

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

ERIKA KASTELIC

**KOORDINACIJA V ORIENTACIJSKIH
IGRAH PREDŠOLSКИH OTROK**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ŠTUDIJSKI PROGRAM: PREDŠOLSKA VZGOJA

Kandidatka: ERIKA KASTELIC

Mentorica: doc. dr. JERA GREGORC

KOORDINACIJA V ORIENTACIJSKIH
IGRAH PREDŠOLSKIH OTROK

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2013

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Jeri Gregorc za potrpežljivost in čas, ki ga je namenila mojemu diplomskemu delu. Zahvaljujem se ji tudi za koristne nasvete in strokovno pomoč.

Zahvaljujem se sestri Barbi in fantu Mateju, ki sta mi pomagala pri pripravi in snemanju gibalne dejavnosti. Obenem se zahvaljujem tudi družini, ki mi je ves čas stala ob strani, me podpirala ter verjela vame.

Zahvaljujem se tudi Vrtcu Ribniček za privolitev v sodelovanje in pomoč pri izvajanju dejavnosti in zbiranju podatkov.

POVZETEK

V diplomskem delu smo obravnavali orientacijske igre skozi celostni razvoj predšolskega otroka. Orientacijske igre so v trenutno dostopni literaturi predvidene za učence in dijake. Kljub temu da nekateri avtorji poudarjajo, da so orientacijske igre primerne za izvajanje v predšolskem obdobju, pa je pri prenosu iger potrebna kritična presoja. Orientacijske igre v originalnih izvedbah imajo, poleg npr. cilja orientacije, tudi cilj tekmovalnosti. Čeprav z njimi lahko razvijamo vse motorične sposobnosti, je koordinacija tista, ki jo z orientacijskimi igrami najbolj razvijamo v predšolskem obdobju. V šolskem obdobju pa je najpogosteje v ospredju vzdržljivost. Obstajajo različne orientacijske igre, med njimi so najbolj poznane: »Po označeni poti«, »Po opisani poti«, »Skrita pisma« in »Lov na lisico«.

Namen naše raziskave je bil na študiji primera ugotoviti, kako spremeniti orientacijske igre tako, da bodo skladne z globalnimi cilji Kurikula za vrtce in jih umestiti v igro kot najučinkovitejšo metodo dela, poleg pa sistematično razvijati koordinacijo. Želeli smo ugotoviti tudi, ali se tako spremenjene orientacijske igre lahko izvaja v skupini otrok, starih od 2 do 3 leta. S pomočjo akcijske raziskave smo na študiji primera ugotavljali neeksplanativnost novega pristopa uvajanja orientacijskih iger na način metode igre v prvem starostnem obdobju. Študijo primera smo izvedli v Zasebnem vrtcu Ribničec v skupini otrok, starih od 2 do 3 let. Rezultate smo analizirali s pomočjo strokovne in znanstvene literature, videoanalize izvedbe načrtovanih dejavnosti ter dialoga in polstrukturiranega intervjuja, na katerega je odgovarjala vzgojiteljica.

Ugotovili smo, da je potrebno orientacijske igre predšolskim otrokom prilagoditi, saj vsebujejo načela, ki niso v skladu z načeli Kurikula za vrtce, kot naprimer tekmovalnost. S pomočjo koncepta »Igra – gibanje in razvoj« smo orientacijske igre spremenili v metodo igre in jih uspešno izvajali v vrtcu. Z njimi smo uspeli dati največji poudarek na razvijanju koordinacije. Orientacijske igre smo spremenili tako, da so bile skladne z globalnimi cilji Kurikula za vrtce. Ugotovili smo, da tako spremenjene orientacijske igre lahko izvajamo v skupini otrok, starih od 2 do 3 let.

Ključne besede: koordinacija, orientacijske igre, metoda igre, predšolski otrok

SUMMARY

In the thesis we studied how orientation games have effect on preschool children whilst growing up. Even though the games in available literature are meant for school children some authors stress that the games are appropriate for preschool children though you do have to be careful when implementing them for preschoolers. Orientation games in their original form improve orientation, endurance and encourage competition. With participation we can improve all motor functions but for preschool children the focus should mainly be on orientation and endurance for school children. Some most known orientation games are: along the marked way, along the described way, hidden letters, fox hunt.

The main purpose of our research was to find out how to transform orientation games so they are in accord with preschool curriculum and how to implement them as the most efficient work method for coordination improvement. We also wanted to see if such games can be played with children age 2–3 so we did an experiment on unexplainability of orientation games as game method. The experiment was done in private kindergarten Ribniček. The games' implementation was filmed on video as was the dialog and the half-structured interview that the teacher was answering on. Afterwards the results were analyzed with the help of professional and scientific literature.

We found out that the orientation games need to be adjusted for preschool children since they encourage competition which is not in accord with preschool curriculum so the games had to be changed. The transformation of orientation games to game method was done through concept »Game – movement and improvement« so that games became focused mostly on improving coordination and could be played in kindergarten, even with children that are 2-3 years old.

Key words: coordination, orientation games, game methods, preschool child

KAZALO

1 UVOD	1
2 PREDMET IN PROBLEM	3
2.1 CELOSTNI RAZVOJ OTROKA	3
2.1.1 GIBALNI RAZVOJ.....	4
2.1.2 TELESNI RAZVOJ.....	9
2.1.3 KONGNITIVNI RAZVOJ.....	11
2.1.4 ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ.....	13
2.1.5 DEJAVNIKI OTROKOVEGA RAZVOJA.....	14
2.2 KOORDINACIJA	15
2.2.1 DEJAVNIKI KOORDINACIJE.....	15
2.2.2 STRUKTURA KOORDINACIJE.....	16
2.2.3 SREDSTVA IN METODE ZA RAZVOJ KOORDINACIJE.....	19
2.2.4 POMEN KOORDINACIJE ZA OTROKOV RAZVOJ.....	21
2.3 KONCEPT »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«	22
2.3.1 POMEN IGRE ZA PREDŠOLSKEGA OTROKA.....	22
2.3.2 POUČILSKI KONCEPTA »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«.....	23
2.4 ORIENTACIJSKE IGRE	26
2.4.1 PO OZNAČENI POTI.....	26
2.4.2 PO OPISANI POTI.....	28
2.4.3 SKRITA PISMA.....	29
2.4.4 LOV NA LISICO.....	30
2.4.5 DRUGE PRILAGODITVE ORIENTACIJSKIH IGER.....	32
3 CILJI	34
4 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	35
5 METODE DELA	36
5.1 VZOREC MERJENCEV	36
5.2 VZOREC SPREMENLJIVK	36
6 REZULTATI	37
6.1 ORIENTACIJSKE IGRE, SPREMENJENE PO KONCEPTU »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«	37
6.1.1 ORIENTACIJSKA IGRA: PO OZNAČENI POTI.....	38

6.1.2 ORIENTACIJSKA IGRA: PO OPISANI POTI	39
6.1.3 ORIENTACIJSKA IGRA: SKRITA PISMA	40
6.1.4 ORIENTACIJSKA IGRA: LOV NA LISICO	41
6.2 SISTEMATIČNO RAZVIJANJE KOORDINACIJE	42
6.3 ODGOVORI POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA	44
7 RAZPRAVA.....	48
8 SKLEP	53
LITERATURA	55

KAZALO TABEL

2. 1 Tabela: Faze in stopnje gibalnega razvoja.	5
6. 2 Tabela: Prikaz nadgradnje koordinacije.	43

KAZALO SLIK

6. 1 Slika: Iskanje Smrkete	43
6. 2 Slika: Iskanje balonov	43
6. 3 Slika: Iskanje pisem in priprava napoja.....	43
6. 4 Slika: Iskanje sličic	43

1 UVOD

Strokovnjaki poudarjajo, da je razvoj predšolskega otroka celosten. Področja razvoja, kamor uvrščamo gibalni, telesni, čustveni, socialni in intelektualni razvoj, so močno prepletena. Sprememba na enem izmed področij vpliva na spremembe vseh ostalih (Pišot in Videmšek, 2007).

Znotraj gibalnega prostora najpogosteje opredeljujemo šest motoričnih in eno funkcionalno sposobnost. Med motorične sposobnosti sodijo koordinacija, ravnotežje, moč, gibljivost, hitrost in preciznost. Funkcionalno sposobnost, ki se jo pogosto omenja pri motoričnih sposobnostih, pa so strokovnjaki poimenovali vzdržljivost. Vse te sposobnosti določajo učinkovitost posameznika pri realizaciji različnih gibalnih nalog (Pišot in Videmšek, 2004).

V diplomskem delu raziskujemo koordinacijo, ki jo uvrščamo med motorične sposobnosti. Koordinacija je po mnenju Cemičeve (1997) usklajevanje gibov v času in prostoru. Je smotrna in harmonična uskladitev gibov in gibalnih dejavnosti. Pomembna je ne le za pojmovanje motoričnega prostora, ampak tudi za celostni razvoj otroka.

Sistematično vplivanje na razvoj koordinacije je torej pomemben del učnega procesa vsakega vzgojitelja. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako sistematično vplivati na razvoj koordinacije, pri tem pa poskrbeti za dovolj dolgo izvajanje dejavnosti, omogočiti otroku lastno izbiro ponujenih gibalnih dejavnosti ter poiskati motivacijsko sredstvo, ki bo upoštevalo pravilo vodila od realizacije do konca izvajanja dejavnosti (Cemič in Zajec, 2011).

Marjanovič Umek in Zupančič (2001) trdita, da je pomembno povezati gibanje in igro. Igro opredelita kot spontano učenje otroka na različnih področjih – od gibalnega, spoznavnega do čustvenega in socialnega. Z njo lahko torej vplivamo na celostni razvoj otroka. Igre so lahko različne in imajo različne cilje. Poznamo domišljajske, dramske, gibalne ipd. Za športno fazo, v katero predšolski otroci po večini še ne vstopajo, so značilne športne igre, kot npr. igre z žogo (nogomet, rokomet ipd.), orientacijske igre ...

Te igre imajo pogosto tekmovalna načela in temeljijo na premagovanju nasprotnika. V predšolskem obdobju so otroci po večini v temeljni gibalni fazi, za katero je značilno, da se

gibanja šele usvajajo in zato so tekmovalna načela nesmiselna, s Kurikulom za vrtce pa celo prepovedana. Igre je treba utemeljiti na drugačnih načelih. Enako torej velja za orientacijske igre. Poleg tega pa z njimi v predšolskem obdobju pogosteje kot vzdržljivost razvijamo koordinacijo. Za razvoj koordinacije so torej orientacijske igre primerne, vendar jih moramo prilagoditi starostni stopnji otroka. Namesto kompasa in topografske karte uporabljamo druge pojme, kot npr. orientiranje po barvi ipd. Čeprav je osnovni namen orientacijskih iger predvsem nevsiljiva aerobna zaposlitev otrok z zanimivo in prijetno dejavnostjo, pa smo z raziskavo želeli ugotoviti, ali nima večjo vlogo v predšolskem obdobju ravno koordinacija (Kristan, 1994).

V raziskavi smo želeli upoštevati vse teoretične predpostavke in spremeniti pravila orientacijskih iger (po označeni poti, skrita pisma, po opisani poti, lov na lisico) tako, da smo jih uskladili z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce in umestili v igro kot najučinkovitejšo metodo dela, ter s tem sistematično razvijati koordinacijo. Želeli smo ugotoviti, ali se s tako spremenjenimi pravili orientacijskih iger lahko izvaja učni proces v skupini otrok, starih od 2 do 3 leta in je v ospredju razvoj koordinacije.

2 PREDMET IN PROBLEM

2.1 CELOSTNI RAZVOJ OTROKA

Sodobne razvojne teorije kažejo, da poteka razvoj otroka celostno, in sicer na gibalnem, telesnem, kognitivnem, čustvenem in socialnem področju hkrati, a različno intenzivno. Področja se med seboj prepletajo in dopolnjujejo (Gallahue in Ozmun, 2006).

Razvojna obdobja delimo po značilnostih, ki pripadajo določenim starostnim skupinam. Vsako razvojno obdobje ima kljub individualnim spremembam znotraj obdobja svoje značilnosti. Delimo jih na prednatalno obdobje – poteka od spočetja do rojstva, obdobje dojenčka – poteka od rojstva do enega leta, obdobje malčka – poteka od enega do tretjega leta, zgodnje otroštvo – poteka od treh do šestih let in srednje pozno otroštvo – poteka od šestega leta do začetka pubertete (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Razvoj je najhitrejši v prvih treh letih življenja, nato se malo upočasni. Intenziven je še vedno do konca obdobja pubertete, malo manj intenzivno pa se nadaljuje tudi do obdobja odraslosti. Razvoj praviloma poteka v smeri od splošnih k posebnim oblikam vedenja (Videmšek in Pišot, 2007).

Od posameznika je odvisno, v kakšnem tempu se bo razvijal. Če bo razvoj pri nekem otroku potekal v prvem letu bolj upočasnjeno, se bo tako nadaljeval tudi do konca šestega leta. Ravno tako velja za otroke, ki se hitreje razvijajo in bodo tudi hitreje dosegli razvojne mejnike. Vendar je tudi tempo razvoja različen na posameznih področjih, saj lahko nekatere elemente posameznega področja otrok osvoji po šestem letu. To predvsem velja za razvoj socialnih procesov človeške osebnosti (Nemec in Kranjec, 2011).

Vsi posamezniki prehajajo skozi iste faze na področju duševnega in telesnega razvoja. Prehajajo po vnaprej določenem zaporedju, ki je značilno za človeško vrsto, vendar vsi ne dosežejo najvišjih stopenj posameznih duševnih stopenj (prav tam).

V zgodnjem otroštvu je zelo pomembna gibalna aktivnost otroka, saj poteka razvoj dinamično in celostno. Gibalna aktivnost otroka predstavlja pomembno sredstvo za pridobivanje novih

spoznanj, novih izkušenj in razvijanje gibalnih in funkcionalnih sposobnosti. Gibalni programi, ki jih je otrok osvojil, bodo ostali trajno zapisani v gibalnem spominu. Več kot je takih spominov, lažje bo otrok usvajal nova gibalna znanja (Pišot in Jelovčan, 2006).

2.1.1 GIBALNI RAZVOJ

Gibalni ali motorični razvoj pomeni nadzor gibanja mišic. Otrok preko gibanja spoznava sebe in okolico, kar pomeni, da je zelo pomembno za njegov duševni razvoj. Zaostanek v gibalnem razvoju lahko povežemo z zaostankov v duševnem razvoju (Nemec in Kranjc, 2011).

2.1.1.1 SMER RAZVOJA

Gibalni razvoj otroka je tesno povezan s telesnim, kognitivnim in čustveno-socialnim razvojem. Poteka v dveh smereh, in to sta cefalo-kavdalna smer in proksimo-distalna smer (Videmšek in Pišot, 2007).

»Cefalo-kavdalna smer pomeni postopno razvijanje kontrole mišic od glave k nogam (glava, vrat, noge, trup)« (Cemič, 1997).

»Proksimo-distalna smer pomeni nadzor razvijanja mišic od centra navzven. Otrok najprej obvladuje mišice ob hrbtenici, nato mišice trupa, ramen, okončin (roke, noge), zapestja in nazadnje mišice prstov« (Cemič, 1997).

2.1.1.2 FAZE IN STOPNJE GIBALNEGA RAZVOJA

Različni avtorji različno opredeljujejo gibalni razvoj. Verjetno najpogosteje citirane so naslednje faze in stopnje gibalnega razvoja.

2. 1 Tabela: Faze in stopnje gibalnega razvoja (Cemič, 1997).

OKVIRNO STAROSTNO	FAZE MOTORIČNEGA RAZVOJA	STOPNJE MOTORIČNEGA RAZVOJA
prenatalno–4 mes. 4 mes.–1 leto	refleksna gibalna faza	stopnja vkodiranja informacij, stopnja dekodiranja informacij
rojstvo–1 leto 1–2 leti	rudimentarna gibalna faza	stopnja inhibicije refleksov, predkontrolna stopnja
2–3 leta 4–5 let 6–7 let	temeljna gibalna faza	začetna stopnja, osnovna stopnja, zrela stopnja
7–10 let 11–13 let 14 in več let	»športna« gibalna faza	splošna (prehodna) stopnja, specifična stopnja, specializirana stopnja

Refleksno gibalno fazo predstavljajo refleksi, ki so prirejeni. To na nek način omogoča otroku, da že spoznava okolje in samega sebe. Podstopnja te faze je stopnja vkodiranja informacij, ki poteka do četrtega meseca starosti dojenčka. Refleksi so na tej stopnji primarno sredstvo za zbiranje informacij. Druga podstopnja pa traja do enega leta in se imenuje stopnja dekodiranja informacij. Zaradi višje razvitosti možganov otrok prenaša nehoteno gibanje na zavestno raven (Cemič, 1997).

