chytanie zamerané na stred tela.*“ Problém nastane, ak má dieťa zapojiť samostatne pravú alebo ľavú stranu tela. U dieťaťa s oslabeným svalstvom je potrebné začať rozvíjať najprv hrubú motoriku, pretože písanie/kreslenie sa realizuje cez pohyby veľkých kĺbov. Vhodné aktivity na rozvoj hrubej motoriky sú lezenie, preliezanie, podliezanie, chôdza, beh, skákanie, udržiavanie rovnováhy pri chôdzi po lavičke, múriku, chytanie, kopanie

lôpt. Tieto činnosti autorky Bednářová a Šmardová (2006) odporúčanú doplniť cvičením v telocvični, kde s dieťaťom cvičia aj rodičia či zaradiť rytmické cvičenia. Kirbyová (2000) odporúča na rozvoj hrubej motoriky pohybové hry, ktorými nacvičujeme veľké pohyby s dôrazom na panvu a ramená. Pri aktivitách je nutné rešpektovať momentálny stav dieťaťa, vytvárať pozitívny vzťah k činnosti, zadávať jednoduchý pokyn a overiť si jeho porozumenie, zložitejšie činnosti rozdeliť na menšie a iné.

Námet č. 1 – skákanie

Pomôcky: žiadne

Postup: Dieťa má nohy pri sebe, stojí na jednom mieste a jeho úlohou je vyskočiť znožmo. Dieťa môže mať problém udržať nohy pri vyskakovaní spolu, ale poskytneme mu potrebný čas. Ak dieťa zvládne skok, môžeme cvik obmeniť tak, že dieťa sa pri skoku dotkne rukami zeme (Platt, 2015). Obmenou môže byť skákanie na ľavej alebo pravej nohe. Cvik je zameraný na posilnenie svalstva.

Námet č. 2 – skákanie z lavičky

Pomôcky: lavička

Postup: Dieťa sa postaví na lavičku a skočí na zem tak, že každá noha je na jednej strane lavičky. Následne dieťa vyskočí späť na lavičku. Obmenou s vyššou náročnosťou môže byť skok z lavičky, sed na lavičku, vztyk a výskok na lavičku (Platt, 2015). Cvik je zameraný na posilnenie svalstva.

Námet č. 3 – rozdrv loptu

Pomôcky: loptička, príp. vedro

Postup: Dieťa drží loptu v dlani a stlačí ju tak silno, ako môže. Dieťa ohne ruku v zápästí smerom k sebe, uvoľní zápästie a otvorí ruku. (Platt, 2015). Týmto cvikom dieťa posilňuje slabé prsty, ruky a zápästie, ktoré sú oslabené a tým spôsobujú ťažkosti pri písaní a kreslení dieťaťa.

Námet č. 4 – podlahový futbal

Pomôcky: bránky, lopta

Postup: Deti sediace na podlahe (nohy sú prekřížené alebo vystreté) sú rozdelené do dvoch skupín, ich úlohou je hrať futbal. Pri hre musia sedieť a loptu sa snažia dostať do brány iba pomocou rúk. Deti si takto posilňujú panvu a pracujú predovšetkým s hornými končatinami. Lopta môže byť vo výške max 50 cm od zeme (Addy, 2018).

Námet č. 5 – pretláčanie sa chrbtom

Pomôcky: lopty

Postup: Dieťa si sadne chrbtom k druhému dieťaťu a ich úlohou bude tlačiť sa na seba. Obaja sa budú striedavo plynulo a symetricky nakláňať dopredu a dozadu, aby prebrali váhu druhého chrbta. Deti si majú pri tejto aktivite udržiavať vzpriamenú polohu a rovnováhu síl. Aktivitu môžeme obmeniť tak, že medzi chrbty vložíme veľkú terapeutickú loptu (Christmas, 2020).

Námet č. 6 – prekážková dráha

Pomôcky: odtlačky nôh a rúk vystrihnuté z papiera

Postup: Deti si rozdelíme do menších tímov, farebne odlišených. Každý člen tímu si obkreslí na papier a vystrihne svoje odtlačky nôh a rúk. Tímy nalepia na podlahu všetky svoje odtlačky – vytvoria tak prekážkovú dráhu. Úlohou jednotlivých tímov bude prejsť miestnosťou položením rúk a nôh na vhodné odtlačky. Prechádzanie musí byť bezpečné a rýchle (Addy, 2018).

Námet č. 7 – miesenie cesta

Pomôcky: prísady na prípravu cesta - hladká múka, teplá voda, soľ, potravinárske farbivo, rastlinný olej

Postup: Dieťa si vo veľkej mise zmieša múku a soľ, postupne pridá vodu, pár kvapiek potravinárskeho farbiva a olej. Prísady premieša varechou. Pracovnú dosku si pomúči trochu

múky tak, aby sa mu cesto nelepilo. Aby vzniklo hladké vláčne cesto, musí ho dieťa miesiť niekoľko minút. Cesto bude dieťa stláčať a valkať. Táto aktivita poslúži ako práca či terapia. Je to obojručná aktivita, pri ktorej si dieťa precvičuje ramená a získava silu tým, že stojí pri stole a zároveň tlačí na cesto (Christmas, 2020). Dieťa si môže do cesta pridať trblietky, vykrajovať rozličné tvary, robiť odtlačky napr. vidličkou, listom, čipkami. Po uschnutí si môže výrobky namaľovať.

Námet č. 8 – hod kockou

Pomôcky: kocka s číslami, kocka s cvikmi

Postup: Dieťa si hodí prvú kocku s číslami, na ktorej padne číslo od 1 do 6, ktoré určí počet opakovaní daného cviku. Hod druhou kockou určí, aký cvik bude dieťa cvičiť (skok znožmo na mieste, skok na pravej nohe, skok na ľavej nohe, zoskok z vyvýšenej podložky, skok znožmo na podložku, chôdza po špičkách) (vlastné spracovanie).

Námet č. 9 – opri sa o stenu

Pomôcky: žiadne

Postup: Dieťa sa postaví k stene na dĺžku paže. S vystretými rukami a zápästím položí dieťa dlane na stenu, pričom nohy a telo je vyrovnané. Lakte pomaly ohýba a nakláňa sa k stene. Pomaly sa dieťa vracia do svojej pôvodnej vzpriamenej polohy. Cvičením si dieťa posilňuje chrbát a ramená (Christmas, 2020).

Námet č. 10 – na mori

Pomôcky: žiadne

Postup: Deti si predstavia, že sa nachádzajú na lodi, ktorej velí námorný kapitán. Kapitán bude vydávať повely, ktoré deti musia splniť, aby ostali na lodi. Príklady povelov: prístav – beh doprava, pravobok – beh doľava, vydrhnúť podlahu – deti predstierajú, že podlahu čistia na

kolenách a rukách, muž cez palubu – skok na jednej nohe, nepriateľ na lodi – skákanie z nohy na nohu a pod. Prostredníctvom hry podporujeme stabilitu bedier a ramien (Addy, 2018).

Záver

Nedostatočne rozvinutá hrubá motorika má za následok nesprávnu koordináciu ramien pri písaní. Písanie a kreslenie je namáhavé, dieťa sa rýchlo unaví, písmo je neúhl'adné. Dieťa s dyspraxiou vyvoláva dojem lenivého, neupraveného a pomalého dieťaťa. Aby dieťa začalo rado kresliť a neodmietalo písať je potrebný rozvoj grafomotorických zručností. Avšak na začiatok je nevyhnutné začať s posilnením hrubej motoriky. Dyspraxia nie je fyzicky viditeľný stav, ale ak je dieťa pochopené a na zdolávaní prekážok pracuje vhodnými krokmi, môže zažiť pocit úspechu.

Literatúra

Addy, L. M. (2018). *How to understand and support children with dyspraxia*. Cheshire, UK: LDA. ISBN 978-1-85503-381-8.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 80-251-0977-1.

Christmas, J. (2020). *Hands on dyspraxia: Developmental coordination disorder: Supporting young people with motor and sensory challenges*. London & New York: Routledge. ISBN 978-1-138-60097-3.

Droppová, G. (2014). *Grafomotorika v materskej škole alebo rozvíjanie grafomotorických zručností detí ako príprava na písanie v základnej škole a detský prejav*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-787-7.

Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.

Kováčová, B. (2020). Rodina s dieťaťom so špecifickou poruchou koordinácie pohybov vo včasnej starostlivosti. In A. Hudecová (Ed.), *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti* (pp. 56–87). Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0782-9.

Kováčová, D., & Hladush, V. (2024). Možnosti a limity dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 22–36). Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-1104-8.

Kožík Lehotayová, B. (2023). *Pedagogická intervencia v podpore grafomotoriky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5811-8 (online).

Lučivjanská, M. (2011). Grafomotorika a dieťa predškolského veku. In *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy* (pp. 1–12). Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-89182-63-3.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. Available at: <https://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>.

Platt, G. (2015). *Beating dyspraxia with a hop, skip and jump: A simple exercise program to improve motor skills at home and school*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-560-4.

Zelinková, O. (2017). *Dyspraxie: Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

Kontakt

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

email: marcela.carnicka@ku.sk

GROSS MOTOR SKILLS AND THEIR ROLE IN DEVELOPING GRAPHOMOTOR SKILLS

Keywords: dyspraxia, graphomotor skills, fine motor skills, gross motor skills, the child

Summary

Graphomotor skills are motor activities that are necessary for writing and drawing. A specific disorder of the development of motor function negatively affects all the child's motor skills. The child has problems with activities such as dressing, walking up stairs or drawing. In order to develop graphomotor skills, it is necessary to develop and strengthen gross motor skills, i.e. the muscles that enable basic motor skills. The article includes ideas for activities to strengthen gross motor skills.

HISTORICKÝ KONTEXT VÝVOJA PRAVIDIEL VODNÉHO PÓLA

Mária Kalinková, Niccolo Innocenti

Katedra telesnej výchovy a športu, PF UKF Nitra

Abstrakt

Zámerom príspevku je poskytnúť čitateľovi relevantné a spoľahlivé informácie, týkajúce sa prehľadu vývoja pravidiel vodného póla v historickom ponímaní a vzájomných súvislostiach. Zistili sme veľa zaujímavostí o športe, ktorý ako prvý z kolektívnych športov vôbec bol zaradený do programu Olympijských hier. Na základe teoretických východísk z odborných, domácich i zahraničných, zdrojov sme analyzovali samotnú hru s hracími systémami, jej pravidlami i súťažami, naprieč jednotlivými epochami od samotného začiatku vzniku až po súčasnosť. Cieľom príspevku je poskytnúť čitateľovi komplexný prehľad o tematike vývoja pravidiel vodného póla a špecifikovať hlavné momenty z histórii, vo svete i na Slovensku.

Kľúčové slová: vodné pólo, pravidlá, vývoj, história, súčasnosť

Úvod

V súčasnom svete, kde šport zohráva nenahraditeľné miesto v kultúre a spoločenskom živote, je dôležité poznať historický vývoj a evolúciu pravidiel v jednotlivých športových disciplínach. Medzi tieto fascinujúce oblasti patrí aj vodné pólo, šport plný zručností a taktických manévrov, ktorý sa vo svojej podstate menil a formoval spolu s ľudskou civilizáciou.

Tabaczek-Bejster (2019) popisuje prvotnú formu vodného póla, kde hráči sedeli na sudoch a pomocou pádla sa nielen pohybovali, ale aj dostávali loptu do vymedzeného priestoru.

Problematika

Moderné vodné pólo má veľmi malú podobnosť s pôvodnou hrou zavedenou v Anglicku. Počas vodnopólovej viac ako storočnej histórie sa zmenil takmer každý aspekt hry. Vodné pólo má dlhú históriu, ktorá siaha do polovice 19. storočia. Zmena doby trvania hracích období, počtu hráčov, času útokov a mnohé ďalšie aspekty vedú k skutočnosti, že moderné vodné pólo sa výrazne líši od toho z minulosti (Aleksandrovic, 2008).

V skratke z histórie

V histórii vodného póla nachádzame zaujímavý príbeh, ktorý siaha až do druhej polovice 19. storočia, keď tento šport vznikol ako forma rekreačnej aktivity. Postupom času sa vodné pólo vyvinulo do disciplíny s medzinárodnou účasťou a olympijskou prestížou. Zmeny v pravidlách vodného póla boli nevyhnutné, aby sa tento dynamický a náročný šport prispôbil novým technológiám a športovým trendom. Ako sa menila spoločnosť, tak sa menilo aj vodné pólo. Od primitívnych foriem hry a prvých pokusov o štandardizáciu pravidiel, až po súčasnú modernú podobu ich znenia. Vodné pólo prešlo mnohými transformáciami, ktoré formovali jeho charakter a štýl hrania.

Za rok zrodenia vodnopólovej disciplíny sa považuje rok 1869. Hra zaujala veľa mladých ľudí, preto Angličania vytvorili výbor, ktorý tvorili najmä plaveckí odborníci. Dostali za úlohu vypracovať pravidlá športu (Tabaczek-Bejster, 2019).

Spočiatku bol počet hráčov stanovený na jedenásť ako vo futbale. Hráči sedeli obkročmo na sudoch a pomocou pádla sa snažili dostať loptu do bránky (Tisaj-Leitman, 2020).

