

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra tělesné výchovy

**VÝZNAM CVIČENÍ RODIČŮ A DĚTÍ PRO
ROZVOJ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ A
SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ V BATOLECÍM A
RANÉM PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

THE IMPORTANCE OF THE EXERCISE OF PARENTS AND
CHILDREN FOR THE DEVELOPMENT LOCOMOTIVE SKILLS AND
SOCIAL COMPETENTENCES IN TODDLER AND EARLY PRE-
SCHOOL AGE

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.

Autor diplomové práce: Bc. Ivana Mrklasová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2009

Anotace

Diplomová práce se zabývá cvičením rodičů a dětí (RaD) a jeho vlivem na dítě batolecího a raného předškolního věku. Z teoretického i praktického pohledu zkoumá rozvoj pohybových dovedností a sociálních kompetencí dětí příslušného věku. V úvodu se obrací k historii cvičení RaD, resp. psychosociálnímu a fyziologickému vývoji dítěte, ze kterých vyvozuje jisté zásady tohoto typu cvičení. Praktická část ověřuje přínos cvičení pomocí testování, měření získaných pohybových dovedností a jejich komparací s dovednostmi dětí, jež cvičení nenavštěvují. Prostřednictvím socializačních her mapuje vytváření sociálních kompetencí dětí. Další pohled na smysl cvičení RaD v práci reprezentují i názory zúčastněných rodičů. V závěru diplomová práce uvádí výsledky pozorování do širších souvislostí výzkumů a měření, které v minulosti na podobné téma proběhly.

Annotation

The diploma thesis deals with the exercise of parents and children (PACES – parents and children exercise simultaneously) and its effect on toddlers and children of early pre-school age. It examines the development of locomotive skills and social competences of this age category from both theoretical and practical point of view. The introduction of the thesis focuses on the history of such exercise, or on psycho-social and physiological development of children. On this basis it formulates some rules for this type of exercise. The practical part verifies the benefits of the exercise by testing, measuring locomotive skills and comparing them with those of children that do not participate in the PACES. It maps the formation of children's social competences via socialisation games. The opinions of participating parents represent another view on the exercise of children and parents. The conclusion of the thesis puts the results of the survey into a wider context of research and measurement made on this topic in the past.

Klíčová slova:

Cvičení rodičů a dětí, pohybové dovednosti, socializace, věk batolete, raný předškolní věk, socializační hry

Key words:

Exercise of parents and children, locomotive skills, socialisation, toddler age, early pre-school age, socialisation games

Motto:

„V druhém, třetím, čtvrtém roku a dále jakýmkoli s nimi neb jich samých vespolek žertováním, hráním, běháním, honěním se, muziky posloucháním, na něco libého se diváním etc. A ať se krátce dí, cokoli se znamená, že dítěti milé jest, nebrání mu toho, nýbrž všelikou takovou libou pastvu očím, uším a jiným smyslům jejich obmysleti, těla i mysli jejich zdraví bude.“

Jan Amos Komenský: Informatorium školy mateřské

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za konzultací
Doc. PhDr. Hany Dvořákové CSc. a s využitím uvedené literatury.

V Praze, dne 12. 11. 2009

.....✓.....

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Haně Dvořákové, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, za její cenné rady a konstruktivní připomínky. Zvláštní poděkování náleží i mému manželovi Láďovi, synům i celé nejbližší rodině za morální podporu a vytvoření skvělého zázemí.

OBSAH

1. ÚVOD A CÍL	9
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
2.1 Z historie cvičení dětí raného věku v českých zemích	11
2.1.1 Výsledky testování pohybových dovedností dětí pod vedením Jany Berdychové	14
2.2 Tělesný a motorický vývoj dítěte od 1,5 do 4 let	15
2.2.1 Pohybová soustava	17
2.2.2 Nervová soustava	17
2.2.3 Dýchání	19
2.2.4 Krev a krevní oběh	20
2.2.5 Teplota, vylučování a únava	21
2.3 Batole a jeho psychosociální a esteticko-kulturní vývoj	22
2.3.1 Sebeuvědomování, období vzdoru, autonomie	22
2.3.2 Myšlení, paměť a řeč	23
2.3.3 Hra	24
2.3.4 Emoce, vztahy a socializace	25
2.3.5 Estetický a kulturní rozvoj	27
2.4 Hlavní zásady podporující úspěšné cvičení s dětmi raného věku	27
3. CÍLE PRÁCE A UŽITÁ METODOLOGIE	32
3.1 Cíl práce, dílčí cíle a hypotézy	32
3.2 Užití metody a postupy	33
3.2.1 Testování	34
3.2.2 Pozorování	37
3.2.3 Rozhovory	39
3.2.4 Charakteristika vybraného souboru	39
3.2.5 Úskalí zvolených metod	40
4. VÝSLEDKY	41
4.1 Testování a měření dovedností	41
4.1.1 Skok z místa do dálky snožmo	41
4.1.2 Chytání hozeného míče obouruč	43
4.1.3 Nácvik kotoulu vpřed	45

4.1.4 Skákání na trampolínce	46
4.1.5 Přejechod kladinky	47
4.1.6 Výsledné shrnutí pohybových dovedností dětí z obou skupin; verifikace hypotézy číslo 1	49
4.2 Pozorování socializace dětí ve cvičení	50
4.2.1 Strachový pytel	50
4.2.2 Hra Na zajička	52
4.2.3 Závody	53
4.2.4 Shrnutí pozorování dětí během socializačních her; verifikace hypotézy číslo 2	55
4.3 Preference aktivit a činností dětí ve cvičení dle pohlaví; verifikace hypotézy číslo 5	56
4.4 Rozhovory s rodiči; verifikace hypotéz číslo 3 a číslo 4	58
5. DISKUSE	61
6. ZÁVĚREČNÉ ZAMYŠLENÍ	67
Seznam použité literatury	69

Přílohy

1. ÚVOD A CÍL

Po dobu více než deseti let se prakticky věnuji cvičení rodičů a dětí. Za tuto dobu máma rukama cvičitelky prošly desítky dětí raného věku. Po celou dobu si kladu logickou otázku, zda má tato moje aktivita nějaký hlubší smysl, zda je pro děti přínosná. A to nejen po stránce získaných dovedností, nýbrž i po stránce jejich zdravého psychického vývoje a jejich schopnostech přirozené socializace. A dále se ptám: jsou pohybové dovednosti dětí navštěvujících cvičení rodičů a dětí odlišné od dětí navštěvujících v přibližně stejném věku mateřskou školu? Právě tato dotazování po hlubším smyslu mých aktivit mě přivedla k sepsání diplomové práce, jejímž tématem je cvičení rodičů a dětí (dále jen cvičení RaD) a jeho význam.

Druhým, neméně silným motivem pro vznik této práce je pak ověření platnosti závěrů plynoucích z výzkumů cvičení RaD, které před více než 30 lety provedla zakladatelka tohoto typu cvičení Jana Berdychová. Proč ověření? Zejména proto, že během uplynulých desetiletí došlo k zásadním změnám životního stylu českých rodin i vztahů rodičů a dětí. Změnily se generace rodičů, dětí i cvičitelů. Rodiče dnes navíc mají na výběr nepřeberné množství aktivit pro raný věk dítěte. A přesto lze konstatovat, že právě tento typ cvičení prožívá svou renesanci, je stále - a nyní s novou intenzitou danou i větším počtem dětí - velmi vyhledávanou aktivitou. Aktivitou, která je – v mnoha svých obměnách a podobách - rozšířena po celé České republice. Se změnou generace cvičitelů přišly i změny stylu a náplně cvičení RaD. V souvislosti s tím se tedy zcela přirozeně nabízí celý vějíř otázek. Platí i dnes závěry výzkumů Jany Berdychové? Anebo jsou dnešní děti jiné? Jsou i po tolika letech cvičební metody Berdychové nejen aktuální, ale i dostatečně atraktivní pro rodiče? Jaká vůbec je informovanost rodičů o přínosu tohoto specifického cvičení? S jakým očekáváním do tohoto cvičení přicházejí a jak jsou jejich představy naplněny?

Na základě obou zmíněných motivací vznikla práce, jejímž základním **cílem je praktické ověření významu cvičení RaD pro rozvoj pohybových dovedností a sociálních kompetencí u dětí batolecího a raného předškolního věku**, které pravidelně navštěvují tento typ cvičení. Vedlejší osy této práce pak tvoří pohled rodičů cvičících dětí a jejich očekávání, resp. porovnání mých závěrů a diskuse se

závěry „klasiků“, mezi nimiž prim hraje výše zmíněná nestorka cvičení RaD Jana Berdychová. Součástí práce je i teoretické zázemí mapující fyziologicko – motorický a psychosociální vývoj dítěte daného věku. V neposlední řadě se věnují i jistým pravidlům či zákonitostem, které z teoretického zázemí přímo vychází.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato teoretická kapitola se skládá ze dvou částí. V první části se nejprve krátce zastavím u historie cvičení rodičů a dětí v českých zemích. Nejen proto, že - jak pravil Cicero - „*dějiny jsou svědky časů, světlem pravdy, živou pamětí, učitelkou života a poslem minulosti.*“ (cit. dle Stejskal 1990: 42), nýbrž zejména z důvodu, že toto cvičení v minulosti neprobíhalo pouze v praktické rovině, ale bylo také rozsáhle reflektováno v teoretické literatuře. A právě díla některých autorů, resp. výsledky jejich bádání tvoří významnou část teoretického rámce celého mého výzkumu. Druhá část přibližuje fyziologii a psychosociální vývoj dítěte v období batolete a raného předškolního věku. Na základě dosud zjištěných výsledků bádání v oblasti psychologie a pedagogiky dítěte raného věku, výzkumu cvičení RaD i fyziologických poznatků pak v samém závěru této kapitoly shrnuji hlavní zásady cvičení RaD.

2.1 Z historie cvičení dětí raného věku v českých zemích

Pohybová výchova dětí raného věku spadala v historii většinou výhradně do péče matky či chůvy. Raný věk dítěte (do 3 let) a často i věk předškolní zůstával dlouho mimo zájem odborné veřejnosti.

Výraznou zmínku o pohybovém rozvoji nejmladších dětí nicméně nacházíme v díle J. A. Komenského. Konkrétně v *Informatoriu školy mateřské*. Zde se o tělesném a pohybovém vývoji raného dětství můžeme dočíst: „*V druhém a třetím roce mechanica platněji se jich chytati bude. Tu zajisté porozumívají, co jest běhati, skákati, vrtěti se, hráti s něčím, ...přenášeti něco z místa na místo, zdvíhati, klásti, ..stavěti, obracetí,svíjeti, rozvíjeti, ohýbati, přímíti.....čehož se jim dovolovati i něco ukazovati má, jak čeho příčiny.*“ (Komenský 1992: 88). Komenskému zde nejde jen o spontánní vývoj dítěte, o čemž svědčí nadmíru důležité slovní spojení „*ukazovati, jak čeho příčiny.*“ Do dnešního jazyka by se toto slovní spojení dalo přeložit jako jistá metodika pro nácvik pohybových dovedností.

Batolecí i předškolní věk a jeho specifika se staly dalším předmětem bádání v českých zemích až na konci 19. století se vznikem a rozvojem mateřských škol. V tehdejších mateřských školách určených dětem ve věku od 3-6 let se veškerá

výchova k pohybu vnímala spíše jako okrajová činnost, doplňující tzv. *poučování* dětí. V roce 1901 v knize *Pěstounkám škol mateřských* se B. Studničková zmiňovala o náplni mateřských škol: „... v létě jak volně se to dětem pobíhá a hraje, pod dozorem laskavým...“ nebo „...*Poučování lehýnké střídá se s pochody a hrami, při nichž se dívky volně pohybují, si zpívají a vesele proskočí.*“ (Studničková 1901: 34)

Velký rozmach zaznamenala předškolní pedagogika v českých zemích zvláště ve 30. letech 20. st. Hlavní důraz v bádání byl kladen i na tělovýchovné aktivity. A to jak na půdě předškolních zařízení, tak i doma. Mezi průkopnice metodických příruček patřila Ida Jarníková s příručkou pro *Školy mateřské* (1930) a *Výchovným programem mateřských škol* (1931). Ve sborníku I. Jarníkové: *Cvičení smyslových schopností* (který byl součástí knihy *Školy mateřské*) se tělesnou i hudebně pohybovou výchovou zabývaly i R. Budínská a K. Hanušová. Zaměřily se na rozvoj různých schopností (hudebních, orientačních, motorických a pohybových) předškolního dítěte (Jarníková 1931). Obě též samostatně publikovaly např. *O tělesné výchově maličkých* či *Dětský tělocvik* (Hanušová 1883).

Ve třicátých letech 20.století vyšla i kniha školního inspektora K. Bradáče - *Tělocvik a hry pro děti* (Bradáč 1933). Byla určena laické veřejnosti a zaměřila se na tělesný vývoj dítěte a prevenci nemocí skrze otužování, masáže a především pohyb. Tomu byla věnována valná část knihy. Šlo o sborník společných her a cviků pro rodiče a jejich děti asi od 3 let, jak upřesňoval sám autor. Cvičení bylo zpestřeno využitím nápaditého nářadí a náčiní, které bylo běžně po ruce v každé domácnosti (např. židle, žehlicí prkno, ubrus, hůl, stolička, kobereček). Kniha byla opatřena i zásobníkem básní, pohádek a písniček, které mohli rodiče využít. S dítětem necvičila pouze matka, ale i otec nebo oba rodiče či starší sourozenci (Bradáč 1933). Tato kniha by se dala označit za první zásobník činností pro cvičení rodičů a dětí. Domnívám se, že i J. Berdychová později z této knihy čerpala, neboť je zde mnoho cviků, včetně ilustrací, které se v jejích publikacích častokrát objevovaly. Podobná je i struktura knihy, jež se dotýkala i dalších pohybových činností, jako plavání, her na sněhu či bruslení.

Další výzkumy a vydavatelskou činnost přerušila válka a později změna politického systému. K uvolnění došlo až začátkem 60. let. V 60. letech 20.st. se cvičením dětí

v raném věku zabývala J. Berdychová. Zvláště její zásluhou bylo tzv. Cvičení rodičů a dětí v roce 1964 přijato mezi oficiální druhy cvičení. Rozvíjelo se především v organizacích ZTV, posléze ZRTV a následně ČSTV, v částečně obnovených sokolských jednotách i dalších sdruženích. Bylo určeno pro děti ve věku 2-7 let a jejich doprovod (rodiče i prarodiče), čímž se poprvé oficiálně posunula hranice organizovaného tělocviku na 2 roky. V mnoha svých publikacích Berdychová důkladně propracovala metodiku i teorii tohoto cvičení. Vydala zásobníky her a námětů pro společné cvičení rodičů a dětí. Její knihy byly přeloženy do 20 cizích jazyků. Zpracovala několik výzkumů ohledně přínosu cvičení rodičů a dětí a podílela se jako konzultant na diplomových pracích zabývajících se vztahem k pohybu dětí, jež začínaly cvičit v oddílech rodičů a dětí (Berdychová 1969). Nezaměřovala se pouze na společné cvičení v tělocvičnách a doma, ale okruh pohybových dovedností rozšiřovala i o plavání, bruslení či lyžování předškolních dětí. Cvičení rodičů a dětí bylo veřejně prezentováno na oficiálních státem podporovaných Spartakiádách, které měly nahradit politickou garniturou zakázané Vsesokolské slety. Berdychové knihy a skripta vycházely i během 70. i 80. let. Spolupodílela se na spartakiádních skladbách pro nejmenší a byla tak oficiální tvář tohoto specifického cvičení.

Vedle Jany Berdychové, bych se ráda zmínila ještě o Jaroslavu Kochovi, který se především v 70. letech 20. st. zabýval pohybovými dovednostmi kojenců. Skrze experimentální skupiny dětí a rodičů zkoumal význam raného pohybového rozvoje kojenců a jeho vliv na pohybové dovednosti v předškolním věku. Ve svých experimentálních kontrolních skupinách našel velké odlišnosti mezi dětmi záměrně stimulovanými k pohybu a dětmi, jejichž pohybový vývoj nebyl nijak ovlivňován. Lépe dopadly vždy děti stimulované, a to jak v kojeneckých ústavech, tak i v rodinách. Kochova publikace *Výchova kojence v rodině* (1986) byla v 80. letech 20. st. vyhledávanou příručkou rodičovských knihoven a dodnes patří k uznávaným odborným publikacím. Jedním z důvodů, proč nenašla žádného výrazného pokračovatele, je patrně současná preference spontánnosti v pohybovém vývoji kojence, kde je kladen důraz především na přirozený dostatek podnětů, které dítě stimulují. Odkláníme se tak od jisté schematičnosti Kochovy metodiky, která mohla vést k přílišné dogmatickosti a rutinnosti ve stimulaci dítěte.

Po roce 1989 došlo k velkému uvolnění trhu s rozličnými pohybovými aktivitami. Byly znovuobnoveny Sokol, Orel, Skaut i další tělovýchovná sdružení

nejen pro děti. ČSTV se rozpadla a vznikla ASPV, která se pokusila navázat na činnost tehdejší ZTV. Později po rozpadu federace nesla nový název ČASPV a pokračovala ve vydávání odborných publikací. Pořádá semináře a především pokračuje v široké a pestré tělovýchovné práci. Vedle ní začal naplno působit Sokol a J. Berdychová se opět vrátila pod jeho křídla, což tomuto hnutí napomohlo zvláště v těžkých začátcích s organizací tělovýchovy nejmladších dětí a školení nových cvičitelů. Prožila i obnovený Všesokolský slet a našla nejen v sokolských řadách několik výborných pokračovatelek. Cvičení rodičů a dětí se pod záštitou Sokola, tak i ASPV stalo nedílnou součástí tělovýchovných organizací. V 90. letech 20. st. zažívaly tyto oddíly mírný pokles především díky celkově nižší porodnosti v ČR. Po roce 2000 se spolu se zvýšenou porodností žen narozených v 70. letech jejich řady opět rozrostly.

V současnosti je cvičení RaD, po cca 45 letech od svého oficiálního vzniku, považováno za samozřejmou součást tělovýchovných aktivit a je provozováno nejen v sokolských jednotách a organizacích ASPV, ale i v různých neoficiálních soukromých sdruženích či jako součást fitness, wellnes, mateřských center nebo jako samostatná cvičební jednotka. Poptávka je stále velká a zájem rodičů ani po tolika letech od vzniku neopadá.

Mezi současné teoretičky i metodičky patří Hana Dvořáková, Blanka Borová, Eva Hütterová, Kárníková a další. Cvičitelky a cvičitelé se rekrutují z řad tělovýchovných jednot nebo z učitelské veřejnosti. Cvičení rodičů a dětí má v České republice svou tradici a neustále se vyvíjí.

2.1.1 Výsledky testování pohybových dovedností dětí pod vedením Jany Berdychové

Zakladatelka cvičení rodičů a dětí v Československu Jana Berdychová se svým kolektivem spolupracovníků uskutečnila v letech 1964-67 rozsáhlý výzkum významu tohoto typu cvičení v různých tělovýchovných oddílech (Berdychová 1969). Výzkum byl zaměřen na pohybové dovednosti dětí ve věku 2-6 let a oblíbenost jednotlivých pohybových aktivit mezi dětmi. Vedle toho se ale zabývali názory zúčastněných rodičů. Výsledky tohoto výzkumu byly nesmírně zajímavé a

inspirativní. Některé z nich proto uvádím nejen v následujících bodech, ale také užívám jako východiska pro mé testování a pozorování. Vzhledem k delší době, která uplynula od tohoto výzkumu, i změně životního stylu jsem se navíc rozhodla jeho výsledky porovnat s mými závěry.