Rudimentalna gibalna faza je faza, v kateri se pojavljajo prva hotena in zavestna gibanja. Vključujejo razvoj stabilnosti gibov – nadzor mišic glave, vratu in trupa, manipulativnih gibanj – grabljenja, prijemanja, spuščanja predmetov, lokomotornih gibov – plezanje, hoja po štirih, vzravnana hoja. Prva podstopnja se imenuje stopnja inhibicije refleksov in poteka do prvega leta. Na tej stopnji izginejo refleksni gibi, ki se nadaljujejo na zavestni stopnji gibanja, vendar so ta gibanja slabo diferencirana in integrirana, kažejo se tudi v pomanjkanju kontrole

(prav tam). Druga podstopnja se imenuje predkontrolna stopnja in poteka od prvega do drugega leta starosti. Otroci na tej stopnji pridobijo večjo natančnost in kontrolo gibanja, naučijo se obdržati ravnotežje ter kontrolo gibanja v prostoru (Videmšek in Pišot, 2007).

Pri temeljni gibalni fazi govorimo o aktivnem preizkušanju otrok ter raziskovanju njihove gibalne sposobnosti in zmogljivosti. Gibalne spretnosti izvajajo najprej ločeno, nato pa vse bolj povezano (Videmšek in Pišot, 2007). »Visoko izdelane oblike temeljnih gibanj, ki se razvijajo in kombinirajo med seboj na višji ravni delovanja, predstavljajo sestavljene kombinacije gibanj v športih« (Cemič, 1997). Prva podstopnja se imenuje začetna stopnja, ki traja od drugega do tretjega leta. Na tej stopnji naj bi otrok prvič sodeloval pri gibalni aktivnosti, ki ima usmerjene cilje. Otrok ima v tej dobi skromen ritem, slabo koordinacijo, pretirano ali omejeno gibanje telesa in pomanjkljivo zaporedje gibov. Druga podstopnja se imenuje osnovna stopnja, ki poteka od četrtega do petega leta. Gibanje v tej stopnji je že bolj koordinirano, vendar še vedno pretirano in omejeno. Tretja podstopnja, ki poteka od šestega do sedmega leta, se imenuje zrela stopnja. Gibanje otrok je že bolj usklajeno, učinkovito, zmožni so večje kontrole pri izvajanju gibalnih nalog. Razvoj je do te stopnje različen, odvisen od vsakega posameznika in pogojen z nadaljnjim razvojem. Če otrok ne doseže te stopnje, potem je naslednja faza onemogočena (prav tam).

V športni gibalni fazi ni poudarka na učenju temeljnih gibanj, ampak na individualni ali skupinski športni dejavnosti. Prva podstopnja se imenuje splošna (predhodna) stopnja, ki traja od sedmega do desetega leta. Vključuje temeljna gibanja, ki se uporabljajo pri specifičnih in kompleksnih oblikah in se izvajajo v individualnih ali skupinskih športih. Druga podstopnja se imenuje specifična stopnja in traja od enajstega do trinajstega leta. Na tej stopnji je večji poudarek na obliki, natančnosti, ritmičnosti in hitrosti izvajanja gibalnih struktur. Otroci se v tem obdobju začnejo sami odločati, katera športna dejavnost jim bolj leži. Tretja podstopnja pa je specializirana stopnja in poteka od štirinajstega leta dalje. To je zadnja stopnja in predstavlja vrhunec v gibalnem razvoju. Posameznik si izbere manjši spekter gibalnih dejavnosti in se z njimi ukvarja dlje časa. V te dejavnosti pa vključuje znanje, ki si ga je pridobil v prejšnjih stopnjah (prav tam).

2.1.1.3 GIBALNE SPOSOBNOSTI

Za otrokov razvoj je značilna celostnost v razvoju. Tako lahko opredeljujemo tudi gibalne sposobnosti otroka. Za človeka je značilno, da njegovo gibalno učinkovitost omejuje šest gibalnih in ena funkcionalna sposobnost. Gibalne sposobnosti so moč, hitrost, koordinacija, gibljivost, ravnotežje in preciznost, funkcionalna sposobnost pa je vzdržljivost. Najpomembnejša za realizacijo gibalnih nalog pa sta koordinacija in ravnotežje (Pišot in Videmšek, 2004).

Psihosomatski status odraslega se razlikuje od psihosomatskega statusa otroka. Otrokova celostnost v razvoju se kaže tudi pri gibalnih sposobnostih. In čeprav so gibalne sposobnosti že nekoliko sofisticirane, se še vedno oblikujejo. V predšolskem obdobju največji poudarek namenjamo ravnotežju in koordinaciji, sledita moč in vzdržljivost. Metode za razvoj teh sposobnosti morajo biti popolnoma prilagojene otroku. Kratka opredelitev posamezne gibalne sposobnosti nam bo pomagala, da bomo ugotovili, kaj je za otroka primerno, manj primerno ali celo neprimerno.

Gibljivost je gibalna sposobnost izvedbe gibov z velikim razponom (Pišot in Videmšek, 2004). To je edina motorična sposobnost, za katero je normalno, da upada z razvojem. Predšolski otroci imajo večinoma maksimalno gibljivost, ki jo uporabljajo pri gibalnih aktivnostih. Gibljivost sicer običajno razvijamo tako, da večkrat izvajamo gibe z maksimalno amplitudo ali pa se v teh amplitudah statično zadržujemo (Cemič, 1997). V predšolskem obdobju noben od načinov ne bi bil primeren za zdrav razvoj (bodisi nemogoč bodisi nepotreben).

»Moč je sposobnost za učinkovito izkoriščanje sile mišic pri premagovanju zunanjih sil. Sila mišic je sila, ki nastaja na osnovi delovanja mišice kot biološkega motorja« (Pišot in Videmšek, 2004). Glede na akcijske oblike delimo moč na tri oblike. Prva je eksplozivna moč, za katero je značilno, da je kratkotrajna, vendar z maksimalno mobilizacijo mišične sile, ki se kaže v pospešku telesa. Druga je repetitivna moč, za katero je značilna sposobnost razvijanja mišične sile za ponavljajoča se enostavna gibanja, ki se nanašajo na dvigovanje ali premikanje določene teže. Tretja, statična moč, pa je sposobnost zadrževanja večje mišične izometrijske kontrakcije« (Cemič, 1997).

Koordinacija je sposobnost usklajevanja gibov v času in prostoru. Povezana je z drugimi motoričnimi sposobnostmi, kot so moč, hitrost in ravnotežje. Omogoča tudi razvoj v celoti, ker če ima otrok slabo razvito koordinacijo, je nespreten in vedno išče pomoč pri odrasli osebi ali sovrstniku (Cemič, 1997).

Hitrost je sposobnost hitrega izvajanja enostavnih gibalnih nalog v najkrajšem možnem času (Pišot in Videmšek, 2004). Pri predšolskem otroku lahko hitro gibanje opazujemo takrat, ko zna otrok določen vzorec gibanja že zelo dobro. Razvije se med dvanajstim in trinajstim letom pri deklicah, pri dečkih pa nekoliko kasneje (Cemič, 1997).

»Ravnotežje je sposobnost uravnavanja položaja telesa proti delovanju zemeljske privlačnosti in drugih zunanjih sil, tako da telo obdrži stabilnost v izbranem položaju.« V razvoju se najprej pojavi statično in nato dinamično ravnotežje (Cemič, 1997).

»Preciznost je sposobnost izvajanja točno usmerjenih in odmerjenih gibanj ter natančno doseganje cilja« (Cemič, 1997). Med pojavne oblike, ki jih srečamo, lahko na primer uvrščamo obliko, ko se vodeni predmet privede v cilj in vrženi predmet zadane cilj. Za predšolske otroke je izvajanje takih gibov lahko zelo naporno, zato moramo biti pazljivi pri izbiri gibalnih nalog, ki jih izvajamo.

Vzdržljivost je funkcionalna sposobnost in pomeni dolgotrajnejše izvajanje gibalnih nalog z enako učinkovitostjo (prav tam).

2.1.1.4 GIBALNI VZORCI

Otrok preko gibanja izraža svojo osebnost in stopnjo razvoja. Za gibalni razvoj otroka so značilne specifične oblike gibanja, ki se pojavljajo in izginjajo v določenem obdobju. Od rojstva do četrtega leta se pri otroku zvrstijo različni refleksni gibalni vzorci. To so položajni gibalni vzorci ali tonični refleksi, postavitveni vzorci ali statični refleksi in stojno-gibalni vzorci ali statokinetični refleksi (Cemič, 1997).

Položajni gibalni vzorci so vzorci, ki se pojavijo pri novorojenčku in praviloma izginejo v obdobju od drugega meseca do enega leta. Refleksi so med seboj povezani in se pojavijo zaradi položaja telesa. Najpomembnejši je položaj glave in okončin (prav tam).

Postavitveni vzorci omogočajo dojenčku normalno držo glave v različnih položajih. Pojavijo se med prvim mesecem in prvim letom. So osnova za nadaljnji motorični razvoj z vsestranskimi in diferenciranimi nalogami (prav tam).

Stojno-gibalni vzorci pa omogočajo otroku, da se telo prilagaja novim situacijam, ki izvirajo iz okolja (vlečenje, potiskanje, sunek v telo, premik težišča telesa). Ti vzorci so osnova za nadaljnji razvoj temeljnih gibalnih vzorcev (Videmšek in Pišot, 2007).

2.1.2 TELESNI RAZVOJ

Na telesni razvoj vplivajo genetski in okoljski dejavniki. Genetski dejavniki vplivajo na telesno rast, med drugim tudi raziskave potrjujejo, da genetika vpliva na velikost in sestavo telesa ter hitrost razvoja. Okoljski dejavniki pa odločajo, v kolikšni meri bodo te meje dosežene. K okoljskih dejavnikom, ki vplivajo na razvoj, lahko prištejemo prehrano, gibalno dejavnost, poškodbe, bolezni idr. Gibalna dejavnost ima pozitiven vpliv na dober telesni razvoj (Videmšek in Pišot, 2007).

2.1.2.1 MORFOLOŠKE SPREMEMBE V OTROŠTVU

Telesne razsežnosti obravnavamo v štirih podskupinah, in sicer longitudinalna dimenzionalnost skeleta ali dolžinske mere, transverzalna dimenzionalnost skeleta ali prečne mere, cirkularne mere telesa ali obsegi, voluminoznost telesa ali kožne gube. Rast delov telesa ne poteka vedno usklajeno in enako hitro ter se ne konča v enakem starostnem obdobju (Pišot in Planinšec, 2005).

Telesni razvoj je v prvih treh letih življenja zelo hiter. Ob rojstvu otrok izgubi 5 % telesne teže zaradi zmanjšanja vnosa tekočine v telo. Vendar to nadoknadi že v desetih dneh. V petih mesecih se teža dojenčka glede na porodno težo podvoji, do prvega leta pa skoraj potroji. V prvem letu otroci zrastejo za 25 centimetrov, v drugem pa 13 centimetrov. Tak tempo razvoja se začne upočasnjevati v drugem in tretjem letu starosti otroka. Okoli tretjega leta se otrokom začnejo razvijati trebušne mišice, trup, roke in noge pa se jim podaljšajo. Letno zrastejo od pet do šest centimetrov in pridobijo od en do dva kilograma. V srednjem in poznem otroštvu otroci letno zrastejo od tri do sedem centimetrov, teža se jim poveča za dva do tri kilograme

letno. Otroci postajajo močnejši zaradi rasti mišic in okostja. Že v predšolskem obdobju se začne hrbtenica oblikovati v obliki črte S, saj je bila v obdobju dojenčka v obliki loka. Ukrivljenost hrbtenice postane izrazita okoli šestega leta (Nemec in Kranjec, 2011).

2.1.2.2 RAZVOJ SRČNO-ŽILNEGA SISTEMA

Srčni utrip se pojavi že po sedmih tednih embrionalnega razvoja. Pri otrocih se srce še razvija in obremenitev srca je ob naporu velika, saj se otrokom srčna frekvenca ob naporu zelo hitro poveča in zelo hitro zniža (Videmšek in Pišot, 2007). V prvem letu otroka srce utripne od 100- do 140-krat na minuto, v drugem pa že od 90- do 125-krat. Pri pet- do šestletnemu otroku srčni utrip znaša le še od 85- do 105-krat na minuto (Cemič, 1997). Otroci dihajo s spodnjim delom pljuč, trebušno dihanje pa pride šele v obdobju pubertete (Nemec in Kranjec, 2011).

Krvni pritisk je v prvih letih otroka razmeroma nizek. Do petega leta imajo otroci krvni pritisk približno 110/80 mm Hg, do desetega leta 130/85 mm Hg, do petnajstega leta pa 140/90 mm Hg (Videmšek in Pišot, 2007).

2.1.2.3 RAZVOJ SKELETNO-MIŠIČNEGA SISTEMA

V zgodnjem otroštvu je delež mišičevja enakomeren in predstavlja 25 odstotkov celotne telesne mase (prav tam). Dečki imajo malo več mišične in kostne mase kot deklice. Delež maščevja se v otroštvu zmanjšuje iz približno 25 odstotkov v drugem letu na 15 odstotkov pri sedmih letih. Deklice imajo malo večji delež telesnega maščevja, ki s starostjo narašča (Videmšek in Pišot, 2007).

Mišična vlakna se delijo na hitra in počasna. V prvem letu se poveča delež počasnih vlaken zaradi gibalne aktivnosti, ki je značilna za to obdobje otroka (premagovanje lastne teže, ohranjanje ravnotežja ...). Z gibalno aktivnostjo je mogoče nekoliko tudi spremeniti strukturo mišičnih vlaken. Mišični tonus je pri otrocih sorazmerno majhen, kar jim omogoča večjo gibljivost (Cemič, 1997).

2.1.2.4 RAZVOJ ŽIVČNEGA SISTEMA

Možgani so eden najbolj razvitih organov pri rojstvu otroka. Novorojenčkova glava je glede na druge dele telesa veliko večja kot pri odraslem človeku (Nemec in Kranjec, 2011). Zorenje možganov po rojstvu otroka lahko delimo na več obdobj. Prvo obdobje poteka od rojstva pa do drugega leta starosti in takrat vsa področja možganov dosežejo podobno raven zrelosti. Drugo obdobje poteka vse do osmega leta. Cerebralni kodeks se preoblikuje in posledica tega je povečana nevtralna gostota in spremenjeni dendritski vzorci (Thatcher, Walker in Giudice, 1987). Pri dvanajstih letih se rast možganov umiri in s tem tudi rast glave ter je že blizu velikosti glave odraslega človeka (Nemec in Kranjec, 2011).

Osnova za uspešen razvoj kognitivnih, motoričnih in senzomotoričnih funkcij je strukturirano zorenje posameznih možganskih področij in njihovih povezovalnih poti. Možgani in drugi deli centralnega živčnega sistema imajo odločilno vlogo v gibalnem razvoju. Poleg možganov na gibalni razvoj močno vpliva tudi okolje, v katerem otrok odrasča. Dejavniki okolja ne vplivajo le na rast in zorenje, vendar se njegov učinek kaže tudi v poznejših starostnih obdobjih (Videmšek in Pišot, 2007).

2.1.3 KONGNITIVNI RAZVOJ

»Kognitivni razvoj vključuje intelektualne procese, kot so zaznavanje, predstavljanje, presojanje, sklepanje, spomin, govor in reševanje problemov, ki omogočajo mišljenje, odločanje in učenje« (Marjanovič Umek, 2004).

Najbolj znana teorija o kognitivnem razvoju je teorija znanega psihologa Jeana Piageta. Piaget je na podlagi preizkusov in svojih zapisov le-teh ugotovil, da se mišljenje razvija v štirih zaporednih stopnjah. Spoznal je tudi, da otroka ne moremo nekaj naučiti, če sam ni pripravljen ali dovolj zrel. Menil je, da so glavni dejavniki razvoja mišljenja dozorevanje, fizične izkušnje in socialne interakcije. Piaget navaja še naslednje značilnosti mišljenja: misel se razvije iz lastne aktivnosti, človeško mišljenje je le podaljšana oblika prilagoditve na okolje, mišljenje otroka in odraslega se razlikujeta, razvoj spoznavanja ali intelektualni razvoj poteka skozi proces preoblikovanja spoznanj (Nemec in Krajec, 2011).