Prvý zápas sa organizoval v Bournemouth so stanovenými pravidlami vypracovanými Wilsonom v roku 1876. Stretnutie netrvalo dlho, lebo lopta nebola dostatočne odolná voči drsnému súboju medzi hráčmi. Wilsonové pravidlá sa dodržiavali dlhé roky a od roku 1880 sa pravidelne

odohrávali zápasy medzi anglickými a škótskymi tímami. Až v roku 1885 bolo prvé vodné pólo uznané ako samostatná športová disciplína a boli predstavené prvé zjednotené predpisy. Obsahovali 11 bodov v nasledujúcom znení. Hra trvala 20 minút. Tímy mali svojich kapitánov a ihrisko bolo vybrané náhodne, alebo dohodou kapitánov tímov. Na začiatku zápasu rozhodca hodil loptu do stredu hracej plochy. Kým bola lopta vo vzduchu, všetci hráči skákali do vody okrem brankárov, ktorí mohli zostať na brehu a chrániť bránu. Hráči sa nemohli prerušovať navzájom, pokiaľ neboli v držaní lopty. Za porušenie tohto pravidla bol udelený trestný hod z miesta, kde bol spáchaný faul. Gól bol platný vtedy, ak hráč postavil loptu do určitého územia, ktorým bolo kanoe. Ak lopta opustila hraciu plochu, rozhodca ju hodil späť na miesto, kde ju opustila. Ak lopta minula vyhradenú plochu na gól, hra pokračovala od brankára. Postranní rozhodcovia stáli na každej strane ihriska a akonáhle padol gól, zapískali do píšťalky a hra bola prerušená. Po 10 minútach hry si tímy vymenili strany ihriska. Pokiaľ sa jeden z vyzvaných hráčov nezúčastnil hry, prehral všetky získané ceny z predchádzajúcich hier a stratil tiež ceny, ktoré by mohol vyhrať v nasledujúcich stretnutiach. V prípade nezhody postranných rozhodcov v niektorom z rozhodnutí bol poverený hlavný rozhodca vyjasniť situáciu, na ktorú sa doteraz predpisy nevzťahovali. Tieto pravidlá sa využívali do roku 1888 (Tabaczek-Bejster, 2019).

Najvýraznejšie zmeny pravidiel

Od zrodenia vodného póla v roku 1869 bolo uskutočnených veľa zmien v pravidlách tohto športu. Prvá najmarkantnejšia zmena, ktorej sa budeme venovať, je počet hráčov. Menil sa viackrát v histórii. V roku 1879 bol prvýkrát odporúčaný počet hráčov 9 z pôvodných 11 hráčov. V roku 1884 bol počet hráčov nadstavený na 8, následne v roku 1886 sa komisia zhodla na 7 hráčoch (Aleksandrovic, 2008).

V roku 1961 sa počet hráčov v hracom poli nemenil, ale povolili sa 4 striedajúci hráči v každom tíme. V roku 1981 sa zvýšil počet náhradníkov na 6 (Lozovina-Lozovina, 2009).

V roku 1905 pridala Britská plavecká asociácia do pravidiel faul - špliechanie do očí (Aleksandrovic, 2008). V rokoch 1935 – 1945 nastala zmena v prísnejšom posúdení tohto priestupku. Nie je klasifikovaný ako klasický faul, ale ako vylúčenie (Jarušek, 2007).

Čo sa týka vylúčení vieme, že v roku 1932 prišlo k prvému rozdeleniu faulov na malý faul, veľký faul a faul zapríčiňujúci pokutový hod. V roku 1967 vzniklo nové pravidlo, ktoré dáva zmysel veľkému faulu. Hovorí, že ak sa hráč dopustí veľkého faulu, dostane trestný bod. Nazbierané 3 trestné body vedú k strieľaniu pokutového hodu v prospech opačného tímu (Aleksandrovic, 2008).

V potrestaní veľkého faulu došlo k zmene hlavne v roku 1970. Trestné body boli zrušené a namiesto nich sa za tento priestupok zaviedlo vylučovanie hráčov. Pólista, ktorý sa dopustil faulu na vylúčenie, bol vylúčený na 1 minútu zo zápasu. Prvá úprava tohto času nastala v roku 1977 na 45 sekúnd. K ešte väčšiemu skráteniu času vylúčenia za faul na vylúčenie, na 35 sekúnd, došlo v roku 1984. Definitívnu zmenu malo toto pravidlo v roku 1991, keď bola doba vylúčeného hráča stanovená na 20 sekúnd a v platnosti je doteraz (Lozovina-Lozovina, 2009).

V roku 1918 bolo zmenené pravidlo týkajúce sa trestného hodu tak, že hráč, ktorý uskutoční trestný hod má byť ten, ktorý sa nachádza najbližšie k miestu, kde došlo k faulu. Nové pravidlo týkajúce sa trestného hodu bolo zavedené v roku 1942, ktorým bolo povolené strieľať na bránku súpera po trestnom hode, ak sa miesto trestného hodu nachádza za štvormetrovou zónou od bránky (Aleksandrovic, 2008).

Zóna, z ktorej sa strieľali pokutové hody sa zmenila v rokoch 1996 – 2009 na päťmetrovú zónu, ale po faule sa už nemohlo strieľať za 5 metrovou zónou, ale až za úrovňou 7 metrov (Lozovina-Lozovina, 2009).

V roku 2005 sa línia 7 metrov zrušila a po faule sa môže strieľať a dosiahnuť gól spoza 5 metrov (Jarušek, 2007).

V rokoch 1952 FINA doplnila do pravidiel, že každé rozhodnutie rozhodcu je konečné. Najväčšia zmena týkajúca sa rozhodcu prišla v roku 1977. Z dôvodu lepšej kontroly hry začali do zápasu vstupovať dvaja nasadení rozhodcovia (Aleksandrovic, 2008).

V roku 1961 nastali radikálne zmeny v hracom čase. Polčasy sa zmenili na štvrtiny a z hry 2 x 10 minút sa prešlo na hru 4 x 5 minút čistého času. V roku 1981 sa dĺžka jednej štvrtiny predĺžila na 7 minút a od roku 1996 sa jej dĺžka ešte raz navýšila a to o jednu minútu. Odvtedy sa už čas nezmenil a zápas trvá 4 x 8 minút.

V roku 1961 bol tiež nastavený útočný čas na 1 minútu (Lozovina-Lozovina, 2009). V roku 1971 sa zmenil útočný čas na 45 sekúnd. To znamená, že ak útočiacie družstvo nevystrelí na bránku do 45 sekúnd, príde o držanie lopty (Jarušek, 2007). Útočný čas sa postupom času skracoval a v roku 1977 sa skrátil na 35 sekúnd (Lozovina-Lozovina, 2009). Definitívna zmena dĺžky útočného času prišla v roku 2005 počas kongresu FINA v Montreale. Jednou zo zmien v pravidlách bolo skrátenie dĺžky útočného času na 30 sekúnd, ktoré sú ponechané doteraz (Aleksandrovic, 2008).

História vodného póla vo svete

Domovom vodného póla sa považuje Anglicko. Prvé záznamy o hre pochádzajú z 18. storočia. S najväčšou pravdepodobnosťou sa hra zrodila tak, že si ľudia pri kúpaní hádzali loptičku. Hráči hry spočiatku sedeli na prázdnych sudoch a bolo im umožnené pohybovať sa pomocou pádla, ktoré používali tiež na odpálenie lopty. Postupom času sa zistilo, že sudy boli len obmedzením a po ich odstránení sa pohyb vo vode zjednodušil (Tabaczek-Bejster, 2019).

Prvé obdobie vodného póla siaha do rokov 1869 až 1876. V tomto období sa formovala hra.

Pôvodom pochádza z Indie, ale okolo roku 1869 bola prinesená do Anglicka, kde sa značne spopularizovala (Aleksandrovic, 2008).

Počas tejto éry sa zápasy vyznačovali tvrdou hrou a potápaním bez nejakej špecifickej techniky. Pólisti sa viacej sústredili na fyzický aspekt ako na technický. Hráči sa zamerali najmä na obrannú fázu hry. Formovalo sa tiež meno pre tento šport, ktorý v tých časoch nazývali futbal alebo rugby vo vode (Hraste a kol., 2013).

Druhé obdobie bolo obdobím tvorenia pravidiel a ich využitia na medzinárodnej úrovni. Trvalo od roku 1877 do 1907. Významný pokrok v tejto oblasti bol zaznamenaný od roku 1977 po tom, ako William Wilson predstavil prvé pravidlá hry. V roku 1884 Plavecká asociácia Veľkej Británie oficiálne uznala nový šport s názvom vodný futbal (Aleksandrovic, 2008).

Prvé majstrovstvá vo vodnom póle sa uskutočnili v roku 1888 v Anglicku. Zúčastnili sa ich iba dve družstvá, tím Anglicka a Škótska. Škóti porazili Angličanov 4:0. Od tejto udalosti sa vodné pólo rozšírilo do Írsku a do Walesu (Jarušek, 2007).

V roku 1891 došlo aj k prvému vodnopólovému stretnutiu medzi dvomi univerzitami a to Cambridge a Oxford. Oxford porazil Cambridge 4 : 1 a zopakovali úspech aj v nasledujúcom roku víťazstvom 5:1. Následne sa hra šírila v rôznych krajinách Európy, v roku 1893 v Nemecku, 1894 v Rakúsku, 1895 vo Francúzku a Belgicku a v roku 1897 v Maďarsku. V roku 1900 sa vodné pólo objavilo na olympijských hrách po prvýkrát a v tomto roku sa šport stal populárnym aj v Taliansku. V roku 1907 sa vodné pólo rozšírilo aj do Juhoslávie.

Tretie obdobie vývoja vodného póla, od roku 1908 až 1969, slúžilo na vytvorenie štruktúry, ktorá riadi hru (Aleksandrovic, 2008).

V roku 1908 bola založená Medzinárodná plavecká federácia FINA. V tomto roku bol tento šport premenovaný na vodné pólo a bolo vyhlásené ako oficiálne meno (Hraste a kol., 2013).

V roku 1926 bola založená Európska asociácia LEN (Aleksandrovic, 2008).

V roku 1928 maďarský vodnopólový tréner Bela Komjadi vynášiel novú techniku nazvanú vzdušný prenos, pri ktorej hráč priamo prenáša loptu vzduchom na iného hráča, ktorý ju prijme bez toho, aby sa lopta dotkla vody. Táto technika priniesla do hry väčšiu dynamiku a prispela k maďarskej dominancii vo vodnom póle v nasledujúcich 60 rokoch. Taktický systém prevzalo vodné pólo z futbalu v 40. až 50. rokoch 20. storočia. Rôzne hráčske pozície a taktické obranné systémy prevzalo z basketbalu (Hraste a kol., 2013).

Za štvrté obdobie môžeme považovať obdobie rozšírenia hry po celom svete. Trvalo od roku 1970 do roku 2005 (Aleksandrovic, 2008).

Rok 2005 bol pre vodné pólo dôležitý z hľadiska definície pravidiel. Po tomto roku sa v pravidlách hry nezaznamenali výrazne zmeny.

História vodného póla na Slovensku

Prvé kroky vodného póla na území Slovenska boli späté s rozvojom plávania. Podstatným faktorom vývoja vodného športu bola výstavba plavární. Prvé plavárne sa na Slovenskom území začali budovať okolo roku 1900, na prelome dvoch storočí. Ich výstavbu iniciovala Vojenská správa, preto sa budovali hlavne v mestách, kde sídlila vojenská posádka. Na Slovensku to boli Bratislava, Košice, Žilina a Trenčín. Neskôr sa stavali aj v iných mestách. Najvýznamnejšou plavárňou bol Grössling v Bratislave (Tisaj-Leitman, 2020).

Krytá plaváreň Grössling bola vybudovaná v roku 1896 a považuje sa za prvú vybudovanú plaváreň na území Slovenska. Čo sa týka odborov plaveckých športov, prvým plaveckým odborom na Slovensku bol Pozsonyi Torma Egyesület – Bratislavského telocvičného spolku, ktorý bol založený v roku 1880. Prvý vodnopólový zápas na Slovensku sa uskutočnil v roku 1911. Stretli sa

v ňom KAC – Košický atletický klub s MAK – Miškolským atletickým klubom. Hostia v zápase zvíťazili v pomere 1:2. Na tento zápas sa prišlo pozrieť vyše tisíc divákov (Jarušek, 2007).

Po vzniku Československej republiky v roku 1918 sa od roku 1919 začali konať majstrovstvá republiky. Zo začiatku sa ich slovenské kluby nezúčastnili. Do druhej svetovej vojny dominovali pražské kluby, len v rokoch 1927 a 1929 dokázal zvíťaziť nad českými tímami Bratislavský klub PTE Bratislava a získať prvenstvo. Prvé medzištátne stretnutie sa uskutočnilo v Rakúsku v roku 1924. V tom istom sa roku reprezentačné družstvo Československa zúčastnilo letných olympijských hier v Paríži, kde sa umiestnilo na 6. mieste (Tisaj-Leitman, 2020).

Ešte pred vznikom 1. Slovenskej republiky sa na Slovensku začali vytvárať športové zväzy. Slovenský plavecký zväz (SPZ) bol oficiálne založený 3. decembra 1938. Vodné pólo vykonávalo svoju činnosť ako súčasť tohto zväzu. Dôležitou osobnosťou pre slovenské vodné pólo bol Ľudovít Stahl. Prebral funkciu referenta pre vodné pólo a súčasne bol reprezentačným trénerom. Po obnovení Československa prevzal činnosť SPZ obnovený Československý amatérsky plavecký zväz. O majstra ČSSR sa už od roku 1950 hralo turnajovým spôsobom. Jediným vážnym konkurentom českých tímov bol SPK Bratislava. V roku 1953 sa organizovali súťaže na úrovni okresov a krajov. Bolo to z dôvodu, že narastal počet oddielov, a preto sa organizovali oblastné súťaže (Nižný, 2012).