Část důležitých výsledků výzkumu J. Berdychové, se kterými dále pracuji, lze shrnout do těchto deseti bodů:

- 1) k pozitivním výsledkům u dětí i rodičů docházelo po pravidelném cvičení, probíhajícím alespoň jednou týdně,
- 2) všechny děti navštěvovaly cvičení rády,
- 3) nejoblíbenější cviky byly akrobatická a překážková dráha (u všech dětí), u některých dětí cvičení s hudbou,
- 4) děti si s oblibou i venku opakovaly osvojené cviky (hlavně hry s říkadly, zdravotní cviky, akrobacii s rodičem),
- 5) většina rodičů uvedla, že se dítě naučilo soustředit se na činnost, stalo se obratnějším, samostatnějším a odvážnějším, ukáznilo se, naučilo se hrát si s ostatními dětmi a více poslouchat,
- 6) rodiče na cvičení oceňovali to, že se dozvěděli, které cviky jsou pro jejich dítě prospěšné a jakým způsobem se mají správně provádět,
- 7) většina dětí z výzkumu (kromě dvou tříletých a jednoho pětiletého) přešla samostatně kladinku,
- 8) všechny děti provedly samostatně kotoul vpřed na horním dílu bedny postaveném na zem,
- 9) děti 3-4 leté zdolaly skokem z místa bez rozběhu vzdálenost od 20 do 80 cm,
- 10) děti si osvojily zásady správného držení těla při chůzi i ve stoji (srov. Berdychová 1969).

2.2 Tělesný a motorický vývoj dítěte ve věku od 1,5 do 4 let

Období batolete počíná prvními narozeninami dítěte. Typickým znakem je počátek zatím nejisté chůze, nebo-li batolení, která se s každým dalším dnem zdokonaluje. Jeho ukončení většinou bývá spojeno se třetími narozeninami a vstupem do mateřské školy (Čáp, Mareš 2001; Říčan 1998). Podle Kučery (1997:

16) však toto období nejpozději „končí okamžikem, kdy v našich podmínkách začne dítě pohyb bez permanentního dotyku s podložkou. Tedy přesně ve 3 letech a 1 měsíci při výšce 91-105cm a hmotnosti 14-16kg.“ I z tohoto vymezení batolecího období je jasně patrné nezbytné a neodlučitelné sepětí mezi pohybem batolete a jeho vývojem. Tento názor potvrzuje i Kučera (1997: 16), který tvrdí, že „batolecí období vytváří relativně velké množství životně důležitých pohybových vzorců.“ Návaznost na předškolní věk je neodmyslitelná a plně prohlubuje, zdokonaluje a fixuje vše, co se batole nově naučilo. Předškolák musí především vědomě cítit touhu po pohybu. Je to právě předškolní věk, kdy se utváří tato vědomá potřeba. Pohyb musí být vnímán jako něco samozřejmého, přirozeného a ne jako výraz neposlušnosti či dokonce zlobení (Kučera 1997). Jak se dále zmiňuje Kučera, pokud v tomto věku dochází u dítěte k vědomému, násilnému a déletrvajícimu potlačování spontánního pohybu, může tento negativní postoj dítě silně ovlivnit na celý život. Co se týče fyziologie raného období předškolního věku, nejsou zde výrazné rozdíly od věku batolecího.¹

Od prvního do čtvrtého roku vyroste chlapec ze 78 cm na 110 cm, váhově se posune z 10 kg na 18 kg. Děvčata bývají lehčí a menší. Biologicky závažným faktorem, který se nás všech zřetelně dotýká, a o němž se zmiňuje Dylevský (1995), je celkové **zrychlení** (*akcelerace*) růstu a vývoje lidské populace. Tato akcelerace je v Evropě pravidelně zaznamenávána již více než 100 let. Od konce 19. století se ve střední Evropě zvýšila průměrná výška mužů o 7 cm a žen o 5 cm. Toto zrychlení patrně souvisí se změnami kulturními, hygienickými a především stravovacími. Jako jeden z důvodů bývá uváděn nadbytek příjmu bílkovin, jenž urychluje růst. Za posledních 70 let se nástup puberty posunul v průměru o 1,5 roku. Ale některé momenty zrychlení ve vývoji dítěte můžeme zaznamenávat i dříve.

Důležitou roli ve fyziologii člověka hraje intenzita růstových a tvarových změn částí organismu. Ta se v jednotlivých vývojových obdobích značně liší. Během růstu dochází i ke změnám v proporcionalitě těla. Ve věku batolete se dítě často zaoblí, přichází období „první plnosti“ (Řičan 1989). Obličej je do čtyř let již plně modelován a mléčné zuby jsou kompletní. Velikost mozku se zvětší a spolu s ním i váha, která roste na více než 1000 g. Jeho dramatický a překotný rozvoj odborníci řadí mezi 15.-

¹ Pokud se najde nějaké specifikum, zmíním se o něm podrobněji v jednotlivých kapitolách.

24. měsíc života (Říčan 1989). Celkově by se dalo říci, že ve čtyřech letech před námi stojí fyziologicky téměř rozvinutý jedinec lišící se od dospělého člověka jen proporcionalitou, hormonálně a drobnými vývojovými odchylkami, o kterých se zmíním podrobněji.

2.2.1 Pohybová soustava

Lidská kostra se skládá z jednotlivých kostí a je hlavní oporou pohybového aparátu. Jak píše Dylevský (1995: 61): „*Kost je v dětství schopna růstu a její vnitřní struktura podléhá celý život trvalým remodelačním změnám v závislosti na silách, které na ni působí*“. Čím je dítě menší, tím jsou jeho kosti měkčí a pružnější. Kostí vznikají na podkladě vazivového nebo chrupavčitého modelu (Dylevský 1995). Tyto postupy nazýváme **osifikace**. U dítěte daného věku není ještě plně dokončena osifikace kostí a vývoj kloubů. Na tento vývoj má vliv mnoho faktorů např. růstových hormonů, pohlavních hormonů, jež způsobují v určitém období zástavu růstu, a především mechanických faktorů, zejména přerušovaného zatížení (Dylevský 1995). Naopak optimální *pro stimulaci délkového růstu kosti je přerušovaný tlak a rozdílná pohybová aktivita* (Dylevský 1997). Specifikem věku předškolního je *velký rozsah kloubní pohyblivosti*. Hněvkovský je nazývá obdobím *laxnosti vazivového aparátu* (dle Kučera 1997). Tím se ovšem nemůžeme nechat vyprovokovat k „ohýbání“ raného předškoláka do krajních poloh. Pro předškoláka stejně jako pro batole platí velká potřeba pohybu a především jeho rozmanitosti.

Svalstvo obstarává veškerý pohyb a změny napětí stěn orgánů uvnitř těla i pohyb organismu v prostředí. U batolat dochází k mohutnějšímu rozvoji především u svalstva dolních končetin, a to v souvislosti s počátky a rozvojem chůze. Zároveň v tomto věkovém období nezaznamenáváme výraznější rozdíly mezi svalovou hmotou dívek a chlapců. Období kvantitativnějších rozdílů nastává až v pubertě. Množství svalstva se odvíjí od dostatku pohybu dítěte a jeho správné výživy.

2.2.2 Nervová soustava

Svalová činnost je úzce propojena s činností CNS. V poslední době došlo k řadě odborných výzkumů zabývajících se lidským mozkiem, jeho vývojem a

zvláštnostmi, o kterých se zmiňuje např. John Brierley (1996)². Lidský mozek váží při narození 25% své dospělé váhy, v šesti měsících 50%, ve dvou letech má již 75% a v pěti letech 90% své konečné váhy. V deseti letech se ustálí na 95% své definitivní váhy a posledních 5% pomalu přibývá do dospělosti (Brierley 1996: 36). Z těchto hodnot je patrné, že lidský mozek zaznamenává největší nárůst do pěti let po narození. Dle Brierleyho (1996) má rozhodující úlohu v učení a myšlení jeho část nazývaná mozková kůra.

Základem nervového řízení hybnosti je *reflex*. Reflex je odpověď organismu na podněty z vnějšího a vnitřního prostředí ve schématu podnět – odezva. V nervové soustavě dítěte se vytvoří dráha, jež zůstane při dalších opakováních zafixována a napomáhá k zdokonalení pohybu či činnosti, při kterých vznikla. Všechny důležité naučené dovednosti (dynamické stereotypy), jako jsou chůze, plavání, jízda na kole, kreslení, mluvení apod., vznikají *de facto* vytvořením vzorců nervové aktivity (Brierley 1995). Dovednosti se zpočátku učí pomalu a prostřednictvím opakování. Jakmile dojde k jejich upevnění, získají podobu, jež je pro danou osobu jedinečná a trvalá (viz typ chůze, písma, běhu...). Dynamické stereotypy získané v dětství zůstávají v CNS do velké míry fixované. A to až natolik, že složitější výkon naučený v dětství a pak po několik let neprováděný, lze po delší době úspěšně zopakovat. Bohužel, to samé se týká i chyb.

Pro vývoj raného učení dítěte je důležitý ještě jeden poznatek v oblasti mozku o kterém se zmiňuje Brierley (1995). Týká se obalování *nervových vláken (axonů)* izolačním pláštěm (*myelinem*). Při narození nejsou nervová vlákna ovládající pohyb a nervová vlákna přenášející povely z kůry k hybným nervům ještě obalena *myelinem* a nejsou ještě připravena k činnosti. Myelin se začíná usazovat až několik měsíců po narození. Dítě se musí naučit nejprve poznávat a vnímat své okolí smysly a pak teprve může vyrazit do světa.

Pro lidské učení je nesmírně užitečné, že smyslová nervová vlákna, přenášející informace z očí, hmatu, tlaku, bolesti, jsou připravena (*myelinizována*) dříve než vlákna pohybová. Kojenec jen intenzivně kope, kroutí se a vztahuje „bezmocně“ ručky. Zatímco smysly poznává své nejbližší okolí, jeho nervová

² Tímto tématem a jeho popularizací se u nás zabývá především Koukolík ve svých publikacích *Lidský mozek* (2000) nebo *Vzpouora deprivantů* (2008).

pohybová vlákna se dotváří a ono začíná provádět jednoduché pohyby (zvedání hlavičky, otáčení se na záda, uchopování předmětů, válení sudů, sed...). K výraznému zlomu dochází mezi druhým a čtvrtým rokem. Nervové dráhy se již obalují myelinem a tím umožňují mnohem rychlejší vedení vzruchů vláknem (Brierley 1996). Batole je doslova přeplněno neutuchající silou pohánějící jeho pohybový aparát. Ta ho nutí neustále pobíhat, skákat, šplhat, prolézat, experimentovat a prozkoumávat všechna místa a možnosti svého těla. Dochází k obrovskému rozvoji jemné i hrubé motoriky. Dá se říci, že tento vývojový potenciál se už nikdy nebude v takové intenzitě opakovat.

2.2.3 Dýchání

Hlavním ventilačním orgánem umožňujícím dýchání jsou *plice*. Jejich hmotnost vzhledem tělesné hmotnosti se v podstatě příliš nemění. Prostřednictvím dýchání se tělo obohacuje o kyslík a vydává nepotřebný oxid uhličitý. Podle Dylevského (1995) je dýchání závislé na složení vdechovaného vzduchu a zároveň na funkci horních a dolních cest dýchacích. Současně je dýchání úzce propojeno s funkcí srdce, krve a cév. Poruchy jakékoli části tohoto provázaného celku mají vliv na celý výsledný efekt dýchání.

Vnitřní (tkáňové) dýchání zajišťuje výměnu kyslíku a oxidu uhličitého mezi krví a tkáněmi. Zajišťuje uvolnění chemické energie a vstřebávání živin vznikajících při činnosti trávicího ústrojí.

Na dechové frekvenci má vliv dechový *objem plic*. Ten je přímo úměrný věku dítěte. Čím je dítě mladší, tím je dechový objem menší (dýchání je povrchnější). U novorozence je dechová frekvence 50, v 5 letech 23, a ve 21 letech 17 dechů za minutu. Dechový objem je u novorozence 0,017, v pěti letech 0,138 a ve 21 letech 0,500 litrů (Havlíčková, Linz 1986). S růstem dítěte se tedy zvětšuje. Taktéž platí, že čím je dítě starší, tím se snižuje počet vdechů, tedy *dechová frekvence*. Druhým faktorem ovlivňujícím dýchání je *tepová frekvence*. Ta se zvyšuje s fyzickou či psychickou zátěží organismu. Zároveň platí, že s nižším věkem a narůstajícím tlakem krve se zvyšuje i frekvence dýchání a spotřeba kyslíku (Dylevský 1995).

Pro malé dítě je tedy typický nápadně větší počet vdechů při zvýšené pohybové či psychické zátěži. Rychlá frekvence dýchání je méně hospodárná než hlubší dýchání a snadněji způsobuje únavu dýchacích svalů. Při větší zátěži vzniká „kyslíkový dluh“, který trvá i po odeznění zátěže. U zdravého dítěte se frekvence vdechů po krátkém oddechu sama vrátí do přirozeného stavu. Krátké zatížení tudíž není na škodu.

2.2.4 Krev a krevní oběh

Velikost, poloha i tvar srdce se během života člověka mění. U novorozence je v poměru k tělesné váze dvakrát větší a kulovitější než u dospělého jedince. Velikost srdce neroste jen s věkem dítěte, můžeme ho ovlivnit i pohybovou aktivitou. *“Dostatečně intenzivní sportovní trénink vytrvalostního charakteru vyvolává výraznější zvětšení srdce (tzv. sportovní srdce)”*, píše Havlíčková a Linc (1986: 65). U dospělého člověka přečerpá srdce okolo 5 litrů krve za 1 minutu. Při tělesné námaze výkon srdce stoupá na 30 litrů, ale i více.

Dalším důležitým ukazatelem je systolický objem srdeční a tepová frekvence. Tyto vlastnosti srdce se výrazně mění během věku dítěte. Jak rozebírají Havlíčková a Linc (1986), zhruba do tří let prudce klesá tepová frekvence. Později stále klesá, ale již pomaleji, až do dospělosti. Celkově, při plném zdraví a optimálních podmínkách, pracuje dynamika srdce staršího dítěte v porovnání s mladším dítětem za klidu ekonomičtěji.

V současné době potvrdilo několik výzkumů přímou souvislost mezi tepovou frekvencí a častějším výskytem infarktu myokardu v dospělosti. V podstatě se dá říci, že čím je tepová frekvence v dospělosti vyšší, tím je riziko větší (ČRo 2008). Každý dospělý člověk může tento ukazatel sám sledovat i ovlivňovat skrze správnou životosprávu, abstinenci kouření a především dostatkem fyzické námahy a pohybu. Výzkumy tedy opět potvrzují nezbytnost pohybové zátěže a její vliv na zdraví organismu a to již od nejujtějšího věku (ČTK 2008).

2.2.5 Teplota, vylučování a únava

Člověk patří mezi teplokrevné (*homoizotermní*) tvory. Nevyvinuté termoregulační mechanismy jsou však typické pro novorozence, kojence a dále ve stáří. U dětí může snadno dojít k přehřátí či podchlazení organismu (Dylevský 1995). Přehřátí či podchlazení působí škodlivě zejména na nervovou soustavu a oběhové ústrojí. Přehřátí se u dítěte projevuje zčervenáním v obličeji a zvýšenou únavou, která může vést až k mdlobám. Dětský organismus poměrně rychle reaguje i na změnu teploty v místnosti. Při jejím ochlazení dochází i k částečnému snížení teploty dítěte. Teplo je u dítěte vytvářeno nejen při pohybové aktivitě, ale i v citově vypjatých situacích, jako jsou velká radost, nervozita nebo křik. Tyto emoce cvičení rodičů a dětí často doprovází, zvláště u začátečníků.

Dalším negativním jevem může být nevhodné oblečení dětí při cvičení. Ve většině případů rodiče děti oblékají příliš teple (punčocháče, roláky, ...). Děti jsou pak během cvičení zbytečně zpocené, rychle se zvyšuje jejich únava. Trojan připomíná, že „*tepelný komfort člověka vyžaduje teplotu obytného prostředí mezi 16-26°C, doporučuje se teplota 18-20°C.*“ (Trojan 1996: 98). Pro cvičení může být samozřejmě nižší.

Vyprazdňování močového měchýře začíná dítě ovládat kolem 2 let. Dochází k němu zhruba 10 krát za 24 hodin, v předškolním věku asi 6-7 krát za 24 hodin. Častější močení (*mikce*) u dětí je způsobeno jednak menší velikostí močového měchýře, dále větším příjmem tekutin a v neposlední řadě i volným ovládním močového měchýře, tedy vlivem mozkové kůry (Linc, Havlíčková 1986; Trojan 1987). V souvislosti s větší nervovou labilitou batolat a plným vytižením jejich mozku dochází při různých emocionálních vypětích (závodivé hry, velký počet dětí, neznámé prostředí...) ke snížení vnímání citlivosti močového měchýře, které se projevuje častějším nucením močit. Může dojít i k pomočení dítěte. Pro dnešní dobu je typické tzv. oddálení uvědomělého vymočování a prodlužování doby, kdy je dítě plně závislé na vylučování do pleny. Do cvičení běžně dochází 2-3 leté děti s plenou. Pokud jsou na ni zvyklé, není vhodné je během prvních lekcí cvičení zatěžovat samostatnou kontrolou nad vlastním vymočováním bez pleny.

Únava je fyziologický stav, jímž se organismus brání proti vyčerpání. Jak se zmiňují Havlíčková a Linc (1986: 110): „*Nízký stupeň únavy prakticky nevyvolává*

žádné adaptační změny, k nimž během cvičení dochází. Střední stupeň únavy je pro organismus žádoucí k aktivaci adaptačních procesů a vysoký stupeň únavy je nežádoucí a může vést k poškození dětského organismu“. Hlavním ukazatelem odpočatého organismu je projev dítěte, zejména jeho radost, spontánní cvičení a chuť do dalších činností. Pro batolecí a raný předškolní věk je typická především únava psychická. Ta nastupuje dříve a častěji než únava fyzická. Při vzniku únavy hraje hlavní roli mozková kůra. Její význam vyplývá také ze skutečnosti, že nástup únavy urychluje jednotvárnost, hluk, špatné osvětlení, stres...- tedy faktory působící na CNS. Naopak pozitivní faktory, jako jsou radost, čerstvý vzduch, hudba, příjemné a vlídné prostředí či zajímavé předměty, únavu oddalují. Zotavení batolete a dítěte raného předškolního věku probíhá většinou prostřednictvím spánku.

2.3 Batole a jeho psychosociální a esteticko-kulturní vývoj

2.3.1 Sebeuvědomování, období vzdoru, autonomie

Pro batole ve věku od 1 roku do 3 let je charakteristickým znakem, na němž se shodne většina psychologů, expanze do širšího světa nebo-li osamostatňování a současně autonomie či uvolňování z různých vazeb (Čáp, Mareš 2001; Erikson 2002). Dochází k uvolňování vazeb na jednu nejbližší osobu, zpravidla matku a také ke zvyšování sebehodnocení. Z touhy dítěte po *autonomii*, *sebeprosazování* a zároveň omezování batolete dospělým dochází k prvnímu konfliktu s dospělým. Projevuje se kdykoli: při hře (záměrné vzdalování od matky - schovávaná, honičky, útky, odmítání čehokoli, co navrhne dospělý..) i při jiných běžných činnostech (např. dítě je schopno chvíli zůstat s jinou dospělou osobou) (Čáp, Mareš 2001; Erikson 2002).