Stopnje po Piagetu se delijo na štiri glavne skupine in nato še na podskupine. Stopnje nam govorijo o kognitivnem razvoju otroka in o njegovi starosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

- Zaznavno-gibalna ali senzomotorična stopnja (od rojstva do 2 let). Otrok v tej stopnji spoznava in raziskuje okolje. Razumeva ga skozi gibalne in zaznavne dejavnosti, ki jih izvaja na predmetih, na svojem lastnem telesu idr.
- Predoperativna stopnja (od 2 do 7 let). Gre za otrokovo spoznavanje raznih simbolov, ki jih uporablja v praksi in se iz njih uči.
- Obdobje konkretno-logičnih operacij (od 7 do 11 let). Otrok razvija logične strukture, ki mu s pomočjo mišljenja omogočajo reševanje problemov.
- Obdobje formalno-logičnih operacij (od 12 let naprej). Iz konkretnih predmetov se miselne operacije prestavijo na abstraktno in hipotetično razmišljanje (jezikovno in logično).

Kognitivni razvoj tako poteka skozi miselne operacije, adaptacije in uravnoteženja. V razvoju se spreminjajo miselne sheme, ki se iz motoričnih akcij spremenijo v mentalne operacije. Adaptacijo tvorita dva procesa, to sta asimilacija in akomodacija (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Asimilacija pomeni, da vsako novo izkušnjo, informacijo ali zaznavo povežemo s predhodnim znanjem. Akomodacija pa poteka takrat, kadar sprejete nove informacije ne moremo umestiti v že obstoječe miselne strukture, in jih spremenimo tako, da bodo ustrezale novim informacijam. Oba procesa tvorita proces prilagoditve na okolje (Nemec in Kranjec, 2011). Tudi oba procesa potekata hkrati, interakcijo med njima imenujemo uravnoteženje.

Pomembno je, da kognitivni razvoj ne poteka neodvisno od drugih, ampak je zelo povezan z gibalnim in čustveno-socialnim razvojem. Kognitivne sposobnosti so nujne za razvoj motoričnih potencialov, kar potrjuje, da določene osvojene kognitivne stopnje pogojujejo pripravljenost otroka na usvajanje gibalnih spretnosti. Vendar velja tudi obratno, nekatere gibalne dejavnosti aktivirajo tudi kognitivne funkcije. Strokovnjaki poudarjajo hkraten in neločljiv razvoj kognitivnih in motoričnih procesov (Videmšek in Pišot, 2007).

2.1.4 ČUSTVENO-SOCIALNI RAZVOJ

Čustveni in socialni razvoj otroka sta zelo povezana, zato jih ponavadi obravnavamo skupaj. Ravno tako sta ta dva razvoja tesno povezana tudi z drugimi področji razvoja (Videmšek in Pišot, 2007).

Na čustveni razvoj otroka vplivajo različni dejavniki, kot so zorenje, učenje, pridobivanje izkušenj, spoznavni procesi in otrokova samodejavnost (prav tam). V prvih dneh otrokovega življenja lahko opazimo stanje umirjenosti in stanje povečane aktivnosti. Raziskave kažejo, da lahko že v prvem mesecu pri otroku opazimo veliko čustev, kot so zanimanje, veselje, jeza, presenečenje, strah in žalost (Nemec in Krajnc, 2011). Pri petih mesecih starosti dojenčka lahko opazimo veselje za poznavanje novih ljudi in različnost smehljanja. Pri šestih mesecih otrok postane sramežljiv in se skriva pred tujci. To čustvo se nadaljuje in pride do stopnje, ko otrok dobi strah pred ločitvijo in tujci. To se pokaže pri devetih mesecih. Do prvega leta se v večji meri razvije čustvo jeze zaradi odvzema igrače ali česa podobnega. Zaradi nezmožnosti ubesedenja svojih občutkov se tako obnašanje nadaljuje vse do konca drugega leta, ker otrok ne zna izraziti čustev drugače. Po drugem letu otroka premagajo močna čustva zaradi razočaranja in negotovosti, ker ne zmore vsega narediti sam. Težko obvlada svoja čustva. Pri štirih letih se pri otroku izoblikujeta dve stanji, in sicer da je otrok neizmerno ljubeč in brezkompromisno odklonjen. Po petem letu je otrok že splošno pozitiven, miren in veder. Sposoben je premagovati ovire in se spopasti z njimi (Ward Platt, 2010).

Socialen razvoj je v veliki meri odvisen od učenja in izkušenj v zgodnjem obdobju življenja. Socialno okolje za otroka sega med vrstnike v vrtcu in bivalnim okoljem. Otrok pravilna vedenja in medsebojne odnose spoznava skozi dejavnosti in igro, v katero je vključen. Razlika med deklicami in dečki je ta, da so deklice v manjših bolj zaupnih skupinicah, dečki pa v številčnejših skupinah in so odprti (Videmšek in Pišot, 2007).

Socialni razvoj zajema določene faze, skozi katere gre vsak otrok. Razlika med prehajanji je le v hitrosti prehajanja določene faze obnašanja. V socialnem razvoju praviloma hitreje napredujejo otroci, ki se tudi hitreje razvijajo na gibalnem, intelektualnem in čustvenem področju (prav tam).

»Eriksonova teorija je ena izmed redkih, ki razlaga človekov vseživljenjski razvoj, in jo je predvsem zaradi njene splošnosti mogoče aplicirati na vse družbe. V razlagi razvoja pa zanemarija spoznavne vidike in posameznikovo dejavno vlogo v procesu spreminjanja« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Erikson je razlagal teorijo psihosocialnega razvoja in jo predstavil v osmih fazah. Za nas so pomembne prve tri faze. Prva faza traja do prvega otrokovega leta. Govori o zaupanju in nezaupanju. O zaupanju govorimo takrat, ko je otrok dobro preskrbljen, hranjen in ljubljen. O nezaupljivem stanju govorimo takrat, ko je otrok slabo preskrbljen. Druga faza traja od prvega do tretjega leta starosti in govori o samostojnosti ter dvomu in sramu. Otrok, za katerega lepo skrbijo, pride iz faze samozavesten, bolj samostojen in se zaveda mej, ki so mu jih postavili odrasli. Če pa otrok ni deležen dovolj dobre oskrbe, pogosto dvomi vase in ne zaupa okolici, v kateri živi, ter se ji ne zna prilagoditi. Tretja faza, ki poteka od tretjega leta do vstopa v šolo, pa se imenuje iniciativnost in občutek krivde. Zdravorazvijajoč se otrok se nauči razširjati in razvijati sposobnosti preko igre in vloge, ki jih igra v igri. Če je otrok privržen za občutek krivde, se ponavadi drži roba skupine, se pretirano naveže na odrasle in se preko igre ne razvija tako dobro (Videmšek in Pišot, 2007).

Pomen Eriksonove teorije je v tem, da predstavlja eno izmed redkih spoznanj spoznavnega in osebnega razvoja in se s tem približuje celostnemu obravnavanju človeškega razvoja (prav tam). »Gibalno/športna aktivnost se neposredno vključuje v proces psihosocialnega razvoja s svojo vsebino in dinamično vlogo transformacije« (prav tam).

2.1.5 DEJAVNIKI OTROKOVEGA RAZVOJA

Po mnenju Cemičeve (1997) se dejavniki, ki vplivajo na otrokov razvoj, delijo na rast, zorenje, izkušnje in adaptacijo. Rast je po njenem mnenju povečanje števila in velikosti celic v telesu, zorenje se nanaša na spremembe v organizmu, ki omogočajo otroku, da napreduje v višjo stopnjo in je dedno pogojeno ter neodvisno od okolja. Izkušnje opredeljuje kot dejavnik iz okolja, adaptacija pa se nanaša na sestavljeno medsebojno učinkovanje posameznika in okolja. Dejavniki se med seboj prepletajo.

2.2 KOORDINACIJA

V nadaljevanju bomo natančneje pogledali, kateri dejavniki vplivajo na razvoj koordinacije in katera sredstva ter metode uporabljamo za razvoj le-te. Ugotovili bomo, kako se razlikujejo sredstva in metode za odraslega človeka in otroka.

Koordinacija je sposobnost oblikovanja in izvajanja kompleksnih gibalnih nalog, ki so usklajene s časom in prostorom. Lahko bi jo opredelili tudi kot sposobnost usmerjenega izkoristka programsko-gibalnih in energijskih potencialov za izvedbo kompleksnih gibanj (Pistotnik, 2011).

Koordinacija je odvisna od drugih sposobnosti, zato morajo biti tudi te dobro razvite (če so dobro razvite, se tudi koordinacija potem dobro razvija). Povezana je z gibljivostjo, saj je odvisna od medmišične in znotrajmišične koordinacije. Povezujemo jo tudi z motorično sposobnostjo – močjo, ker je odvisna od ustrezne in pravilne inervacije mišic. Koordinacija je odvisna tudi od hitrosti – usklajenosti izvedbe zaporednih gibov in od ravnotežja – natančnosti izvedbe korekcijskih gibov. Ne moremo pa zanemariti odvisnosti od preciznosti, saj je odvisna od njene inervacije in natančnega doziranja sile gibov (Pistotnik, 2003). V zgodnjem otroštvu je ta povezava še močnejša, po raziskavah sodeč celo združena v kompleksno sposobnost (Cemič, 1997).

Pistotnik (2011) navaja naslednje značilnosti koordiniranega gibanja: pravilnost (ustreznost izvedbe gibov), pravočasnost (časovna usklajenost in ustrezno zaporedje gibov), racionalnost (ekonomičnost izvedbe gibov), izvornost (samoiniciativnost v prilagajanju gibanja različnim zahtevam), stabilnost (zanesljivost in identičnost izvedbe v ponavljanjih).

2.2.1 DEJAVNIKI KOORDINACIJE

Koordinacija je bolj kot katera koli druga gibalna sposobnost odvisna od delovanja centralnega živčnega sistema. Odvisna je od treh temeljnih dejavnikov, ki so povezani z delovanjem centralnega živčnega sistema. To so sistem za sprejem in analizo informacij, center za gibalni spomin ter kortikalni in subkortikalni centri za oblikovanje gibanja (Pistotnik, 2003).

Sistem za sprejem in analizo informacij so vsa čutila, živčne poti od njih do centralnega živčnega sistema. Ta nivo presoja o kvaliteti informacij iz okolja in telesa ter informacije programira in se nato čim bolj natančno izvede. Tu lahko omenimo dva sistema čutil, ki pomagata pri sprejemanju informacij, in sicer eksteroreceptorji in interoreceptorji. Eksteroreceptorji so zunanji sprejemniki, ki zbirajo informacije iz okolja. Preko čutil vida, sluha in tipa posredujejo podatke o zunanjih dejavnikih za izvedbo gibanja. Interoreceptorji so notranji sprejemniki, ki zbirajo informacije iz telesa. Nahajajo se v mišicah, tetivah in sklepnih ovojih ter se imenujejo gibalna čutila. Ta čutila zaznavajo vse spremembe v telesu in o njih obveščajo center za analizo informacij (Pistotnik, 2003).

Kortikalni in subkortikalni centri za oblikovanje gibanja so odgovori za oblikovanje gibalnih programov. Kortikalni centri oblikujejo program gibanja na podlagi analize informacij iz okolja in telesa. To so lahko ritem, smer, količina energije, amplituda gibov. Taka dejanja so zavestna in na ta način se oblikuje osnovni in dopolnilni gibalni program. Subkortikalni gibalni centri označujejo motnje, do katerih lahko pride med gibanjem. Ta center je odgovoren za hitro oblikovanje korektnih programov gibanja, kar pomeni, da program prilagodimo nastalim okoliščinam in ga speljemo do konca (prav tam).

Center za gibalni spomin shranjuje gibalne programe, jih s časom avtomatizira in se sproži s pomočjo zavestnega ali podzavestnega impulza. Delovanje tega centra je zelo pomembno za oblikovanje gibalnega programa in izvajanja le-tega. Pomemben je predvsem gibalni transfer, ki omogoča hitrejšo dojetje novih gibalnih informacij iz že obstoječih (prav tam).

2.2.2 STRUKTURA KOORDINACIJE

Struktura koordinacije obsega šest pojavnih oblik. Med seboj se razlikujejo predvsem po načinu obdelave podatkov v centralnem živčnem sistemu. Obdelava informacij je lahko simultana, saj izhaja iz vseh sprejemnikov (eksteroreceptorji in interoreceptorji) in gibalnega spomina. Na podlagi tega se oblikuje celoten gibalni program. Obdelava podatkov je lahko tudi sukcesivna. Tu informacije prihajajo v sistem postopno in glede na zaporedje obdelujejo in tvorijo dopolnilni in korekcijski program (omogoča reševanje trenutnih problemov). Podatke lahko obdelujemo tudi hibridno, ker pomeni povezovanje obeh sistemov obdelovanja informacij glede na vadečega (Pistotnik, 2011).

Glede na sprejeti model strukture koordinacije Pistotnik (2011) navaja naslednje pojavne oblike:

- sposobnost realizacije celostnih programov gibanja,
- sposobnost eksploatacije kinetičnih informacij,
- sposobnost kinetičnega reševanja prostorskih problemov,
- sposobnost kinetične realizacije ritmičnih struktur,
- sposobnost timinga,
- sposobnost koordinacije spodnjih okončin.

2.2.2.1 SPOSOBNOST REALIZACIJE CELOSTNIH PROGRAMOV GIBANJA

Gre za sposobnost, ki omogoča, da se neka gibalna naloga zazna kot celota in se tako tudi izvaja. To so gibalne strukture, ki so biomehansko natančno določene, in z njihovo pravilno izvedbo je pogojeno doseganje določenih rezultatov. Od sposobnosti za realizacijo celostnih programov je odvisna hitrost učenja novih gibalnih nalog (osnovni elementi tehnike in taktike posameznih športnih panog) ali posameznih naravnih oblik gibanja. Povezave med novim in že znanim gibalnim programom so ključni elementi, ki onemogočajo gibalno ločeno izvedbo (prav tam).

2.2.2.2 SPOSOBNOST EKSPLOATACIJE KINETIČNIH INFORMACIJ

Opređeljujemo jo kot količino in kvaliteto gibalnih informacij, ki so avtomatizirane in shranjene v centru za gibalni spomin oz. stopnjo njihovega izkoristka pri učenju novih gibanj. Je sposobnost transferja že osvojenih gibalnih informacij in učenja novih gibanj. Samodejno se pojavljajo gibalne asociacije, če je del gibanja, ki se ga učimo, že poznan (prav tam).

2.2.2.3 SPOSOBNOST KINETIČNEGA REŠEVANJA PROSTORSKIH PROBLEMOV

To je sposobnost učinkovite odstranitve motečih dejavnikov v osnovnem gibanju, s hitrim oblikovanjem dopolnilnih ali korektnih gibalnih programov. Reševanje gibalnih problemov zahteva več operacij, kot so zaznavanje motenj, oblikovanje korekcijskega programa za odstranitev motnje, sprememba osnovnega gibalnega programa v korekcijskega in povratek

korekcijskega gibalnega programa v osnovnega. Ovire lahko rešimo na več načinov in tudi različni ljudje rešujejo ovire različno. Kako rešimo problem, je povezano z intelektualnimi sposobnostmi posameznika, zato lahko to sposobnost povežemo z gibalno inteligenco (prav tam).

2.2.2.4 SPOSOBNOST KINETIČNE REALIZACIJE RITMIČNIH STRUKTUR

Sposobnost kinetične realizacije ritmičnih struktur je opredeljena kot sposobnost sestavljanja gibalnih elementov v ritmično obliko. Za izvedbo določenega gibanja v ritmu moramo prisluhniti notranjemu ali zunanjemu izvoru ritma. Tako lahko tudi delimo to strukturo na sposobnost izvedbe gibanja v vsiljenem ritmu in sposobnost izvedbe gibanja v lastnem ritmu. Za prilagajanje gibanja vsiljenemu ritmu je značilno sodelovanje treh čutil, to so sluh, tip in vizualno čutilo. To omogoča telesu, da izvaja gibanje v prostoru na zunanji izvor ritma. Prilagoditev gibanja lastnemu ritmu pa temelji na vadečem, da spozna in najde ritmično strukturo in jo uskladi z ritmom, ki ga ima v sebi. To omogoča tekoče in sproščeno izvajanje gibanja (prav tam).