V roku 1957 sa začali organizovať aj súťaže pre nižšie vekové kategórie. Najdôležitejším dátumom slovenského vodného póla je 27. január 1990, keď bol založený Slovenský zväz vodného póla. Popri mužských družstvách sa začali objavovať aj prvé ženské družstvá. V roku 1993 môžeme zaregistrovať poslednú výraznú zmenu, kde došlo k vytvoreniu nového systému súťaží. V 1. lige mužov sa víťazom prvého ročníka stala UK Bratislava a v 1. lige žien ŠKP Košice. Od roku 1997 hrajú muži Extraligu (Jarušek, 2007).

Porovnanie pravidiel

Pravidlá vo vodnom póle sa v rôznych vekových kategóriách líšia. Kvôli rozsahu a prehľadnosti sme spracovali prehľadnú tabuľku k porovnaniu pravidiel v jednotlivých kategóriách. Uvádzame ich v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Porovnanie pravidiel podľa zvolených kritérií [Zdroj: Innocenti, 2024]

Kategória	Dĺžka zápasu (min)	Rozmery ihriska (m)	Útočný čas (sec)	Obvod a váha lopty (cm, g)	Vek hráčov (roky)
Prípravka	4x6	25x15x1.2-1.8	30	50-55, 250	11 a menej
Mladší žiaci	4x7	25x15x1.2-1.8	30	60-65, 250-350	13 a menej
Starší žiaci	4x7	30x20x1.5-2	30	60-65, 250-350	15 a menej
Kadeti	4x8	30x20x1.8-2.2	30	68-71, 400-450	17 a menej
Juniori	4x8	30x20x1.8-2.2	30	68-71, 400-450	19 a menej
Muži	4x8	30x20x1.8-2.2	30	68-71, 400-450	14-16 a viac
Ženy	4x8	25x20x1.8-2.2	30	65-67, 380-425	14-16 a viac
Masters	4x7, 4x6	23.5x17x1.8-2.2	35	68-71, 400-450	v rozmedzí 5 rokov od 30+ do 70+
Predchodca vodného póla	2x10	náhodný	neobmedzený	-	-

Záver

Zmapovali sme historický vývoj vodného póla a jeho pravidiel od skromných začiatkov až po dnešnú podobu a predkladáme tak prehľadne skoncipovanú dynamickú transformáciu, ktorá formovala tento kolektívny vodný šport až do jeho súčasnej podoby.

Analýza pravidiel a historických udalostí nám umožnila priblížiť čitateľovi šírku a hĺbku vodného póla. Vyzdvihli sme dôležitosť pochopenia histórie a jeho regulačného rámca, čo nám poskytuje perspektívu na hodnotenie aktuálneho stavu vodného póla a formovanie jeho budúcnosti.

Vodné pólo zostáva dôležitou súčasťou športového sveta a jeho vývoj nám poskytuje dôležitý pohľad na to, ako sa športy prispôbujú a formujú pod vplyvom spoločenských a technologických zmien.

Literatúra

Aleksandrovic, M. (2008). History of rule changes in water polo. Online. Sport Science 1.

Available from:

https://www.researchgate.net/publication/228883786_History_of_rule_changes_in_water_polo

[viewed 2024-10-29].

FINA. (2017). Contitution and rules. Online. Date of publication 2017. Available from:

www.fina.org [viewed 2024-11-4].

Hraste, M., Bebić, M., Rudić, R. (2013). Where is today's water polo heading? An analysis of the stages of development of the game of water polo. Online. Naše More. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/287787270_Where_is_today%27s_water_polo_heading_An_analysis_of_the_stages_of_development_of_the_game_of_water_polo

[viewed 2024-10-28].

Innocenti, N. (2024). Historický vývoj pravidiel vo vodnom póle [Bakalárska práca]. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra telesnej výchovy a športu. 44 s.

Jarušek, F. a kol. (2007). História vodného póla na Slovensku 1919-2005. Bratislava: Artwell Creative

k7. (2023). The evolution of the water polo ball. Online. Date of publication: 2023-2-6. Available from: <https://www.kap7.com/blogs/water-polo-blog/the-evolution-of-the-water-polo-ball> [viewed 2024-11-5].

Lozovina, M., Lozovina, V. (2009): Attractiveness lost in the water polo rules. Online. Sport Science 2. Available from: https://www.researchgate.net/publication/265925634_Attractiveness_lost_in_the_water_polo_rules [viewed 2024-10-30].

Nižný, P. (2012). História vodného póla v Novákoch 1953-1985. Bakalárska práca. Prešov: Prešovská Univerzita, 49 s.

Plaštiak, K. (2019). V priemere majú 69 rokov a sú vicemajstri sveta vo vodnom póle. Týchto páňov by ste mali poznať. Online. Dobré noviny. Dostupné z: <https://www.dobrenoviny.sk/c/171250/slovenski-vodnopolisti-nad-65-rokov-ziskali-strieborne-medaile-z-majstrovstiev-sveta-nase-ambicie-su-vzdy-najvyssie-tvrdia-veterani> [citované 2024-11-8].

Sportnet, (2024): Program, výsledky, skupiny, tabuľky – Slovensko na ME vo vodnom póle žien 2024. Online. SME. Dostupné z: <https://sportnet.sme.sk/spravy/program-vysledky-tabulky-slovensko-me-vo-vodnom-pole-zien-2024/> [citované 2024-11-6].

Sports foundation. (2023). 20 Most important Water Polo Tournaments. Online. Date of publication: 2023-10-25. Available from: https://sportsfoundation.org/most-important-water-polo-tournaments/#16_Hungarian_National_Championship [viewed 2024-11-6].

Tabaczek-Bejster, I., Jedrzejczak, O. (2019): Chosen issues from the history of water of water polo all around the world (Until year 1939). Online. ResearchGate. Available from: https://www.researchgate.net/publication/332468518_Chosen_issues_from_the_history_of_water

polo all around the world until yer [viewed 2024-11-5].

Tisaj, P., Leitman, F. (2020): 65 rokov mokrej lopty v Novákoch. Prievidza: Patria I. spol. s.r.o., 159 s. ISBN 978-80-85674-73-6.

Total-waterpolo. (2020): Champion League history: Interesting facts and heroes. Online. Date of publication 2020-4-2. Available from: <https://total-waterpolo.com/champions-league-history-interesting-facts-and-heroes-of-competition/> [viewed 2024-11-9].

Total-waterpolo. (2021): Water Polo at the Olympics: Stats & Facts. Online. Date of publication 2021-7-23. Available from: <https://total-waterpolo.com/water-polo-at-the-olympics-stats-facts/> [viewed 2024-11-9].

Kontakt

PaedDr. Mária Kalinková, PhD.

Katedra telesnej a športovej výchovy, PF UKF

Tr. A. Hlinku, 949 01 Nitra

email: mkalinkova@ukf.sk

HISTORICAL CONTEXTDEVELOPMENT OF WATER POLE RULES

Keywords: water polo, rules, development, history, present

Summary

The purpose of the contribution is to provide the reader with relevant and reliable information regarding the overview of the development of water polo rules in a historical sense and mutual connections. We found out a lot of interesting things about the sport, which was the first collective sport ever to be included in the program of the Olympic Games. On the basis of theoretical starting

points from professional, domestic and foreign sources, we analyzed the game itself with playing systems, its rules and competitions, across individual epochs from the very beginning of its creation to the present. The aim of the article is to provide the reader with a comprehensive overview of the development of water polo rules and to specify the main moments from history, in the world and in Slovakia.

VZDELÁVACIA OBLASŤ ZDRAVIE A POHYB V KONTEXTE KURIKULÁRNEJ REFORMY ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA

Dana Kovalčíková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, PF KU Ružomberok

Abstrakt

Prebiehajúca kurikulárna reforma základného vzdelávania priniesla zmeny aj vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, ktoré majú viesť k posilneniu statusu telesnej a športovej výchovy v školách a rozvíjať pozitívny vzťah k pohybovej činnosti. Tá je nevyhnutná pre podporu zdravia a vytvorenie rovnováhy medzi fyzickým a psychickým zaťažením. Problémom pri realizácii navrhovaných zmien je však nedostatočné materiálno-technické vybavenie škôl a predovšetkým absencia telocviční vo viac ako polovici základných škôl na Slovensku.

Kľúčové slová: kurikulárna reforma, pohybová gramotnosť, telesná a športová výchova, vzdelávacie cykly, vzdelávacia oblasť, Zdravie a pohyb,

Úvod

Jednou z tém, ktoré rezonujú spoločnosťou v poslednom období, je prebiehajúca kurikulárna reforma základného vzdelávania. Reforma znamená pretváranie pomerov postupným zlepšovaním a niekoľko viac-menej úspešných pokusov o zlepšenie úrovne vzdelania už má Slovensko za sebou. Trendom v súčasnom vzdelávaní by mala byť príprava kreatívnych, kriticky uvažujúcich žiakov, ktorí dokážu kooperovať a vedia riešiť problémové situácie (Jablonský, 2023). Po pilotnom testovaní nových vzdelávacích štandardov v školskom roku 2023/2024, do ktorého sa zapojilo 39 základných škôl, bude nový štátny vzdelávací program zavedený celoplošne na

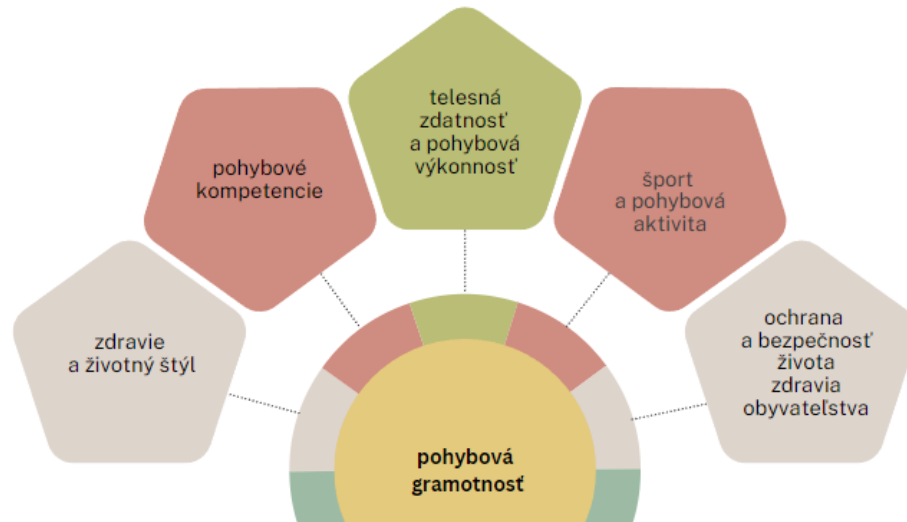
všetkých základných školách od školského roku 2025/2026.

Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb

Pri vzdelávaní je dôležité neklásť dôraz len na vedomosti žiaka, ale predovšetkým na komplexný rozvoj jeho osobnosti (Tomčíková, Homolová, 2024). Dôvodom pre zmeny vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb v novom kurikule je aj preto potreba rozvíjania pohybovej gramotnosti v základných školách a posilnenie statusu telesnej a športovej výchovy v školách. Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti sa tak stáva vytváranie pozitívneho vzťahu žiakov k pravidelnej pohybovej činnosti, ako nevyhnutného základu využívania voľného času. Do vyučovacieho procesu sa zavádzajú nové informačno-komunikačné technológie a aplikácie slúžiace na orientáciu v priestore, monitorovanie trasy, ako aj na hodnotenie úrovne telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti (Pupala, 2022).

Zmeny v štruktúre vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb

Základnou zmenou vo vzdelávacej oblasti z hľadiska štruktúry obsahu je jeho zjednotenie naprieč všetkými cyklami. Vzdelávací štandard platný od roku 2015 tvorili v primárnom stupni vzdelávania tri tematické celky: Zdravie a zdravý životný štýl, Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť a Športové činnosti pohybového režimu (ŠVP, 2015). V druhom stupni sa rozdelil tematický celok Zdravie a životný štýl na Zdravie a jeho poruchy a Zdravý životný štýl (ŠVP, 2015, Antala, 2014). V novom kurikule sa tematické celky nahrádzajú základnými komponentami, ktoré sú rovnaké pre všetky cykly.



Obrázok 1 Komponenty vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb (ŠVVP, 2023)

Oblasť Zdravie a životný štýl umožňuje chápať dôležitosť pohybu na podporu zdravia a rovnováhy medzi fyzickým a psychickým zaťažením a vytváranie pozitívnych zážitkov. Základom pre aktívny životný štýl sú pohybové kompetencie, nevyhnutné na to, aby sa človek pohyboval ekonomicky a s dôverou v rôznych pohybových situáciách. Komponent Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť rozvíja odolnosť organizmu a jeho schopnosť adaptovať sa nielen na fyzickú, ale aj psychickú záťaž. Šport a pohybová aktivita ako ďalší komponent má viesť k motivácii žiakov využívať pohyb v rámci svojho voľného času. Ochrana a bezpečnosť života a zdravia obyvateľstva upevňuje vedomosti a zručnosti potrebné na ochranu života a zdravia v krízových situáciách (Pupala, 2022), a nahrádza zrušenú prierezovú tému Ochrana života a zdravia obyvateľstva. Obsahové a výkonové štandardy z pôvodného tematického celku Zdravie a jeho poruchy boli presunuté do tohto komponentu.