Vágnerová a Matějček se shodují na úzké vazbě mezi lokomocí, umožňující osamostatňování a psychickým vývojem dítěte (Vágnerová 2005; Matějček 2005). Omezením lokomoce batolete dochází k celkovému omezení stimulace dítěte a tím i k jeho zpomalenému rozvoji. Neuspokojení základní potřeby aktivity často k vede k hromadění napětí, které se projevuje např. cucáním prstů, záchvaty vzteku a nepřiměřenými reakcemi (Vágnerová 2005). Americký psycholog J. Kagan uvádí

devět neklamných známek období batolete: sebechvála, sebeovládání, citlivost, samostatnost, vítězný úsměv, poznání vlastní osoby, nové prvky ve hře, zájmeno já, dětský vzdor (dle Vágnerová 2005).

Vágnerová (2005) pracuje s pojmem „*primární vůle*“, která je jedním z faktorů, jež pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Primární vůle je zvláště patrná při negativistickém chování dítěte. Toto tolik typické chování se nazývá obdobím vzdoru. Trvá v průměru kolem jednoho roku a má často různě intenzivní průběh, který je závislý na míře úzkostnosti dospělého vychovatele, omezování dítěte, přílišném připoutání dítěte k matce či naopak při násilném odloučení od ní, jež může mít velmi negativní důsledky.³

Přestože je toto období pro každého rodiče nesnadnou zkouškou vůle a trpělivosti, jsou fáze vzdoru ukazatelem, jenž nás ujišťuje o zdravém vývoji dítěte a jeho výrazném pokroku v psychice. Je to nezbytný předpoklad dalšího vývoje k samostatné osobnosti. Dětský vzdor je podle Říčana „vzdorem kvůli vzdoru“ (Říčan 1989: 126). Jde o fázi vývoje, která je pro utváření každé osobnosti nezbytná (Říčan 1989; Čáp, Mareš 2001; Erikson 2002).

2.3.2 Myšlení, paměť a řeč

Podle Piageta (1996) se dítě v daném věkovém období dostává z manipulativního období do fáze symbolické, předpojmové.

Dalším posunem v myšlení batolat je schopnost myslet v představách. Říčan (1989: 117) k tomu podotýká: „*Kojenec myslel jen to co viděl...tápe, hledá řešení ve zkusmé manipulaci s věcmi, batole jde najisto. Představuje si své možné akce a možné prostředky, a když přijde na řešení, zkusí je.*“

Se symbolickým myšlením zároveň souvisí postupné pochopení trvalosti objektu. Batole je schopno objekt poznat i tehdy, pokud se nachází v jiné situaci, ale ve zcela nezměněné podobě. Batole rozlišuje tvar, barvu a velikost předmětů jako

³ Touto problematikou se zabýval především Z. Matějček ve svých výzkumech při sledování dětí v jeslích a dětských domovech. Zjistil, že pro dítě ve věku batolete tzn. kolem 1,5 roku je „obzvláště náročné a psychicky zatěžující, pokud je odděleno od „své“ osoby. Je to totiž doba, kdy si dítě vytváří vlastní identitu a vědomí vlastního já a proto jsou nejvhodnější podmínky v kontaktu se stálými, milujícími dospělými s „jeho lidmi“ a ne v cizím prostředí bez nich.“ (Matějček 1986: 112)

jejich stálé vlastnosti. Jestliže některou vlastnost objektu změním bude jej vnímat jako zcela jiný.

Již na počátku batolecího období se objevuje *oddálená nápodoba* (Piaget 1996). Dvacetiměsíční batolata jsou schopná si zapamatovat i s odstupem jednoho týdne různé činnosti. Třileté děti jsou schopné si pamatovat a vyprávět jednoduchý příběh (Vágnerová 2005). Vágnerová se zmiňuje o tom, že ke konci batolecího věku si děti pamatují především tzv. scénáře a nepoužívají zatím žádné paměťové strategie k lepšímu zapamatování. Jejich paměť ovlivňují především emoce a časté opakování .

Dalším projevem symbolického myšlení je dle Vágnerové řeč (Vágnerová 2005). Pro batole je typický obrovský rozvoj slovní zásoby a plynulého vyjadřování. Od prvních citoslovců a zvuků nachází přesné pojmenování pro jednotlivé předměty, věci a jevy. Jak poznamenává Říčan: *„Každý den pochytí přibližně dvě nová slova. Ve dvou letech je již schopno sestavit krátkou větu a učit se jednoduché říkanky. Do tří let zvládne složité souvětí.“* (Říčan 1989: 114). Problémem zůstává gramatika, výslovnost, tvorba novotvarů a zpočátku i velký nepoměr pasivního a aktivního slovníku, tzn. že batole rozumí velkému množství slov, ale samo je aktivně nepoužívá.

Starší batolecí a především předškolní věk jsou charakteristické hravostí s jazykem. Projevuje se vyhledáváním různých rytmických říkadel, halekaček, básniček a nonsensové poezie. Hra s jazykem dítě uspokojuje, přináší mu potěšení, ale nejen to, také jej rozvíjí a obohacuje jeho slovní zásobu.

2.3.3 Hra

Hra je nezbytnou součástí každodenního života batolete i předškoláka. U batolete je spojena především s objevováním všeho nového, prozkoumáváním jeho okolí a možností jeho těla. Batole má v oblibě zvláště různé smyslové zábavy. Oblíbené je pozorování a zkoumání materiálů a mechanismů, např. písku, vody, vrtání, pračky. Pohybové hry jsou opět spojené ze zkoumáním a objevováním.

Symbolické myšlení (srov. Piaget 1996) pozorujeme především v napodobivých hrách. Batole i mladší předškolák vydrží s velkým zájmem

napodobovat činnosti dospělých a hru na „něco či někoho“. Pokud si hru doplní i o zástupné předměty (např. klacek je meč a schody jsou hrad), mluvíme již o hře symbolické. Nejen dle Opravilové (1988) jsou zbytečné technicky dokonalé hračky a předměty, které nesplňují základní funkci, jež se prolíná celým batolecím a částečně i raným předškolním obdobím. Jedná se o možnost prozkoumat materiál a jeho schopnosti. Jak vtípně a výstižně podotýká Říčan (1989), většina „dokonalých“ hraček končí v odpadkovém koši, jelikož destruktivní zábava je pro batole velmi přitažlivá a k pochopení funkcí materiálu nezbytná.

Přestože ve spojení s batoletem bývá nejčastěji zmiňována hra paralelní, neznamená to, že batole zcela pomíjí své vrstevníky (Říčan 1989; Vágnerová 2005; Kořátková 1998). Podrobněji se o tom zmíním v následující kapitole.

2.3.4 Emoce, vztahy a socializace

Jak poznamenává Říčan (1989), se zlepšenými výrazovými prostředky se zřetelněji projevují batoleti i city. Stále nás překvapuje prudkost a jistá bojovnost v projevech dítěte. Podle Vágnerové (2005) patří k charakteristickým emočním projevům batolete: afekt hněvu a vzteku, pocit studu, projev lítosti, strach, zahanbení, separační úzkost, žárlivost, soucit a radost z kontaktu.

Zejména pod vlivem psychoanalýzy je za prvního partnera malého dítěte jak v čase, tak i v důležitosti považována matka (rodič). Teoretikové *attachementu* zastávají názor, že vztah k matce představuje pravzor všech dalších vztahů k dospělým i vrstevníkům (Beaumatin in Šulová 2003). Bowlby (Šulová in Mertin 2003) charakterizuje *pevnou, trvalou a jistou vazbu* mezi matkou a dítětem jako takovou, ve které je rodič dítěti k dispozici (je přítomen). Reaguje na něho adekvátně a pomáhá mu v situacích, kdy je potřeba překonávat těžkosti. Dítě se pak snadno spontánně vzdaluje od matky. Matka se v situaci interakce cítí dobře, neboť je odměňována pozitivní zpětnou vazbou dítěte, jeho nebojácností, osobnostním růstem a též projevy kladných citů při návratech z objevování. Následnice Bowlbyho, Ainsworthová (in Šulová 2003), se zmiňuje o matkách s *nejistou vazbou* k dítěti. Ty proces autonomie ztěžovaly, komplikovaly, zrazovaly dítě od explorační, a paradoxně - ačkoliv o dítě a kontakt s ním příliš neusilovaly - nechtěly mu dopřát samostatnost.

Toto vzdalování batolete a jeho návraty k matce jsou dle Řičana (1989) i Eriksona (2002) vzorkem řešení 1. konfliktu. Klinické výzkumy prokázaly že schéma připoutání v raném dětství a projevy dítěte, které s tím souvisejí, nabývají s věkem na výraznosti a stávají se pro něj charakteristické i v dospělosti (srov. Šulová 2003).

V období batolete a raného předškolního věku se s dítětem ocitáme na hranici 1. a 2. etapy socializace. Jde o velmi silný konflikt mezi vymezením 1. etapy, spjaté s „*identifikací s matkou a vytvářením si stability ve vztazích*“, a 2. etapou charakteristickou „*osamostatňováním, hledáním si místa v síti sociálních vztahů a vytvářením si základních vlastností jedince a jeho hodnot*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 216). Obzvláště důležitá je v tomto věku *sociální adaptace*⁴, jež s celkovou socializací úzce souvisí.

Klasik moderní psychologie J. Piaget se zmiňuje o období 2-7 let jako o „*období s minimem socializace, protože jednání dítěte je v tomto věku nedostatečně strukturované.*“ (Piaget 1997: 104-105).

Komunikaci mezi dětmi a socializaci v raném věku se věnuje i Matějček (2005), který již u dvouletého dítěte shledává zájem o navazování vztahu k druhým lidem i dětem. Jeho slova potvrzuje i Bacusová (2003), která dítě kolem dvou let nazývá tvorem „*společenským*“. Též Beaumatin (in Šulová 2003: 218) hovoří o sociálním kontaktu dítěte kolem druhého roku: „*Obecně se uznává, že dítě ve věku 2 let integrovalo vrstevníka jako diferencovaného partnera. Děti potřebují vrstevníky, paralelní hra není jen sezení vedle sebe, děti se pozorují, napodobují, kontrolují a je mezi nimi velká empatie...*“.

Ve Francii byly provedeny výzkumy (Beaumatin in Šulová 2003) na dětech v jeslích a dlouhodobé sledování jejich vzájemných vztahů. Bylo zjištěno, že již v nejranějším věku má každé dítě svůj **osobitý styl v jednání s vrstevníky**. Jde skutečně o jedinečné chování dítěte, které se v pozdějším věku jen upevňuje. Tyto horizontální vztahy děti naprosto přirozeně posouvají dál, aniž by zde bylo potřeba zásahu dospělého a nucení zvenčí. Rané zkušenosti s vrstevníky napomáhají k úspěšné socializaci v dalším věku. Dítě připravují na vstup do školky a školy, kde je čeká tzv. hlavní zkouška socializace.

⁴ „*Jde o druh adaptace (přizpůsobení) jedince nebo sociální skupiny na nové nebo změněné prostředí*“, říkají o tom Průcha, Walterová a Mareš (2003: 217)

2.3.5 Estetický a kulturní rozvoj

O významu nejen u batolat se zmiňují Mišurcová a Severová, podle nichž estetické hry „*přispívají k rozvíjení řeči, představivosti a paměti dětí...V průběhu druhého roku začíná být pro děti přitažlivé i poslouchání rytmických říkadel nebo básniček....Ve třetím a čtvrtém roce se zájem dětí o říkadla, básničky, jednoduché pohádky a o obrázky stává ještě intenzivnější ...U tří - až čtyřletých dětí jsou velmi oblíbené různé dětské hry se zpěvem. Nezbytným předpokladem pro jejich provádění je dosažení určité vyšší úrovně ve vývoji lokomočních pohybů.*“ (Mišurcová, Severová 1997: 120-133). Na význam říkadla a rytmizace mezi 2-3 rokem upozorňuje i Bacusová (2003: 69): „*Říkadla, která doprovázejí pohyb, jsou vynikajícím prostředkem k tomu, aby se dítě učilo zaměřit na své tělo... vytvářelo si cit pro rytmus a koordinaci pohybů.*“

Estetických her v naší „zrychlené“ postmoderní společnosti ubývá a nahrazují je různé reprodukováné činnosti nevycházející z bezprostředního kontaktu s dítětem. Jak zdůrazňují Mišurcová a Severová (1997: 134): „*Je nepochybné, že profesionální interpretace má vyšší estetickou úroveň. Neumožňuje však, aby se v jejím průběhu přihlíželo k aktuálním projevům a potřebám dítěte, což je zcela běžné při bezprostřední interpretaci.*“ Z těchto důvodů je nezbytná aktivní **spoluúčast dospělého**, který dítěti naslouchá, motivuje ho, nebojí se výrazné dramatizace a zcela se přizpůsobí jeho individuálním potřebám.

1.1 Hlavní zásady podporující úspěšné cvičení s dětmi raného věku

V závěru této teoretické kapitoly shrnuji nejdůležitější zásady, které z ní vyplývají a jsou nezbytné k úspěšnému propojení teorie a praxe.

1) Jelikož kostra batolete a předškoláka ještě není plně stabilizována, nevyužíváme **statické zátěže**, jako jsou **visy**⁵, a to ani při zvedání dítěte (tahání za ruce, nohy či tzv. „letadélka“). Dále se vyvarujeme **hlubokých doskoků**, **nezvedáme těžká břemena** a **nepřetěžujeme** dětem **klouby kolení** při déle

⁵ Při volných aktivitách děti visy často vyhledávají a samy provádějí. Pokud se jedná o krátké a chvilkové zatížení prováděné spontánně, není potřeba dítě výrazně omezovat. Je ale chybou tyto cviky záměrně zařazovat do cvičební hodiny, která by měla být prevencí chybného růstu pohybového aparátu.

trvajícím lezení po kolenou či chůzí v podřepu („káčátka“). U všech skoků by neměla chybět měkká podložka, případně trampolína.

2) Vyvarujeme se **chybného nácviku kotoulu vpřed**, při kterém rodič vypomáhá dítěti zezadu a „staví“ ho na hlavu. Hrozí zde poranění krční páteře a fixování špatného návyku. Nenacvičujeme **kotoul vzad**, neboť bychom příliš zatěžovali nedozrálou krční páteř.

3) Neprovádíme s dětmi **intenzivní déletrvající pohyb v krajních** i nebolestivých **polohách přetěžující růstové chrupavky** (např. prvky z baletu, gymnastiky, artistiky a dalších sportů...).⁶ Zařazujeme všechny pohybové činnosti tak, aby byl dětský organismus **rozvíjen komplexně**.

4) **Neomezujeme dítě v pohybu**, ale podporujeme ho v něm. Základem **pohybových aktivit batolete je časté střídání a rozmanitost**. Dbáme též na bezpečnost. Bezpečnosti docílíme i tím, že batoleti umožníme zdokonalovat se v různých pohybových dovednostech za správné dopomoci, zvláště pak v **obratnosti a jednoduchých dynamických stereotypech**, např. běhu, skoku, hodů, prolézání atd. Postupně začínáme i s nácvikem složitějších obratnostněkoordinačních dovedností, jako jsou lezení po žebřinách, chůze po kladince, kotoul vpřed, jízda na tříkolce atd.

5) Dbáme na **správnou fixaci pohybových návyků**, kam přirozeně patří i správný postoj a držení těla. Tím se vyvarujeme pozdějšímu přeúčování, které je s narůstajícím věkem stále náročnější a někdy i takřka nemožné.

6) **Rozcvičení**, které připraví dechové i oběhové funkce na zvýšenou zátěž, zařazujeme jako nezbytnou součást hodiny. Rozcvičení nemusíme vést jako řízenou činnost. V praxi běžně využíváme volné **spontánní chvílky** před zahájením cvičební hodiny, kterou se dítě zároveň adaptuje na změnu prostředí. Během této chvílky necháme děti volně pobíhat po tělocvičně, případně za pomoci rodičů využíváme předem nachystané náčiní (míčky, drátěnky, ..).

7) Pro dobré dýchání dětí zajistíme **dostatek čerstvého vzduchu** v místnosti, kde se cvičí. Přehřátí dětí předcházíme **doporučením vhodného oblečení** ke cvičení. Pro zpestření společných hodin rodičů a dětí je vhodné cvičení venku, na

⁶ Tyto extrémy mohou vést až k postupné zástavě růstu (Dylevský 1997).

hříšti (záleží na konkrétních podmínkách). Již od dvou let dítěte můžeme zařazovat **nácvik pravidelného vydýchání**.

8) Cvičení není vhodným místem pro adaptaci dítěte bez pleny. Děti, které se teprve učí samostatné hygieně, **necháme cvičit s plenou** a nebazírujeme na jejím odstranění. Děti bez plen necháme **před cvičením vymočít** a umožníme jim kdykoli během cvičení odejít na WC i znovu doplnit tekutiny.

9) Pro cvičení vytváříme neoptimálnější podmínky jež zabraňují **předčasně únavě** dětí. Z důvodu neustálého aktivování CNS by mělo docházet k častému střídání jednotlivých činností a ke změnám v prostoru. Změny by ale měly být pouze v rámci jednotlivých ustálených částí hodiny. Významnou roli hraje **čas, kdy cvičení probíhá**. V praxi se nejvíce osvědčil dopolední čas kolem 9 – 10 hodiny, kdy je dítě na vrcholu svých fyzických i psychických sil. Druhou možností je cvičení odpoledne, po spánku.

10) Cvičení rodičů a dětí vychází z vývojových zákonitostí a potřeb dítěte. Zde si může vyzkoušet svou vlastní **autonomii a emancipaci** a zároveň v cizím prostředí zůstává pod ochranným křídlem svého nejbližšího (matky, otce či prarodiče). Ve cvičení **podporujeme osamostatňování** dětí nenásilnou formou hry. Využíváme velkého množství tzv. **socializačních her**. Při výběru těchto her je nejjednodušší vycházet z naší lidové slovesnosti a hry různě vhodně modifikovat.

11) Při záchvatu **dětského vzdoru** při cvičení batole násilím „**nenapravujeme**“, spíše se pokoušíme odvést jeho pozornost, případně si ho zdánlivě nevšímat. Rozhodně zasáhnout musíme v okamžiku, kdy jde o zdraví a bezpečnost dítěte (např. na vysoký žebřík sám nesmíš, do dětí nesmíš strkat). Jelikož dítě prostřednictvím pohybu **odbourává nahromaděné napětí**, cílenými hodinami pohybu můžeme předejít i různým neurotickým defektům.

12) Když nově příchozí dítě nereaguje dost rychle na cvičitele a nespolupracuje, nenechme se tím zmýlit. Dítě bedlivě sleduje, co se kolem děje. Celé dění si pak „přehrává“ třeba až v domácím prostředí. Jedná se o veskrze pozitivní, pro tento věk typickou, **oddálenou nápodobu**. **Opakování v domácím prostředí** je přirozeným vyústěním cvičení rodičů a dětí.

13) V hodinách cvičení **se inspirujeme hrou batolete**, záměrně využíváme symbolického znaku jejich myšlení a jejich zaujetí pro smyslovou hru. Cvičíme s fantazií rozvíjejícími předměty, které batole plně zaujmou. Tvořivost zde nezná mezí, můžeme např. využívat volanty z krabičky od sýra, kukátka pro námořníky z ruliček od toaletního papíru, kloboučky od jogurtových kelímků, kouzelné hůlky z ruliček od papírových utěrek, papírové sněhové koule atd. Nezapomínáme děti nechat **prozkoumat vlastnosti** jednotlivého náčiní nebo použitého materiálu (bouchnout do míče, zatahat za gumu, pustit, zmáčknout, roztrhat papír atd).

14) V rámci bezpečnosti **se vyhýbáme drobným či ostrým pomůckám**, které by batole mohlo spolknout, např. zátek od pet lahví, korálků, hopíků. Nesnáze může způsobit i plastové vajíčko uzpůsobené jako chrastítko, neboť dítě se ho bude celou hodinu snažit otevřít a zjistit, co se v něm skrývá.