2.2.2.5 SPOSOBNOST TIMINGA

Sposobnost timinga je sposobnost izvajati posamezen del izbranega gibanja v časovni sekvenci, ki je za njegovo izvedbo najugodnejša. Nekatere gibalne enote lahko izvedemo le v ustreznem trenutku, kar pa je lahko posledica neresničnega rezultata. Ta sposobnost pride do izraza pri športih, kjer se gibalne strukture izvajajo v brezpodporni fazi in je sila gravitacije omejen dejavnik pri izvajanju. Pomembna je tudi pri športih z rekviziti (prav tam).

2.2.2.6 SPOSOBNOST KOORDINACIJE SPODNJIH OKONČIN

Je edina topološko opredeljena oblika koordinacije. Opredeljujemo jo kot sposobnost izvajanja kompleksnih gibov z nogami. Gibalni programi običajno vsebujejo le premikanje naprej in nazaj ter je povezano z enostransko (unilateralno) inervacijo spodnjih okončin. Gibalni problemi, kot so natančna manipulacija spodnjih okončin s predmeti, potrebujejo obojestransko (bilateralna) inervacijo spodnjih okončin. Na podlagi tega ločujemo sposobnosti med posamezniki (prav tam).

2.2.3 SREDSTVA IN METODE ZA RAZVOJ KOORDINACIJE

Za razvoj koordinacije se največkrat uporablja metoda večkratnega ponavljanja gibalnih struktur. Merila in metode niso natančno znane za vadbo koordinacije, pri katerih bi določili obremenjenost vadečih. Znana pa so sredstva in načela za razvoj posameznih pojavnih oblik koordinacije (Pistotnik, 2003).

Za predšolskega otroka pa velja, da je potrebno prilagoditi vsako izvajanje in doseganje gibalnih struktur skozi igro. Smiselno jih je učiti preko igre, in sicer jo je treba načrtovati tako, da bodo otroci reševali gibalne probleme na različne načine in na ta način razmišljali, kako motorično rešiti zastavljen problem.

Naslednjo pojavno obliko koordinacije, poimenovano realizacija celostnih programov gibanja, uporabljamo pri odraslem, in sicer elemente tehnike športov in naravne oblike gibanja v fazi učenja. Vaje se izvajajo po postajah ali pa frontalno, iz slednje učne oblike izvira metoda večkratnega ponavljanja. Za razvoj je potrebno upoštevati metodične postopke, učna načela in posredovati povratno informacijo vadečemu (Pistotnik, 2003). Pri predšolskem otroku pa je po mnenju Gianinijeve (2012) treba upoštevati, da je otrok še v temeljni gibalni fazi in zato ne moremo govoriti o športnih igrah, taktiki in elementih tehnike športa. Otrok se v tem obdobju šele uči najpreprostejših osnovnih oblik gibanja. Koordinacija velja za sposobnost, ki se izvaja kot celota in ravno tako to velja tudi za predšolske otroke. Poudariti je potrebno, da za predšolske otroke pripravljamo izredno bogato in z gibalnimi izzivi polno okolje, kjer otrok za reševanje problemov uporabi vse naravne oblike gibanja ter s tem vpliva na celostno reševanje gibalnih problemov.

Na razvoj sposobnosti za eksploatacijo kinetičnih informacij vpliva gibalna aktivnost. V predšolskem obdobju se gibanje ohrani v spominu in predstavlja gibalni potencial. Za razvoj te sposobnosti je pomembna vsestranska in raznolika športna vzgoja (Pistotnik, 2003). Pri tej sposobnosti bi poudarili predvsem problem gibalne dejavnosti, in sicer je za predšolske otroke primernejša gibalna igra, preko katere otrok razvija in osvaja gibalne sposobnosti.

Za razvoj sposobnosti kinetičnega reševanja prostorskih problemov se za odrasle ljudi uporabljajo elementarne igre (štafetne in moštvene igre), premagovanje umetnih in živih ovir

z naravnimi oblikami gibanj, športne igre s programiranimi taktičnimi variantami. Gibalne naloge naj bodo vedno bolj zapletene in naj vsebujejo različna sredstva. Za vadeče mora biti gibanje nekaj novega in nepoznanega. Reševanje prostorskih problemov se pokaže skozi eliminacijo motečih dejavnikov, kot so šumi, motnje ... V zaprtem prostoru je manj motečih dejavnikov kot v zunanjem prostoru (Pistotnik, 2003). Po mnenju Gianinijeve (2012) vsega ne moremo ponuditi predšolskemu otroku. Z igrami, ki jih podaja Pistotnik, kršimo veliko načel, predvsem pa tekmovalnost. Otroci v predšolskem obdobju niso zmožni moštvenih iger, štafetne igre pa kršijo načela Kurikula za vrtce. Tak način dela lahko uporabimo v orientacijskih igrah, orientaciji na lastnem telesu in zunanjem prostoru. Z gibanjem zunaj bo več nepredvidljivih šumov in bo ta oblika koordinacije večkrat prišla do izraza.

Na razvoj sposobnosti kinetične realizacije ritmičnih struktur vpliva ritem. Za odraslega človeka potekajo vaje ob spremljanju zunanjega ali vsiljenega ritma ali ob ritmični igri oziroma gibalni strukturi. Pomembno je večkratno ponavljanje in dinamičnost ritma (Pistotnik, 2003). Pri predšolskem otroku lahko vsiljujemo zunanji ritem in ga povezujemo z gibalnimi nalogami, ne smemo pa ga primerjati z drugim otrokom iste starosti. Predvsem to velja za prvo starostno obdobje, saj otroci šele iščejo svoj notranji ritem (Gianini, 2012).

Za razvoj timinga je potrebno več ponavljanj, to pomeni treninga. Gibi in časovna uskladitev morajo postati čim bolj avtomatizirani. Sem uvrščamo gibalne naloge, pri katerih ne moremo vplivati na časovno sekvenco izvedbe gibanja in jih moramo podrediti (Pistotnik, 2003). Pri predšolskem otroku moramo biti pozorni, da vse aktivnosti izvaja z lastnim telesom. Gibalne pripomočke moramo izbrati stopnji razvitosti otrok primerne in jim ne dajati preveč težkih sredstev. Pozorni moramo biti tudi na to, da izvajanje gibalnih nalog povežemo z igro, v kateri bo otrok uspešen in jo bo rešil po svoji lastni izbiri.

Na razvoj koordinacije spodnjih okončin vpliva izvajanje različnih nevsakdanjih gibov z nogami. Za odrasle so uporabne dejavnosti z obema okončinama hkrati ali pa manipulacija spodnjih okončin z različnimi predmeti (Pistotnik, 2003). Po mnenju Gianinijeve (2012) bi bilo za predšolske otroke boljše, da se te pojavne oblike ne obravnava na način učenja zaporedja, ampak da bi ustvarjalno okolje in notranja motivacija otroka pripeljala do samega izvajanja in razvijanja.

2.2.4 POMEN KOORDINACIJE ZA OTROKOV RAZVOJ

Koordinacija se prične v fetalnem obdobju, saj si plod že v materinem telesu pridobiva prve gibalne izkušnje. Otroci največ izkušenj s tega področja pridobijo do šestega leta starosti. V tem obdobju so najbolj dojemljivi za sprejemanje raznovrstnih gibalnih informacij, njihovo združevanje v gibalne strukture je na višjem nivoju. Ker je živčni sistem otrok v tem obdobju še dovolj plastičen, se lahko nanj vpliva z različnimi gibalnimi dejavnostmi. V obdobju pubertete razvoj koordinacije upade, posledica tega pa je hitra rast skeleta in rušenja napetosti. Ko se rast umiri, počasi spet pridobivamo na koordinaciji. To velja do 35. leta, naprej pa je odvisno od aktivnosti posameznika (Pistotnik, 2011).

Koordinacija je tudi odločilna za celoten otrokov razvoj. Če ima otrok zmanjšane koordinacijske sposobnosti, potem je nespreten, neroden, vedno išče pomoč, počasi pridobiva nova gibanja, se slabo znajde v gibalnih situacijah in je negotov v dejavnostih. To tudi zaviralno vpliva na njegov razvoj. Otroku lahko v takem primeru pomagamo s pomočjo vloge vodečega v skupini in z vajami, ki mu delajo težave. Pri tem moramo biti pozorni na razvojno stopnjo, stopnjo intenzivnosti in nuditi pozitivno vztrajnost (Cemič, 1997).

Gianinijeva (2012) je v svojem diplomskem delu ugotovila, da je razvoj koordinacije v predšolskem obdobju zelo pomemben. Poudarila je pomen prilagojenosti in spremenjenosti sredstev in metod za razvijanje koordinacije za predšolsko populacijo. Ugotovila je, da sodobni raziskovalci niso izpostavljali tega problema kot takega. Koordinacijo razvijamo z nadgradnjo prejšnje dejavnosti. K njenim ugotovitvam sodi dejstvo, da s pomočjo učinkovitih metod dela, kjer je igrivost vodilo vzgojitelja, tako metoda igre kot metoda postaj in poligona lažje razvijata koordinacijo v predšolskem obdobju. Tudi sama jih priporoča za izvajanje v vrtcu in za prilagajanje težavnosti starostni skupini.

2.3 KONCEPT »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«

2.3.1 POMEN IGRE ZA PREDŠOLSKEGA OTROKA

»Igra je dejavnost, ki jo posameznik izvaja zaradi lastnega zadovoljstva ne glede na njen končni izid, in ni vezana na neposredno zadovoljevanje njegovih potreb ali na zahteve, ki jih preden postavljajo okolje« (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Igra sama po sebi notranje motivira otroka, kar pomeni, da mu je bolj pomembna dejavnost igranje in manj cilj. Zahteva aktivno udeležbo in je svobodna dejavnost, saj lahko pravila nastajajo sproti ali pa se med igranjem spremenijo. Otrokom nudi ugodje, zadovoljstvo, varno okolje, kjer lahko eksperimentira in preizkuša nove stvari, ki mu bodo služile v življenju (Nemec in Kranjec, 2011).

Tudi Kurikulum za vrtce (1999) potrjuje, da je igra v predšolskem obdobju zelo pomembna za njegov aktualni in potencialni razvoj. Vsebina in način igre omogočata povezanost in pokritost kurikularnih področij in doseganje ciljev, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v predšolskem obdobju smiselno in utemeljeno. Vendar moramo biti pozorni na to, da se preko nenačrtovane igre otrok ne bo tako celostno razvijal, kot mu to lahko omogočijo strokovni delavci vrtca preko načrtovane igre.

Način igranja otrok je pogojen s starostjo oziroma razvojno stopnjo, na kateri je otrok. V igri predšolskih otrok ne moremo zanemariti športnih in drugih pripomočkov, ki določajo naravo in vsebino igre (Marjanovič Umek in Zupančič, 2001).

Otrokovi osnovni potrebi sta igra in gibanje, zato naj se tudi povežeta med seboj. Različni strokovnjaki ugotavljajo, da se otrok igra, zato ker se razvija, in se razvija, zato ker se igra. Tako lahko sklepamo, da gibalna igra vpliva na celostni razvoj otroka. Obenem pa je gibalna igra aktivnost, s katero otrok na naraven, svoboden, zanimiv, privlačen, skupen in zabaven način zadovoljuje svoje potrebe po gibanju (Videmšek in Pišot, 2007).

Igra v skupini je za otroke zabavnejša in bolj stimulatívna kot individualne gibalne naloge. Z igrami, v katerih je pomembno sodelovanje in ne tekmovanje, otroci dobro razvijajo gibalne

in funkcionalne sposobnosti ter osvajajo različne gibalne koncepte. Otroci se tako učijo drug od drugega, ugotavljajo in bolje spoznavajo sebe in druge ter ustvarjajo čustven odnos do skupine. Osamljeni otroci dobijo družbo, vsiljivi pa se podredijo skupini (Videmšek in Pišot, 2007).

2.3.2 Poudarki koncepta »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«

Leta 2001 se je v vrtcu Marjetica v Ljubljani začel uvajati koncept »Igra – gibanje in razvoj«, katerega pobudnica in izvajalka je bila mag. Alenka Cemič s Pedagoške fakultete v Ljubljani. Glavni namen projekta je bil izobraziti vzgojitelje za postopno uvajanje novega kurikula preko projekta, ki je nato prerastel v koncept »Igra – gibanje in razvoj«. Koncept temelji na načrtovanju, izvajanju in analizi kot prepoznavanju otroka ter vplivanju na njegov celostni razvoj s pomočjo gibanja in igre. Vloga gibanja v tem konceptu je interakcija z ostalimi področji kurikula in je v skladu z njegovimi načeli. Upošteva neločljivost razvojno-zdravstvenih, razvedrilno-sprostitvenih in vzgojno-izobraževalnih ciljev (Cemič, 2004).

Razlogi za razvijanje tega koncepta so bili v kurikularni smeri. V njem je gibanje predstavljeno kot doseganje nekega učinka ter zajemanje določene vsebine, ne zajema pa celostnega procesa interakcij. Da lahko zagotovimo celostni proces interakcij, je potrebno interaktivno razmišljanje o značilnostih procesa učenja v razvojnih obdobjih (celostno učenje otroka). Cemičeva (2003) trdi, da področje gibanja v kurikulumu ne daje dovolj strokovne podlage, posebno o načinu dela na tem področju. Kurikulum ravno tako ne daje zadovoljive usmeritve za izkoriščanje naravne razvojne možnosti gibanja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Ker imamo toliko veliko različnih poimenovanj o igri, je bilo tudi igro težko vnesti v načrtovan proces učenja. V ospredju procesa poučevanja je v predšolskem obdobju predvsem igra, ta pa se nenehno prepleta z gibanjem in neposredno pomeni tudi učenje otroka. Pri otroku se mora to dogajati spontano, pri pedagoškem delavcu ali vzgojitelju pa se to dogaja na zavestni ravni (Cemič, 2004).

Načrtovanja dejavnosti nas vodijo k metodi igre, če le prisluhnemo otroku. To pomeni, da se bodo otroci preko igre celostno razvijali. Načrtovanje v tem konceptu pomeni spoznavanje in razumevanje otrokovih razvojnih značilnosti. Začetek načrtovanja predstavlja interval med

začetno in želeno stopnjo razvitosti v optimalnem času. S pomočjo opazovanja otrokove igre in odzivanja nanjo lahko načrtujemo igro v skladu z lastnostmi njihove igre, le da ima naša igra začrtan cilj, ki ga mora s pomočjo metode igre tudi izpolniti. Otrok ima v času izvajanja določene metode igre drugačen cilj od našega začrtanega (prav tam).

To zveni zelo enostavno, a tudi strokovnjaki potrjujejo, da ni. S pomočjo tega koncepta so ugotovili učinkovitost igre pri vzgojno-izobraževalnem delu, ki pa lahko uspe le s strokovno dobrim in izkušenim pedagogom. Vloga in pomen načrtovanja ter izvajanja se pri igri povečata in se prepletata. S takim načinom dela se spremeni tudi odnos vzgojitelj – otrok, saj vzgojitelj pade v vlogo prijatelja in soigralca v igri, ki tudi ne pozna končnega cilja. Vendar je odgovornost in vloga vzgojitelja še vedno ista kot prej, le interakcija z otrokom je drugačna. Tako načrtovano dela zahteva manj strukturirano pripravo in bistveno več sprotnega prilagajanja, ki je rezultat znanja, spremljanja, analiziranja in načrtovanja. Taka igra ima skupen namen, vendar je od otroka odvisno, kako bo to vplivalo na njega. Če celotna skupina funkcionira, potem je tudi uspeh v taki igri zagotovljen. Tako lahko tudi uresničujemo načela enakih možnosti in upoštevanje različnosti (prav tam).

Neustreznost načrtovanja lahko povzroči tudi negativne oziroma neželjene učinke. V tem primeru se lahko zgodi, da otrok noče sodelovati, se ne more igrati ali pa se ne zna igrati. Do tega lahko privede pomanjkljivo znanje, spremljanje otrok, prepoznavanje in predvidevanje že vnaprej. Ko se otrok ne igra v metodi igre, pomeni, da igra ni prilagojena njemu in ni njegova igra. S tem se lahko izgubijo tudi prednosti igre v procesu učenja (Cemič, 2003).