Realizácia komponentu Ochrana a bezpečnosť života a zdravia obyvateľstva sa v jednotlivých cykloch realizuje na základe vzdelávacích štandardov, zafinovaných v školskom vzdelávacom programe nasledovne (Dodatok k ŠVVP, 2024):



Obrázok 2 Komponent Ochrana a bezpečnosť zdravia obyvateľstva (Dodatok k ŠVVP, 2024)

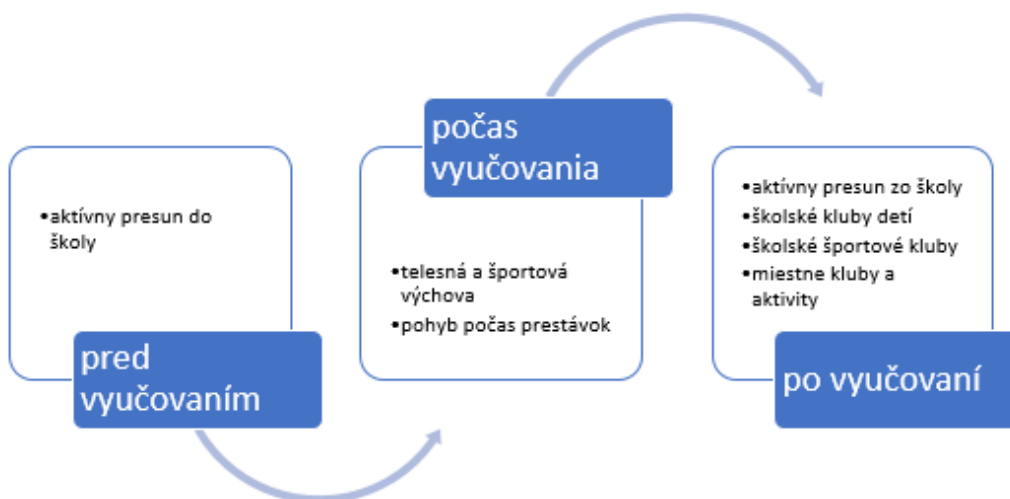
Aj keď sa v novom kurikule neustále zdôrazňuje nevyhnutnosť rozvíjania pohybovej gramotnosti a s ňou spojených kompetencií, v treťom cykle sa účelové cvičenie realizuje v rozsahu 6 vyučovacích hodín iba jedenkrát ročne, pričom v podľa pôvodného štátneho vzdelávacieho programu boli účelové cvičenia na 2. stupni základnej školy organizované dvakrát ročne.

Zmeny v cieľoch vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb

V novom ŠVP sa ciele vzdelávacej oblasti nezameriavajú len na osvojovanie pohybových zručností, ale predovšetkým na širší rozvoj pohybovej gramotnosti a zdravého životného štýlu. Do popredia sa dostáva wellbeing, duševné zdravie a pozitívne zážitky vznikajúce pri športe. Šport má byť vnímaný ako nevyhnutná súčasť každej školy. Platformou pre tieto zmeny je koncept „aktívnej školy“, založený na realizovaní pohybových aktivít nielen počas predmetu telesná a športová výchova, ale aj v mimo vyučovacom procese, v školských kluboch detí ale aj počas prestávok, pretože dlhé sedenie v lavici spôsobuje pohybovú inaktivitu, pričom svaly pracujú v statickom režime, čo môže viesť k nežiadúcim dynamickým stereotypom a rôznym ochoreniam pohybového aparátu (Hubinák, 2009). Uvedená koncepcia vychádza z dokumentu Svetovej zdravotníckej organizácie Globálny akčný plán o fyzickej aktivite 2018 – 2030, ktorého

základnými piliermi sú:

- aktívna spoločnosť s pozitívnymi postojmi voči tým, ktorí chcú byť pohybovo aktívni,
- aktívne prostredie, chrániace práva ľudí na prístup k bezpečným miestam, umožňujúcim pohybovú aktivitu,
- aktívny život, umožňujúci prístup ľudí k príležitostiam na športovanie,
- aktívny systém, zabezpečujúci účasť ľudí na chôdzi, bicykli, aktívnom odpočinku, tanci a hrách (WHO, 2018).



Obrázok 3 Model aktívnej školy (Antala, 2021)

Myšlienka aktívnej školy je síce zaujímavá, ale pri jej realizácii v praxi sa stretávame s viacerými problémami. Z dát Centra vedecko-technických informácií SR za rok 2022, ktoré zverejnil odbor komunikácie a marketingu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR vyplýva, že z celkového počtu 3189 základných, špeciálnych základných, stredných a špeciálnych stredných škôl nemá 1651 vlastnú telocvičňu. Aj keď Fond na podporu športu na dofinancovanie športovej infraštruktúry vyčlenil sumu 17 miliónov eur ročne, nové telocvične sú pre väčšinu škôl stále hudbou ďalekej budúcnosti (Ďurčová, 2023). Ak aj školy telocvičňu majú, ich využitie počas prestávok nie je reálne. V prípade, že má škola viaceré budovy, presun do telocvične by znamenal

5 minút strávených v telocvični počas veľkej prestávky, a to sme sa ešte nedostali k zabezpečeniu pedagogického dozoru (Školský portál, 2015).

Počet hodín telesnej výchovy

Aj keď rezolúcia Európskeho parlamentu z roku 2007 definuje potrebu priestoru pre telesnú výchovu v kurikulumách – tri hodiny a tam, kde je to možné aj viac (Antala, Masaryková, 2020), nedošlo v rámci kurikulumárnej reformy k navýšeniu počtu hodín povinnej telesnej výchovy. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR však 7. júna 2024 s jeho účinnosťou od 1. septembra 2024 schválilo pod č. 2024/13599:1-C2141 Dodatok č. 2, ktorý upravuje počet hodín telesnej a športovej výchovy pridaním jednej hodiny z disponibilných hodín v každom ročníku, prípadne nahradí túto hodinu aktívnym pohybom, a to:

- formou športového výcviku (najmenej 30 hodín po 45 minút), realizovaného podľa smernice o organizovaní športového výcviku,
- aktívnymi prestávkami (3 krát týždenne 15 minút pri dĺžke prestávky 20 minút, prípadne 5 krát týždenne 10 minút pri celkovej dĺžke prestávky minimálne 15 minút),
- formou vyučovacích blokov (5 x 45 minút, prípadne 6 x 45 minút) (Dodatok k ŠVVP, 2024).

Telesná a športová výchova v Českej republike

Predmet telesná výchova sa v českých školách realizuje prostredníctvom vzdelávacej oblasti Človek a zdraví v dvoch vzdelávacích oboroch, Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, zahrňujúca aj zdravotnú telesnú výchovu (Dvořáková, Engelthalerová a kol., 2020). Žiaci si osvojujú základy zdravého životného štýlu, správanie v rizikových situáciách a prehľadujú poznatky o sebe a vzťahoch medzi ľuďmi. Výchova ke zdraví sa realizuje iba na 2. stupni základného vzdelávania,

na 1. stupni je obsah vzdelávacieho oboru zahrnutý vo vzdelávacej oblasti Človek a svet. Vzdelávaci obor Tělesná výchova smeruje k poznaniu pohybových zručností žiakov a zároveň vedie k pochopeniu účinkov konkrétnych pohybových činností na telesnú zdatnosť, duševnú a sociálnu pohodu. (Hrabinec a kol., 2017). Základom pri osvojovaní pohybových zručností je žiakov zážitok z pohybu a komunikácia. Vo všetkých ročníkoch základného vzdelávania nesmie z hygienických a zdravotných dôvodov klesnúť časová dotácia pod 2 hodiny týždenne. Podstatným aspektom v telesnej výchove je motivačné hodnotenie žiakov, ktoré vychádza zo somatotypu žiaka a je založené na posudzovaní osobných výkonov jednotlivca v čase, bez paušálneho porovnávania žiakov podľa výkonových tabuliek. Ak by sme porovnali vzdelávacie oblasti Človek a zdraví na českých školách a vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb, z hľadiska počtu hodín nie sú odlišnosti, štruktúra oblasti Človek a zdraví je jednoduchšia a na 1. stupni sa prelína so vzdelávacou oblasťou Človek a svet (RVP, 2023).

Tabuľka 2 Vzdelávacia oblasť Človek a zdraví (RVP pro základní vzdelávání, 2023)

Vzdelávacia oblasť	Vzdelávacie obory	1. stupeň (1. až 5. ročník)	2. stupeň (6. až 9. ročník)
Človek a zdraví	Výchova ke zdraví	-	10
	Tělesná výchova	10	

Záver

V rámci kurikulárnej reformy základného vzdelávania, ktorá vstúpi celoplošne do platnosti od školského roku 2025/2026, došlo k zmenám aj vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Hoci životný štýl obyvateľstva za posledné roky poukazuje na nevyhnutnú potrebu zvýšenia pohybových zručností detí, v rámci nového štátneho vzdelávacieho programu nedošlo k zvýšeniu

počtu hodín povinnej telesnej a športovej výchovy, dokonca sa znížil aj počet hodín účelového cvičenia v treťom cykle. Myšlienka „aktívnej školy“ a rozvíjania športových aktivít počas prestávok a v školských kluboch je zaujímavá a určite by priniesla zvýšenie záujmu žiakov o šport, limitujúcim faktorom pre naplnenie kurikulárnej reformy základného vzdelávania v oblasti telesnej a športovej výchovy je skutočnosť, že materiálno-technické a priestorové vybavenie viac ako polovice základných škôl na Slovensku je na veľmi nízkej úrovni. Prioritou v tejto oblasti by malo byť predovšetkým dovybavenie škôl pomôckami, ale hlavne dostavba priestorov, umožňujúcich realizovať pohybové aktivity v čase vyučovania, ako aj v rámci mimoškolskej činnosti žiakov.

Literatúra

Antala, B., et al. (2021). *Didaktika telesnej a športovej výchovy pre vzdelávaciu oblasť Zdravie a pohyb – vybrané kapitoly* (1st ed.). Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.

Antala, B., & Masaryková, D. (2020). Telesná a športová výchova a jej miesto v aktívnej škole. In *Výchova a vzdelávanie v športe a prostredníctvom športu* (pp. 1–64). Bratislava: Ivan Roman – Santal.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (n.d.). *Dodatok č. 2. Odporúčania pre školy k realizácii tretej hodiny vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova*. Retrieved November 10, 2024, from <https://www.minedu.sk/dodatok-c-2/>

Dvořáková, H., Enghelthalerová, Z., et al. (2020). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Ďurčová, E. (2023). Vyše polovica základných a stredných škôl nemá vlastnú telocvičňu. Retrieved November 10, 2024, from <https://regiony.zoznam.sk/vyse-polovica-zakladnych-a->

strednych-skol-nema-vlastnu-telocvicnu/

Hrabinec, J., et al. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy* (1st ed.). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Hubinák, A. (2009). Potreba pohybu žiaka v školskom prostredí počas prestávky. *Disputationes Scientiae*, 1, 133–145. ISSN 1335-9185.

Štátny pedagogický ústav. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy*. Retrieved November 8, 2024, from <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/>

Štátny pedagogický ústav. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy*. Retrieved November 8, 2024, from <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/zdravie-pohyb/>

Jablonský, T. (2023). Vedomosti v úzadí – trend reformných snáh alebo slepá ulička pedagogických teórií. *Disputationes Scientiae*, 22(5), 38–42. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.38-42>

Pupala, B., et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie: Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania* (1st ed.). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved November 7, 2024, from <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Školský portál. (2015). Cez prestávku do telocvične? Zatiaľ málokde. Retrieved November 10, 2024, from <https://www.skolskyportal.sk/prevadzka-skoly-prevadzka-skoly-vzdelavanie-vychova-vzdelavanie-vychova/cez-prestavku-do-telocvicne>

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné*

vzdelávanie. Retrieved November 8, 2024, from https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Tomčíková, I., & Homolová, M. (2024). Poznávanie miestnej krajiny prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania. *Disputationes Scientiae*, 24(2), 35–42. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.35-42>

World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-151418-

7

Kontakt

PaedDr. Dana Kovalčíková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

email: dana.kovalcikova774@edu.ku.sk

HEALTH AND MOVEMENT EDUCATION IN THE CONTEXT OF CURRICULUM REFORM IN PRIMARY EDUCATION

Keywords: curriculum reform, physical literacy, physical and sport education, educational cycles, educational area, Health and Movement,

Summary

The ongoing curricular reform of primary education has also brought changes in the educational area of Health and Movement, which should lead to a strengthening of the status of physical and sport education in schools and develop a positive attitude towards physical activity. The latter is

essential for promoting health and creating a balance between physical and mental stress. However, the problem in implementing the proposed changes is the inadequate material and technical equipment in schools and, in particular, the absence of gyms in more than half of the primary schools in Slovakia.

ROZVOJ A MOŽNOSTI INTERVENCIE SOCIABILITY

A ADAPTABILITY U DETÍ S DYSPRAXIOU

Gabriela Siváková

Katedra pedagogiky a psychológie, PF KU Ružomberok

Abstrakt

Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá analyzovaním poznatkov o možnostiach a stratégiách začlenenia detí s dyspraxiou do kolektívu. Zatiaľ čo skupinové aktivity a stratégie začlenenia ponúkajú značné výhody, je nevyhnutné rozpoznať individuálne potreby týchto detí. Rozhodujúce pre maximalizáciu pozitívneho vplyvu na rozvoj ich sociálnych zručností je prispôsobenie intervencií na riešenie konkrétnych výziev a zabezpečenie podporného prostredia. Predložená štúdia je parciálnym výstupom k projektu KEGA 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.