15) Při hodinách **využíváme a zařazujeme zjednodušeného názvosloví** (např. leh, sed, kotoul, skok, běh, hod, stoj...atd). Obohacujeme tím batoleti jeho pasivní slovní zásobu, která postupně přejde v aktivní. Nezapomínáme, že pro batole jsou těžko srozumitelná adjektiva (malý, blízký, daleký...). Pokud je v běžné řeči zařazujeme, vždy uvádíme konkrétní příklad, podle kterého se dítě orientuje (např. běž kousek dál, až k Janičce).

16) Často **pracujeme s lidovou slovesností**, konkrétně říkadlem. Říkadla, jednoduché popěvky a lidové písně jsou nejpřirozenějším mateřským pramenem kultury, který je pro batole a mladší předškolní věk plně srozumitelný. Ve cvičení tolik neuplatňujeme reprodukovanou hudbu ve větších blocích, neboť je pro dítě příliš rychlá, neosobní a nepřízpůsobí se jeho individuálnímu tempu.

17) **Orientace v prostoru** u batolete **je velmi nepřesná**, zvláště u pojmů nahore, dole, blízko, daleko, a proto se může stát pro dítě nebezpečným. Dítěti dělá problém i včasná reakce na signál (např. ke startu). Teprve kolem třetího roku je dítě schopné reagovat na základě posloupných činností (např. až tam doběhneš, zamáváš).

18) **Orientace v množství** je součástí komplexu chápání trvalosti objektu a jeho vlastností. Dítě se v podstatě orientuje v pojmech hodně a jeden (sám), a to nejdříve

od 2 let. Postupně, kolem třetího roku, můžeme zavádět pojem **dvojice** (s maminkou či kamarádem) nebo všichni.

19) Pro batole i mladší předškolní věk je přitažlivá **hra s vlastním tělem** a zkoumání jeho možností. Využíváme ji při rozcvičce i dalších hrách, kdy zdůrazňujeme jednotlivé části těla (např. pohlad' si hlavičku, pupík, kolínka a palečky u nohou).

20) Zásadně dítě **nenutíme do cvičení**, necháme ho, ať se dívá, a postupně ho motivujeme prostřednictvím příkladu ostatních dětí, zajímavých pomůcek, nářadí i zařazováním prvků dramatizace.

3. CÍLE PRÁCE A UŽITÁ METODOLOGIE

3.1 Cíl práce, dílčí cíle a hypotézy

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, zda cvičení RaD přispívá k rozvoji v oblastech pohybových a sociálních dovedností a kompetencí u dětí batolecího a raného předškolního věku.

K naplnění tohoto hlavního cíle jsem si stanovila několik dílčích cílů:

1. Zjistit, zda je úroveň pohybových dovedností batolat a předškolních dětí navštěvujících cvičení RaD vyšší než u dětí podobného věku v běžných mateřských školách.
2. Zjistit, zda se u dětí při cvičení RaD rozvíjí sociální kompetence a zda mají nějaký význam ve vztahu k rodičům a k vrstevníkům.
3. Zjistit, zda má cvičení RaD pozitivní vliv na rozvoj sociálních kompetencí, které následně usnadňují dítěti vstup do mateřské školy.
4. Zjistit, jaký je subjektivní postoj rodičů (příp. rodiny obecně), kteří docházejí pravidelně do cvičení RaD, k pohybu a k samotnému cvičení RaD.
5. Zjistit, zda se při cvičení u dětí projevují genderové preference ve výběru pohybových aktivit.

K dostatečnému naplnění hlavního i dílčích výzkumných cílů bylo třeba zvolit nejen správnou metodiku (viz níže), ale též zformulovat několik *hypotéz*. Ty mi sloužily k jistému překlenutí problému mezi teorií a praxí. Jinými slovy vedly ke stanovení lépe badatelsky uchopitelných konkrétních bodů, za jejichž pomoci bylo možné skutečně proniknout k jádru zkoumaných problémů. Při jejich stanovení jsem vycházela jednak z poznatků načerpaných během mých studií, dále z prostudované literatury a pochopitelně také z praxe v různých předškolních zařízeních i vedení samotných cvičebních hodin RaD. Dospěla jsem tak k formulování následujících

hypotéz, jež jsem v praktické části práci ověřila, resp. zpochybnila či dokonce vyvrátila:

- 1) Úroveň zvolených pohybových dovedností u dětí ze cvičení RaD bude alespoň o 10% vyšší než u dětí z běžných mateřských škol.**
- 2) Při cvičení se u dětí projevují a rozvíjejí sociální kompetence, jak ve vztahu k vlastní matce (otci), tak i k ostatním dětem a dospělým.**
- 3) Při cvičení se u dětí rozvinou sociální kompetence jak směrem k vrstevníkům, tak i k dalším dospělým osobám. Tyto získané kompetence usnadní následnou adaptaci dětí v mateřské škole.**
- 4) Více než 50% rodičů navštěvujících cvičení RaD má kladný vztah k pohybu a samo se nějakému sportovnímu odvětví rekreačně věnuje ve svém volném čase.**
- 5) Při cvičení se u dětí projeví genderové preference ve výběru pohybových aktivit. Chlapci budou vyhledávat rušnější aktivity (běhání, překážkové dráhy, cvičení na náradí) a děvčata spíše klidnější činnosti s estetickým zaměřením (hry se zpěvem, tanečky).**

3.2 Užité metody a postupy

Tato práce kombinuje metody kvantitativního a částečně i kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách. Jednotlivé užité metody se odlišují a vzájemně logicky doplňují. Svým charakterem práce naplňuje formu tzv. mnohonásobné případové studie, nebo-li mnohopřípadové studie tak, jak ji definují Švaříček a Šeďa (2007).

Konkrétní postupy v této práci se dají shrnout do tří metod:

1. *Testování*
2. *Pozorování*
3. *Rozhovor*

3.2.1 Testování

K ověření validity první hypotézy jsem vybrala tyto pohybové dovednosti⁷: skok do dálky snožmo z místa, „prkénko“, 1. část nácviku kotoulu vpřed, chytání hozeného míče, přechod kladinky bez opory. Poslední dovednost – „prkénko“ - jsem byla nucena změnit, neboť mi do oddílu docházely stále mladší děti a tento cvik byl pro ně skutečně nesnadný. Zvládaly ho až po dosažení 3 let. Proto jsem jej zaměnila za jiný cvik na zpevnění těla, konkrétně za skoky na trampolíně. Vybrané aktivity jsou záměrně různorodé, s využitím i bez využití náradí a náčiní tak, aby bylo možné dle kvality jejich zvládnutí posuzovat komplexnost naučených dovedností. Testování a měření pohybových dovedností jsem prováděla za asistence rodičů na konci každého školního roku. Pro komparaci jsem zvolila porovnávací skupinu 3-4 letých dětí, kterou tvořily děti ze tří běžných mateřských škol. První mateřská škola je v malé obci, kde zároveň probíhá cvičení RaD⁸, druhá mateřská škola je ve starší zástavbě v centru hlavního města a třetí mateřská škola je na velkém sídlišti na okraji hlavního města. Paní učitelky mi vytipovaly děti ve věku 3-4 let nedocházející do žádného pohybového kroužku či cvičení. Celkem jsem vybrala 20 dětí (10 dívek a 10 chlapců). Tyto děti jsem otestovala ve stejných pohybových dovednostech, v jejich mateřské škole, na základě předem daného hodnocení.

Zde jsou uvedeny jednotlivé pohybové dovednosti, důvody k jejich zařazení do testování a způsoby testování :

- Skok z místa do dálky – Tuto dovednost jsem do testování zařadila, neboť je snadno objektivně měřitelná, ale k jejímu úspěšnému zvládnutí je potřeba dosáhnout určité psychomotorické úrovně. Vyžaduje zvládnutí tří fází – odrazu, letu a doskoku. Nezbytná je koordinace pohybu paží i dolních končetin a udržení rovnováhy. Testování jsem prováděla tak, že jsem na podlaze vyznačila čáru před kterou se děti odrážely, a pomocí přiloženého metru jsem měřila délku doskoku. Dětem z mateřských škol jsem cvik sama názorně předvedla

⁷ Dovednosti, nebo-li „způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivací..) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. Dovednost si subjekt osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 49).

⁸ Do testování byly záměrně vybírány děti, které se tohoto cvičení nezúčastňovaly.

a slovně popsala. Každé dítě mělo tři pokusy, do vyhodnocení jsem použila vždy nejdelší doskok.

- Chytání hozeného míče – Chytání a házení míče patří k nejběžnějším aktivitám v raném předškolním věku i u starších batolat. K jejímu úspěšnému zvládnutí je potřeba úspěšné koordinace pohybu paží, postřehu a jisté zkušenosti s míčem. Při testování jsem využívala stejný typ míče - nafouknutý overball. Odměřila jsem vzdálenost dvou metrů, dítě postavila na určenou metu a pětkrát za sebou jsem mu overball házela. Snažila jsem se házet tak, aby dítě mohlo míč co nejlépe chytit. Při hodů jsem dítěti mířila na hrudník. Dítě mi hodem míč vracelo zpět. Každý hod jsem doprovázela slovní motivací a pozitivním hodnocením dítěte.
- První část nácviku kotoulu vpřed - Tuto dovednost jsem záměrně nazvala *nácvik kotoulu vpřed*, neboť jsem vycházela z předpokladu, že v daném věku se dítě v mateřské škole tento akrobatický prvek teprve učí. Šlo o základní náročnější gymnastický prvek, který by dítě na konci předškolního věku mělo zvládnout. Vyžaduje obratnost, ovládnutí jednotlivých částí těla a orientaci. Dle způsobu jeho předvedení se dá snadno usuzovat, zda ho již dítě někdy dělalo. Děti prováděly kotoul na žíněnce, po mé názorné ukázce. K jeho provedení měly tři pokusy. Do vyhodnocení jsem použila vždy nejlepší výkon. Pro objektivnější vyhodnocení dětí jsem sestavila škálu bodových známek od 1 do 5:
 - 5...dítě zvládne 1. část kotoulu bez dopomoci (i slovní), kotoul je rovný, výchozí pozice může být z rozkročených nohou
 - 4...dítě zvládne 1. část kotoulu s malou dopomocí – fyzickou či verbální (např.: rozkroč si, podívej se okýnkem..).
 - 3...dítě 1. část kotoulu zvládne jen s fyzickou dopomocí (např.: správně dítě postavit, sbalit mu hlavu)
 - 2...dítě 1. část kotoulu nechce udělat, je potřeba motivace, vysvětlování, fyzická dopomoc
 - 1...dítě 1. část kotoulu vůbec neudělá

- 10 skoků na trampolínce – Skákání jsem zařadila mezi testované dovednosti, z kterých lze posuzovat vyspělost dítěte v koordinaci a především zpevnění vlastního těla. Samozřejmě zde hraje roli předchozí zkušenost dítěte s daným nářadím. Ve všech testovaných mateřských školách byla dětská trampolína součástí vybavení a v jednom případě byla přímo ve třídě. Úkolem dítěte bylo zaskákat si na trampolíně, a to alespoň 10 samostatných skoků bez držení. Všechny děti jsem nechala nejprve rozskákat a teprve od chvíle, kdy samy řekly, jsem jim začala počítat skoky. Pro hodnocení dětí jsem sestavila známkovou škálu od 1 do 5 jako při hodnocení kotoulu. V bodovém hodnocení jsem upřednostňovala samostatnost před cvičením s dopomocí:

- 5...dítě skáče samostatně bez držení, bez dopomoci, nepadá
- 4...dítě skáče samostatně bez dopomoci, ztrácí rovnováhu, padá, samo vstává a pokračuje ve skákání bez dopomoci
- 3...dítě skáče jen za malé dopomoci, drží se cvičitele za jednu ruku
- 2...dítě skáče a neustále padá, skáče jen za stálé dopomoci za obě ruce
- 1...dítě odmítá skákat na trampolíně

- Přejede kladinky - Tato disciplína vedla k testování rovnováhy a koordinace dítěte. K jejímu úspěšnému zvládnutí muselo být dítě plně soustředěné a dbát na správný postoj a držení těla. Jako kladinku jsem využila otočenou stranu běžných laviček, které jsou součástí vybavení mateřských škol. Děti měly možnost si přechod kladinky několikrát samy vyzkoušet (tzv. nanečisto) a pak následovalo přecházení před diváky, ostatními dětmi. Nikoho jsem do přechodu kladinky nenutila. Stále jsem dbala na bezpečnost dětí. Pro hodnocení jsem opět sestavila bodovou škálu od 1 do 5:

- 5...přejede kladinku samo bez dopomoci, bez pádu (nohy klade špičkami dopředu)

- 4...přechází kladinku samo, ztrácí rovnováhu, dotýká se jednou nohou země, ale opět se samo vrací na kladinku a pokračuje dál v chůzi
- 3...přechází kladinku jen s dopomocí za jednu ruku
- 2...přechází kladinku jen s dopomocí za obě ruce
- 1...odmítá kladinku přejít

3.2.2 Pozorování

K ověření validity druhé hypotézy jsem vybrala činnosti, které nazývám *socializačními hrami*. V těchto činnostech je možné vyzorovat, jak u dítěte probíhá socializace v daném prostředí. Je možné vysledovat, zda je dítě schopné se odpoutat od matky, spolupracovat s dalšími dětmi či dospělými osobami.

V průběhu těchto aktivit jsem pozorovala výrazné reakce dětí i dospělých. Zaměřila jsem se na projevy dětí, které se nejčastěji opakovaly. Pozorování bylo pro děti skryté a pro rodiče otevřené.

K pozorování socializace jsem konkrétně zvolila tyto aktivity:

- Strachový pytel - Tato aktivita je již téměř neodmyslitelnou součástí většiny předškolních i raných cvičení pro děti. Dítě má za úkol prolézt nejlépe látkovým pytle⁹, který je na obou koncích otevřený. Jeho délka v mém případě činila 2,5 metru. Překonání překážky je pro dítě spjaté s psychickou i fyzickou zátěží. Vedle fyzické námahy musí především překonat strach z neznámého a nového. Navíc tuto překážku musí absolvovat bez stálého kontaktu s rodičem, kterého vidí až na konci překážky. Pro vlastní pozorování jsem si vytýčila dílčí cíl – zjistit, po jak dlouhé době od prvního příchodu do cvičení a v jakém věku, jsou děti schopné samostatně tuto překážku překonat. Strachový

⁹ Upřednostňuji látkový pytel před již „vylepšeným“ pomocí vyztužených obručí. Látkový pytel je pro dítě rozmanitější, neboť se dá lehce stupňovat jeho obtížnost. Pro menší děti je vhodné držet ho tzv. otevřený z obou stran, aby dítě vidělo matku u východu z pytle. Zkušenější děti necháváme lézt samotné, jen s příp. přidržením vchodové části. Je možné též různě střídat dospělé osoby u vchodu či východu z pytle a tím děti zvykat na jejich přítomnost a učit je tak spolupracovat s dospělými.

pytel jsem do cvičení zařazovala pravidelně a sledovala jsem, jak na něj nově příchozí i „zkušené“ děti reagují.

- Hra Na zajíčka - Jde o klasickou lidovou hru, doprovázenou zpěvem. Děti si sednou nebo dřepnou na zem, rodiče kolem nich vytvoří kruh, chytanou se za ruce a jdou dokola za zpěvu písně „Zajíček ve své jamce sedí sám“. Na konci písně se rodiče zastaví, vztáhnou k dětem ruce a děti vyskočí z podřepu svému rodiči do náruče. Hra Na zajíčka rozvíjí samostatnost, orientaci v prostoru a rozvíjí smysl pro rytmus. Děti své rodiče stále vidí, slyší, jsou jim na blízku, ale nejde o přímý kontakt. Jelikož rodiče chodí v kruhu, stále se dětem vzdalují a zase přibližují. V danou chvíli dětem blízkou společnost tvoří jen další sedící děti. Pro tuto hru jsem si stanovila dílčí cíl – vyzorovat, kdy se děti samostatně poprvé zapojily do hry. Samostatně znamená, že po celou dobu písničky skutečně samy seděly uprostřed kruhu.
- Závody – Tato aktivita patří u dětí i rodičů ve cvičení mezi nejoblíbenější. Rodiče i děti se postaví k jedné stěně tělocvičny a na signál ji přebíhají na druhou stranu. Zvolila jsem ji proto, že u dětí rozvíjí řadu dílčích kompetencí – pohotovou reakci na určený signál, orientaci v prostoru a procvičuje krátkodobou paměť. Tato hra současně naplňuje touhu dítěte po vlastní autonomii. Je v ní obsaženo vzdalování se i opětovné navracení. Při závodech lze použít několik variant a obměn. První závod běží vpředu rodiče a děti je honí. Podruhé běží jako první děti a honí je rodiče. Potřetí běží samotné děti, na druhé straně se zastaví, zamávají rodičům a na signál se k nim vracejí. Při poslední variantě děti sedí u stěny, fandí rodičům, kteří na signál vyběhnou, dotknou se protější zdi a rychle se vracejí ke svému dítěti, jež pohladí za odměnu, že vydrželo sedět a fandit. Ve svém výzkumu jsem se nejvíce zaměřila na pozorování 3. a 4. varianty závodu. Dílčím záměrem bylo zjistit, jak rodiče i děti nejčastěji reagují na vzájemné vzdalování se a navracení.

Metodu pozorování jsem použila také k ověření validity mé páté hypotézy, týkající se genderové preference pohybových aktivit. Během cvičení jsem pozorovala výrazně kladné či záporné reakce děvčat a chlapců v jednotlivých částech hodiny.

3.2.3 Rozhovor

Tuto metodu jsem zvolila k určení validity mé 3., 4. a 5. hypotézy. Vedla jsem *polostrukturovaný přímý rozhovor typu spolupráce* (srov. Švaříček, Šed'ová 2007), ve kterém jsem se zaměřila na tyto oblasti:

- a) subjektivní důvody rodičů k výběru cvičení RaD,
- b) konkrétní rodiči vyzorovaný význam cvičení RaD pro jejich děti,
- c) vztah rodiny k pohybovým aktivitám,
- d) průběh adaptace v mateřské škole u dítěte, které navštěvovalo cvičení,
- e) rodiči pozorované preference pohybových aktivit dle pohlaví dítěte.

Rozhovoru se zúčastnilo 15 rodičů, a to dobrovolně, jedine s vlastním souhlasem a pod podmínkou, že jejich odpovědi zveřejním anonymně.

3.2.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Celý výzkum jsem uskutečnila ve svém „mateřském“ oddíle cvičení RaD, jehož jsem dlouholetou cvičitelkou. Cvičení zde nebylo zaštitěno žádným sportovním klubem či jeho programem. Probíhalo v obci s cca 2000 obyvateli, nedaleko hlavního města. Do oddílu docházela jednou týdně v dopoledních hodinách částečně proměnlivá skupina rodičů a dětí. Děti se lišily počátečním věkem nástupu do cvičení (od 1,5 roku do 3 let). Nejpočetnější skupinu tvořily děti v rozmezí 2-3 let. Nové děti do cvičení poprvé přicházely během celého školního roku. Do výzkumu jsem zařadila pouze děti, které se cvičení účastnily alespoň 5 měsíců. Dohromady jsem pozorovala 20 dětí (10 dívek a 10 chlapců). Rodiče s dětmi si přicházeli zacvičit ve stanovené hodiny a dny dobrovolně, kdykoli měli zájem. Platili pokaždé pouze za odcvičenou hodinu. Neměli žádné legitimace či jiné finančně motivační stimulační k pravidelné docházce do oddílu. Výzkum byl prováděn souvisle během dvou a půl školních let (tzn. v letech 2006-2009). Rodiče byli s výzkumem seznámeni, souhlasili s ním a projevovali zájem o zjištěné výsledky.