Tudi vzgojiteljice potrjujejo, da je metoda igre pozitivno vplivala na razvoj in obnašanje otrok. Bili so manj nestrpni, v igri so bili zelo aktivni in kljub temu umirjeni. Za doseganje cilja in rešitve so potrebovali več časa in več so morali razmišljati. Vedno bolj so bili ustvarjalni, pripravljeni so bili na več pogovarjanja in dogovarjanja s sovrstniki, kar je tudi uspeh za reševanje manjših težav. Drugačen pristop in ustvarjalnost z gibalnega področja se je pozitivno prikazal tudi na drugih področjih kurikula (Cemič in Dolenc, 2002).

Uspeh pri takem delu je zelo odvisen od (Cemič, 2004):

- prepoznavanja razvoja,
- prepoznavanja razvojnih značilnosti,
- prepoznavanja in razumevanja možnega vpliva,
- poznavanja in razumevanja kurikula,
- prepoznavanja gibanja, iger, metod in oblik,
- ustvarjalnega in logičnega mišljenja,
- kreativnosti in iznajdljivosti,
- zmožnosti prilagajanja,
- iskrene predanosti otroku,
- izmenjave mnenj in podpore med sodelavkami, vodstvom in strokovnjaki.

Hrovat in Magajna (1989) menita, da program za predšolske otroke temelji na metodi igre, vendar pa oblika in način dela pogosto nista v obliki igre. Cemičeva (2004) je skozi projekt koncepta »Igra – gibanje in razvoj« spoznala, da je koncept v procesu učenja in poučevanja možen, vendar zahteva visoko strokovnost in pripravljenost na spremembe. Da se dosežejo spremembe v procesu izobraževanja v vrtcih, je potrebno posredovati konkretna izhodišča, ker se lahko le tako pričakuje spremembo poimenovanj, ki so vir kakovosti dela.

Pišot in Jelovčan (2006) opredeljujeta metodo igre kot reševanje strukturiranih situacij v različnih fazah igre in igre v celoti, uporabna na različnih nivojih znanja na različne načine, najbolj naravna, ker vsebuje poenostavljene oblike igre ali dele igre, zagotavlja sproščenost, veselje, čustveno doživljanje ...

Orientacija je za predšolskega otroka zelo pomembna in jo lahko razvijamo s pomočjo zanimivih orientacijskih iger. Otrok jih dojema kot zabavo in nekaj sproščujočega, poleg pa se lahko spozna veliko novih stvari.

2.4 ORIENTACIJSKE IGRE

V Kurikulu za vrtce (1999) je zapisano, da sta gibanje in igra primarna otrokova potreba. Gibanje je pogojeno z zaznavanjem okolice, prostora, časa in samega sebe.

Osnovno znanje o orientiranju v naravi prištevamo k delu splošne izobrazbe, zato je prav, da so o tem seznanjeni že predšolski otroci. Orientacijske igre so uporabne za osnovnošolske in srednješolske otroke. Če jih spremenimo in prilagodimo starostni skupini, se lahko izvajajo tudi v vrtcih oziroma jih lahko prilagodimo tudi izvajanju z odraslimi (Kristan, 1994).

Namen orientacijskih iger je nevsiljiva aerobna zaposlitev otrok z zanimivo in prijetno dejavnostjo. Če so tekmovalne, nevsiljivo spodbujajo otroke k aerobnem telesnem naporu. Pri teh igrah ne uporabljamo kompasa in topografske karte. Lahko pa se uporablja nekatere topografske pojme, kot so strani neba, vrsta dreves, razlika med travnikom in gozdom ... S tem navajamo otroke na orientiranje po osnovnih pojmih orientiranja (prav tam).

Orientacijske igre se lahko izvajajo ne samo v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ampak tudi v družinah s predšolskimi in šolskimi otroki. Otroci se preko orientacijskih iger učijo za vsakdanje življenje in to je eden izmed načinov, ki je za otroke zabaven in zanimiv. Primerne so tudi za praznovanje rojstnih dni in za skupno preživljanje prostega časa (Kids fun activities, 2010).

Najznačilnejše orientacijske igre so po označeni poti, po opisani poti, skrita pisma in lov na lisico. Orientacijske igre so prekratke za športne dneve, zato jih uporabljamo kot samostojno dejavnost ali v povezavi s poznanimi pešpotmi (Kristan, 1994).

2.4.1 PO OZNAČENI POTI

Definicija orientacijske igre, poimenovane »Po označeni poti«, temelji na dejstvih, da progo od štarta označimo s trakovi belega krep papirja, da poteka v krogu ter da sta štart in cilj na istem mestu. Beli trakovi morajo biti med sabo vidni, to pomeni, da ko je tekmovalec pri enem belem traku, mora videti že naslednjega. Na izbranih mestih, ki so označena z belim

trakom, dodamo še rdeč trak, ki pomeni kontrolno točko z dodatno nalogo. V okolici šestih metrov dvobarvne oznake naj bo kontrolni listek, na katerem naj bo napisano geslo, ki ga je potrebno prepisati na tekmovalni karton. Takšnih gesel naj bo od šest do deset, proga pa naj bo dolga od enega do dveh kilometrov. Tekmovalne ekipe naj se med sabo ne vidijo (Kristan, 1994).

Tekmovalci se razdelijo v pare ali trojice in štartajo v šestminutnih presledkih. Pred tekmo niso potrebne posebne priprave. Tekmovalci dobijo le pisno informacijo, ki jo preberejo pred štartom. Ta informacija obsega naloge in poglobljena tekmovalna pravila. Tekmovalci dobijo tudi tekmovalni karton, kjer se vpisujejo tekmovalna gesla. Vsaka ekipa mora imeti pisalo (prav tam).

Kristan (1994) meni, da lahko to orientacijsko igro izvedemo tudi netekmovalno. Poudari, da je tako posebno primerna za predšolske otroke in nižje razrede osnovne šole. Predlaga, da bi predšolske otroke spremljala odrasla oseba.

Piškova (2012) je poleg spremljanja odrasle osebe predlagala še druge spremembe te orientacijske igre, da bi bila primerna za predšolske otroke. V svojem diplomskem delu poudari, da je treba orientacijski igri »Po označeni poti« odstraniti geslo, ker ga otroci ne bi znali zapisati in ga nato tudi razumeti. Nadomestili bi ga lahko z gibalno dejavnostjo oziroma kakršno koli nalogo, ki je prilagojena starostni skupini. Starostni skupini bi morali prilagoditi tudi število postaj oziroma nalog. Za prvo starostno skupino predlaga od ene do pet postaj, v drugem starostnem obdobju pa od pet do deset postaj. Teme nalog naj bi se po njenem mnenju povezovale s kurikularnimi področji in tudi z orientacijo. V to orientacijsko igro bi vpeljala bolj barvite oznake, ki ne bi bili trakovi, ampak nekaj v povezavi s temo, ki jih vodi skozi opisano pot. Oblika poti ni nujno, da je v krogu, lahko jo tudi prilagodimo. Dolžina proge v prvem starostnem obdobju naj bo do enega kilometra, v drugem starostnem obdobju pa od enega do dveh kilometrov.

Ob prilagoditvah te orientacijske igre ugotovimo, da bi bilo v prvem starostnem obdobju smiselno oditi v skupinah tako, da sta ob njih ves čas prisotni vzgojiteljica ali pomočnica. Ti dve prevzameta vlogo v igri in otroke postavita v vlogo sodelovanja pri odločitvah. Primer sledi v poglavju Rezultati.

2.4.2 PO OPISANI POTI

Kristan (1994) v svoji knjigi opisuje igro kot neoznačeno. Vsaka ekipa dobi tekmovalni list z opisom poti in opisom nalog, ki jih opravijo otroci med potjo. Skupine, velike od dva do tri osebe, štartajo v štiri- do šestminutnih presledkih. Vsaka skupina pride pol minute pred štart, kjer si preberejo navodila za tekmo. Ta navodila naj vsebujejo podatke, ki so pomembni za nadaljnje tekmovanje (npr. natančno beri opis poti, na progi ničesar ne premikaj ...). Nato tik pred štartom dobijo tekmovalni list z opisom poti. Nanj pišejo s kemičnim svinčnikom.

Primer opisa poti:

»Opis poti

1. Po poti proti Mozirju do kapelice. Prepiši napis s kapelice.
2. Nadaljuj po poti proti Mozirju. Na prvem kozolcu ob levi strani poti poišči znano kartico, ki je napisana z rdečim flomastrom. Kartico prepiši.
3. Pri šipkovem grmu po kozolcu zavij proti severovzhodu in pojdi mimo senika do križišča. Tik pred križiščem se ustavi in napiši štirivrstično kitico slovenske ljudske pesmi.
4. Zavij po poljski poti proti vzhodu in napiši prve tri različne poljske pridelke, ki rastejo na levi strani ob poti.
5. Po poljski poti naprej do novejše hiše. S pročelja hiše prepiši hišno številko.
6. Ob severnem kraku ograje nadaljuj proti vzhodu približno 100 metrov. Na bližnjem drogu električne napeljave je pritrjen listek z devetimi enačbami. Izračunaj vseh devet in zapiši, koliko je x.
7. V bližini poišči vrv čez potok in s strelske tarče, ki je obešena na bližnji vrvi, prepiši kontrolno geslo.

Nadaljuj po navodilu na tarči« (prav tam).

Avtor dodaja, da lahko vsebino kontrolnih gesel spreminjamo glede na skupino, ki jo imamo. Opis proge lahko pripravimo v eni do dveh urah. Tudi to igro lahko izvedemo v netekmovalni obliki. Za tekmovalni izid lahko upoštevamo samo pravilno izpolnjene naloge. Zato je potrebno štartne intervale tudi povečati (Kristan, 1994).

Pišek (2012) meni, da ta igra ni primerna za predšolske otroke, zato ker otroci še ne znajo brati. Meni celo, da je za predšolske otroke ta igra najmanj primerna. Vendar se tudi to igro lahko izvaja prilagojeno. Vzgojiteljica ali pomočnica vzgojiteljice lahko bere opis poti in otroci vodijo naprej. Za otroke bi bilo lažje, če bi jim bila pot vsaj delno poznana, v primeru, da jim pot ni poznana, pa jih lahko tudi bolj motivira za raziskovanje. Naloge, ki jih je treba zapisovati, lahko izvedemo le ustno, gibalno in ni potrebnega dodatnega zapisa. Naloge in pot naj bodo za otroke zanimive in zabavne ter naj ne vsebujejo besed, ki jih otroci še ne razumejo (strani neba ...). Naloga lahko vsebuje tudi risanje predmetov, rastlin, živali in podobno.

Kadar tako orientacijsko igro spreminjamo v metodo igre z vsebinskimi in tehničnimi zahtevami, moramo vzgojitelji prevzeti vlogo v igri, otroci pa morajo postati soigralci in soodločati o poteku igre. Lahko bi bilo pismo prazno in bi bila na njih skrivna pisava, igra bi postala improvizirana metoda igre, kjer bi se vzgojitelj na vsakem križišču izmišljeval, kaj piše in se sprti prilagajal otrokovim odgovorom. Primer sledi v poglavju Rezultati.

2.4.3 SKRITA PISMA

Orientacijska igra »Skrita pisma« je podobna igri »Po opisani poti«. Razlika je v tem, da pri »Skritih pismih« otroci dobijo na štartu samo opis poti do prve kontrolne točke. Tam poiščejo novo pismo, ki nam pove opis poti do naslednje kontrolne točke. Število pisem je poljubno. Otroci se s pomočjo skritih pisem približujejo cilju. S sabo morajo imeti papir in svinčnik, da si zapišejo daljša navodila. Skrita pisma so lahko bolj skrita ali pa manj, odvisno od skupine, ki jo imamo. Ta pisma morajo vrniti nazaj, točno tja, kjer so jih dobili. Zato je včasih potrebno, da nekdo kontrolira dogajanje v orientacijski igri. Tudi pri tej igri lahko dodajamo različne naloge oziroma igre, njihov rezultat morajo tekmovalci tudi zapisati (Kristan, 1994).

Tudi ta orientacijska naloga je po mnenju Piškove (2012) v prvotni obliki neprimerna za predšolske otroke. Tako kot vse igre, se tudi to da spremeniti do te stopnje, da se jo bodo lahko igrali otroci. S pomočjo odrasle osebe razumejo navodila pisem, ki jih najdejo. Vse ostalo lahko vodijo otroci sami. Pisma naj bodo zanimiva in narejena z domišljijo, tako da so še privlačnejša za otroke. Pisma naj vsebujejo igre in nato natančen opis poti. Tudi tu mora biti prisotna vzgojiteljica, ki ima še posebno nalogo in to je, da pisma pospravi vedno na isto mesto, kjer so ga našli. Naloge oziroma igre naj bodo ravno tako privlačne, zanimive in zabavne za otroke. Število pisem je poljubno, pazljivi pa moramo biti, da je v drugem starostnem obdobju več pisem kot v prvem starostnem obdobju. Otroci bodo to igro sprejeli kot izziv, saj vedno znova radi iščejo in raziskujejo nove stvari.

2.4.4 LOV NA LISICO

Kristan (1994) opisuje to orientacijsko igro kar v navodilu za igro.

» NAVODILO za orientacijsko igro lov na lisico:

Treba je ujeti tri lisice, ki so za seboj puščale sledove – male bele pravokotne lističe. Najprej lovimo eno lisico, nato drugo in potem še tretjo. Vsakokrat pa se vrnemo na štartno mesto.

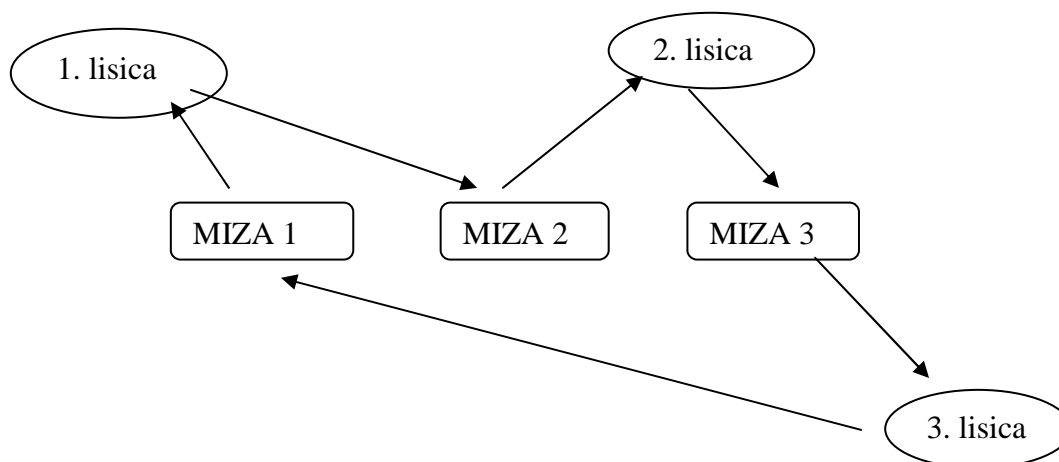
Sledovi so največ dvajset metrov narazen. Če jih ne vidimo, jih je treba poiskati. Ko sledovi prenehajo, je treba v polmeru dvajsetih metrov od zadnje sledi poiskati lisico, to je rdeče-belo prizmo. Lisice se navadno zavlečejo v gosto smrečevje ali drugo grmovje. Poleg lisice je kontrolni luknjač, s katerim je treba perforirati tekmovalni kartonček na točno določenem mestu. Oznaka prve lisice mora biti številka ena, oznaka druge lisice na številki dve in oznaka tretje lisice na številki tri.

Za mesto, kjer se začnejo sledovi prve lisice, izvemo tik pred štartom.

Ko najdemo prvo lisico in perforiramo tekmovalni kartonček, se po najbližji poti vrnemo na štartno mesto k drugi mizi, kjer izvemo za mesto začetka sledov druge lisice.

Ko najdemo drugo lisico in perforiramo tekmovalni karton, se vrnemo po najbližji poti do tretje mize, kjer izvemo, kje se začnejo sledovi za tretjo lisico.

Ko najdemo tudi tretjo lisico in označimo tekmovalni karton s kontrolnim luknjačem, se vrnemo na štartno mesto, kjer je tudi cilj« (Kristan, 1994).