Kľúčové slová: dieťa s dyspraxiou, skupinové hry, integrácia detí s dyspraxiou, frustrácia a hnev

Úvod

Deti s dyspraxiou, známou tiež ako porucha vývojovej koordinácie, často čelia významným výzvam v emocionálnom správaní a skúsenostiach. Tieto výzvy nie sú spôsobené iba ťažkosťami s motorickou koordináciou, ktoré definujú dyspraxiu, ale sú tiež hlboko prepojené so sociálnymi a emocionálnymi aspektmi ich života. Emocionálne a psychické ťažkosti, ktoré zažívajú deti s dyspraxiou, môžu viesť k negatívnemu sebahodnoteniu, sociálnemu vylúčeniu a šikanovaniu, čo ďalej zhoršuje ich emocionálnu úzkosť. Pochopenie týchto výziev je rozhodujúce pre rozvoj

účinných podporných systémov a intervencií. Medzi takéto výzvy možno podľa O’Dea (2021) zaradiť:

- Negatívne sebahodnotenie a šikanovanie – ktoré deti s dyspraxiou často zažívajú nesúlad medzi ich schopnosťami a normami spoločenského výkonu, čo vedie k negatívnemu sebahodnoteniu a šikanovaniu. To môže mať za následok kaskádu negatívnych emocionálnych následkov vrátane nízkej sebaúcty a sociálnej úzkosti.
- Sociálne vylúčenie – ťažkosti s motorickou koordináciou môžu viesť k vylúčeniu zo sociálnych aktivít, čo je významným zdrojom emočnej úzkosti. Deti s dyspraxiou sa môžu vylúčiť z aktivít, aby sa vyhli rozpakom alebo zlyhaniu, čím ich ďalej izolujú od svojich rovesníkov.
- Emocionálna regulácia – deti s dyspraxiou môžu zápasit’ s emocionálnou reguláciou, čo vedie k nevhodným emocionálnym reakciám na vonkajšie podnety. To môže vytvárať bariéry v ich vzťahoch s rovesníkmi a dospelými, čo prispieva k výzvam sociálnej adaptácii (O’Dea et al., 2021).

Aj keď výzvy, ktorým čelia deti s dyspraxiou, sú významné, je dôležité rozpoznať potenciál pozitívnych výsledkov s vhodnou podporou a zásahom. Riešením sociálneho a postojeového prostredia, podporou inkluzívnych vzdelávacích postupov a využívaním intervencií založených na dôkazoch je možné zmierniť emocionálne a psychické ťažkosti spojené s dyspraxiou. Pochopenie jedinečných skúseností každého dieťaťa môže navyše viesť k personalizovanejším a efektívnejším podporným stratégiám, čo v konečnom dôsledku zvýši ich blaho a sociálnu integráciu.

Stratégie a podpora detí s dyspraxiou

Napriek týmto výzvam deti s dyspraxiou často vyvíjajú kreatívne stratégie na zvládnutie svojich

ťažkostí. Patrí medzi ne zameranie sa na silné stránky, používanie humoru a stanovenie osobných cieľov. Podpora rodičov, kamarátov a učiteľov je rozhodujúca pri orientácii v každodennom živote (O’Dea et al., 2021). Podľa Edmondsa (2013) učitelia zohrávajú rozhodujúcu úlohu pri podpore detí s dyspraxiou vytváraním inkluzívnych vzdelávacích prostredí. Počúvanie hlasov a skúseností týchto detí môže pomôcť pedagógom poskytnúť lepšiu podporu a znížiť riziko, že sa stanú „vzdelávacou podtriedou“. Za prínosné sa považujú aj intervenčné programy, ktoré ukázali sľubné zlepšenie kognitívnych, sociálnych a motorických domén pre deti s vývojovými výzvami, čo naznačuje potenciálne výhody aj pre osoby s dyspraxiou (Baglio et al., 2021).

Sociálne správanie a začlenenie detí s dyspraxiou je zložitý problém, ktorý si vyžaduje mnohostranný prístup. Dyspraxia môže významne ovplyvniť sociálne zručnosti a interakcie dieťaťa. Oslabenia v oblasti sociability a adaptability dieťaťa s dyspraxiou popisuje Kováčová (2024) konkrétne v oblasti sociálnych schopností a komunikácie a tiež v oblasti emočného prežívania správania.

Dyspraxia ovplyvňuje schopnosť dieťaťa vykonávať koordinované pohyby, čo môže viesť k výzvam v sociálnych interakciách a účasti na skupinových aktivitách. To môže mať za následok sociálne vylúčenie a zníženú akceptáciu rovesníkov. Porucha môže tiež ovplyvniť sebaúctu a sebaobraz dieťaťa, čo ďalej komplikuje ich sociálne interakcie a schopnosť vytvárať priateľstvá (Addy, 2004). Pedagóg zohráva kľúčovú úlohu v tomto procese, pretože okrem výberu vhodných stratégií sa zameriava aj na vytváranie bezpečného prostredia, ktoré podporuje integráciu každého dieťaťa do kolektívu a rozvoj jeho sociálnych zručností (Homolová, 2022). Efektívne stratégie začleňovania sú nevyhnutné na podporu detí v rámci vzdelávacieho prostredia a zabezpečujú ich úspešnú integráciu do skupiny. Výskumy zdôrazňujú rôzne modely a stratégie, ktoré možno použiť na zlepšenie sociálneho začlenenia a interakcie detí s dyspraxiou. Tieto stratégie sa zameriavajú

na vytváranie podporných prostredí, podporu sociálnych zručností a podporu akceptácie rovesníkov.

Na účinnú podporu detí s dyspraxiou je nevyhnutné implementovať intervencie na mieru, ktoré riešia ich motorické aj sociálne nedostatky. Napríklad začlenenie štruktúrovaných fyzických aktivít, ktoré podporujú koordináciu, môže zlepšiť nielen ich motorické zručnosti, ale tiež poskytnúť príležitosti pre pozitívne interakcie rovesníkov. Okrem toho môže podpora inkluzívneho prostredia v triede, kde sú učitelia a rovesníci vzdelávaní o dyspraxiu, výrazne znížiť stigma a podporiť prijatie. Cieľom týchto komplexných prístupov je v konečnom dôsledku posilniť postavenie detí s dyspraxiou, čo im umožní sebavedomejšie orientovať sa v sociálnych situáciách a úspešne sa integrovať do svojich komunít.

Frustrácia a hnev u detí s dyspraxiou

Deti s dyspraxiou často zažívajú značnú frustráciu a hnev kvôli ťažkostiam pri koordinácii pohybov a vykonávaní každodenných úloh. Táto frustrácia pramení z nesúladu medzi ich schopnosťami a očakávaniami, ktoré sa na ne kladú v rôznych prostrediach. Emocionálne výzvy, ktorým tieto deti čelia, môžu viesť k napätým rodinným vzťahom a ovplyvniť ich sebaúctu a sociálne interakcie. Pochopenie zdrojov a prejavov frustrácie a hnevu u detí s dyspraxiou je rozhodujúce pre rozvoj účinných podporných stratégií. Gibson (1996) uvádza niektoré kľúčové aspekty tohto problému:

- Deti s dyspraxiou zápasia s úlohami, ktoré si vyžadujú motorickú koordináciu, ako je písanie, obliekanie a účasť na športe. Tieto ťažkosti môžu viesť k pocitom nedostatočnosti a frustrácie, keď nie sú schopní vykonávať úlohy, ktoré môžu ich rovesníci robiť ľahko.
- Vzdelávacie prostredie často zdôrazňuje motorické ťažkosti detí s dyspraxiou, čo vedie k negatívnemu sebahodnoteniu a šikanovaniu. To môže zhoršiť pocity frustrácie a hnevu,

pretože deti sa môžu cítiť izolované alebo nepochopené svojimi rovesníkmi a učiteľmi (O’Dea et al., 2021).

- Stres pri zvládaní dyspraxie môže oslabovať rodinné vzťahy. Rodičia sa môžu cítiť preťažení dodatočnou podporou, ktorú ich dieťa potrebuje, a súrodenci sa môžu cítiť zanedbávaní, čo vedie k napätému domácejmu prostrediu, ktoré môže zosilniť frustráciu a hnev dieťaťa (Gibson, 1996).

Agresívne správanie u detí predškolského veku môže mať rôzne príčiny, ako sú rodinné faktory, vzťahy s rovesníkmi, učiteľské správanie a kultúrne prostredie (Homolová, 2023). U detí s dyspraxiou môže tento typ správania nastať najmä v situáciách, keď nie sú schopné splniť úlohy alebo sa vnímajú ako neúspešné, čo môže viesť k záchvatom hnevu alebo agresivite (Ametti et al., 2022). Neschopnosť efektívne regulovať emócie je tiež bežná u detí s dyspraxiou. To môže mať za následok dlhodobé obdobia hnevu a frustrácie, čo ovplyvní ich schopnosť zapojiť sa do sociálnych a vzdelávacích aktivít (Ametti et al., 2022). V niektorých prípadoch sa deti môžu stiahnuť zo sociálnych interakcií, aby sa vyhli situáciám, ktoré vyvolávajú frustráciu, ako sú skupinové aktivity, ktoré vyžadujú koordináciu.

Zlepšiť motorické zručnosti, a tým znížiť frustráciu môžu pomôcť podľa O’Dea (2021) pracovná terapia a fyzioterapia. Tieto terapie sa zameriavajú na vývoj stratégií na efektívnejšie riadenie každodenných úloh. Povzbudzovanie detí, aby sa sústredili na svoje silné stránky a poskytovanie empatie a vhodnej výučby, môže podporiť pozitívnejší obraz o sebe. Programy, ktoré zvyšujú sociálne zručnosti a podporujú začlenenie, môžu pomôcť deťom s dyspraxiou budovať priateľstvá a znižovať pocity izolácie a hnevu.

Aj keď frustrácia a hnev sú pre deti s dyspraxiou významnými výzvami, je dôležité si uvedomiť, že tieto emócie nie sú len negatívne. Môžu slúžiť ako ukazovatele neuspokojených potrieb dieťaťa

a oblastí, kde je potrebná podpora. Riešením týchto potrieb prostredníctvom cielených intervencií a vytváraním podporného prostredia je možné znížiť vplyv frustrácie a hnevu na život dieťaťa. Okrem toho pochopenie perspektívy dieťaťa a zapojenie ich do vývoja stratégií zvládania ich môže posilniť a zlepšiť kvalitu života.

Začlenenie detí s dyspraxiou do skupinových hier

Začlenenie detí s dyspraxiou do skupinových aktivít, ako sú skupinové hry, môže pozitívne ovplyvniť rozvoj ich sociálnych zručností. Dyspraxia často vedie k výzvam v sociálnych interakciách v dôsledku ťažkostí s fyzickými aktivitami a komunikáciou. Štruktúrované skupinové aktivity a kooperatívne vzdelávacie prostredie však môžu poskytnúť významné výhody pri zlepšovaní sociálnych zručností týchto detí. Tento prístup podporuje nielen sociálnu integráciu, ale podporuje aj rozvoj základných medziľudských zručností. Ukázalo sa, že stratégie kooperatívneho učenia zvyšujú sociálnu akceptáciu a interakciu medzi deťmi so zdravotným postihnutím vrátane detí s dyspraxiou. Zistilo sa, že najmä štruktúrovaná kooperatívna hra prináša významné zlepšenie sociálnych zručností a interakcií s rovesníkmi v bežných vzdelávacích prostrediach. Tieto aktivity podporujú zdieľanie, komunikáciu a tímovú prácu, ktoré sú rozhodujúce pre sociálny rozvoj (Fad, 1995). Preukázané výhody tejto vyučovacej stratégie zahŕňajú nielen posilnenie sociálnych zručností, ale aj zvýšené odhodlanie, vyššiu úroveň angažovanosti a zlepšenie vzdelávacích výsledkov (Pošteková, 2023).

Zatiaľ čo skupinové aktivity a stratégie začlenenia ponúkajú značné výhody, je nevyhnutné rozpoznať individuálne potreby detí s dyspraxiou. Prispôsobenie intervencií na riešenie konkrétnych výziev a zabezpečenie podporného prostredia sú rozhodujúce pre maximalizáciu pozitívneho vplyvu na rozvoj sociálnych zručností.

Prispôsobenie skupinových hier pre deti s dyspraxiou podľa Ripleyho (2001) zahŕňa vytvorenie

inkluzívneho prostredia, ktoré rieši ich jedinečné motorické a sociálne výzvy a zároveň podporuje ich aktívnu účasť a integráciu s rovesníkmi. Dyspraxia môže ovplyvniť schopnosť dieťaťa zúčastňovať sa na skupinových aktivitách. Tieto deti často zápasia s úlohami vyžadujúcimi jemné a hrubé motorické zručnosti, ktoré môžu ovplyvniť ich schopnosť zúčastňovať sa na fyzických aktivitách a hrách.

Prispôsobenie skupinových hier pre deti s dyspraxiou zahŕňa implementáciu stratégií, ktoré vyhovujú ich jedinečným výzvam motorickej koordinácie a zároveň podporujú začlenenie a zapojenie. Účinné adaptačné stratégie sa zameriavajú na zvýšenie účasti, úspechu a potešenia v skupinových hrách, čím sa zabezpečí, že deti s dyspraxiou sa môžu plne zapojiť do týchto aktivít.

Skupinové inštrukcie a podnety pre učenie u detí s dyspraxiou

Začlenenie vizuálnych pomôcok a štruktúrovaných rutín môže výrazne zlepšiť vzdelávacie prostredie pre deti s dyspraxiou počas skupinových hier. Napríklad ako uvádza Mittler (2004) použitie jasných diagramov alebo podrobných pokynov umožňuje týmto deťom lepšie porozumieť hernej mechanike a očakávaniam, čím sa znižuje úzkosť súvisiaca s účasťou. Vytvorenie konzistentných vzorcov v hrateľnosti im navyše pomáha predvídať akcie a reakcie, čím podporuje pocit bezpečia a dôvery. Poskytovanie takejto prispôsobenej podpory nielen zlepšuje motorické zručnosti, ale tiež zvyšuje sociálne interakcie medzi rovesníkmi, pretože deti sa cítia kompetentnejšie.