3.2.5 Úskalí zvolených metod

Všechny metody užívané v této práci mají i svá úskalí. Jedním z nich je subjektivita výzkumníka daná jeho vztahem k problému. Abych se tomuto úskalí co možná nejvíce vyhnula, použila jsem v metodě testovací konkrétní měření jednotlivých pohybových dovedností (např. skok z místa do dálky či chytání míče). Při hodnocení řady jiných dovedností (např. kotoulu) se naopak subjektivnímu pohledu zcela vyhnout nedá¹⁰.

Dalším úskalím je výběr zkoumané skupiny. Jelikož cvičení probíhalo v dopoledních hodinách, některé děti dosáhnou věku 3 let postupně odcházely do mateřské školy. Nemohla jsem je tudíž sledovat až do jejich 4 let. Tento handicap byl částečně odstraněn při následných rozhovorech ohledně adaptace dítěte v mateřské škole, jež jsem vedla s jejich rodiči.

Nezanedbatelným úskalím, o kterém se chci zmínit, je nahodilost výběru dětí pro komparaci výsledků měření pohybových dovedností v mateřských školách. Přesto, že jsem vybírala děti přibližně stejné věkové kategorie, které momentálně žádné podobné cvičení nenavštěvují, nebylo v mých silách zjistit, zda nějaké cvičení nenavštěvovaly v minulosti. Informace jsou v tomto případě získané pouze z rozhovoru s učitelkami daných dětí, ne s jejich rodiči.

Na závěr bych chtěla prohlásit, že si uvědomuji, že všechny mnou získané výsledky z testování a pozorování nemohou být jednoznačně generalizovány, neboť ve svém výzkumu jsem postihla příliš malý vzorek dětí i rodičů.

¹⁰ Zde však nejde o nic neobvyklého. Existuje totiž řada sportů, které se s tímto problémem potýkají po celá desetiletí a patrně nikdy jej uspokojivě nevyřeší (viz sportovní gymnastika, krasobruslení, skoky do vody, skoky na lyžích či sportovní tanec).

4. VÝSLEDKY

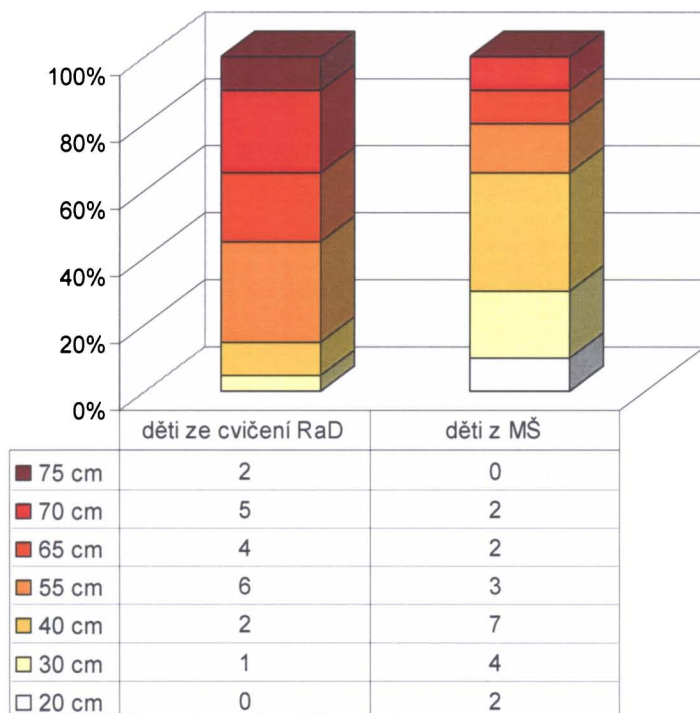
4.1 Testování a měření dovedností

Při testování pohybových dovedností dětí jsem se soustředila na měřitelný výkon, na kvalitu provedení, případně jistotu, se kterou děti pohybovou dovednost prováděly.

V následujících podkapitolách uvádím vždy nejprve základní výsledky obou měřených skupin dětí, a to dle četností výkonů a jejich podílu ve skupinách. Druhý krok představuje výpočet průměrných hodnot pro obě skupiny dohromady, který vždy tvoří 100% základ pro vypočtení odchylek u průměrných výkonů skupiny dětí navštěvujících cvičení RaD a dětí z mateřských škol. Průměry výkonů obou skupiny jsem pak od sebe odečetla a získala rozdíly vyjádřené v procentech (Graf 9).

4.1.1 Skok z místa do dálky snožmo

Graf 1. Skok do dálky snožmo



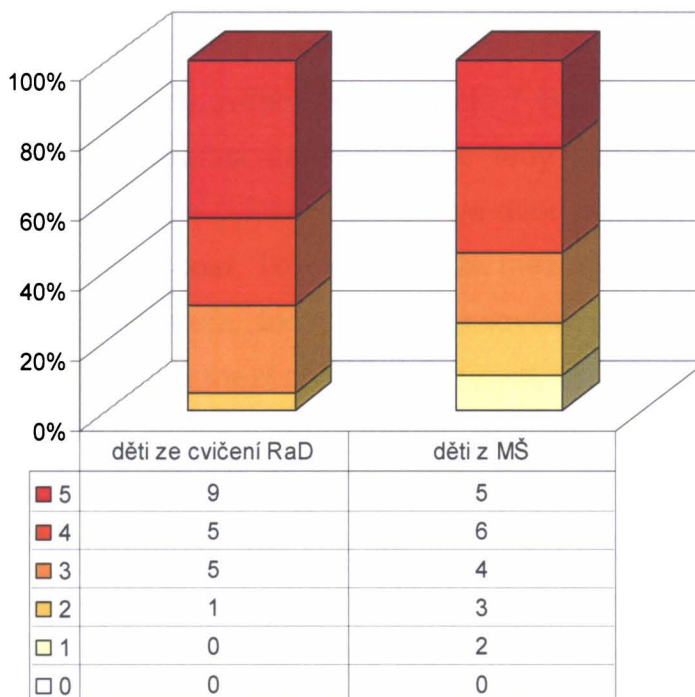
Z výsledků uvedených v grafu 1 je patrné, že děti ze cvičení RaD skákaly v průměru dále než děti z mateřských škol. Děti z mateřských škol skočily v průměru 43,75 cm, děti ze cvičení RaD 60 cm. Rozdíl v průměrné délce skoku mezi oběma skupinami činil tudíž necelých 16 cm. Rozdíly vykazují i nejkratší a naopak nejdelší skoky v obou skupinách. U dětí z MŠ můžeme, a to hned dvakrát, najít pouhých 20 cm, u dětí ze cvičení RaD se setkáváme s jedním výkonem 30 cm. Dvě děti z mateřských škol se tedy vůbec nedokázaly odrazit a jejich výkon se dá nejtrefněji označit jako „posun“ (o 20cm). Nejdelší skoky dosažené dvěma dětmi ze cvičení RaD měřily 75 cm, zatímco z dětí z mateřských škol skočil 70 cm jen jeden žák. Nejhojněji zastoupena byla u dětí ze cvičení RaD délka 55 cm, kterou skočilo 6 dětí, u dětí z mateřských škol 40 cm, kterou dosáhlo celkem 7 dětí. Celkový rozdíl ve výsledcích obou skupin tvořil 31,32%.

Rozdíly v úspěšnosti jednotlivých pohlaví, obecně i u obou skupin zvlášť, naopak nebyly příliš výrazné, a proto jsem se jimi v tomto kontextu dále nezabývala.

Při měření výkonů jednotlivých dětí jsem také vyzorovala, že délka skoku úzce souvisela s technikou provedení. Až 75% dětí z mateřských škol při skoku vůbec nevyužívalo pohybu paží. Naproti tomu u dětí ze cvičení RaD se tento dosti závažný nedostatek techniky objevil u mnohem nižšího podílu cvičenců, konkrétně u 25% z nich. Jelikož správná technika ovlivňuje délku skoku, je jen logické, že se to projevilo v celkovém výsledku testování.

4.1.2 Chytání hozeného míče obouruč

Graf 2. Chytání míče



Z výsledků uvedených v grafu 2 jasně vyplývá, že i v této disciplíně byly úspěšnější děti ze cvičení RaD. Na druhé straně je však faktem, že rozdíly ve výsledcích mezi oběma skupinami dosahovaly ze všech testovaných dovedností nejnižších hodnot.

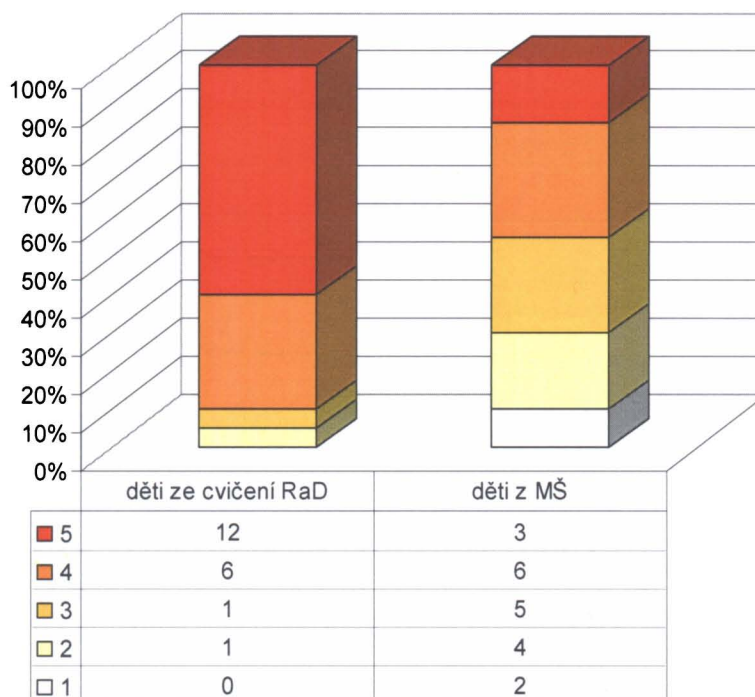
Konkrétně děti z MŠ v průměru chytily 3,25 z 5 hozených míčů, zatímco děti ze cvičení RaD byly úspěšné při 3,85 z 5 hozených míčů. Rozdíl ve výsledné známce činil 0,6 bodu. Celkový rozdíl ve výsledcích obou skupin činil 17,21%. Rozdělíme-li si skupiny na jednotlivé výkony, dojdeme k dalším zajímavým číslům. Nejvíce dětí ze skupiny cvičení RaD chytilo všech pět hozených míčů. Devět cvičenců, tj. 45% dětí z této skupiny tedy podalo 100% výkon. Nejvíce dětí ze srovnávací skupiny z mateřských škol chytilo míč 4x; 6 dětí, tj. 30% dětí tak podalo 80% výkon. Nejnižší hranice úspěšnosti ve skupinách vypadala takto: a) v obou skupinách se neseťkáme s dítětem, kterému by se nepodařilo chytit míč aspoň v jednom případě, b) u dětí z MŠ chytily dvě děti, tj. 10%, jednou a mělo tedy

20% úspěšnost, c) nejméně podařený výkon u dětí ze skupiny cvičení RaD činil dva chytené míče (40% úspěšnost), které dosáhlo jedno dítě, tj. 5%, z celkového počtu dětí.

Důležitým poznatkem byly na první pohled patrné rozdíly v frekvenci úspěšnosti mezi zástupci obou pohlaví. Chlapci byli v obou skupinách úspěšnější než děvčata. Mezi dětmi ze cvičení RaD podalo 7 chlapců 100% výkon a 2 chlapci 80% výkon. Nad 80% hranici úspěšnosti se tedy dostalo 9 z 10 zúčastněných chlapců, tj. 90%. U dívek ze cvičení RaD šlo ve dvou případech o 100% úspěšnost, ve třech pak o 80% úspěšnost. To znamená, že mezi dívkami metu 80% úspěšnosti překonalo celkem 5 cvičenek, tedy přesná polovina. Ve srovnávací skupině dětí z mateřských škol můžeme mezi chlapci pozorovat stejný podíl těch, kdo překročili hranici 80% úspěšnosti, avšak s tím rozdílem, že 100% dosáhli 4 a 80 % úspěšnost 5 chlapců. Právě porovnání úspěšnosti dívek a chlapců ze srovnávací skupiny skýtá největší rozdíly. Pouze jedna dívka zde dosáhla 100% úspěšnost, jedna pak skončila na 80%. Byly to tedy především dívky z MŠ, které celkově výrazně snížily průměrné výkony tohoto pohlaví. Více se k genderovým souvislostem výkonů vyjadřuji v dalších kapitolách.

4.1.3 Nácvik kotoulu vpřed

Graf 3. Nácvik kotoulu

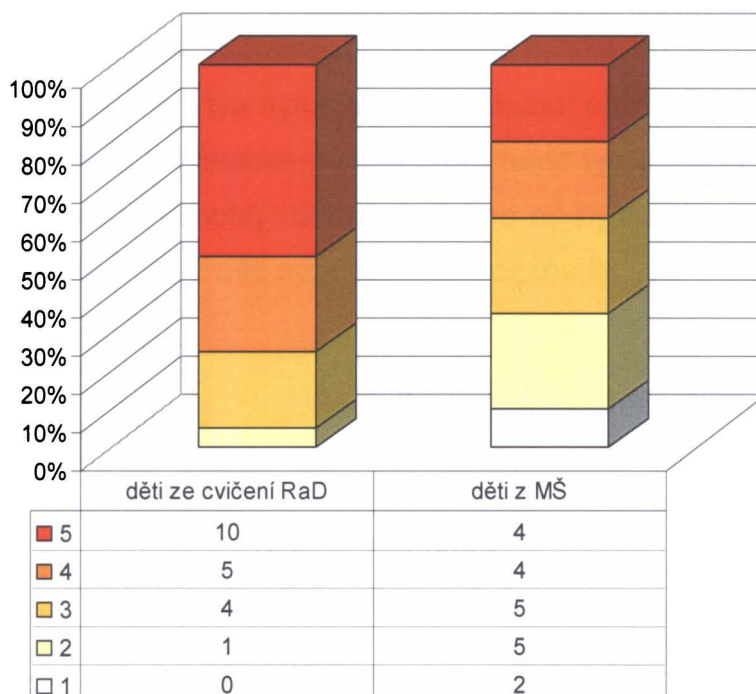


Z výsledků (viz graf 3) je zřejmé, že většina dětí ze cvičení RaD byla po půlroční docházce do cvičení schopna v různé kvalitě zvládnout 1. část kotoulu vpřed. Konkrétně 18 dětí (čili 90%) ze cvičení RaD předvedlo 1. část kotoulu vpřed zcela samostatně nebo jen s malou dopomocí a byly tudíž oceněny výslednou známkou 5 či 4. Oproti tomu ve srovnávací skupině zvládlo kotoul zcela samostatně nebo jen s malou dopomocí 9 dětí, tedy necelá polovina – konkrétněji 45% z celkového počtu. Nejnižší výkon, známku 2 nebo 1, získalo ve cvičení RaD pouze 5% dětí (1 dítě). Stejnou známku mezi dětmi z mateřských škol získalo 6 dětí, tj. 30% dětí. Co se týče nejčastějšího zastoupení výsledné známky v obou skupinách, u cvičenců z řad RaD nejvíce dětí, celkem 12, obdrželo známku 1. Šlo tedy o 60% z jejich celkového počtu. Ve srovnávací skupině byla nejvíce zastoupena známka 4. Tu obdrželo celkem 6 dětí, tj. 30% z celkového počtu ve skupině. Výsledná průměrná známka v hodnocení dětí z mateřských škol činila 3,25, v hodnocení cvičenců 4,45. rozdíl činil 1,2 bodového hodnocení. Celkový rozdíl v průměrných výsledcích obou skupin tudíž činil celých 32,68 %.

Z hlediska genderu jsem nezaznamenala žádná závažnější specifika.

4.1.4 Skákání na trampolínce

Graf 4. Trampolína



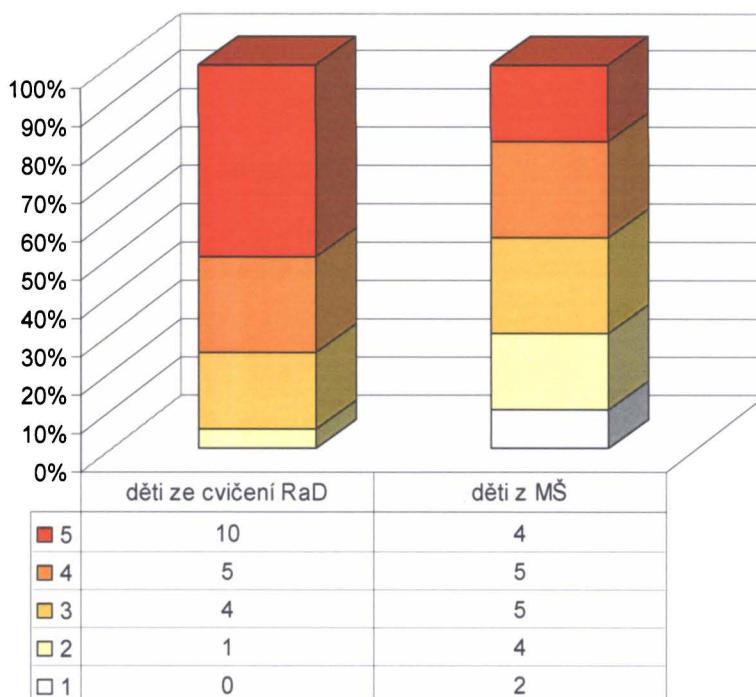
Při testování se ukázalo (viz graf 4), že 15 dětí ze cvičení RaD, tedy celé tři čtvrtiny, skákalo zcela samostatně nebo jen s malým zaváháním a bylo oceněno nejvyššími známkami 4, resp. 5. V kontrolní skupině dětí z MŠ podalo obdobný výkon 8 dětí, tj. 40%. Výsledky tedy opět vcelku jasně hovoří ve prospěch dětí ze cvičení RaD. Všechny děti z této skupiny až na jedinou výjimku byly schopny a ochotny skákat na trampolíně bez dopomoci, nebo jen s minimální dopomocí. U dětí z mateřských škol výsledky vykazaly průměrnou úspěšnost zvládnutí této disciplíny. Konkrétně 10 dětí, tedy přesná polovina, obdrželo známku 3 nebo 2. Mezi cvičenci z řad RaD byla nejvíce zastoupena výsledná známka 5, na níž dosáhlo 10 dětí, tj. 50%. Celková výsledná průměrná známka dětí ze cvičení RaD činila 4,2, u dětí z MŠ 3,15. Rozdíl v bodovém hodnocení činil 1,05 bodu. Celkový rozdíl v průměrných výsledcích tak dosáhnul hodnoty 28,58%, která se později ukázala jako vůbec nejbližší průměrnému rozdílu ze všech disciplín.

Ani u této disciplíny nebylo možné zaznamenat žádné závažné rozdíly ve výkonech dle pohlaví.

Značnou roli v úspěšnosti dětí hrálo v této disciplíně samotné náradí. Všechny děti s ním měly vlastní předchozí zkušenost. Ve 2 ze 3 testovaných mateřských škol používají ke skákání trampolínu s madlem, která je umístěna přímo v herně a děti ji mohou kdykoli samy využívat. To je samo o sobě velmi pozitivní. Diskutabilní je však skutečnost, že jde právě o trampolínu s madlem. Jelikož se děti při skákání stále přidržují madla, jde o jiný typ dynamického pohybu, při němž děti nemusejí udržovat tělo zcela zpevněné. Při testování jsem proto tento typ trampolíny otočila tak, že se děti madla přidržovat nemohly. Skákání tak pro ně bylo náhle něčím zcela novým a mnohem obtížnějším. Dvě děti např. odmítly bez madla úplně skákat.