Število iskanih lisic je poljubno. Lisice so postavljene na različnih mestih in lovci se med seboj čim manj srečujejo. Lahko pa tudi sledi lisice zamenjamo z živo lisico, ki otrokom pokaže pot. Lov na lisico lahko naredimo tudi kot štafetno igro. Če imamo v skupini tri otroke, pripravimo tri lisice. Najprej štarta prvi otrok, nato drugi in za njim še tretji. Prvi gre na lov za prvo lisico, nato gre drugi otrok na lov za drugo lisico in nato še tretji za tretjo lisico (prav tam).

Po mnenju Piškove (2012) je ta orientacijska igra najprimernejša za predšolske otroke. Navodilo je le na začetku igre, ki ga prebere vzgojiteljica, in je kratko. Vendar lahko to igro naredimo veliko bolj zanimivo. Igro lahko v prvotni obliki preimenujemo v temo, ki bi bila otrokom bližja. Če imajo otroci radi ladje, lahko igro poimenujemo »Lov na skriti zaklad«. Nato ji lahko spremenimo obliko tako, da sta cilj in štart na istem mestu, sama igra pa poteka v krožni obliki in vsebuje kontrolne točke. Sledi naj bodo za predšolske otroke bolj zanimive in povezane s temo naslova. Če iščemo zaklad gusarjev, so lahko sledi preveze za oči, ki jih lahko uporabimo tudi naprej za igranje. Sledi je dobro postaviti tako, da se vidi naprej še ena sled. Namesto luknjača lahko uporabimo veliko več zanimivih stvari, kot so šampiljke, nalepke, različne barve ...

Namesto skice, ki je mišljena v navodilu igre, pa lahko uporabimo narisano celotno pot in na njej kontrolne točke, ki so označene tudi na poti sami. Narisano pot bi lahko uporabili tudi pri drugih orientacijskih igrah in je super rešitev za razumevanje in samostojnost predšolskih otrok (prav tam).

2.4.5 DRUGE PRILAGODITVE ORIENTACIJSKIH IGER

Pišek (2012) v svojem diplomskem delu poudarja izključitev merjenja časa pri orientacijskih igrah za predšolske otroke. Izključitev argumentira z različno gibalno razvitostjo pri otrocih ter nepomembnostjo zmage. Pomembno je, da slabše gibalno razvite otroke še bolj spodbujamo h gibanju, saj so orientacijske igre dobra spodbuda k dobremu gibalnemu razvoju. Meni tudi, da je pri samem izvajanju igre zelo pomembna prisotnost odrasle osebe zaradi varnosti otrok. Odrasla oseba naj spodbuja otroke in jim poda dodatna pojasnila v primeru nerazumevanja nalog. Dodaja še, da je pomembno, da so odrasle osebe tiste, ki dobro poznajo otroke. To sta vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice, lahko pa tudi starši v sodelovanju z vrtcem in skupino.

Navodila naj ne bodo pisna, ker predšolski otroci niso še veščji v pisanju in branju. Navodila naj bodo podana na začetku in naj bodo kratka in jasna, ker otroci še nimajo tako dobro razvitega dolgoročnega spomina in si lažje zapomnijo konkretna navodila (prav tam).

Orientacijske igre so primerne tudi za manjše skupine otrok, ki rešujejo naloge in se sami lotijo posamezne igre. Vendar to za predšolske otroke ni izvedljivo. Sami niso še dovolj samostojni in odgovorni za tako izvajanje nalog, zato so potrebne vzgojiteljice. Po mnenju Piškove (2012) lahko v prvem starostnem obdobju skupina skupaj rešuje in izvaja orientacijske igre, seveda v spremstvu vzgojiteljic. V drugem starostnem obdobju pa lahko skupino razdelimo na pol, eno skupino vodi vzgojiteljica, drugo skupino pa pomočnica vzgojiteljice. V primeru, da orientacijske igre potekajo v telovadnici ali igrišču, pa lahko otroke razdelimo v manjše skupine, saj imajo tako vzgojiteljice lažji pregled nad otroki. Številčnejša ekipa ima tudi prednosti, saj se otroci tako naučijo sodelovati med seboj in se učijo skupnega reševanja problemov. Vsi pojmi, ki jih zajema določena orientacijska igra, naj bodo otrokom poznani, saj bodo le tako sproščeno in zavzeto reševali in se igrali orientacijske igre.

Problem raziskave v tem diplomskem delu je na študiji primera ugotoviti, kako spremeniti pravila orientacijskih iger (Po označeni poti, Skrita pisma, Po opisani poti, Lov na lisico) tako, da jih uskladimo z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce in umestimo v igro kot najučinkovitejšo metodo dela ter s tem sistematično razvijamo koordinacijo. Ugotoviti

želimo, ali se s tako spremenjenimi pravili orientacijskih iger lahko izvaja učni proces v skupini otrok, starih od 2 do 3 leta.

3 CILJI

Na podlagi zgoraj opredeljenega problema smo si zastavili naslednje cilje.

- Ugotoviti želimo, ali se lahko postavljena pravila orientacijskih iger spremeni tako, da so skladna z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce in jih je mogoče izvesti kot metodo igre.
- Ugotoviti želimo, ali se lahko z metodo igre pravila spremenjenih orientacijskih iger poučuje v prvem starostnem obdobju.

4 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glede na zastavljene cilje smo si postavili naslednje hipoteze, ki jih bomo potrdili ali ovrgli z akcijsko raziskavo.

- Preveriti, ali so za poučevanje klasičnih orientacijskih iger v prvem starostnem obdobju potrebna spremenjena pravila, da bodo v skladu z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce.
- Katere metodične enote lahko v prvem starostnem obdobju postavimo za razvoj koordinacije in jih učinkovito vključimo v prilagojene orientacijske igre?
- V čem moramo spremeniti metodične enote, da bodo lahko sistematično razvijale koordinacijo v prvem starostnem obdobju?

5 METODE DELA

V diplomskem delu smo uporabili kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, kjer smo s pomočjo akcijske raziskave na študiji primera ugotavljali neeksplanativnost novega pristopa uvajanja orientacijske igre kot načina metode igre v prvem starostnem obdobju v vrtcu.

5.1 VZOREC MERJENCEV

Študijo primera smo izvajali v Zasebnem vrtcu Ribniček, Ivančna Gorica. Nastope smo izvajali v skupini otrok, starih od 2 do 3 let. V skupini ni otrok s posebnimi potrebami, zato program ni bil prilagojen.

5.2 VZOREC SPREMENLJIVK

Vzorec spremenljivk akcijske raziskovalne naloge predstavlja več različnih virov spremenljivk. Prvi vir predstavlja sistematična nadgradnja štirih metodičnih enot na razvoj koordinacije v prvem starostnem obdobju. Le-te so sistematično in celostno povezane v sistem orientacijskih iger s spremenjenimi pravili metode igre, kar zagotavlja realizacijo globalnih ciljev ter procesno naravnani Kurikulum za vrtec. Dejavnosti znotraj načrtovanega dela predstavljajo vir gibalnih iger in lastne domišljije. Drugi vir predstavlja videoposnetek vseh učnih enot, tretji vir pa so spremenljivke, pridobljene s pomočjo dialoga in polstrukturiranega intervjuja.

6 REZULTATI

6.1 ORIENTACIJSKE IGRE, SPREMENJENE PO KONCEPTU »IGRA – GIBANJE IN RAZVOJ«

V vrtcih lahko opazimo, da se kljub strokovni usposobljenosti vzgojiteljic pojavijo nekatere napake pri načrtovanju dela. Lahko se zgodi, da se spozabimo in brez vedenja izvajamo dejavnosti, ki niso primerne za vrtce in niso v skladu z globalnimi cilji ter načeli Kurikula za vrtce. Zasedimo lahko, da se tudi v predšolskem obdobju izvajajo orientacijske igre v prvotni in ne v prirejani obliki.

Pri orientacijskih igrah smo spremenili nekaj glavnih dejavnikov, ki niso bili v skladu z globalnimi cilji in načeli Kurikula za vrtce, ter jih priredili po konceptu »Igra – gibanje in razvoj«. Upoštevani so bili pri izvajanju in načrtovanju vseh orientacijskih iger, ki so bile izvedene v vrtcu.

Merjenje časa je pri gibalnih dejavnostih v predšolskem obdobju neprimerno, saj se otroci različno razvijajo in imajo razvite različne gibalne sposobnosti. Ta dejavnik smo izključili iz načrtovanja in izvajanja orientacijskih iger, ker pri otroku nismo želeli vzpodbuditi tekmovanja. Naš cilj je bil otroke motivirati za igro, preko katere bodo razvijali koordinacijo in orientacijo.

Zaradi izključitve merjenja časa smo posledično tudi zmanjšali tekmovalnost v igri. V predšolskem obdobju se ne sme izhajati iz tekmovalnosti. Otroke je potrebno spodbujati in motivirati za osvajanje gibalnih prvin s pomočjo skrbno načrtovane igre in ne preko tekmovanja.

V predšolskem obdobju je zelo pomembna varnost otrok, saj so premajhni, da bi odgovarjali zase. Orientacijske igre naj se ne izvajajo v manjših skupinah, ampak v gruči. Gručo otrok spremljata dve odrasli osebi, ki sta tudi odgovorni za njih. Naloga vzgojiteljev je, da prevzamejo lik v igri, ki ima tako vlogo, da skrbi za varnost otrok, jih spodbuja in motivira za lastne domišljjske rešitve branja pisem ipd.

V načrtovanje in izvedbo orientacijskih iger predlagamo vključevanje pojmov, ki jih otroci že dobro poznajo in razumejo. Navodila morajo biti kratka in jedrnata, tako da jih lahko razumejo vsi.

Uvodna pisna navodila smo izpustili in jih nadomestili z ustnimi navodili. Pravila pisem, kot so v igri »Skrita pisma«, smo obdržali v pisni obliki, saj bi s tem izgubili bistven pomen te igre. Pisma je med igro brala odrasla oseba. Pisne naloge smo tudi izpustili, saj predšolski otroci niso večji v pisanju in branju. Nadomestili smo jih z gibalnimi igrami.

6.1.1 ORIENTACIJSKA IGRA: PO OZNAČENI POTI

Za vključitev koncepta »Igra – gibanje in razvoj« v orientacijski igri »Po označeni poti« in s ciljem upoštevati globalne cilje Kurikuluma za vrtce smo morali spremeniti naslednje dejavnike.

- Spremenili smo oznako poti, tako da smo namesto belega krep papirja uporabili kamenje v obliki elipse.
- Oznako kontrolnih točk, ki je v prvotni obliki narejena iz dodatnega traku rdeče barve, smo nadomestili z obroči, saj so tako tudi otroci vedeli, da so na pravi poti. Otroci kontrolnih točk niso iskali, kot je prvotno opisano v orientacijski igri, ampak jih je skozi njih peljala oznaka poti.
- Ker otroci niso večji v pisanju in branju, smo kontrolna gesla izpustili. Nadomestili smo jih z gibanjem skozi obroč.
- Spremenili smo tudi obliko poti. Zaradi tako zasnovane igre, kot jo opisujemo v igri »Iskanje Smrkete«, smo pot načrtovali v polkrožni obliki in ne v krogu. Pomembno je bilo, da otroci ne vidijo konca igre.
- Dolžina proge za prvo starostno obdobje je bila v prvotni obliki predolga. Skrajšali smo jo iz dolžine od 1 do 2 km na približno dolžino 0,8 km.
- Štartno mizo in navodila za izvedbo poti smo nadomestili z ustnim opisom pravil glavne igre.

6.1.1.1 PRIMER GLAVNE IGRE: »Iskanje Smrkete«

Opis dogajanja: Ata Smrk (vodja igre oziroma vzgojiteljica) je dobil sporočilo od ptice, da je Gargamel ukradel Smrketo. Ptica je ves čas spremljala Gargamela in označevala pot s

kamenčki ter čarobnimi obroči. Ta pot pa vodi do Gargamelove hiše. Ata Smrk ostalim Smrkcem sporoči, kaj se je zgodilo in jih poprosi za pomoč. Ata Smrk pozna začetek poti, ki vodi do Smrkete. Skupaj z ostalimi Smrkci se odpravijo na pot, ki je označena s kamenčki. Dejstvo, da so na pravi poti, potrdijo čarobni obroči. Glavna naloga Smrkcev je po označeni poti poiskati Smrketo. Igra se konča, ko Smrkci najdejo Smrketo in se spomnijo prigode, ki jo bodo zagodli Gargamelu.

Opis pravil igre: Otroci vstopijo v svet Smrkcev in prevzamejo vso »smrčjo« odgovornost. Ata Smrku pomagajo izslediti Smrketo tako, da sledijo kamenčkom, ki jih je ptica metala na 1 km dolgi poti od vasi do Gargamelovega zapora. Otroci iščejo kamenčke in nadaljujejo pot, ves čas se morajo paziti Azraela (mačka – vloga pomočnice). Če se le-ta pojavi, morajo prijeti Ata Smrka za njegov plašč, ki jih naredi nevidne.

Zaključek igre: Otroci izstopijo iz dežele Smrkcev.

6.1.2 ORIENTACIJSKA IGRA: PO OPISANI POTI

Za vključitev koncepta »Igra – gibanje in razvoj« v orientacijski igri »Po opisani poti« in s ciljem upoštevati globalne cilje Kurikuluma za vrtce smo morali spremeniti naslednje dejavnike.

- Tekmovalni list, ki ga otroci dobijo na začetku, smo zamenjali s pisnim sporočilom, ki nam ga je pustila Smrketa. To je bilo veliko in barvito pismo.
- Naloge so bile v prvotni obliki pisne, zato smo jih tudi spremenili. Nadomestili smo jih z iskanjem balona, ki je bil take barve, kot je pisalo v pismu.
- Otroci se niso orientirali s topografsko karto, kompasom ipd. Pri samem izvajanju so se morali orientirati po barvi, kot je pisalo v pismu.
- Opis poti so v prvotni obliki brali otroci sami. V našem primeru je opis poti prebrala vzgojiteljica, saj otroci v prvem starostnem obdobju še niso večji v pisanju in branju.

6.1.2.1 PRIMER GLAVNE IGRE: »Smrketa vabi na rojstni dan«

Ata Smrk (vodja igre oziroma vzgojiteljica) povabi otroke, da vstopijo v Smrčjo vas. Tam jim prebere Smrketino vabilo za rojstni dan, v katerem je napisano:

Dragi Smrkci!

Kot veste, danes praznujem rojstni dan. Želim si, da mi prinesete različne balone. Vsak naj mi prinese 5 balonov različnih barv, z njimi bomo okrasili mojo hišo (opomba: glede na krajšo razdaljo lahko povečamo število enakih barv balonov za 3–5).

Balone mi je pripravil Glavca.

- 1. Rumeni baloni so za gasilskim domom.*
- 2. Beli baloni so tam, kjer so gume.*
- 3. Rdeči baloni so pri rumenih dvignjenih balonih.*
- 4. Modri so skriti med smrekami.*
- 5. Zelene balone lahko najdete na vrhu hriba.*

Smrkastični pozdravi, Smrketa

Ata Smrk stoji na vrhu hriba in zbira balone. Ko jih zberejo dovolj, preberejo pismo še na zadnji strani, kjer Smrketa sporoči, kako se pride do nje, da se ognejo Gargamelu.

6.1.3 ORIENTACIJSKA IGRA: SKRITA PISMA

Za vključitev koncepta »Igra – gibanje in razvoj« v orientacijski igri »Skrita pisma« in s ciljem upoštevati globalne cilje Kurikuluma za vrtce smo morali spremeniti naslednje dejavnike.

- Pisma smo naredili barvita, zanimivo oblikovana in privlačna za otroke.
- Naloge so bile v prvotni obliki pisne, zato smo jih spremenili. Nadomestili smo jih z iskanjem Smrkčevih sličic pri vsaki kontrolni točki.
- Pisma nismo vračali nazaj, kot je opisano v orientacijski igri »Skrita pisma«. Ko smo pismo našli, smo ga vzeli s seboj.

6.1.3.1 PRIMER GLAVNE IGRE: »Čarobna roža ozdravi Glavco in Bistrega«

Glavca in Bistri sta močno zbolela za Gargamelovo gripo, ki jo je dobil od Azraela (mačka), zato sta Smrkcem napisala pismo, kje bodo našli sestavine za pripravo čarobnega napoja, da

bosta lahko ozdravela. Ata Smrk je želel pismo prebrati Smrkcem, a mu ga je Smrketa skrila in napisala namige, kje ga najdejo, saj ni želela, da bi Gargamel prebral, kako se pripravi čudežni napoj. Smrkci (otroci) poiščejo prvo pismo in ga prinesejo Ata Smrku, ki bere in podaja nova navodila. Ko dobijo vsa navodila, pripravijo napoj in ga nesejo Glavci in Bistremu.