Stanovenie jasných cieľov a rutín pomáha nielen pri pochopení skupinovej dynamiky pre deti s dyspraxiou, ale tiež podporuje pocit úspechu pri navigácii štruktúrovanými aktivitami. Stanovením konkrétnych, dosiahnuteľných cieľov v rámci každej hry alebo úlohy môžu pedagógovia pomôcť týmto deťom zažiť prírastkové úspechy, ktoré sú rozhodujúce pre budovanie ich dôvery a motivácie. Okrem toho začlenenie mechanizmov pravidelnej spätnej väzby umožňuje

reflexiu o výkonnosti, čo umožňuje žiakom porozumieť ich pokroku a oblastiam vyžadujúcim zlepšenie. Tento prístup nielen zvyšuje motorické zručnosti, ale tiež podporuje odolnosť, pretože deti sa učia prispôbovať stratégie na základe svojich skúseností, čím ďalej podporujú sociálnu angažovanosť a spoluprácu medzi rovesníkmi. Takéto prispôbené intervencie v konečnom dôsledku vytvárajú obohacujúce prostredie, ktoré podporuje individuálny rast aj kolektívnu účasť, čím posilňuje dôležitosť inkluzívnosti vo vzdelávacom prostredí. Stanovenie dosiahnuteľných cieľov prispôbených schopnostiam dieťaťa môže zvýšiť motiváciu a sebaúctu. Tento prístup povzbudzuje deti, aby sa zamerali skôr na osobné zlepšovanie než na konkurenciu. Začlenenie konzistentných rutín do hier môže poskytnúť pocit predvídateľnosti a bezpečnosti, čo je pre deti s dyspraxiou prospešné. Znalosť hernej štruktúry môže zvýšiť ich sebadôveru a zúčastnenosť (Caçola, Romero, 2015).

Okrem iného môže začlenenie prostredia bohatého na senzorické vlastnosti významne zvýšiť zapojenie detí s dyspraxiou do skupinových aktivít. Integráciou prvkov, ako sú rôzne textúry, zvuky a vizuálne podnety, môžu pedagógovia vytvoriť pohlcujúci zážitok, ktorý vyhovuje rôznym štýlom učenia a podporuje rozvoj motorických zručností. Napríklad používanie hmatových materiálov v hrách pomáha nielen pri jemnej motorickej koordinácii, ale tiež podporuje sociálne interakcie. Okrem toho rovesnícka podpora v rámci týchto aktivít, môže ďalej posilniť sebaúctu a odolnosť, čo umožňuje deťom cítiť sa bezpečnejšie vo svojich schopnostiach pri účasti na skupinovej dynamike. Tento prístup zdôrazňuje dôležitosť riešenia fyzických aj emocionálnych potrieb, čo v konečnom dôsledku prispieva k bohatšej vzdelávacej skúsenosti pre všetkých účastníkov. Zameranie sa skôr na výsledok ako na proces môže pomôcť deťom s dyspraxiou zažiť úspech. Úprava herného prostredia alebo pravidiel tak, aby vyhovovala motorickým výzvam, môže uľahčiť zúčastnenosť. Môže to zahŕňať úpravu veľkosti hracieho priestoru alebo použitie

vybavenia, s ktoré sa ľahšie ovláda (Caçola, Romero, 2015).

Vytvorením inkluzívnej atmosféry, v ktorej sa uznávajú potreby každého dieťaťa, môžu pedagógovia vytvoriť bohatšie prostredie, ktoré bude u detí s dyspraxiou podporovať fyzický aj emocionálny rast.

Mittler (2004) uvádza niekoľko stratégií na prispôsobenie skupinových hier:

- Zjednodušenie pravidiel hry – rozdeliť zložité pravidlá hry na menšie, zvládnuteľné kroky, ktoré pomôžu deťom s dyspraxiou ľahšie porozumieť a dodržiavať ich.
- Používanie vizuálnych a fyzických podnetov – zahrnúť vizuálne pomôcky a fyzické ukážky, ktoré pomôžu deťom pochopiť herné koncepty a akcie a zlepšili ich porozumenie a účasť.
- Poskytovanie fyzickej podpory – ponúknuť fyzickú podporu alebo upravené vybavenie na pomoc pri rovnováhe a koordinácii, napríklad použitie väčších guľčiek alebo stabilizačných pomôcok.
- Podpora rovesníckej podpory – podporiť podporné prostredie, v ktorom sú rovesníci povzbudzovaní, aby pomáhali a zahrňovali deti s dyspraxiou, podporujú sociálnu interakciu a tímovú prácu.

Pri prispôsobovaní skupinových hier pre deti s dyspraxiou je nevyhnutné zachovať rovnováhu medzi poskytovaním potrebnej podpory a podporou nezávislosti. Nadmerné spoliehanie sa na adaptácie môže brániť rozvoju nových zručností, preto je dôležité vnímať úpravy ako dočasné opatrenia, ktoré uľahčujú získavanie zručností a väčšiu účasť v priebehu času (Mittler, 2004). Skupinové hry sa zameraním na individualizovanú podporu a podporou inkluzívneho prostredia sa môžu stať silným nástrojom na podporu začlenenia a rozvoja detí s dyspraxiou.

Ako uvádza Ripley (2001) je dôležité zdôraznenie pozitívneho a inkluzívneho myslenia medzi

všetkými účastníkmi, aby sa zabezpečilo, že sa deti s dyspraxiou cítia vítané a oceňované.

Rovnako za dôležité považuje prispôsobenie špecifickým potrebám každého dieťaťa, aby sa zabezpečilo, že modifikácie sú účinné a zmysluplné.

Integrácia detí s dyspraxiou na hodinách telesnej výchovy

Podporovaním podporného prostredia, ktoré kladie dôraz na emocionálnu reguláciu a vzťahy medzi rovesníkmi, môžu učitelia pomôcť zmierniť pocity úzkosti a izolácie, ktoré žiaci s dyspraxiou často zažívajú aj na hodinách telesnej výchovy. Začlenenie stratégií, ako sú tímové aktivity, prípadne technológie, nielen podporuje rozvoj motorických zručností, ale tiež kultivuje empatiu a spoluprácu medzi rovesníkmi.

Integrácia technológií na hodinách telesnej výchovy môže navyše ponúknuť inovatívne riešenia pre vzdelávanie detí s dyspraxiou. Napríklad použitie aplikácií, ktoré poskytujú vizuálnu spätnú väzbu o pohybových vzorcoch alebo interaktívnych hrách určených na zlepšenie koordinačných schopností, môže týchto žiakov výrazne zapojiť a motivovať ich k aktívnej účasti na skupinových aktivitách. Výskumy naznačujú, že takéto technologické zásahy nielen zlepšujú získavanie motorických zručností, ale tiež podporujú pocit autonómie medzi žiakmi tým, že im umožňujú sledovať ich pokrok nezávisle. Okrem toho by začlenenie programov „partnerského mentorstva“, v ktorých kvalifikovanejší spolužiaci pomáhajú jedincom s dyspraxiou, mohlo podporiť sociálnu interakciu a budovať dôveru, čím by sa vytvorilo inkluzívne prostredie vedúce k učeniu a rastu. Keď pedagógovia prispôsobujú svoje metódy, je nevyhnutné neustále hodnotiť účinnosť týchto stratégií a zabezpečiť, aby spĺňali vyvíjajúce sa potreby všetkých žiakov.

Cieľom týchto stratégií je zlepšiť účasť, potešenie a skúsenosti s motorickým učením detí s dyspraxiou na hodinách telesnej výchovy, čo v konečnom dôsledku prispieva k ich celkovému rozvoju a pohode. Caçola a Romero (2015) uvádzajú päť kľúčových stratégií na zvýšenie účasti

a úspechu detí s motorickou dyspraxiou na hodinách telesnej výchovy:

- Prispôsobenie skupinových aktivít tak, aby zahŕňali deti s dyspraxiou úpravou obmedzení úloh, ako je použitie väčšieho alebo ľahšieho vybavenia, aby zodpovedali ich schopnostiam.
- Využitie verbálnych, sluchových, kinestetických alebo vizuálnych podnetov na pomoc pri motorickom učení presunom zamerania z vnútorného na vonkajšie perspektívy, čím sa zlepšuje porozumenie.
- Stanovenie jasných cieľov a konzistentných postupov na zabezpečenie štruktúry a predvídateľnosti, čo môže pomôcť deťom s dyspraxiou cítiť sa pohodlnejšie a angažovanejšie.
- Zameranie sa skôr na výsledok úloh ako na proces, ktorý je efektívnejší pre deti s dyspraxiou. Tento prístup skôr kladie dôraz na dosiahnutie úlohy než na zdokonalenie pohybu .
- Prispôsobenie fyzického prostredia a vybavenia tak, aby lepšie vyhovovali schopnostiam detí s dyspraxiou.

Aj keď sú tieto stratégie účinné pri usporiadaní detí s dyspraxiou, je dôležité si uvedomiť, že každé dieťa je jedinečné a to, čo funguje pre jedného, nemusí fungovať pre druhé. Preto je potrebné priebežné hodnotenie a prispôsobenie sa, aby sa zabezpečilo, že stratégie zostanú účinné a inkluzívne. Okrem toho je podpora inkluzívneho myslenia medzi všetkými účastníkmi a pedagógmi rozhodujúca pre vytvorenie podporného prostredia, ktoré podporuje účasť a znižuje stigmú spojenú s dyspraxiou (Addy, Dixon, 2004)

Záver

Napriek dostupnosti stratégií môžu deti s dyspraxiou stále čeliť výzvam v sociálnom začlenení kvôli ťažkostiam v motorickej koordinácii a sociálnych zručnostiach. Učitelia a odborníci musia neustále prispôbovať svoje prístupy tak, aby vyhovovali individuálnym potrebám každého dieťaťa. Okrem toho je podpora odolnosti detí s dyspraxiou rozhodujúca pre ich dlhodobý úspech a pohodu. Tréning odolnosti môže byť integrovaný do vzdelávacích prostredí prostredníctvom programov, ktoré zdôrazňujú zručnosti pri riešení problémov, emocionálnu reguláciu a adaptívne stratégie zvládania. Vybavením žiakov týmito nástrojmi im môžu pedagógovia pomôcť efektívnejšie sa orientovať v výzvach, čím zvýšia ich dôveru a sociálne interakcie. Okrem toho zapojenie rovesníkov do aktivít na budovanie odolnosti nielen posilňuje väzby medzi spolužiakmi, ale tiež kultivuje podpornú komunitu, kde sa rozdiely prijímajú skôr než stigmatizujú. Tento kolektívny prístup k odolnosti zdôrazňuje dôležitosť vzťahov medzi rovesníkmi pri rozvíjaní pocitu spolupatričnosti a vlastnej hodnoty, čo v konečnom dôsledku prispieva k inkluzívnejšiemu prostrediu pre všetkých študentov.

Literatúra

- Addy, L., Dixon, G. (2004). *Making Inclusion Work for Children with Dyspraxia: Practical Strategies for Teachers*. 186 s. ISBN 9780203561546 [Ebook]
- Ametti, M., Crehan, E. T., O'loughlin, K., Schreck, M., Dube, S., Potter, A., Sigmon, S. C., Althoff, R. R. (2022). Frustration, Cognition, and Psychophysiology. In *Dysregulated Children: A Research Domain Criteria Approach*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.11.033>
- Baglio, G., Zanette, M., Cesare, M. D., Tella, S. D., Clerici, M., Baglio, F., Blasi, V. (2021) *Rehabilitation and Disability Spectrum From Adverse Childhood Experience: The Impact of the*

Movement Cognition and Narration of Emotions Treatment (MCNT) Version 2.0. In *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2020.609819>

Caçola,, P., Romero, M. (2015). Strategies to Accommodate Children with Developmental Coordination Disorder. In *Physical Education Lessons.The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1085341>

Edmonds, C. (2013). Why teachers need to hear the voice and experience of the child with dyspraxia. In *Research in Teacher Education*. 3 (1), 5-10. <https://doi.org/10.15123/UEL.85X8V>
ISSN 2047-3818

Fad, K. S. (1995). We're Better Together: Using Cooperative Learning to Teach Social Skills to Young In Children.*Teaching Exceptional*, 27 (4), 28 –34.
<https://doi.org/10.1177/004005999502700407>

Gibson, M. R. C. (1996). The effects of dyspraxia on family relationships. In *British Journal of Therapy and Rehabilitation*. <https://doi.org/10.12968/BJTR.1996.3.2.14861>

Homolová, M. (2022). Inhibičné stratégie ako možnosť riešenia znižovania latentnej agresie u detí predškolského veku. In Repiská, M. (Ed.), *CREA-AE 2022: Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 238-248). Univerzita Komenského v Bratislave.

Homolová, M. (2023). Vnímanie agresívneho správania predškolského veku z pohľadu zahraničných výskumov. In Jablonský, T., Emmerová, I. (Eds.), *Zborník doktorandov predškolskej a elementárnej pedagogiky – aktuálne problémy, výskumné zistenia* (pp. 14). VERBUM – vydavateľstvo KU.

Kováčová, B. (2023). Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In *Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*.

Ružomberok: VERBUM vydavateľstvo KU. Roč. 23, č. 2 (2023), s. 21 – 29. DOI:
<https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.2.21-29>

Mittler, P. (2004). Including Children with Disabilities. Prospects. In Prospects, 34 (4), 385–396.
<https://doi.org/10.1007/S11125-005-2710-9>

O’Dea, Á., Stanley, M., Coote, S., Robinson, K. (2021). Children and young people’s experiences of living with developmental coordination disorder/dyspraxia: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. PLoS ONE 16(3): e0245738.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245738>

Pošteková, B. (2023). Využitie sociometrie k heterogénemu zloženiu kooperatívnych skupín žiakov In Magová, M. Kováčová, B. (eds.) *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Verbum.

Ripley, K. (2001). Inclusion for Children with Dyspraxia /DCD: A Handbook for Teachers. Published by David Fulton Publishers.