4.1.5 Přejít kladinky

Graf 5. Kladinka



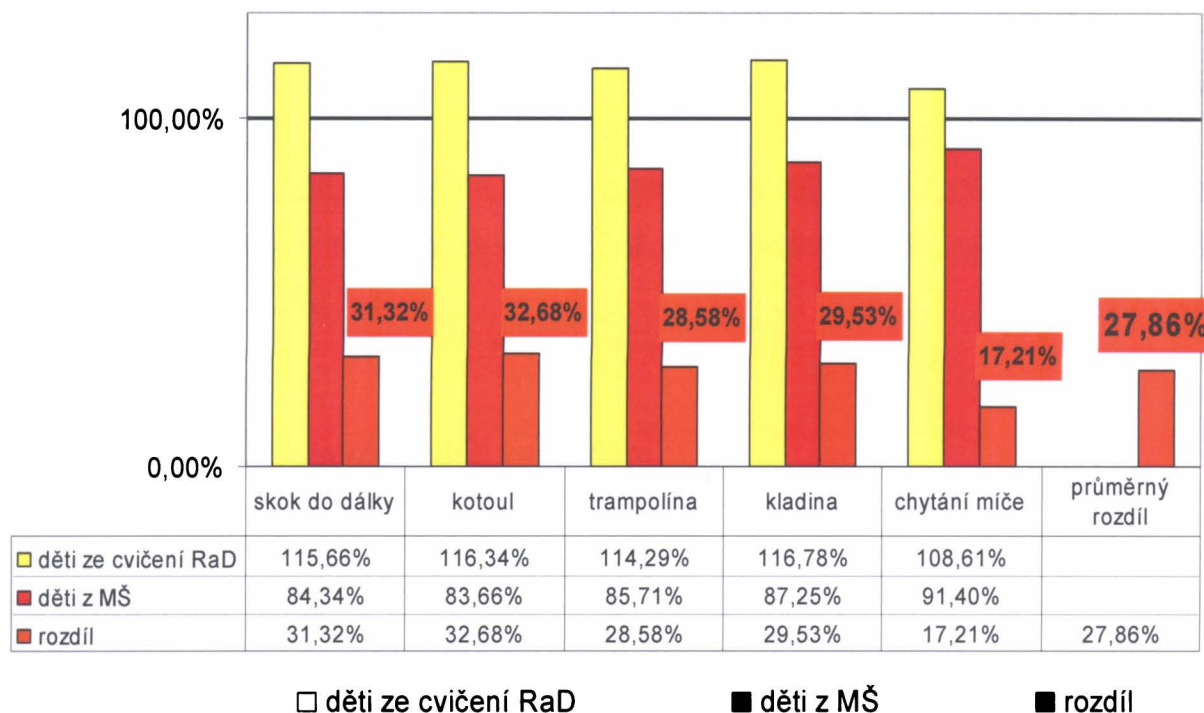
Jak zřetelně dosvědčuje graf č. 5, všechny děti ze cvičení RaD byly schopny kladinku přejít. Zcela samostatně nebo s malým zaváháním, což bylo hodnoceno známkami 5 či 4, překonalo kladinku 15 dětí ze cvičení RaD. Šlo o 75%, zatímco stejného výkonu dosáhlo 45% dětí z mateřských škol. 10 dětí, tj. 50%, ze cvičení RaD pak obdrželo nejvyšší bodové ohodnocení 5. Šlo o tedy nejvíce zastoupenou

bodovou známku v této skupině. Ve srovnávací skupině v kontrastu s tím převládal průměrný výsledek: 5 dětí shodně obdrželo bodové hodnocení 4 nebo 3, další pak známku 2. Nejnižší bodové ohodnocení získalo ze skupiny cvičenců RaD 1 dítě, konkrétně šlo o známku 2. Ve skupině dětí z mateřských škol oproti tomu hned dvě děti, tj. 10%, přejít kladinku kategoricky odmítly a získaly tak bodové ohodnocení 1. Děti ze cvičení RaD získaly v průměru 4,35 bodů, děti z mateřských škol 3,25 bodů. V průměrné výsledné známce rozdíl mezi oběma skupinami tvořil 1,1 bodu. Průměrné výkony se lišily o 29,53%.

V této testované disciplíně, jako v jediné, vykazaly znatelně lepší výsledky dívky oproti chlapcům, a to shodně v obou testovaných skupinách. Konkrétně dívky prokázaly větší jistotu i kvalitu provedení, což se projevilo v tom, že 10 děvčat, tj. 50%, ze skupiny cvičení RaD a 7 děvčat, tj. 35%, z mateřských škol získalo známky 5 nebo 4. U chlapců takového hodnocení dosáhlo jen 5 cvičenců, tj. 25% ze cvičení RaD a 2 chlapci, tj. 10% z mateřských škol.

4.1.6 Výsledné shrnutí pohybových dovedností dětí z obou skupin; verifikace hypotézy číslo 1

Graf 6 - Souhrn výsledků



Jak dokládá graf 6, ve všech měřených aktivitách dosáhly děti ze cvičení RaD lepších výsledků než děti z mateřských škol. Průměrné výsledky dětí ze cvičení RaD tudíž dosahovaly vždy hodnoty nad 100%. Naproti tomu u dětí z mateřských škol jsem vždy zaznamenala hodnoty menší než 100%. U jednotlivých disciplín dosahovaly průměrné rozdíly mezi oběma skupinami minimálně 17,21% (chytání míče) a maximálně 32,68% (kotoul). Pouze v případě jediné disciplíny (chytání míče) byl rozdíl menší než 20%, konkrétně 17,21%, a naopak rozdíl více než 30% byl dosažen hned u dvou měřených aktivit (kotoul a skok do dálky). Průměrný rozdíl všech pěti disciplín činil 27,86%¹¹.

Nejvyšších rozdílů – 31,32% a 32,68% - bylo dosaženo v technicky nejnáročnější disciplínách (kotoul a skok do dálky), jejichž nácvik přirozeně vyžaduje více času a opakování. Navíc je možné konstatovat, a to i na základě rozhovorů

¹¹ V souvislosti s tímto dosti jednoznačným závěrem je zajímavé připomenout, že téměř polovina dětí ze cvičení RaD nedosáhla v době testování věku 3 let, tj. minimálního věku u testovaných dětí z MŠ.

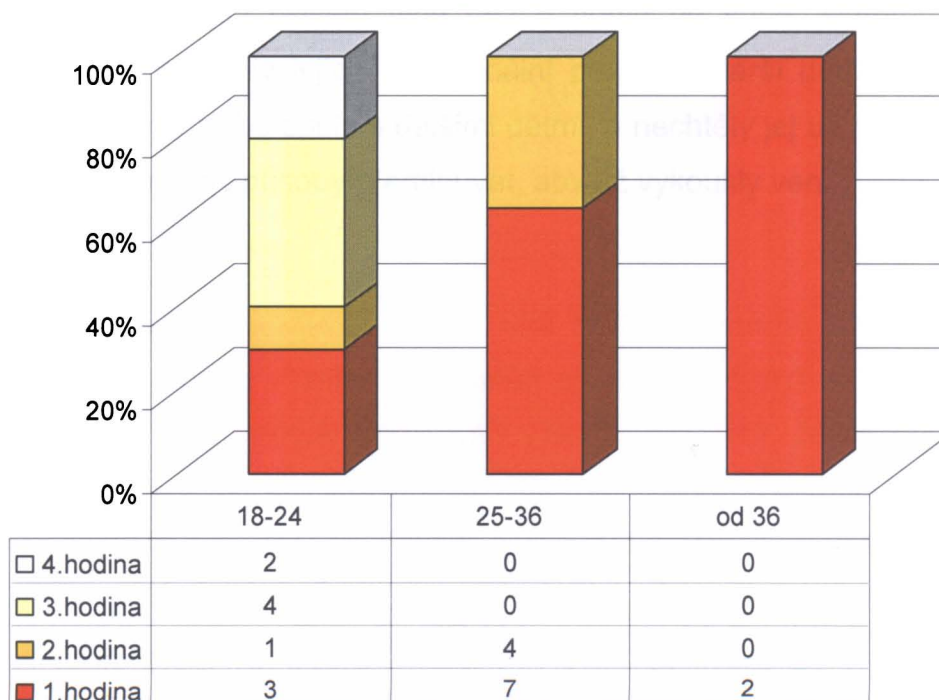
s dětmi během testování, že tyto aktivity v mnoha případech absolvovaly poprvé. Naopak výrazně nejmenšího rozdílu 17,21% bylo dosaženo v chytání míče, tedy disciplíně, která patří k nejběžnějším pohybovým aktivitám s dětmi obecně, tedy i např. v rodinách.

Výše uvedené výsledky potvrzují validitu hypotézy č. 1, která se týká srovnání úrovně pohybových dovedností dětí raného předškolního věku, které navštěvují cvičení RaD, a dětí z běžných mateřských škol. Předpokládaný minimálně 10% rozdíl ve prospěch dětí ze cvičení RaD byl nejen naplněn, nýbrž výrazně překonán. Ve skutečnosti totiž činil v průměru více než dvojnásobek, resp. v žádné z disciplín nebyl menší než 17%.

4.2. Pozorování socializace dětí ve cvičení

4.2.1 Strachový pytel

Graf 7 - Překonání překážky (strachový pytel)



Graf 7 představuje výsledky v disciplíně, v níž hlavními proměnnými byly úspěšné překonání překážky (v rovině ano/ne), věk dítěte a počet navštívených hodin cvičení RaD. Z výsledků jasně vyplývá, že hlavní roli při úspěšném překonání této překážky hrál věk dítěte. Nově příchozí děti v rozmezí od 18 do 24 měsíců měly s překonáním překážky napoprvé větší problémy než děti starší 25 měsíců. V nejmladší věkové kategorii trvalo dětem déle, než se adaptovaly na nové prostředí a nebály se překonat překážku. U většiny dětí z této věkové kategorie platilo, že se první dvě hodiny cvičení skutečně jen „rozkoukávaly“ a zapojovaly se jen do cvičení spjatém přímo s matkou. Konkrétně jen 30% dětí v kategorii 18-24 měsíců překonalo překážku na první pokus, 60% dětí pak až při třetí či čtvrté lekci cvičení. V kategorii dětí 25-36 měsíců bylo 70% dětí úspěšných hned na první pokus. Zbýlých 30% dětí v této kategorii překonalo překážku napodruhé. Mezi nově příchozími dětmi byly jen dvě děti starší 36 měsíců, které překážku překonaly hned na poprvé.

Obecně také platilo, že pokud se dítě odvážilo v jedné hodině prolézt strachový pytel, v následujících hodinách tak již činilo bez obtíží. Dokonce tuto činnost zpravidla začalo samo a opakovaně vyhledávat. Zpočátku bylo třeba, aby u výlezu byla výhradně vlastní matka. S postupem času (v průměru po 4-5 hodinách) bylo dětem jedno, který dospělý strachový pytel přidržoval. Tato překážka se pro zkušené děti, navštěvující cvičení více než 5 hodin po sobě, stávala oblíbenou kratochvílí, o čemž svědčily jejich emocionální projevy. Starší děti se rodičům do pytle schovávaly samy nebo spolu s dalšími dětmi, a nechtěly jej už opustit. Také se nechávaly rodiči různými způsoby přemlouvat, aby už vykoukly ven.

4.2.2 Hra Na zajíčka

Tabulka 1 Hra Na zajíčka

věk v měsících	1. měsíc				2. měsíc				3. měsíc		další výrazný zlom
	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	5. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	9. hodina	10. hodina	
18 m	ano	Ano	ano	ano	ne	ne	matka	matka	matka	ano	26 m 3x ne
18 m	matka	matka	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	27 m 4x ne
18 m	ano	matka	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	27 m 4x ne
19 m	ano	Ano	ano	ne	ne	ne	matka	matka	ano	ano	26 m 3x matk 2x ne
20 m	ano	Ano	ano	matka	ano	ano	ne	ne	ano	ano	27 m 4x ne
20 m	ne	Ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	25 m 4x ne
21 m	ano	Ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	27 m 4xne
24 m	ne	Ne	ne	matka	matka	matka	ne	ne	ne	ne	od 28 m ano
24 m	ne	Ne	ne	ne	ne	matka	matka	matka	ano	ano	beze změn
25 m	ne	Ne	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ne	od 28 m ano
26 m	ano	Ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ne	od 29 m ano
27 m	ne	Ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne	ne	od 30 m ano
29 m	ne	Ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	beze změn
31 m	ne	Ne	ne	ne	matka	matka	ano	ano	ne	ano	beze změn

Ze záznamů je patrné, že mladší děti (v době nástupu do cvičení do 23 měsíců) neměly zpočátku s touto hrou žádné problémy a hned se aktivně zapojily (max 1-2x s matkou). Z výrazu jejich tváří však bylo patrné, že nechápou, co se děje, a sednou si tam, kam je rodiče usadí. Naopak, čím dítě vstupovalo do cvičení starší, tím větší obtíže mu dělalo se hry samostatně zúčastnit. Prakticky to znamenalo, že se hře zcela vyhýbalo a bylo pouhým pozorovatelem, nebo častěji, že šlo s rodičem za ruku v kruhu a nechtělo být samo uprostřed. Někdy si děti i samy sedly doprostřed, ale jakmile se začalo zpívat, hned vyskočily, utíkaly za rodičem a vyžadovaly jeho pozornost a kontakt. Zajímavé bylo další sledování dětí při opakování této hry. Starší děti poté, co překonaly jisté nesnáze s touto hrou, s ní již

později (od cca 29 měsíců) neměly žádné zvláštní problémy. Hra je bavila, vyžadovaly ji skoro každou hodinu. Děti do cca 23 měsíců, jež hru zpočátku braly jako naprostou samozřejmost, a dělaly, co řekly rodiče, kolem svého 25. – 27. měsíce začaly procházet krizí téměř identickou se stejně starými dětmi při prvních návštěvách cvičení. Ta se projevovala tím, že dítě v této pro něj známé hře najednou odmítalo hrát roli zajíčka, a to buď zcela (chtělo chodit po kruhu) a nebo jen samostatně (chtělo sedět v kruhu s matkou). Tyto reakce byly často velmi výbušné, doprovázené i neochotou rodičů dětem povolit. Mezi časté reakce rodičů patřily tyto věty: „Vždyť jsi se minule už nebál, tak co vyvádíš!“ nebo: „ Podívej na P. jak pěkně sedí a je mladší než ty!“. V tuto chvíli jsem měla problém být nezaujatým pozorovatelem a rodiče jsem nabádala, ať dítěti vyhoví, a znovu si s ním sednou doprostřed či ho klidně nechají jít za ruku v kruhu s nimi.

K vysvětlení zjištěných skutečností můžeme přistupovat ze dvou pohledů. Jedním je prostá skutečnost, že známá hra přestane dítě po určité době zcela naplňovat a bavit. Druhé vysvětlení vychází z vývojové psychologie batolete, jeho hledání vlastní identity a snahy o osamostatňování a experimentování, která v určitém věku výrazně vrcholí. Vycházím-li z tohoto předpokladu, toto období sebeuvědomování a autonomie bylo výrazné v pozorované skupině dětí kolem 25. – 30. měsíce věku.

4.2.3. Závody

Během pozorování dětí při této aktivitě se ukázalo, že ve většině případů se děti v prvních hodinách cvičení nechtějí fyzicky odpoutat od rodiče (neustále se ho drží, chovají se...). Nově přichozí děti nebyly schopné vydržet sedět samy a čekat, až rodiče přeběhnou tělocvičnu a vrátí se. Prakticky se to projevovalo tím, že rodiče děti usadili, a ve chvíli, kdy vyběhli, se zvedly i děti a běžely rychle za nimi. Vyčkávat na rodiče dokázaly až po zhruba dvou měsících ve cvičení. Přičemž opět platilo, že u dětí mladších 23 měsíců šlo zpočátku o jistou pasivitu a odevzdanost vůli rodičů, podobně jako v předešlé hře.

S postupem času a úspěšnou adaptací dítěte na nové prostředí bylo možné vysledovat neustálý zájem dítěte unikat rodiči. Zvláště u druhého závodu, kdy rodiče

děti honili, děti s radostí výskaly, utíkaly a nechtěly se nechat chytit. Děti odmítaly respektovat jakákoli daná pravidla a vytýčené území honičky. Ve velkém zaujetí honičkou často tyto hranice porušovaly, vrážely do dalších dětí i dospělých a byly ochotné se otočit opačným směrem a utíkat dále, jen aby je rodiče nedostihli. Srážky mezi dětmi bývaly patrné zvláště během prvních hodin cvičení a následně s příchodem nového dítěte, které se ještě neorientovalo v prostoru. Naštěstí bývaly ve skupině i na začátku školního roku některé zkušené děti, které již cvičení navštěvovaly. Tyto děti se automaticky stávaly vzorem pro ostatní.

Zajímavé byly reakce samotných rodičů při závodech. Rodiče zpočátku reagovali vesele, dobíhali děti a chytali je. Když ale došlo ke srážce mezi dětmi, rodiče většinou znervózněli, zlobili se, vysvětlovali svému dítěti, „že se to nesmí“ a snažili se je omezovat v rozběhu (chytali je za ruku). Nové páry cvičenců sledovaly jak „zkušenější“ děti reagovaly na signál, dodržovaly pravidla, vybíhaly a zároveň se nechaly chytat a vracely se k rodiči. Rodiče své rozpoložení doprovázeli komentáři: „podívej K., jak poslouchá a ty ne!“. Dle verbálních projevů byl návrat dítěte k rodiči na daný povel velmi citlivým místem. Podle slov rodičů usuzuji, že si tuto aktivitu nespojovali s naučenou dovedností, ale především se schopností dítěte poslouchat a nezlobit.

Dalším vyzorovaným a pro rodiče rovněž ožehavým jevem byla „záměna rodiče“. Tento jev se vyskytoval spontánně ve všech skupinách dětí, které do cvičení docházely během mého pozorování. Po zhruba dvou měsících docházky do cvičení (tj. zhruba po 6-8 hodinách) děti zvládaly závody bez větších nesnází. Začínaly tedy experimentovat, vymýšlet si nové varianty závodu. Vybíhaly na signál a zastavovaly se na druhé straně, společně zamávaly rodičům a na signál se rozbíhaly zpět. V tento moment nastávala chvíle pro „záměnu rodiče“. V určité vzdálenosti od něj si děti vybraly jinou osobu (často to býval cvičitel, některý tatínek, babička, teta) a k ní se navracely. Svého rodiče přitom zdánlivě zcela přehlížely. Tvářily se, jakoby je neviděly, a jako by se nic nedělo. Přitom ale neustále „po očku“ sledovaly reakce svého rodiče. Ta bývala v mnoha případech dost bouřlivá („Ty nepoznáš vlastní maminku?“, Tady jsem, ty mě nevidíš?, No a já můžu jít klidně domů!, To mi dělá snad schválně?...“). Matky se ne vždy zcela jednoduše vyrovnávaly se záměrně odmítavou reakcí vlastního dítěte. Po návratu dětí ke svým rodičům bylo opět možné pozorovat rozdílné reakce. Někteří vřelí rodiče své dítě spokojeně vítali, jiní se

naopak tvářili uraženě nebo své děti i peskovali. Z pozorování usuzuji, že tyto snahy dítěte byly typickými projevy snahy o vlastní autonomii a uvolnění se z pevné vazby na matku. Dle reakcí matek bylo taktéž možné vysledovat, o jak pevnou a jistou vazbu mezi nimi a jejich dětmi šlo. Všechny tyto projevy autonomie dítěte probíhaly jedině za předpokladu, že dítě již nabylo dostatečnou zkušenost v novém prostředí a cítilo se zde spokojeně. Taktéž platilo, že po určité době docházky do cvičení, v průměru šlo o 5 měsíců, tyto projevy spontánně vymizely a dítě se navracelo zpět ke klasickému průběhu hry.