6.1.4 ORIETNACIJSKA IGRA: LOV NA LISICO

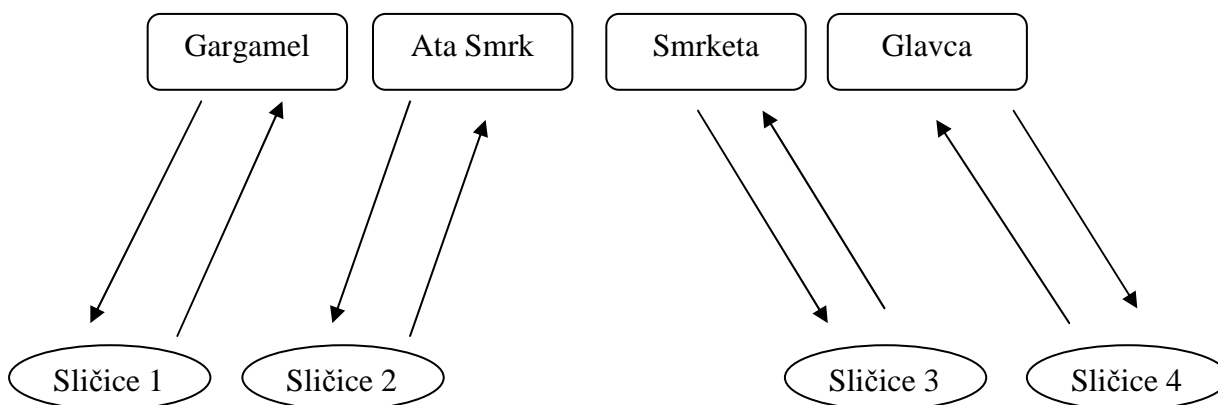
Za vključitev koncepta »Igra – gibanje in razvoj« v orientacijski igri »Lov na lisico« in s ciljem upoštevati globalne cilje Kurikuluma za vrtce smo morali spremeniti naslednje dejavnike.

- Naslov igre smo iz naslova »Lov na lisico« spremenili v naslov »Smrčje družinsko deblo«.
- Namesto treh poti v prvotni obliki smo načrtovali štiri različne poti, po katerih so se otroci orientirali.
- Poti so bile označene s pomočjo različno postavljenih obročev. Na koncu poti pa je bilo potrebno poiskati sličice in jih prinesiti na štart.
- V prvotni obliki je vsaka skupina otrok dobila tekmovalni kartonček. V prvem starostnem obdobju to ni bilo izvedljivo, zato smo imeli na štartu oziroma cilju štiri table, na katere so otroci lepili izgubljeno sličico. Tako je celotna skupina skupaj gradila cilj igre.

6.1.4.1 PRIMER GLAVNE IGRE: »Smrčje družinsko deblo«

V Smrčji vasi so želeli ugotoviti sorodstvene vezi in druge socialne razmere, zato so naredili smrčje drevo. Zvečer ga niso pospravili in veter je razpihal slike Gargamela in nekaterih Smrkcev. Smrkci (otroci) sestavljajo smrčje drevo v obliki tablic in pri tem sami oblikujejo nekatere elemente – nekatere prijateljske odnose (Smrketa in Glavca, Ata Smrk in Smrketa, Gargamel in Azrael ...).

SKICA:







6.2 SISTEMATIČNO RAZVIJANJE KOORDINACIJE

S pomočjo orientacijskih iger, ki smo jih izvedli po konceptu »Igra – gibanje in razvoj«, smo sistematično razvijali koordinacijo. Stopnjevali smo zahtevnost gibalnih nalog do posameznega pisma, cilja, poti so bile vedno polnejše preprek, ki so jih otroci premagovali na lastne načine. Koordinacijo pa smo bolj kot s samimi preprekami stopnjevali s pomočjo njihove miselne aktivnosti razumevanja igre in grajenja novih idej za rešitev Smrkete.

V Tabeli 2 je zapisano, kako smo nadgrajevali koordinacijo s posameznimi gibalnimi nalogami, metodične enote pa so predstavljene kot bistveno pravilo igre, ki so se ga otroci igrali med glavno igro.

6. 2 Tabela: Prikaz nadgradnje koordinacije.

GIBANJE – koordinacija	METODIČNE ENOTE	SLIKOVNO GRADIVO
1. DAN	Iskanje prave poti in pravilna reakcija na spremembo v okolju.	6. 1 Slika: Iskanje Smrkete 
2. DAN	Izbiranje in iskanje prave opisane poti za zbiranje pravih barv in upoštevanje pravega števila teh barv.	6. 2 Slika: Iskanje balonov 
3. DAN	Iskanje pisem in priprava napoja.	6. 3 Slika: Iskanje pisem in priprava napoja 
4. DAN	Iskanje posameznih enot in grajenje ter urjenje socialnih vezi.	6. 4 Slika: Iskanje sličic 

6.3 ODGOVORI POLSTRUKTURIRANEGA INTERVJUJA

Na vprašanja je odgovarjala diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, ki je bila prisotna v času izvajanja orientacijskih iger. Odgovarjala je s pomočjo posnetkov, ki so nastali med izvajanjem.

1. V vaši skupini smo izvajali štiri oblike orientacijskih iger: »Po opisani poti«, »Po označeni poti«, »Skrita pisma« in »Lov na lisico«.

a) Ali ste take oblike orientacijskih iger poznali že od prej?

»Poznala sem bistvo orientacijskih iger, vendar jih ne bi znala poimenovati. Orientacijske igre poznam kot zabavne igre, ki pri otroku razvijajo orientacijo in ga postavijo pred izziv, ki ga otrok reši sam.«

b) Ste katero izmed njih že izvajali v vrtcu?

»Orientacijske igre sem že izvajala v vrtcu z enako starostno skupino. Poimenovala sem jo »Lov na skriti zaklad« in jo prilagodila njihovi starosti (narisani zemljevid do zaklada, uganke za nadaljevanje poti ...).«

2. V izvedbenem delu smo orientacijske igre spremenili v metodo igre.

a) Ali vam je poznan takšen način dela v predšolskem obdobju?

»Ta način dela mi je zelo slabo poznan in težko bi gibalno dejavnost sama izvajala v točno taki obliki. V vrtcu pa lahko naletimo na spontane trenutke oziroma na bivanje na prostem, ki samo po sebi preide v metodo igre.«

b) Ali vam je bil tak način dela primeren za predšolske otroke? Zakaj?

»Da, zdi se mi primeren za predšolske otroke. Taka dejavnost otrokom predstavlja velik izziv in je hkrati pozitivna izkušnja zanj. Menim, da otroci preko igre bolje osvojijo osnove gibanja kot pa preko gibalne dejavnosti, ki ni načrtana v obliki igre.«

c) Ali menite, da so imele orientacijske igre kljub taki spremembi obliko dovolj podobno prvotni obliki?

»Po mojem mnenju so ob spremembi imele orientacijske igre obliko še vedno dovolj podobno prvotni. Še vedno smo razvijali orientacijo in so bile zabavne. Poleg tega pa smo razvijali še mnoga druga področja.«

4. Pri izvedbenemu delu sem želela sistematično razvijati koordinacijo.

a) Ali menite, da sem dosegla ta cilj?

»Po mojem mnenju si dosegla cilj in z izvajanjem sistematično razvijala koordinacijo. Tak način razvijanja koordinacije je pripeljal otroke v boljše razumevanje gibalne dejavnosti in namen nje same.«

b) Kje iz posnetkov je to opazno?

»To lahko opazimo pri postavitvi poligona in nato tudi pri gibanju otrok skozi poligon. Koordinacijo smo razvijali s pomočjo obročev in njim podobnih rekvizitov. Otroci so z vsako vajo dobili tudi več gibalnih izzivov, kar jim je interoreceptorji bila pozitivna vzpodbuda. Prvi dan so se otroci gibalni skozi vodoravno postavljene obroče, drugi dan smo imeli še obroče, dvignjene od tal, in gume, tretji dan smo imeli obroče in tunele postavljene vertikalno, četrti dan pa smo dodali še viseče obroče.«

5. Vse gibalne dejavnosti bi morale biti v skladu z globalnimi cilji in načeli Kurikuluma za vrtnice. Globalni cilji, ki naj bi jih uresničili z izvedenimi orientacijskimi igrami, so:

- razvijanje gibalnih sposobnosti – koordinacija;
- omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok;
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov;
- zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju;
- omogočanje otrokom, da spoznajo svoje gibalne sposobnosti;
- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti;
- postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti;

- spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti.

a) Ali smo po vašem mnenju upoštevali in uresničili vse globalne cilje Kurikula? Katere smo in katere nismo uresničili z izvedbeno gibalno dejavnostjo?

»Menim, da smo razvijali vse cilje, ki so navedeni. Lahko bi rekla, da smo najmanj razvijali predzadnji cilj, postopno spoznavanje in usvajanje prvin različnih športnih zvrsti. Vsaka gibalna dejavnost pripomore k nadaljnjemu treniranju športa. Vendar ta cilj v taki izvedbi orientacijskih iger ni prioriteta, zato tudi menim, da smo ga najmanj uresničili.«

b) Kurikulum za vrtce nam poudarja tudi različna načela, ki jih je potrebno upoštevati za delo v vrtcu. Izpostavila bi načelo demokratičnosti, načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki, načelo horizontalne povezanosti in nekatera skupna načela predšolske vzgoje. Zanima me, ali smo upoštevali ta načela? Kje lahko to opazimo?

»Vse dejavnosti so bile v skladu s Kurikulumom za vrtce, tako smo tudi upoštevali vsa ta načela, ki so navedena zgoraj. Sama bi poudarila tekmovalnost, ki sva jo za trenutek ulovile med samim izvajanjem. Igre, ki so se izvajale, niso bile tekmovalne, vendar so si določene dele otroci sami naredili tekmovalne. Tekmovalnost je najbolj opaziti pri zadnji igri, saj so otroci tekmovali med seboj, kdo bo poiskal več Smrkcev. Vendar ta del ni bil načrtovan kot tekmovalen; otroci so ga sami naredili takega. Ravno tako je bilo začutiti tekmovalnost pri skritih pismih, saj so otroci potihoma tekmovali med seboj, kdo bo prej našel pismo.«

6. Glavna tema gibalnih dejavnosti so bili Smrkci.

a) Ali je bila tema primerna za otroke, stare od 2 do 3 let? Zakaj?

»Tema je bila primerna, saj so otroci poznali Smrkce iz risank že prej. Nekateri so jih celo že zbirali in v tem obdobju nosili v vrtec tudi igrače, v povezavi s Smrkci.«

b) Ali so po vašem mnenju otroci uživali v teh dejavnostih? So dejavnost sprejeli kot izziv ali kot napor?

»Seveda so uživali, saj so komaj čakali naslednje jutro, da se bomo ponovno igrali Smrkce. Po izvajanju orientacijskih iger smo v popoldanskem času še enkrat ponovili uvodne in

zaključne igre tistega dne, saj so to želeli otroci sami. V tem obdobju izvajanja so me ves čas spraševali, kaj bomo pa danes iskali, kaj bomo pa danes delali. Otroci so igre sprejeli kot izziv, saj so z veseljem reševali probleme, ki so jim bili podani.«

c) Kaj bi po vašem mnenju lahko še spremenila v izvedbenem delu?

»Velikost proge je bila nekoliko predolga za to starostno obdobje, saj so bili otroci že kar utrujeni od teka od ene do druge točke. Ob krajši progi bi tudi dejavnost trajala manj časa. Vendar tudi naloge orientacijskih iger ne bi izvedli tako, kot je bilo načrtovano. Če bi imeli možnost in bi imeli starejšo starostno skupino, bi bilo dobro, da bi orientacijske igre izvajali v gozdu. Vendar v našem okolju trenutno ni primerne gozda za prvo starostno obdobje.«

7 RAZPRAVA

Skozi prerez literature smo ugotovili, da so orientacijske igre napisane predvsem za šolske in starejše otroke ter odrasle. Po mnenju Kristana (1994) naj bi bile orientacijske igre tekmovalno naravnane, ekipe naj bi bile razdeljene v manjše skupine. Spremljanje odrasle osebe ni predvideno. Avtor opisuje stroge oblike in stroge oznake, ki so primerne za določeno orientacijsko igro. Vsa navodila naj bi bila v pisni obliki.

Orientacijske oblike, ki jih opisuje Kristan, kršijo nekatera načela Kurikuluma za vrtce (1999). Načelo demokratičnosti in pluralizma opisuje programe kot pestro izbiro vsebin, kot fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja v vrtcu in kot uvajanje različnih metod dela v vrtcu. V načrtovanju smo po načelu demokratičnosti in pluralizma spremenili strogo obliko in oznake orientacijskih iger, tako da smo jih nadomestili z različnimi materiali, ki so bili del celotne igre. Naš program je vseboval tudi koncept »Igra – gibanje in razvoj«, kar pomeni, da smo vse izvedene orientacijske igre spremenili v igro. Načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki govori o upoštevanju značilnosti starostnega obdobja, upoštevanju individualnih razlik med otroki in upoštevanju značilnosti skupine. Orientacijske igre so bile načrtovane tudi v skladu s tem načelom, saj je vsak otrok imel možnost izbire ali želi sodelovati ali ne. Skozi igro smo otroke motivirali in jih spodbujali k sodelovanju. Otrokom, ki so bili v gibalnem smislu retardirani, smo preko pravila igre dovolili lasten način reševanja gibalnih in miselnih struktur. Skozi samo načrtovanje in izvajanje smo upoštevali tudi načelo horizontalne povezanosti in omogočili, da so se orientacijske igre povezovale z različnimi področji Kurikula za vrtce, poleg pa smo upoštevali različne vidike otrokovega razvoja in učenja. Pomembno je poudariti, da smo lahko orientacijske igre oblikovali in izvedli po konceptu »Igra – gibanje in razvoj« in s tem omogočili, da so otroci gibalno dejavnost sprejeli kot igro in zabavo.

Piškova (2012) v svojem diplomskem delu ugotavlja, da je treba prvotne orientacijske igre spremeniti in jih prilagoditi predšolski stopnji. Avtorica je zato prilagodila te dejavnike tako, da je odpravila merjenje časa, otroke je vodila skozi igro, ves čas jih je spremljala odrasla oseba, navodila in besedila so bila kratka in jedrnata, ekipe so bile majhne, pojmi, ki jih bomo uporabljali, naj ni bili otrokom znani in dolžina poti prilagojena starosti otrok. Orientacijske igre smo priredili v podobni obliki kot jo opisuje ona. Tudi mi smo pri izvajanju in

načrtovanju orientacijskih iger ukinili merjenje časa in s tem posledično zmanjšali ali celo odstranili tekmovalnost. Odrasla oseba je bila ves čas prisotna pri izvajanju orientacijskih igrar in otrokom dajala kratka in jedrnata navodila. Ekipe smo oblikovali v gručo, da so bili vsi otroci skupaj. Pojmi, ki pa smo jih uporabljali, so bili otrokom poznani.

Orientacijske igre smo v tem diplomskem delu oblikovali po konceptu »Igra – gibanje in razvoj«. Koncept temelji na načrtovanju, izvajanju in analizi kot prepoznavanju otroka ter vplivanju na njegov celostni razvoj s pomočjo koncepta gibanja in igre. Vloga gibanja v tem konceptu je interakcija z ostalimi področji Kurikula in je v skladu z njegovimi načeli (Cemič, 2004). Igre smo načrtovali tako, da smo upoštevali značilnosti otroške igre in ji dodali začrtan cilj, ki so ga morali otroci s pomočjo metode igre izpolniti. Cilj v naši metodi igre je bil upoštevati značilnosti orientacijskih iger in jih izvesti v igrivi obliki. Z načrtovanjem smo imeli majhne težave, ker je bilo težko uskladiti prvine orientacijskih iger ter jih izvesti skozi metodo igre. Orientacijske igre so najprej zelo ozko definirane, če pa jim popustimo v pravilih, pa lahko bodisi izgubijo smisel ali pa se med seboj popolnoma pomešajo in nimajo več prvotnih okvirjev. Okvirje smo namreč želeli ohraniti zato, da bi ugotovili, v kolikšni meri jih lahko zadržimo, da so še prepoznavne, hkrati pa vanje vnesemo vse elemente koncepta »Igra – gibanje in razvoj«. Naša gibalna dejavnost je tako vsebovala uvodno gibalno igro, glavno igro, ki je opisana v analizi, in zaključno igro, ki celotno dejavnost zaključuje na miren in prijeten način. S pomočjo teme Smrkcev smo načrtovali učni proces in stopnjevali razvoj koordinacije. Med izvajanjem smo opazili, da otroci niso dojemali gibalne dejavnosti kot napor, ampak so zelo uživali v dejavnosti in uspešno reševali probleme. Zato potrjujemo mnenja strokovnjakov, da je metoda igre še vedno eden izmed najučinkovitejših dejavnikov za poučevanje v predšolski dobi, saj otrok s tem pridobi na igrivosti in se nauči novih stvari.