Kontakt

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie, Katolícka univerzita v Ružomberku,

Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

email: gabriela.sivakova@ku.sk

DEVELOPMENT AND INTERVENTION POSSIBILITIES OF SOCIABILITY AND ADAPTABILITY IN CHILDREN WITH DYSPRAXIA

Keywords: child with dyspraxia, group games, integration of children with dyspraxia, frustration and anger

Summary

The present study of theoretical nature deals with the analysis of knowledge about the possibilities and strategies of inclusion of children with dyspraxia into the collective. While group activities and inclusion strategies offer considerable benefits, it is essential to recognize the individual needs of these children. Tailoring interventions to address specific challenges and providing a supportive environment is critical to maximising the positive impact on their social skills development.

POHYBOVÉ AKTIVITY NA ROZVOJ MOTORICKÝCH ZRUČNOSTÍ U DETÍ S MOTORICKÝMI ŤAŽKOSŤAMI V MATERSKEJ ŠKOLE

Katarína Tišťanová

Katedra pedagogiky a psychológie, PF KU Ružomberok

Abstrakt

Dyspraxia, ako špecifická vývinová porucha, sa v posledných rokoch stáva čoraz viac rozpoznávanou a diskutovanou témou v oblasti predškolského vzdelávania. V tomto období sú deti vystavené intenzívnemu rozvoju motorických schopností a taktiež komunikačných zručností, čo sú kľúčové faktory pre ich úspešný vstup do školského života. Problémy s motorikou, ako je zlá koordinácia pohybov, problémy s držaním ceruzky alebo ťažkosti pri obliekaní, môžu mať zásadný vplyv na ich schopnosť zapojiť sa do bežných činností a interakcií v kolektíve. Okrem toho tieto problémy často vedú k sekundárnym ťažkostiam v oblasti komunikácie, nakoľko deti s dyspraxiou môžu mať zníženú sebadôveru a nedostatočné schopnosti v oblasti verbálnej a neverbálnej komunikácie. Cieľom tohto príspevku je predstaviť hrové aktivity, ktoré kombinujú motorické činnosti s jazykovými cvičeniami, čím sa deti s dyspraxiou podnecujú k lepšiemu vyjadrovaniu a rozvíjaniu svojich komunikačných zručností. Tieto aktivity stimulujú nielen motorické schopnosti dieťaťa, ale tiež podporujú jeho jazykový vývin a zlepšujú schopnosť socializácie v kolektíve. Predpokladáme, že pravidelná práca na rozvoji motorických zručností môže znížiť frustráciu a zlepšiť sebaistotu detí, čo následne vedie k lepšiemu zapojeniu do komunikačných aktivít. Príspevok je parciálnym výstupom k projektu KEGA 007KU-4/2024 Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí

k úspešnej inklúzii.

Kľúčové slová: dyspraxia, hra, motorika, komunikácia, rozvoj pohybových a komunikačných kompetencií, materská škola

Úvod

Dyspraxia je termín spojený s jednou zo špecifických vývinových porúch učenia, ktorá sa vyznačuje poruchami v koordinácii pohybov. Tento pojem je etymologicky zložený z latinského „dys“, čo znamená „ťažko“ alebo „s ťažkosťami“ a gréckeho „praxia“, ktoré označuje „akciu“ alebo „cvičenie“. Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH 10, 2024) je dyspraxia definovaná ako výrazné zníženie schopnosti koordinácie pohybov dieťaťa v rámci jemnej i hrubej motoriky, ktoré neodpovedá jeho vekovej norme (World Health Organization, 2019).

Hlavným znakom dyspraxie je zjavné oneskorenie v rozvoji motorickej koordinácie, ktoré nie je spôsobené mentálnym postihnutím, pervazívnymi vývinovými poruchami alebo všeobecným zdravotným stavom dieťaťa (Christmas, Weyer, 2020).

Aj podľa Zelinkovej (2017) je dyspraxia považovaná za súčasť špecifických porúch učenia sa, ktorá súvisí s nezrelosťou nervového systému. Sekundárne prejavy tejto poruchy, ako sú problémy s motorickou koordináciou, sa môžu v predškolskom veku manifestovať v podobe problémov so zhoršenou jemnou a hrubou motorikou, správnym uchopením predmetov, neschopnosťou vyjadriť sa prostredníctvom hovorenia alebo problémy so samoobslužnými činnosťami. Tieto prejavy, ak sa im nevenuje dostatočná pozornosť, môžu ovplyvniť detskú pohodu a rozvoj v ďalších fázach vzdelávacieho procesu (Hoopmann, 2022).

Štúdie naznačujú, že približne 5 až 8 % detí v školskom veku môže byť postihnutých touto poruchou. Tento výskyt je často diagnostikovaný pri vstupe dieťaťa do základnej školy, pričom prejavy môžu byť zreteľne viditeľné už v predškolskom veku (Mindaryani, Widyasari, Minsih,

2024).

Každé dieťa s dyspraxiou vykazuje špecifické prejavy, ktoré sa môžu líšiť v závislosti od individuálnych faktorov. To znamená, že poruchy motorickej koordinácie sa môžu v rôznych prípadoch javiť s rôznou intenzitou, a preto nie je možné definovať jednotný obraz tejto poruchy. Miera postihnutia v oblasti motoriky, poznávania či iných schopností sa u jednotlivých detí môže značne líšiť, čo je dôvodom, prečo sa dyspraxia považuje za poruchu s individuálnym profilom prejavov (Farrel, 2021).

U detí materskej školy, ktoré trpia touto poruchou, sa často pozorujú problémy s vykonávaním bežných každodenných aktivít, ako je obliekanie, stravovanie či manipulácia s hračkami. Tieto ťažkosti však nie sú obmedzené len na motorické zručnosti, ale môžu mať vplyv aj na rozvoj komunikačných schopností, čo je kľúčové pre ich celkový vývin a integráciu do spoločnosti.

Motorické činnosti predstavujú pre deti s dyspraxiou dôležitý prostriedok na rozvoj nielen fyzických zručností, ale aj komunikačných a kognitívnych schopností. Deti s touto poruchou môžu mať problémy s artikuláciou, výslovnosťou alebo s porozumením komplexným jazykovým príkazom, čo môže zhoršovať ich schopnosť komunikovať so spolužiakmi a učiteľmi. V tomto kontexte je nevyhnutné prispôbiť edukačné metódy a aktivity tak, aby sa spájali motorické a komunikačné zručnosti a podporovalo sa ich vzájomné rozvíjanie. Nasledujúce návrhy hier a aktivít sú špeciálne navrhnuté na stimuláciu oboch týchto zručností a vychádzajú zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2016). Tento proces si vyžaduje trpezlivosť, systematický prístup a zapojenie rôznych vzdelávacích oblastí. Podstatnú úlohu v tomto procese zohráva pedagóg, ktorý okrem výberu vhodných stratégií podporuje integráciu detí do kolektívu a rozvoj ich sociálnych zručností (Homolová, 2022). V texte popisujeme hru, jej zaradenie do vzdelávacích oblastí a spôsob ako podporuje pohybové a komunikačné kompetencie

detí. Aktivity sa prvotne viažu k dvom vybraným vzdelávacím oblastiam, no sú vzájomné prestupné aj s inými. Cieľom každej aktivity je podporiť deti pri rozvoji pohybových a komunikačných kompetencií prostredníctvom hry, ktorá kombinuje prvky pohybového prejavu (prechádzky, behu, skákania, plazenía) a komunikácie (riešenie hádaniek, aktívne počúvanie a hovorenie, rozvíjanie slovnej zásoby, opisovanie činnosti, odpovedanie na otázky, spolupráca v skupine).

Názov aktivity: **Hádanková prechádzka**

1. Rozvíjané vzdelávacie oblasti:

Zdravie a pohyb:

Cieľová kompetencia: Deti si rozvíjajú motorické schopnosti a pohybovú koordináciu, učia sa pracovať s priestorom a telom. Taktiež zlepšujú svoju fyzickú zdatnosť prostredníctvom rôznych pohybových aktivít.

Podporná kompetencia: Hra zohľadňuje rozvoj hrubej motoriky – beh, skákanie, chôdza cez prekážky a jemnejšia motorika pri riešení hádaniek.

Jazyk a komunikácia:

Cieľová kompetencia: Deti si rozvíjajú schopnosť vyjadrovať sa v rôznych komunikačných situáciách, posluchovú pozornosť, schopnosť reagovať na podnety a vyjadrovať svoje myšlienky.

Podporná kompetencia: Hádanky a úlohy deti nútia komunikovať, rozprávať sa so spolužiakmi a učiteľom, spolupracovať a prichádzať s riešeniami.

+ Človek a spoločnosť (podoblast' Ľudské vlastnosti a emócie, Prosociálne správanie) + Človek a príroda (podoblast' Živočíchy) + Matematika a práca s informáciami (Čísla a vzťahy, Geometria a meranie)

2. Metodický postup:

a) Příprava aktivity:

Miesto: Vonkajší priestor (dvor materskej školy, ihrisko alebo iný bezpečný priestor).

Pomôcky: Kriedy na označenie dráhy, obrázky, kartičky s hádankami, prekážky na skákanie alebo chodenie. Trasu si učiteľ vopred pripraví.

b) Priebeh aktivity:

Úvod – Základné pravidlá: Učiteľ deti oboznámi s hrou a jej pravidlami. Vysvetlí im, že počas prechádzky narazia na rôzne prekážky, ktoré musia prekonať a na rôzne hádanky, ktoré budú musieť vyriešiť, aby pokračovali v ceste. Učiteľ po celý čas sprevádza deti na prechádzke.

Začiatok aktivity – Hádanková prechádzka:

Deti začnú prechádzať po označenej trase. Po ceste nájdu rôzne obrázky alebo kartičky s hádankami, ktoré musia vyriešiť predtým, ako pokračujú ďalej.

Hádanky môžu byť zamerané na farby, tvary, počítanie alebo zvieratá. Napríklad: „Aké je to zviera, ktoré vydáva zvuk „méééé“? Po správnej odpovedi (ovca) deti pokračujú v prechádzke a plnia pohybovú aktivitu, viažucu sa k hádanke. Takto sa opakuje striedanie hádanky a pohybovej aktivity.

Prekážky – Pohybová aktivita: Po vyriešení hádanky sa deti stretnú s fyzickou výzvou. Napríklad skákanie cez malé prekážky, chôdza po čiare, beh okolo určitej prekážky alebo skoky na mieste. Tieto úlohy môžu byť rôzne podľa veku a schopností detí. Vždy sa viažu na predchádzajúcu uhádnutú hádanku. Napríklad: Preskakujme ako malé jahniatka a urobme 4 skoky. „Urob štyri skoky ako malé jahniatko“.

Spolupráca v skupine: Ak deti nie sú schopné vyriešiť hádanku, môžu sa poradiť so svojimi kamarátmi. Tento prvok podporuje tímovú spoluprácu a vzájomnú komunikáciu. Po skončení

úlohy deti spolu diskutujú o riešení.

c) Záver – Reflexia:

Po skončení prechádzky sa deti zhromaždia a učiteľ vedie krátku diskusiu o tom, čo sa počas hry naučili. Deti sa pýtajú navzájom, aké prekážky a hádanky im najviac zaujali. Učiteľ môže položiť otázky typu: "Aké zviera ste našli?" alebo "Aký pohyb ste robili, keď ste prešli cez prekážku?"

3. Rozvoj kompetencií: Hra rozvíja pohybové kompetencie v zmysle rozvoja hrubej motoriky tak, že hádanková prechádzka podporuje rozvoj hrubej motoriky prostredníctvom chôdze, behu, skákania a manipulácie s prekážkami. Deti sa tiež učia správne koordinovať pohyby pri prekonávaní prekážok a pri odpovediach na hádanky. Cieľom je aj zlepšiť fyzickú kondíciu detí, preto je dôležité, aby deti vykonávali rôzne pohybové aktivity, ktoré zvyšujú ich vytrvalosť.

Z komunikačných kompetencií rozvíjame verbálnu komunikáciu tak, že sa deti zapájajú do riešenia hádaniek, rozprávajú sa so spolužiakmi a učiteľom. Naučia sa jasne vyjadrovať svoje myšlienky a počúvať názory iných. Učia komunikovať v skupine, diskutovať o riešení hádaniek a podporovať sa navzájom pri riešení problémov.

Názov aktivity: **Poskladajme spolu vianočnú pohľadnicu**

1. Rozvíjané vzdelávacie oblasti:

Zdravie a pohyb:

Cieľová kompetencia: Deti si rozvíjajú základné lokomočné pohyby (skoky, beh, plazenie, chôdza vzad) a učia sa koordinovať pohyby svojho tela (ruka-noha) pri prekonávaní rôznych pohybových úloh. Cieľom aktivity je zlepšiť ich pohybovú zdatnosť a koordináciu v rámci interaktívnej a zábavnej hry. Orientácia v priestore.

Podporná kompetencia: Hra zameraná na pohybové aktivity podporuje hrubú motoriku detí a ich schopnosť správne vykonávať rôzne druhy pohybov pri vykonávaní úloh.

Jazyk a komunikácia:

Cieľová kompetencia: Deti sa učia vyjadrovať svoje myšlienky a komunikovať s ostatnými členmi tímu. Aktivita tiež podporuje schopnosť počúvať s porozumením pri vysvetľovaní pravidiel a úloh.

Podporná kompetencia: Deti sú nútené komunikovať so spolužiakmi pri hľadaní správnych riešení a počas spolupráce na zložení puzzlí, čo zlepšuje ich slovné vyjadrovanie a schopnosť formulovať jasné pokyny.