Dalším vyzorovatelným jevem bylo „opatrovatelství“ mezi dětmi. Tento jev se vyskytoval především u děvčat starších 2,5 let. Nezáleželo na tom, zda šlo o nově příchozí či již zkušené dívky. Tento jev nastával obvykle při závodu, kdy děti běžely samostatně. Děvčátka si vybrala nějaké jim sympatické, většinou fyzicky drobnější a skutečně mladší, dítě (nezávisle na pohlaví) a chytala je za ruku. Tento kontakt byl pouze nonverbální. Pokud druhé dítě ruku přijalo, běhaly pak společně. Dvojice byly, díky nestabilitě mladšího dítěte náchylné ke společnému pádu. Když spadly, starší dítě se samo zvedlo a začalo zvedat i mladší dítě, hladit ho a utěšovat v případě, že začalo plakat. V tuto chvíli byl obvykle pár „vyrušen“ jedním z rodičů, který přispěchal na pomoc a kontakt mezi batolaty ukončil. Vzájemný kontakt probíhal většinou nonverbálně. „Opatrovatelství“ by se dalo označit za projev komunikace mezi batolaty, projev empatie a vzájemné pomoci.

4.2.4 Shrnutí pozorování dětí během socializačních her (verifikace hypotézy číslo 2)

Zjistila jsem, že se při cvičení u dětí během socializačních her rozvíjely sociální kompetence. Jejich sociální kompetence se rozvíjely v závislosti na úspěšné adaptaci dětí v novém prostředí. Délka adaptace byla přímo úměrná vstupnímu věku dítěte do nového prostředí. Čím bylo dítě při vstupu do cvičení mladší (18 - 24 měsíců), tím trvala adaptace déle.

U batolat jsem zaznamenávala typické znaky jejich zdárného vývoje. Projevy 1. konfliktu, osamostatňování a vzdoru bylo možné vysledovat ve všech

navržených činnostech. Konkrétně jsem nejvýraznější projevy sebeuvědomování v této pozorované skupině zaznamenala mezi 25. – 30. měsícem jejich věku.

V souvislosti se sebeuvědomováním a snahu o autonomii jsem mezi batolaty vyzorovala výrazné projevy *experimentování*, a to jak s náčiním, náradím, tak i v měnění již známých a do té doby platných *činnostních scénářů*. Při vybraných hrách se toto chování projevovalo záměnou pravidel, samostatným spontánním stupňováním obtížnosti a navazováním kontaktů s vrstevníky i dalšími dospělými. Při *záměně rodiče* si batolata ověřovala pevnost jejich vazby na matku (rodiče). Ve většině případů a v rozdílné kvalitě se jim této zpětné vazby dostalo. Dle projevů rodičů šlo o *citlivé téma*, se kterým si často nevěděli rady, uvádělo je do rozpaků.

Mezi další pozorované projevy vytváření sociálních vazeb mezi batolaty patřilo *opatrovatelství*, které probíhalo pouze na bázi nonverbálního, většinou haptického kontaktu a projevovalo se výraznou empatií k vrstevníkům. *Opatrovatelství* jsem v pozorované skupině zaznamenala především u děvčat starších 2,5 let směrem k fyziologicky mladším batolatům rozdílného pohlaví.

Výše zmíněné poznatky potvrzují moji 2. hypotézu, týkající se rozvíjení sociálních kompetencí u batolat i mladších předškoláků při cvičení.

4.3 Preference aktivit a činností dětí ve cvičení dle pohlaví, (verifikace hypotézy číslo 5)

V pozorované skupině dětí se vyskytlo několik chlapců (5), kteří se pravidelně nezapojovali do některých aktivit ve cvičení. Zaujímalí roli pozorovatele, a to i po 3 měsících docházky do cvičení. Jelikož je rodiče nechávali a do cvičení nijak nenutili, vyzorovala jsem, že v této roli se objevovali opakovaně, vždy při stejných činnostech. K těmto činnostem patřila úvodní rozcvička a různé hry se zpěvem. V rozhovorech se přesto rodiče vyjadřovali, že chlapci zařazované písně, básně i hry opakovali doma. Pokud se cvičilo akčněji (více běhání a závodění nebo cvičení na náradí), zapojovali se bez výjimky všichni. Vyzorovala jsem, že většina chlapců se účastnila cvičení s využitím zajímavého náčiní (míče všeho druhu, padák, gymbally, papíry, lahvičky..). Byli úspěšnější ve veškerých činnostech s míčem (chytání,

házení, kutálení, kopání, ..) a ve zdolávání a překonávání i náročnějších a nově zařazených překážek. Pozorování mi potvrdilo i přímé testování - chytání míče.

Děvčátka byla naproti tomu vždy aktivní při činnostech se zpěvem a tancem. Pečlivě a přesně opakovala cvičení s náčiním (rozcvičku a zdravotní cviky). Obvykle chtěla předcvičovat a ukazovat ostatním dětem, co se naučila. Dříve než chlapci se zapojovala do cvičení ve dvojicích s dalším dítětem, které jsem zařazovala do rozcvičky. Testování taktéž potvrdilo vyšší úspěšnost děvčátek při cvičeních vyžadujících přímé držení těla, soustředění a rovnováhu (viz. kladinka).

Pro obě pohlaví byla typická záliba v překonávání překážek jakéhokoliv druhu (tzv. překážková dráha, opičí dráha) a cvičení ve dvojici s rodičem. Při překážkových drahách bylo patrné velmi rozdílné chování dle pohlaví dětí. Spíše chlapci určovali, na které překážky půjdou dříve a jak často je budou opakovat. S tím souvisela i častější benevolence chování chlapců ze strany rodičů. Dívky většinou překážky překonávaly postupně, jak byly vystavěny a jak na nich cvičení bylo předváděno. Byly schopné dodržovat jistý pravidelný řád a strukturu i v neřízených spontánních činnostech. Ve většině případů při překonávání překážky neexperimentovaly a zdolávaly ji obvyklým nebo názorně předvedeným způsobem. Pokud jim tento způsob vyhovoval, dodržovaly jej i při dalších hodinách cvičení. Chlapci ve většině vyhledávali nové a neobvyklé způsoby překonávání překážek, experimentovali a vymýšleli alternativní způsoby jejich zdolání, a to často i přes protest rodičů. Stejně chování se projevovalo u chlapců i ve spontánních chvílích s různým náčiním (gymbally, padák, lahvičky atd.).

Shrnu-li poznatky, mohu konstatovat, že při cvičení RaD se projevovaly genderové preference jak ve výběru pohybových aktivit, tak i v přístupu k jejich provedení. K naplnění mé 5. hypotézy, týkající se tohoto problému, došlo však jen částečně. Vysoká oblíbenost akrobatického cvičení, překážkové dráhy a cvičení na nářadí se potvrdila stejně u obou pohlaví. Rozdíly panovaly jak v přístupu k překonávání překážek, tak i k dodržování řádu, pravidel a napodobování vzoru. Též se potvrdil předpoklad větší oblíbenosti estetických aktivit a kontaktního cvičení v páru u dívek.

4.4 Rozhovory s rodiči, (verifikace hypotéz číslo 3 a 4)

Průměrný věk respondentek činil 33,4 let. S jedinou výjimkou, kterou tvořila chůva, jejíž věk jsem do průměru nezapočítávala, se jednalo výhradně o matky. Ve výběru cvičení RaD nehrálo žádnou roli, zda má dítě sourozence a kolikáté v pořadí je. Všechny páry docházely do cvičení více než 5 měsíců. Čtvrtina dětí respondentek navštěvovala kromě cvičení RaD i jiné pohybové aktivity pro raný věk (např. plavání). Do cvičení s dítětem docházela nejčastěji matka, občas ji nahrazovala babička nebo otec dítěte. V rozhovorech byli zastoupeni rodiče dívek i chlapců.

Na otázku: „*Proč jste si zvolila cvičení RaD ?*“ se u respondentů nejčastěji vyskytovaly tyto typy odpovědi:

- 1) jistá předchozí zkušenost s tímto druhem cvičení,
- 2) potřeba pohybových aktivit pro dítě raného věku,
- 3) důraz na společnou aktivitu rodiče a dítěte,
- 4) důraz na místo bydliště, ve kterém se cvičení nachází.

Na otázku: „*Prospívá cvičení vašemu dítěti a pokud ano, tak v čem?*“, se v odpovědích nejvíce vyskytoval názor:

- 1) obecně vidím výrazný pokrok,
- 2) zlepšení v samostatnosti dítěte,
- 3) zlepšení v zklidnění dítěte a jeho soustředění,
- 4) význam v utváření sociálních kontaktů s vrstevníky,
- 5) význam v učení se novým dovednostem,
- 6) u dítěte zlepšení v poslušnosti.

Na otázku: „*Chodí vaše dítě rádo do cvičení či je musíte nutit a přemlouvat?*“, se v odpovědích nejčastěji vyskytoval tento názor:

- 1) chodí rádo,
- 2) nemusím ho nijak přemlouvat,
- 3) na cvičení se těší.

Na otázku: „*Zda je pro vás pohyb součástí životosprávy?*“ většina respondentek odpověděla ano.

Na otázku: „*Jak konkrétně se věnujete pohybovým aktivitám v rodině?*“ se respondenty vyjádřily takto:

- 1) matka aktivně sportuje, manžel je pasivní,
- 2) oba rekreačně sportují,
- 3) matka rekreačně a otec aktivně,
- 4) zdůraznění jakýchkoli společných pohybových aktivit a sdíleného času (včetně zapojení otce)
- 5) vztah ke sportu a pohybu budován již od malička.

Na otázku: „*Co si myslíte, že vaše dítě ve cvičení upřednostňuje nejvíce?*“, matky dívek nejčastěji odpovídaly takto: tanečky, běhání, překážková dráha, zpívání, rozcvičky, básničky, vše u čeho se něco předvádí.

Matky chlapců nejčastěji odpovídaly takto: náradí, překážková dráha, míče, závody, cvičení na náradí.

Na podotázku: „*Které činnosti dítě moc nevyhledává či odmítá?*“, se matky dívek nejčastěji vyjadřovali takto: některé překážky v překážkové dráze, některé akrobatické cviky (kotoul).

Matky chlapců se nejčastěji vyjadřovaly takto: rozcvička, tanečky.

Na otázku: „*Co preferujete ve cvičení vy, nezávisle na dítěti?*“, se většina rodičů vyjádřila takto:

- 1) komplexně celé cvičení,
- 2) tanečky, zpěv a básně s pohybem,
- 3) rozcvičky a zdravotní cviky.

Na dotaz: „*Opakuje si dítě doma a vyžaduje některé cviky a činnosti ze cvičení RaD?*“ se matky shodovaly, že ano a konkrétně pak jmenovaly:

- 1) akrobacii (kotouly, sudy..),
- 2) básničky a písničky,
- 3) různé hry a tance,
- 4) cvičení s náčiním (z rozcvičky),
- 5) cvičení s rodičem (párové cvičení).

V rozhovorech byla ověřena validita mé 4. hypotézy, týkající se aktivního vztahu rodičů cvičících dětí k pohybu. 100% respondentek potvrdilo aktivní přístup, alespoň jednoho z rodičů ke sportování a pohybu obecně. Čtvrtina z nich našla kořeny svého aktivního přístupu k pohybu již ve svém dětství. Tyto respondentky

upozorňovaly na vliv svých rodičů, kteří je ke sportování přiváděli. Tato zkušenost se pro ně stala v dospělosti přirozeným měřítkem ve vztahu k pohybu a inspirací pro přístup k vlastním dětem. Pro všechny matky je pohyb součástí zdravé životosprávy. Vedle cvičení RaD se svými dětmi často neorganizovaně provozují různé další sporty a pohybové aktivity. Důležitou motivací pro všechny pohybové aktivity je pro respondentky společně strávený čas v rodinném kruhu, včetně aktivního zapojení otce.

Dotaz ohledně vlivu cvičení RaD na adaptaci dítěte v mateřské škole jsem logicky pokládala pouze rodičům dětí, které již toto předškolní zařízení navštěvují. Jejich nejčastější odpovědi se dají shrnout takto:

- 1) adaptace bez problémů,
- 2) dítě se rádo zapojuje,
- 3) „těžký“ začátek v mateřské škole v úvodu docházky,
- 4) běžná adaptace.

V rozhovorech s rodiči nebyl dostatečně silně potvrzen, ale ani vyvrácen kladný vliv cvičení RaD na následnou adaptaci v mateřské škole, se kterým pracovala moje 3. hypotéza. Konkrétně 50% rodičů se vyjádřilo, že jejich dítě prošlo adaptací bez obtíží. 50% rodičů pak zmínilo, že jejich děti měly při adaptaci v mateřské škole obtíže. K detailnější odpovědi na tuto hypotézu by bylo potřeba rozsáhlejšího a důkladnějšího výzkumu, který jsem touto prací nemohla dostatečně naplnit.

6. DISKUSE

Tuto kapitolu věnuji shrnutí a celkové komparaci výsledků této práce a výsledků výzkumů dalších badatelů, kteří se touto problematikou zabývali. Nejprve porovnám v úvodu zmíněný výzkum zakladatelky cvičení RaD J. Berdychové a jejího kolektivu z let 1964-67. Tento výzkum se týkal nejen měření pohybových dovedností u dětí ve věku 2 – 6 let, které docházely po dobu alespoň 5 měsíců pravidelně jednou týdně do cvičení RaD, nýbrž i oblíbenosti cvičení mezi dětmi a jeho významu z pohledu rodičů. Co se týče **výkonnosti** při skoku do dálky z místa, dosahovaly výsledky mnou sledovaných cvičenců velmi **podobných hodnot** jako ve výzkumu Berdychové - konkrétně 20-80 cm v 60. letech, resp. 40-70 cm v současnosti. Mírně se tedy zvýšila spodní a naopak snížila horní hranice dosahovaných vzdáleností.

V dovednosti provést kotoul se výsledky obou výzkumů opět de facto shodují: většina sledovaných dětí ve věku 3-4 let zvládla v různé kvalitě kotoul vpřed (90%), a to v kontrastu s nízkým podílem stejně úspěšných dětí z mateřských škol (45%).

Obdobně lze hodnotit výsledky dosažené při přechodu kladinky. V mém výzkumu se to podařilo 75% dětí bez dopomoci, Berdychová se ve práci zmiňuje pouze o dvou tříletých a jednom pětiletém dítěti, které kladinku samy nepřekonal. A to opět v kontrastu s vysokým, a to dokonce nadpolovičním, podílem neúspěšných dětí z mojí kontrolní skupiny.

Shrnu-li společné výsledky měření pohybových dovedností, nezbývá než konstatovat, že jsou si i po tolika letech velice blízké. Je ovšem nutno brát v potaz, že testované skupiny se do určité míry lišily vymezeným věkem. Berdychová testovala děti ve věku 2-6 let, můj výzkum zahrnoval děti ve věku 2-4 roky. V této souvislosti se jako vysvětlení nabízí akcelerace vývoje dětí v posledních 70 letech, o níž se zmiňuje již dříve citovaný Dylevský (1995).

Dalším bodem, o kterém se chci zmínit v diskusi, je otázka využití potenciálu cvičení RaD pro rozvoj pohybových dovedností ve věku, který je pro to nejvhodnější. Navazuji přitom nejen na myšlenku Brierleyho (1995), který hovoří o povinnosti využít potenciál, který máme v rukou, ale i na názor současné metodičky a odbornice na pohybové dovednosti dětí raného i předškolního věku Hany Dvořákové.

Dvořáková říká: „*Dejme dětem šanci zdokonalit své první dovednosti, aby je dostatečně jistě zvládaly i v obtížnějších podmínkách a mohly je pak mnohem lépe využít i pro pohyby složitější.*“ (Dvořáková 2009: 5). Dobrým příkladem, který tuto myšlenku potvrzuje, je nácvik kotoulu. Kotoul patří k povinným gymnastickým cvikům na základní škole. Jeho úspěšné zvládnutí je podmíněno nácvikem. Nejvhodnější dobou pro nácvik kotoulu spatřuji právě ke konci batolecího období či v raném předškolním věku, kdy se ho dítě spontánně pokouší udělat. Navíc pro něj má dobré fyziologicko - psychické předpoklady. Jakmile tuto příležitost promarníme, nácvik bude složitější, což by mohl jistě dosvědčit ne jeden vyučující tělesné výchovy na 1. stupni základních škol.

V této souvislosti se ještě zmíním o současné mateřské škole, která ve svém Vzdělávacím programu má jako jeden z cílů: „*Stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností....*“ (RVP 2004: 16). Bohužel, dle svých praktických zkušeností i mého výzkumu usuzuji, že současná mateřská škola při vysokých počtech dětí ve třídách (kolem 28) nemůže uplatnit tolik individuálního přístupu, aby tento cíl úspěšně naplnila. A to platí především v odděleních těch nejmladších 3-4 letých dětí. Jako příklad mohu uvést mé zkušenosti z testování nácviku kotoulu v mateřských školách. Zde se téměř 50% dětí ještě s nácvikem kotoulu vůbec nesešlo. V případě tohoto testu šlo tedy – s největší pravděpodobností – o jejich první zkušenost s tímto cvikem. Překvapivé bylo zejména to, že šlo o děti z mateřských škol, kde jsem výzkum prováděla v květnu, tedy po jejich téměř roční docházce. Ve třetí testované mateřské škole jsem výzkum naopak prováděla již koncem září, kdy děti docházely teprve několik týdnů. Z mého testování usuzuji, že pokud dítě nedochází do nějakého pohybového kroužku, rodina ve většině případů zcela spoléhá na získávání a rozvoj pohybových kompetencí v mateřské škole. Pokud ovšem mateřská škola tuto funkci ne zcela splní, dítě se s některými pohybovými aktivitami nemusí v určitém věku vůbec setkat. Dalším zajímavým poznatkem je, že všechny 3 děti (15%) z mateřských škol, které kotoul předvedly zcela bezchybně, shodně tvrdilo, že je to naučil někdo z rodiny (babička, matka, sourozenec), že dělají ho doma. Podobné odpovědi mi poskytly i další děti ze srovnávací skupiny, které nácvik kotoulu zvládly jen s drobnou chybou. Toto zjištění opět potvrzuje výrazný vliv rodinného prostředí na získávání základních

pohybových dovedností. Zároveň poukazuje na nesnadné dodržování RVP v současných mateřských školách. Zde může hrát roli jak jistá neprofesionalita a nedůslednost učitele, tak výše zmiňované počty dětí ve třídách.

Při porovnání oblíbenosti a dalších významů cvičení RaD v 60. letech a nyní můžeme dojít k velmi podobným výsledkům. Jak děti, tak zejména rodiče, kteří jsou hlavními aktéry ve výběru aktivit pro děti raného věku, oceňovali a zdůrazňovali především **společnou aktivitu a komplexní pohybové** vyžití dítěte. Na rozdíl od let výzkumu Berdychové (1969), kdy rodiče více preferovali informovanost o prospěšnosti a způsobu provedení jednotlivých cviků. V obou výzkumech se rodiče shodovali v nově získaných dovednostech dítěte: **soustředěnosti, zlepšení obratnosti, větší samostatnosti, ukázněnosti a v úspěšné socializaci s ostatními dětmi.**

Potvrdila se i trvale vysoká **oblíbenost překážkové dráhy a cvičení na náradí.** V mém výzkumu se kromě toho do popředí z hlediska oblíbenosti dostalo cvičení s náčiním, s hudební doprovodem i říkadla a básničky s pohybem. Z obou výzkumů také vyplývá obliba tzv. **oddálené nápodoby** a opakování dovedností naučených ve cvičení v domácím či jiném prostředí.