Cilj diplomskega dela je bil tudi preveriti, ali lahko postavimo pravila iger tako, da bomo nadgrajevali koordinacijo in ostali znotraj metode igre in v okviru orientacijske igre. Cilj projekta je bil poiskati primerne metodične enote in jih oblikovati v pravila igre, ki bi bila primerna za prvo starostno obdobje. Gianinijeva (2012) je v svoji raziskavi ugotovila, da je sistematična nadgradnja gibanja primerna za prvo in drugo starostno obdobje. Avtorica poudari, da naj bodo vzgojitelji potrpežljivi pri samem izvajanju in naj ne zahtevajo preveč in ne premalo od otrok. S pomočjo njene nadgradnje koordinacije smo si izbrali nadgrajevanje gibanja z obroči. Gibalni dejavnosti smo dodali še gume in tunele, saj imajo podobno obliko in način za razvijanje koordinacije. Za sistematično razvijanje koordinacije pri načrtovanju in

izvajanju nismo imeli težav, saj smo si izbrali primeren rekvizit za predšolske otroke. Vsak dan smo gibanje nadgrajevali in ga uspešno vpeljevali v igro. Otroci niso imeli večjih težav pri izvajanju metodičnih enot, saj so bili prilagojeni njihovi starosti in njihovim sposobnostim. S hojo, tekom in preskakovanjem obročev, prestopanjem dvignjenih obročev, plazenjem skozi obroče in tunele, plazenjem skozi viseče in vrteče se obroče so reševali zaplete v igre, kot npr. iskanje skritih pisem in podobno ter s tem razvijali koordinacijo.

Izvedba intervjuja nam prinaša še objektivnejši vpogled na izvajanje orientacijskih iger v prvem starostnem obdobju. Orientacijske igre so poznane v vrtcu, vendar ne v takih oblikah, kot jih opisuje Kristan (1994). V intervjuju je opazno, da so orientacijske igre poznane kot orientacija v igri s pravili, ki si jih vzgojiteljica priredi sama in jih spremeni v skladu s svojo skupino.

Skozi intervju smo ugotovili, da so bile orientacijske igre, spremenjene v metodo igre, za otroka pozitivna izkušnja in so mu predstavljale izziv. Vzgojiteljica je mnenja, da so otroci bolje osvajali osnove gibanja preko metode igre kot preko klasično načrtovane gibalne dejavnosti. To smo tudi sami ugotovili in potrdili pozitiven odziv otrok na metodo igre. Skozi odgovor pa lahko opazimo, da je koncept »Igra – gibanje in razvoj« še vedno nepoznan v nekaterih vrtcih.

Tudi vzgojiteljica potrjuje dejstvo, da smo s tako prirejenimi orientacijskimi igrami še vedno razvijali orientacijo pri otroku. Tako izvedene orientacijske igre so obdržale glavni cilj in se povezovale z drugimi področji Kurikula za vrtce. Za otroke so predstavljale zabavo in spoznavanje nečesa novega. S pomočjo intervjuja smo ugotovili, da smo uspešno opravili načrtovanje in izvajanje orientacijskih iger, spremenjenih v metodo igre.

Vzgojiteljica potrjuje dejstvo, da smo skozi izvajanje sistematično razvijali tudi koordinacijo. Je mnenja, da smo uporabili primerne rekvizite za prvo starostno obdobje. Po njenem mnenju so otroci z nadgradnjo gibanja dobivali vedno več gibalnih izzivov, kar je pomenilo tudi pozitiven odziv in vzpodbudo otrokom. Tudi mi lahko skozi posnetke opazimo, kako so otroci napredovali skozi sam proces orientacijskih iger in reševanja njegovih nalog (gibalne oblike).

Eden izmed glavnih ciljev tega diplomskega dela je bil uskladiti orientacijske igre tako, da bodo skladne z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce. Vzgojiteljica potrjuje, da so bile tako

izvedene orientacijske igre v skladu z globalnimi cilji Kurikula za vrtce za področje gibanja. Meni, da smo najmanj upoštevali cilj postopnega spoznavanja in usvajanja osnovnih prvin različnih gibalnih zvrsti, ker ni bila to naša prioriteta. S tem se strinjamo, saj to res ni bil naš namen. Vendar se tudi strinjamo z njo, da vsaka gibalna dejavnost pripomore k nadaljnemu treniranju športa. S pomočjo metode igre smo lahko uresničili, da smo tako prirejene orientacijske igre uskladili z globalnimi cilji in poleg upoštevali tudi načela Kurikula za vrtce. Tudi vzgojiteljica potrjuje, da smo ravnali in izvajali prirejene orientacijske igre v skladu z načeli Kurikula in jih uspešno izvajali.

Skozi izvajanje prirejenih iger je vzgojiteljica opazila tekmovalnost med otroki. Sicer potrjuje, da igre niso bile izvedene tekmovalno, ampak so si otroci sami med seboj ustvarili tekmovalno vzdušje. Tekmovalnost je bilo opaziti pri igri »Smrčje družinsko deblo« in pri igri »Čarobna roža ozdravi Glavco in Bistrega«. Pri igri »Smrčje družinsko deblo« so otroci tekmovali med seboj, kdo bo poiskal več sličic Smrkcev. Pri igri »Čarobna roža ozdravi Glavco in Bistrega« pa je bilo tekmovanje opazno pri iskanju pisem. Tu smo lahko opazili, da se je tekmovanje pojavilo že v predšolskem obdobju čisto spontano in res ni potrebno, da ga še spodbujamo. Tudi mi lahko potrdimo dejstvo, da se je med izvajanjem res opazilo tekmovanje. Vendar menimo, da je bila taka oblika tekmovanja še vedno v dovolj zdravi obliki in ni povzročila nevšečnosti med otroki.

Vzgojiteljica v intervjuju potrjuje primernost teme, ki smo si jo izbrali. Opisuje tudi zadovoljstvo otrok med izvajanjem orientacijskih iger. Po besedah vzgojiteljice so bili otroci zadovoljni z izvedbo in so pokazali pozitiven odziv na celotno dejavnost. Meni, da so gibalne dejavnosti sprejeli kot izziv in z veseljem reševali probleme. Tudi mi lahko potrdimo, da so bile tako izvedene orientacijske igre primerne za prvo starostno obdobje, saj med izvajanjem nismo imeli bistvenih težav. Opazili smo, da se je večina otrok z veseljem in polna pričakovanj udeleževala dejavnosti, ki smo jih pripravili.

Vzgojiteljica bi pri izvajanju orientacijskih iger zaradi utrujenosti otrok skrajšala dolžino proge. Kljub temu, da smo progo skrajšali, je bila res malo predolga za otroke, stare od 2 do 3 let. Smo pa lahko opazili, da je velikost proge predstavljala težave le za nekatere otroke in ne za celo skupino. Utrujenost otrok smo lahko opazili pri zaključni igri, kjer smo se umirili. Zato smo dali velik poudarek tudi na zaključitev dejavnosti.

V diplomskem delu smo želeli uresničiti globalne cilje Kurikula za vrtce, ki so:

- razvijanje gibalnih sposobnosti – koordinacija;
- omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok;
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov;
- zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju;
- omogočanje otrokom, da spoznajo svoje gibalne sposobnosti;
- pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti;
- postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti;
- spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti.

Ugotovili smo, da smo jih uspešno realizirali skozi izbrano metodo pedagoškega raziskovanja. Orientacijske igre smo uspešno načrtovali in izvedli skozi uporabo metode igre, pravilno smo jih uskladili z globalnimi cilji Kurikula za vrtce. Potrjujemo tudi dejstvo, da se tako spremenjene orientacijske igre lahko izvaja in poučuje v prvem starostnem obdobju. Orientacijske igre se lahko izvaja v prvem starostnem obdobju samo s prilagojeno obliko, da lahko upoštevamo tudi načela Kurikula za vrtce. Skozi izvajanje smo tudi uspešno razvijali koordinacijo in jo sistematično nadgrajevali. Metodične enote, ki so bile uporabljene za sistematično razvijanje koordinacije, so bile učinkovito vključene v orientacijske igre. Na podlagi že obstoječih raziskav smo si izbrali metodične enote, ki so primerne za prvo starostno obdobje. Pomembno je, da so se otroci z veseljem udeležili orientacijskih iger in jih uspešno izvajali. To potrjuje, da smo tudi mi uspešno prišli do rezultatov, ki smo jih iskali.

8 SKLEP

V diplomskem delu smo na študiji primera ugotavljali, ali lahko spremenimo pravila orientacijskih iger tako, da jih uskladimo z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce in jih umestimo v igro kot najučinkovitejšo metodo dela ter s tem sistematično razvijamo koordinacijo. Želeli smo ugotoviti tudi, ali se tako prirejene orientacijske igre lahko izvaja v učnem procesu v skupini otrok, starih od 2 do 3 let.

Ugotovili smo, da lahko spremenimo orientacijske igre tako, da so skladne z globalnimi cilji Kurikuluma za vrtce in s tem ne kršimo načel, ki jih opisuje Kurikulum za vrtce. Orientacijske igre smo spremenili tako, da smo izključili merjenje časa in že s tem zmanjšali tekmovalnost. S spremembo pravil pa smo v igro vnesli sodelovanje namesto tekmovalnosti. Skupino otrok, ki je izvajala orientacijske igre, je ves čas spremljala odrasla oseba, izvajali smo jih v gruči, navodila in naloge niso bile v pisni obliki, z izjemo pisem in opisane poti, dolžino poti smo prilagodili starosti otrok, skozi izvajanje orientacijskih iger smo uporabljali pojme, ki so jih otroci že poznali. Izvajanje prirejenih orientacijskih iger smo načrtovali tako, da je bilo za otroke zanimivo in nismo uporabljali monotonih oznak, vendar smo jih popestrili z barvami in različnimi oblikami.

Orientacijske igre smo načrtovali in izvajali po konceptu »Igra – gibanje in razvoj«. S pomočjo tega koncepta smo oblikovali orientacijske igre tako, da so se izvajale kot metoda igre. S tem smo ugotovili, da se tudi igre s pravili, kot so orientacijske igre, lahko načrtuje in izvaja kot metodo igre in s tem potrjujemo, da je to najučinkovitejša metoda dela za predšolsko obdobje. Otroci so med izvajanjem orientacijskih iger uživali, se dobro počutili in jih sprejeli kot izziv in pozitivno izkušnjo.

V celoten proces izvajanja smo vključili tudi razvijanje koordinacije, ki je edina motorična sposobnost, ki deluje na zavestnem nivoju otroka. Koordinacijo smo razvijali sistematično, kar pomeni, da smo jo gibalno in miselno nadgrajevali skozi različne gibalne naloge in pravila iger. Gibalne naloge so reševali s samostojnim in izvirnim reševanjem gibalnih problemov, miselne pa s pomočjo upoštevanja pravil in iskanja možnih rešitev v okviru postavljenih. Gibalne naloge smo nadgrajevali s postopnim vključevanjem vedno več gibalnih izzivov. Prvi dan so otroci le tekali, hodili in skakali skozi obroče, drugi dan smo obroče dvignili in dodali

gume, tretji dan smo igro nadgradili s plazenjem skozi obroče in tunele, četrti dan pa smo dodali še viseče obroče, skozi katere so otroci splezali.

Orientacijske igre smo izvajali v skupini otrok, starih od 2 do 3 let. Ugotovili smo, da se tako spremenjene orientacijske igre lahko izvaja v prvem starostnem obdobju. S pomočjo intervjuja smo ugotovili, da so otroci dejavnosti sprejeli kot izziv. Po mnenju vzgojiteljice so bili v času izvajanja otroci ves čas v pričakovanju, kaj se bomo igrali naslednji dan. Potrdimo lahko tudi, da je bilo vredno vložiti trud v načrtovanje, saj smo tako dosegli visoko motiviranost, veselje in zadovoljstvo otrok, ki so bili udeleženi v ta proces. Kljub temu da ugotavljamo, da je tako načrtovanje in izvajanje izredno pozitivno sprejeto pri otrocih, pa se zavedamo dejstva, da je tak način načrtovanja za vzgojitelja poseben izziv. Od njega zahteva veliko angažiranost, prilagodljivost, poznavanje in prepoznavanje otrokovega razvoja, pogosto vpetost obeh odraslih oseb (vzgojiteljice in pomočnice). Dodatno težavo povzroča tudi splošno javno mnenje o igrah in učenju, ki je naklonjeno bolj slednjemu in nepoznavanju koncepta. Vnos takega koncepta zahteva postopnost tudi v vrstah vodstva, saj je treba razbiti nekatere stereotipe o pomenu igre in učenja ter razumevanje samega koncepta.

LITERATURA

1. Bahovec, E., Bregar, G. K., idr. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
2. Cemič, A. (1997). Motorika predšolskega otroka. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
3. Cemič, A., Dolenc, N., Mohorič, G. (2002). Igra, gibanje in razvoj. V: Pišot, R., Temberger, V., Krpač, F., Filipčič, T. Otrok v gibanju. Kranjska gora: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
4. Cemič, A. (2003). Gibanje – igra in vzgojno-izobraževalni proces v prvem razredu. V: Škof, B., Kovač, M. (2003). 16. strokovni posvet športnih pedagogov. Nova Gorica: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
5. Cemič, A. (2004). Analiza uvajanja kurikula po konceptu igra-gibanje in razvoj v vrtcu Marjetica. V: Pišot, R., idr. (2004). Otrok v gibanju: zbornik izvlečkov in prispevkov: 3. mednarodni simpozij. Koper : Univerza na Primorskem: Znanstveno-raziskovalno središče.
6. Cemič, A. in Zajec, J. (2011). Motorika predšolskega otroka. Študijsko gradivo za št. leto 2011/2012. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
7. Gallahue, D. L. in Ozman, J. C. (2006). Understanding motor development (sixth edition). New York: The McGraw – Hill Companies.
8. Gianini, V. (2012). Razvoj koordinacije v predšolskem obdobju. Pridobljeno 3. 8. 2012 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1145/1/Diploma_Vanja_Gianini.pdf
9. Hrovat, L. in Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

10. Kermžar, B., Petelin, M. (2001). Otrokovo gibalno vedenje. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.
11. Kids Activities Idea – Orienteering for Kids (2010). Pridobljeno 27. 7. 2013 s <http://www.kids-fun-activities.net/travel-activities-for-kids/orienteering-for-kids.html>
12. Kristan, S. (1994). Osnove orientiranja v naravi. Radovljica: Didaktika.
13. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2001). Psihologija otroške igre. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
14. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
15. Nemeč, B., Krajnc, M. (2011). Razvoj in učenje predšolskega otroka. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Grafenauer založba.
16. Pistotnik, B. (2003). Osnove gibanja: Gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi. Ljubljana: Fakulteta za šport.
17. Pistotnik, B. (2004). Vedno z igro. Ljubljana: Fakulteta za šport.
18. Pistotnik, B. (2011). Osnove gibanja v športu: Osnove gibalne izobrazbe. Ljubljana: Fakulteta za šport.
19. Pišek, A. (2012). Orientacijske igre v vrtcu. Pridobljeno 3. 8. 2013 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/990/1/Diplomska_naloga_Orientacijske_igre_v_vrtcu_Anja_Pi%C5%A1ek_PDF.pdf
20. Pišot, R., Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Založba Annales.

21. Pišot, R., Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Inštitut za kineziološke raziskave.
22. Pišot, R., Videmšek, M. (2004). *Smučanje je igre*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
23. Videmšek, M., Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
24. Ward Platt, M. (2010). *Moj čudežni otrok*. Zbirka za starše in vzgojitelje. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba d.d.