+ Umenie a kultúra:

Cieľová kompetencia: Prostredníctvom vianočnej tematiky deti rozvíjajú cit pre kultúrne a sezónne tradície. Spojenie pohybových aktivít s vianočnou tematikou podporuje pozitívny vzťah k umeniu a kultúre.

+ Matematika a práca s informáciami (Geometria a meranie – dieťa určí a opíše polohu objektu, správne umiestni puzzle)

2. Metodický postup:

a) Príprava aktivity:

Miesto: Pre túto aktivitu je vhodný priestor, kde je možné pohybovať sa vo voľnom a bezpečnom prostredí, ako je napríklad telocvičňa, trieda s dostatočným priestorom alebo dvor materskej školy.

Pomôcky: Puzzle s vianočnou tematikou (napríklad s obrázkom snehuliaka, ktoré pozostáva z 20 dielikov).

b) Priebeh aktivity:

- Úvod – Vysvetlenie pravidiel: Učiteľ vysvetlí deťom, že budú pracovať v piatich skupinách, pričom každá skupina dostane vlastné puzzle s vianočnou tematikou. Cieľom

je zložiť obrázok počas rôznych pohybových úloh. Každé dieťa v skupine bude vykonávať iný pohybový úkon, aby sa presunulo na opačnú stranu a položilo svoj dielik puzzle. Učiteľ prejde všetky pravidlá a pohyby, ktoré sa budú striedať, aby deti rozumeli ich úlohám.

- Začiatok aktivity – Zloženie puzzle:
- Deti sa rozdelia do piatich skupín, pričom každá skupina dostane puzzle s vianočnou tematikou (napr. obrázok snehuliaka, anjela, vianočného stromčeka).
- V rámci každej skupiny sa deti zoradia do radu, pričom každé dieťa dostane jeden dielik puzzle. Ostatné dieliky sú umiestnené na kraji. Učiteľ vysvetlí inštrukcie.
- Prvé dieťa zopakuje inštrukcie a presúva sa skokom znožmo na opačnú stranu koberca, položí dielik puzzle na ľubovoľné miesto a vracia sa späť rovnakým pohybom.
- Druhé dieťa zopakuje verbálne inštrukciu, presúva sa behom, položí dielik puzzle na miesto, kde si myslí, že bude patriť, povie nahlas kde ho položilo a vracia sa späť rovnakým spôsobom.
- Tretie dieťa sa presúva skokom na jednej nohe, vracia sa späť rovnakým pohybom.
- Ďalšie dieťa sa presúva plazením, následne vracia sa späť.
- Posledný pohyb je chôdza vzad – dieťa sa pohybuje dozadu a vráti sa k svojej skupine rovnakým pohybom.

c) Záver – Reflexia: Po skončení aktivity deti vyhodnotia, či správne zložili obrázok a učiteľ diskutuje s deťmi o tom, aké pohyby im išli najlepšie, ktoré boli náročnejšie a čo všetko sa pri zložení puzzlí naučili. Učiteľ vyzve deti, aby sa podelili o svoje zážitky z aktivity. Môže sa pýtať: „Ktorý pohyb bol najzábavnejší?“ alebo „Ako ste spolupracovali pri skladaní puzzlí?“ Týmto spôsobom deti reflektujú svoju skúsenosť a učia sa hodnotiť svoju prácu aj spoluprácu v tíme.

3. Rozvoj kompetencií: Hra rozvíja pohybové kompetencie v oblasti hrubej motoriky tak, že

aktivita pomáha deťom rozvíjať rôzne lokomočné pohyby, ako je skákanie, beh, plazenie a chôdza vzad, čo prispieva k zlepšeniu ich fyzickej zdatnosti. Zároveň rozvíja rovnováhu, najmä pri pohybe na jednej nohe a plazení. Z komunikačných kompetencií ide o rozvíjanie verbálnej komunikácie, kedy deti počas aktivity musia zopakovať inštrukciu a pohyb aký idú vykonávať a povedať kde umiestnili dielik puzzle. Učia sa orientovať v priestore, učia sa pracovať v tíme, pomáhať si navzájom pri zložení puzzlí a vyjadrovať sa jasne pri riešení úloh. Počas vysvetľovania pravidiel a priebehu aktivity deti cvičia pozorné počúvanie a schopnosť pochopiť inštrukcie. Prostredníctvom vianočnej tematiky deti rozvíjajú svoju kreativitu a estetické vnímanie počas tvorby obrázku.

Názov aktivity: **Pantomimické vyjadrovanie**

1.Rozvíjané vzdelávacie oblasti:

Zdravie a pohyb:

Cieľová kompetencia: Deti si rozvíjajú motorické schopnosti prostredníctvom pohybových aktivít, ktoré si vyžadujú koordináciu a kontrolu nad vlastným telom.

Podporná kompetencia: Pantomimické predvádzanie rôznych činností alebo zvierat podporuje detskú koordináciu pohybov, flexibilitu a rovnováhu, čo prispieva k celkovému rozvoju pohybovej zručnosti.

Jazyk a komunikácia:

- Cieľová kompetencia: Deti rozvíjajú schopnosť komunikovať nielen verbálne, ale aj neverbálne, čím sa učia vyjadrovať pocity, myšlienky a intencie pomocou tela a iných neverbálnych prvkov.

- Podporná kompetencia: Prostredníctvom pantomímy sa deti učia interpretovať neverbálne signály. Taktiež si zlepšujú schopnosť rozpoznat' a vyjadrovať rôzne emócie a stavy.

2. Metodický postup:

a) Príprava aktivity:

Miesto: Učebňa alebo priestor s dostatkom miesta na pohyb (ideálne voľný priestor).

Pomôcky: Karty s obrázkami zvierat alebo rôznych činností (napr. chodenie po lese, varenie, behanie, jazda na bicykli).

b) Priebeh aktivity:

- Úvod – Pravidlá hry: Učiteľ det'om vysvetlí, že úlohou bude predvádzať rôzne zvieratá, činnosti alebo situácie pomocou pohybov a mimiky, ale bez použitia slov. Ostatné deti sa budú snažiť hádať, čo ich kamarát predstiera.
- Ukážka pantomímy: Učiteľ predvedie príklad pantomímy (napríklad predvedie zviera – mačku, ktorá sa čistí), aby deti pochopili, ako správne predvádzať rôzne činnosti bez verbálneho vyjadrovania. Učiteľ môže ukázať, že pantomíma je o pohyboch, výrazoch tváre, gestách a celkovom vyjadrení.
- Spustenie aktivity: Deti sa striedajú v predvádzaní rôznych zvierat, činností alebo príbehov. Deti môžu buď predvádzať niečo, čo si vyberú (napríklad ako chodia rôzne zvieratá – medveď, mačka, slon), alebo môžu využiť obrázkové kartičky, z ktorých si vyberú úlohu.
- Pantomíma v skupinkách: V prípade, že je väčšia skupina detí, môžu sa rozdeliť do menších tímov, kde každý tím bude predvádzať jednu úlohu a ostatní budú hádať, čo tím zobrazuje. Deti sa striedajú v úlohách, kde sa raz predvádzajú, inokedy hádajú.

c) Záver – Reflexia: Po skončení pantomímy učiteľ vedie krátku diskusiu s deťmi: „Aké zvieratá ste predvádzali? Aký bol najt'azší pohyb, ktorý ste museli spraviť?“ Deti si tiež môžu navzájom

pochváliť, čo sa im na pantomíme najviac páčilo a učiteľ zdôrazní, že všetci sa podieľali na komunikácii a spolupráci.

3. Rozvoj kompetencií: Hrou rozvíjame koordináciu a motoriku. Deti sa učia koordinovať pohyby, aby vyjadrili rôzne činnosti alebo zvieratá. Pantomíma si vyžaduje využitie rôznych motorických schopností ako je rovnováha, pohyb rúk a nôh, flexibilita tela, čo prispieva k zlepšeniu hrubej motoriky. Zároveň deti rozvíjajú schopnosť používať svoje telo na vyjadrenie emócií a situácií, čo prispieva k rozvoju jemnej motoriky a pohybovej koordinácie. Z neverbálnej komunikácie sa deti učia komunikovať bez slov, pomocou pohybov, gest a mimiky. Táto forma komunikácie je dôležitá pre rozvoj empatie a schopnosti vyjadriť sa v rôznych situáciách. Učia sa tiež čítať, interpretovať neverbálne signály ostatných, čo zlepšuje ich schopnosť rozpoznáť a pochopiť pocity a úmysly druhých.

Popísané aktivity sú navrhnuté tak, aby sa vzájomne dopĺňali a stimulovali u detí s dyspraxiou nielen motorické zručnosti, ale aj schopnosti verbálnej a neverbálnej komunikácie, čo je kľúčové pre ich rozvoj v materskej škole. Dyspraxia, ako porucha motorických zručností, predstavuje pre deti v materskej škole výzvu, ktorá môže ovplyvniť ich schopnosť vykonávať každodenné úlohy a interagovať s ostatnými. Avšak správne zvolené pedagogické prístupy, najmä prostredníctvom hier a aktivít, môžu výrazne podporiť deti v rozvoji potrebných motorických a komunikačných schopností. Ako ukázali predstavené hry a aktivity, cieľom je nielen zlepšiť jemnú a hrubú motoriku detí, ale aj podporiť ich schopnosť vyjadrovať sa, spolupracovať a komunikovať v rôznych sociálnych kontextoch. Pomocou rôznorodých hier a cielených aktivít, ktoré kombinujú fyzické pohyby s komunikáciou, sa deti s dyspraxiou môžu naučiť efektívnejšie koordinovať svoje pohyby, vnímať a reagovať na podnety z prostredia, zlepšiť si vyjadrovacie schopnosti a získať

väčšiu sebadôveru. Hračky a interaktívne činnosti, ktoré zahŕňajú verbálnu aj neverbálnu komunikáciu, sú kľúčové pre zlepšenie sociálnych interakcií a zmyslového vnímania detí. Dôležité je, že tieto aktivity musia byť prispôsobené individuálnym potrebám detí, aby umožnili postupný a prirodzený rozvoj motorických a komunikačných zručností. Prístup, ktorý kladie dôraz na podporu a trpezlivosť, je kľúčový pri práci s deťmi s dyspraxiou. Okrem toho je nevyhnutné, aby učitelia, terapeuti a rodičia vytvárali prostredie, v ktorom deti môžu experimentovať, učiť sa zo skúseností a napredovať vlastným tempom, čím sa zvyšuje ich schopnosť integrovať tieto nové zručnosti do každodenného života. V konečnom dôsledku, výber vhodných hier a aktivít ako nástrojov na rozvoj detí s dyspraxiou v materskej škole predstavuje nielen cestu k zlepšeniu motorických schopností, ale aj k podpore celkového rozvoja osobnosti dieťaťa. Tento prístup pomáha nielen odstrániť konkrétne prekážky spojené s dyspraxiou, ale tiež zvyšuje kvalitu života detí v sociálnych interakciách a pri ich schopnosti plne sa zapájať do aktivít v rámci detského kolektívu.

Literatúra

Farrel, M. (2021). Supporting Disorders of Learning and Co-ordination Effective Provision for Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia and Dyspraxia. London: Routledge 2021.

Hoopmann, K. (2022). All About dyspraxia: Understanding Developmental Coordination Disorder. London: Jessica Kingsleg Pub. 2022.

Homolová, M. (2022). Inhibičné stratégie ako možnosť riešenia znižovania latentnej agresie u detí predškolského veku. In Repiská, M. (Ed.), *CREA-AE 2022: Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 238-248). Univerzita Komenského v Bratislave.

Christmas, J., Weyer, R. (2020). Hands of Dyspraxia. London: Routledge 2020.

Medzinárodná klasifikácia chorôb s účinnosťou 01.09.2024. Dostupné na:
<https://www.nczisk.sk/standardy-v-zdravotnictve/pages/medzinarodna-klasifikacia-chorob-mkch-10.aspx>

Mindaryani, Y. -Widyasari, Ch.- Minsih (2024). Problem Identification of Dyspraxia Students in Primary School. In: Elementaria Education Journal. Volume 7, No.3, September 2024, DOI: 10.31949/jee.v7i3.10749. Dostupné na:

<https://ejournal.unma.ac.id/index.php/jee/article/view/10749/5380>

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: Raabe 2016.

Zelinková, O. (2017). Dyspraxie. Praha: Portál 2017.

Kontakt

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie, Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

email: katarina.tistanova@ku.sk

THROUGH PLAY ACTIVITIES TO DEVELOP MOTOR SKILLS AND COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DYSPRAXIA IN KINDERGARTEN

Keywords: dyspraxia, play, motor skills, communication, development of movement and communication competences, kindergarten

Summary

Dyspraxia, as a specific developmental disorder, has become an increasingly recognised and discussed topic in the field of early childhood education in recent years. During this period, children are exposed to intensive development of motor skills and communication skills, which are key factors for their successful entry into school life. Motor problems, such as poor motor coordination, difficulty holding a pencil or difficulty dressing, can have a major impact on their ability to engage in normal activities and interactions in a group. In addition, these problems often lead to secondary communication difficulties, as children with dyspraxia may have reduced self-confidence and poor verbal and non-verbal communication skills. The aim of this paper is to present play activities that combine motor activities with language exercises, thereby encouraging children with dyspraxia to express themselves better and develop their communication skills. These activities not only stimulate the child's motor skills, but also promote their language development and improve their ability to socialise in a group. We hypothesize that regular work on motor skill development can reduce frustration and improve children's self-confidence, which in turn leads to better engagement in communication activities.

Luboslav Šiška

Monika Homolová (Eds.)

Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu XIII.

Rok vydania:

2024

Počet strán: 164

6,65AH

Vydanie prvé

Miesto vydania, vydavateľstvo:

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-1150-5