O nezbytnosti pohybového vyžití, na kterém se shodují všichni rodiče, se zmiňuje i francouzská psycholožka A. Bacusová. Nahlíží na něj přitom z pohledu prevence vysoké **úrazovosti** batolat. Právě k prevenci úrazů směřuje zdokonalování, učení se samostatnosti i ukázněnosti, které jsou nedílnou součástí hodin cvičení RaD. Bacusová k tomu dodává: *„...kolem dvou až tří let se dítě rychle pohybově vyvíjí. Všude se chce podívat, po všem leze a šplhá. Jeho zvědavost ho nutí aby všechno zkusilo a všemu přišlo na kloub, protože má vlastní hlavu rádo vás provokuje – respektuje zákazy jen velmi přibližně...“* (Bacus 2003: 97) Ve zmíněné citaci se mj. objevuje narážka na **provokaci rodičů**, kterou bylo možné vysledovat především během socializačních her.

Nyní se zastavím u větší náklonnosti k určitým pohybovým činnostem dle jednotlivých pohlaví. Ta se v mém výzkumu skutečně potvrdila. V této souvislosti je dobré připomenout pozici psychologa Pavla Řičana, který se přiklání k teorii, že z pohybových her tohoto věkové období se jednou vyvine řada sportovních disciplín (Řičan 1990). Je nutno dodat, že pouze za předpokladu, že jsou k tomu vytvořeny

odpovídající podmínky. Tato myšlenka koresponduje s výsledky genderových preferencí i přístupu obou pohlaví k jednotlivým pohybovým aktivitám. Hry s míčem, adrenalinovější pohybové aktivity, agresivita, experimentování, novátorství a větší problémy s dodržováním pravidel a kázně, do značné míry i více tolerované ze strany matek, to jsou znaky typické pro chlapce. S jistou nadsázkou si dovolím tvrdit, že některé z těchto projevů u řady příslušníků silnějšího pohlaví přetrvávají až do dospělosti. Děvčátka jsou oproti tomu již v útlém věku vedena i přirozeně puze k větší poslušnosti, přesnému opakování předvedeného. Sama také upřednostňují aktivity zaměřené na rovnováhu, vyšší míru soustředění, resp. taneční i jiné rytmicko-pohybové kreace. Nechybí jim přitom odvaha se předvést a snáze také navazují první kontakty s vrstevníky. Již v raném věku kolem dvou let se u dívek setkáme s opatrovatelskými sklony, které u většiny přetrvávají až do dospělosti. Tato zjištění mě fascinují z hlediska jisté předdefinovatelnosti sociálních rolí pro celý další život. Otázkou zůstává, kolik z těchto povahových rysů jednotlivých pohlaví se vyvíjí naprosto spontánně a co vše ovlivňují svým přístupem především matky, které mají na dítě v raném věku v současnosti největší vliv.

V rozhovorech rodiče často opakovali přínos cvičení RaD z hlediska **estetického rozvoje dítěte** (zpěv, říkadla, recitace s pohybem, hudebně-pohybové hry). Mnou zmiňované názory Mišurcové, Severové i Bacusové z teoretické kapitoly 2 přirozeně zastávají i rodiče, kteří se zúčastnili mého výzkumu. Jak se ale naproti tomu zmiňuje Tichá (2005), v rodinném prostředí dnes obecně zpěv dětí podporován není a ani dnešní maminky dětem zpravidla nezpívají. Tichá to dává do souvislosti i s malou fyzickou zdatností a chybným držením těla, čímž jsou hlasivky neúměrně zatěžovány a děti mají problémy s dechem. To vše dle Tiché souvisí také s pasivním přijímáním hudby, která dítě otupuje. Navzdory tomuto - patrně velmi rozšířenému - postoji se rodiče shodovali na tom, že estetické hry obohacovaly a bavily je samotné i jejich děti. Je tudíž velmi pravděpodobné, že málo rozšířené zpívání dětí a jejich rodičů vyplývá spíše z nedostatku námětů, vlastních zkušeností z dětství, případně pocitu studu a jisté nepatřičnosti zařazovat svůj nedokonalý zpěv do každodenního života. Pokud se však zpívání stane součástí nějaké kolektivně provozované aktivity, rodiče na něj rádi přistoupí a stud rázem odloží stranou. Ve cvičení se s novými písničkami seznámí, společně s dětmi se je naučí a následně si je v domácím prostředí opakují. Dnešní aktivní rodiče si zřejmě uvědomují spontánní zájem dítěte

v raném věku o tento druh her se zpěvem. To je dobré dát do kontrastu s trendem ubývání estetických her v naší „zrychlené“ postmoderní společnosti, kde je často nahrazují média, hry na počítači, internet a různé další reprodukované činnosti nevycházející z bezprostředního kontaktu s dítětem. Tento skutečný kontakt zřejmě rodiče intuitivně postrádají, a proto jej v rozhovorech tolik zdůrazňují.

Velkou část mého výzkumu tvořilo pozorování socializace dětí. Kořátková (1998) i Dvořáková (2009) se zmiňují o nezastupitelné úloze mimoškolních institucí, které umožňují dítěti, v relativně bezpečném prostředí, orientaci ve vztahové a sociální sféře prostřednictvím sociálních her. Tyto instituce jsou vhodným doplňkem současných málopočetných rodin. U dětí se ve vztahu s vrstevníky dochází ke komunikaci, a to již mezi dětmi kolem dvou let. Potvrzuje to opět názor Kořátkové (1998: 24), která říká: *„že přestože si dítě v batolecím věku hraje nejčastěji samo, má-li možnost, pozoruje hru druhých dětí a to má svoji důležitost, protože se učí odhadovat druhého, jeho reakce, předjímá jeho postoje.“* Děti ve cvičení navazovaly především fyzický kontakt, držely se za ruce, dotýkaly se, hladily, strkaly, dělily se o svačinky po cvičení. Některé agresivnější fyzické kontakty byly postupně po zhruba 2 - 3 měsících docházky do cvičení „ohlazeny“. Děti začaly respektovat pravidla a snažily se je samy dodržovat (např. nestrkaly do dětí, nepředbíhaly atd.). Tyto poznatky potvrdili a ocenili v rozhovorech i jejich rodiče.

Během pozorování dětí ve cvičení jsem zaznamenala i běžné projevy sebezprosazování a sebeuvědomování dítěte a s tím i související období vzdoru. Nejpatrnější byly tyto projevy při tzv. socializačních hrách (Na zajička, Závody..). Zde se ukázalo, že **dítě kolem svého 25. – 29. měsíce** skutečně prochází obdobím **vzdoru**. Tento vzdor výrazněji neovlivnila skutečnost, jak dlouho již dítě docházelo do cvičení. Vždy přišel jako blesk z čistého nebe, jak zmiňuje i Z. Helus: *„Zpravidla kolem svých druhých narozenin dítě náhle překvapí své okolí něčím, co si zaslouží vsutku mimořádného povšimnutí.a o několik málo týdnů či měsíců později se jednoho dne vzepře snaze okolí nějak mu posloužit a ohradí se slovy „já sám“. Zrod „já“ není dán jenom tím, že se ve slovníku vynoří nové slůvko. Jde o svého druhu projev „přihlášení se k sobě samému“...dítě se stává daleko výrazněji subjektem dění, aktérem událostí, partnerem druhých lidí....Prosazuje svoji vůli, zapojuje člověka do „hry“, je iniciátorem a „pánem“ situace..“* (Helus 2004: 200-201).

Ve svém výzkumu jsem zaznamenala i výše zmiňované projevy *iniciátorství* během různých aktivit. Díky tomu, že do cvičení docházely děti různého věku mezi 1,5 - 4 roky, s projevy vzdoru jsme se setkávali téměř během každého cvičení. Zvláště pro rodiče bylo tak jednodušší tyto reakce pochopit a vypořádat se s nimi. Přestože většina rodičů měla jisté povědomí o období vzdoru, ve chvíli kdy skutečně nastalo, byli jim nemile překvapeni a zaskočení. Zde vidím velkou roli cvičitele, který může rodičům pomoci pochopit toto nezbytné vývojové stadium jejich dítěte.

Co se týče vlivu docházky do cvičení na pozdější adaptaci v mateřské škole, na základě rozhovorů s rodiči nelze dojít k **jednoznačně pozitivním ani negativním závěrům**. Sami rodiče se v rozhovorech spíše přikláněli k názoru, že hlavní změnou při nástupu do předškolního zařízení byl pobyt bez nich, který v rámci cvičení RaD nelze „natrénovat“. I děti se zkušenostmi ze cvičení RaD proto při následné adaptaci v mateřské škole povětšinou procházely podobnými obtížemi jako ostatní děti. Bonus účasti ve cvičení je proto možné spatřovat spíše v rovině jistých zkušeností s novým prostředím, přítomností vrstevníků či s kontakty se cvičitelkou. Výrazným pozitivem pak může být případné shledání se s „kamarády“ ze cvičení v mateřské škole a společné sdílení nového prostředí. Jak už jsem zmiňovala výše, celá problematika by jistě zasloužila mnohem podrobnější a časově náročnější výzkum, zaměřený na konkrétní adaptační zkušenosti jednotlivých dětí a jejich srovnání.

Na úplný závěr této kapitoly se chci věnovat osobnímu vztahu rodičů k pohybovým aktivitám. Z rozhovorů vyplynul výrazný vliv vlastní zkušenosti s pohybovými aktivitami v raném či dětském věku a jeho následná aplikace na výběr volnočasových aktivit u vlastních dětí. Můžeme si jej vysvětlit tak, že pokud je dítě k pohybu vedeno již od dětství, stane se skutečně přirozenou součástí jeho života. Součástí, kterou pak v dospělosti logicky podporuje u svých vlastních dětí. Pro tuto fixaci na pohyb a správné pohybové vzorce je období batolete a předškolního věku nesmírně důležité, jak potvrzuje např. Kučera (1997). V tomto zjištění spatřuji jeden z hlavních významů pohybových aktivit pro raný věk, a to v zásadě bez rozdílu jejich konkrétního zaměření. Ruku v ruce s ním pak jde touha současných rodičů po setkávání, navazování nových nevirtuálních kontaktů, společném sdílení a aktivním prožívání dětství vlastních dětí. Právě v tom spočívá velký, a dost možná vůbec největší význam, tohoto typu cvičení.

6. ZÁVĚREČNÉ ZAMYŠLENÍ

Tato práce měla za cíl zjistit, zda cvičení RaD přispívá k rozvoji pohybových dovedností a sociálních kompetencí u dětí batolecího a raného předškolního věku. Tento cíl byl naplněn. V průběhu jeho ověřování jsem odhalila další linie problémů, které si zasloužily větší pozornost. Konkrétně se jednalo o výrazné rozdíly v pohybových dovednostech. Právě ty mě přivedly k pozastavení nejen nad současnou mateřskou školou a jejími možnostmi naplňování RVP, ale také nad přístupem dnešních rodičů k výchově svých dětí. Ten je ovlivněn jak jistými genderovými stereotypy, tak i vlastním dětstvím.

Ačkoli dnes hovoříme o postmoderní, digitální, vizuální či virtuální společnosti, stále se mezi rodiči najde část těch, kteří cítí potřebu „navrátit se ke kořenům“. To znamená svým dětem znovu začít zpívat, nosit je, tančit s nimi. V této souvislosti je mimořádně zajímavá následující skutečnost. Tohoto výzkumu se zúčastnily výhradně matky narozené v 70. letech minulého století, tedy příslušnice generace formované kolektivní, tzv. jeselskou výchovou. Logicky bychom tudíž očekávali, že buď budou v takovém trendu pokračovat a své děti co nejdříve předají do předškolních zařízení, nebo naopak zvolí zcela opačný protipól - tedy že se se svými dětmi uzavřou ve velmi úzkém rodinném kruhu. Skutečnost je ale jiná. Zúčastněné matky ve svém přístupu k dětem hledají zcela nové cesty - cesty vedoucí k vzájemnému sdílení, cesty vedoucí k rozvoji dítěte, na kterém se chtějí aktivně podílet. Děti tedy „neodkládají“, ani se s nimi neuzavírají doma, ale neustále vyhledávají pro ně i pro sebe nové podněty, zážitky. Ba co více, do společných rodinných, a zvláště pak pohybových aktivit, stále více zapojují otce. Společně tak u svých dětí budují trvalou potřebu pohybu a doufají, že ta se stane i nedílnou součástí jejich dalšího, dospělého života. Ve svém snažení se pak chtějí navzájem ujišťovat s dalšími obdobně smýšlejícími matkami. Cvičení RaD pro tyto účely může vytvářet téměř ideální prostředí.

Aktivní rodiče jsou specifictí ještě v jednom ohledu. Ve výchově svých dětí spoléhají především sami na sebe. O svém dítěti chtějí sami rozhodovat. Nečekají, až se jejich děti někde něco náhodou naučí, ale vytvářejí jim takové podmínky, aby se naučily to, co konkrétně považují za správné. Aktivně přitom vyhledávají zájmové

činnosti, podporující jejich pohybové, hudební či jiné umělecko-estetické dovednosti. Co je však možná ještě důležitější, svůj aktivní přístup neomezují jen na zájmové činnosti. Stejný přístup totiž volí při každém následovném výběru vzdělávacího zařízení. Dá se tedy říci, že aktivní rodiče své děti velmi výrazně ovlivňují a vedou nejen ve výchově, ale i v učení v tom nejširším slova smyslu.

Vedle aktivních rodičů jsou však i rodiče pasivní, kteří naopak čekají a spoléhají na státem vybrané instituce. Tento typ rodičů se dobrovolně vzdává své vlastní odpovědnosti za dítě a vkládá ji takřka výhradně na bedra veřejných institucí. Častokrát se pak nestačí divit, že školky a školy dostatečně neplní to, co mají v programu, resp. že jejich dítě neumí tolik, co jiné děti. Pasivita, čekání na to, co přijde „shora“, a následná kritika všeho a všech však není v současné české společnosti ničím neobvyklým. Jednak proto, že jde o dosti rozšířený přístup k životu v převážné části současné Evropy, a dále i z důvodu, že také generace současných rodičů je v různé míře zatížena dědictvím minulosti.

Krátké závěrečné zamyšlení namísto obecného závěru jsem zvolila zcela záměrně. Vedle odpovědí na v úvodu formulované otázky a hypotézy tato práce otevřela několik dalších zajímavých problémů. Mezi nimi za nejzajímavější a zároveň nejzávažnější z hlediska celkových dopadů považuji právě výše načrtnutý rozdíl mezi aktivními a pasivními rodiči. Cvičení RaD jako jedna z výrazných možností pro společné aktivity rodičů a dětí, které procházejí velmi důležitým, a v mnoha ohledech klíčovým, obdobím svého života, se v tomto ohledu ukázalo být ještě inspirativnějším, než jsem se na počátku domnívala. Troufám si tvrdit, že toto závěrečné konstatování je více než výmluvným důkazem jeho významu.

Seznam použité literatury

- BACUS , A. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. Lucie Hučínová. Praha : Portál, 2003. 172 s. ISBN 80-7178-743-4.
- BERDYCHOVÁ, J. *Mámo, táto, cvičte se mnou*. 4. vyd. Praha : Olympia, 1984. 117 s.
- BERDYCHOVÁ, J., KARÁSKOVÁ, H. *Dětské taneční hry*. 1. vyd. Praha : Sportovní a turistické nakl., 1964. 73 s.
- BERDYCHOVÁ, J. J. A. *Komenský a tělesná kultura*. 1. vyd. Praha : Olympia, 1991. 62 s. ISBN 80-7033-091-0.
- BERDYCHOVÁ, J. *Mámo táto cvičte se mnou*. 2. vyd. Praha : Olympia, 1971. 122 s. ISBN 505-21-862.
- BERDYCHOVÁ, J., KOZLÍK, J. *Rodičům o tělesné výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Sportovní a turistické nakl., 1966. 133 s.
- BERDYCHOVÁ, J. *Učme děti správnému držení těla*. 1. vyd. Praha : Olympia, 1972. 62 s.
- BERDYCHOVÁ, J, et al. *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy dětí dvouletých až sedmiletých : Učební text pro cvičitele nejmladšího žactva*. 1. vyd. Praha : Olympia, 1971. 119 s. ISBN 27-108-71.
- BOROVÁ, B, et al. *Cvičení předškolních dětí a rodičů s dětmi : Díl. I. Speciální učební texty*. Praha : ČASPV, 2006. 62 s.
- BRADÁČ, K. *Tělocvik a hry pro děti : Rady maminkám a tatínkům jak mít zdravé děti*. 3. vyd. Praha : Josef Hokr, 1933. 158 s.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. K. Balcar. 1st. ed. Praha : Portál, 1996. 111 s. ISBN 80-7178-109-6.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha : UK v Praze - Ped. f., 2007. 123 s. ISBN 978-80-7290-298-9.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 137 s. ISBN 80-7178-693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 2. přeprac. vyd. Velké Bílovice : TeMi CZ,s. s. o., 2009. 122 s. ISBN 978-80-87156-26-1.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Základní motorika*. Praha : UK v Praze -Ped. f., 2006. 43 s. ISBN 80-7290-259-8.
- DYLEVSKÝ, I, et al. *Pohybový systém a zátěž*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1997. 252 s. ISBN 80-7169-258-1.

- DYLEVSKÝ, I. *Základy anatomie a fyziologie člověka*. 1. vyd. Olomouc : Epava, 1995. 429 s. ISBN 80-9016667-0-9.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. J. Valeška. 1st edition. Praha : Argo, 2002. 383 s. ISBN 80-7203-380-8.
- HANUŠOVÁ, K. *Dětský tělocvik : Návod jak dívky útlého stáří cvičiti a pohybem zdravě zaměstnávat: matkám, pěstounkám a kandidátkám pro dětské zahrádky a opatrovny*. 1. vyd. Praha : A. Reinwart, 1883. 45 s.
- HAVLÍČKOVÁ, L., LINC, R. *Biologie dítěte a dorostu*. 2. přeprac. vyd. Praha : UK v Praze Fak, TV a sportu, 1986. 116 s.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HÜTTEROVÁ, E. *Náměty na cvičební hodiny cvičení rodičů s dětmi*. Praha : ČASPV, 2004. 62 s. ISBN 80-86586-11-1.
- JARNÍKOVÁ, I. *Školy mateřské : Jejich význam, účel a organisace, jakož i úřední předpisy*. 2. vyd. Praha : Ida Jarníková, 1931. 61 s.
- JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1990. 115 s. ISBN 80-201-0018-0.
- KOCH, J. *Výchova kojence v rodině : příručka pro rodiče*. 3. vyd. Praha : Avicenum, 1986. 208 s.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha : Kalich, 1992. 140 s. ISBN 80-7017-492-7.
- KOŽÁTKOVÁ, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů : Nestvůry, nástroje, obrana*. Praha : Galén, 2006. 327 s. ISBN 978-80-7262-410-2.
- KRIŠTOFIČ, J. *Pohybová příprava dětí : koordinační a kondiční gymnastické cvičení*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 109 s. ISBN 80-247-1636-4.
- KUČERA, M., et al. *Pohybový systém a zátěž*. 1. vyd. Praha : Grada, 1997. 252 s. ISBN 80-7169-258-1.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují : Eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha : Avicenum, n. p., 1986. 335 s. ISBN 08-011-86.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., et al. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

- MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha : ISV - nakladatelství, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.
- Metodické listy: Problematika tělesné výchovy předškolních dětí a cvičení rodičů a dětí*. Praha : ČÚV ČSTV, 1978
- Metodické listy: Úloha tělesné výchovy v harmonickém vývoji dítěte*. Praha : ČÚV ČSTV, 1982.
- Metodické listy: Všestranný pohybový rozvoj a problémy rané specializace v předškolním věku*, . VMR ČÚV ČSTV. 1983 . Praha: ČÚV ČSTV, 1983.
- OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět : metodika rozvíjení poznání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 179 s.
- PECHOVÁ, J. *Cvičení pro zdraví s balančními míči : náměty pro zdravotní pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 135 s. ISBN 80-7178-448-6.
- PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. 2. dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2643-4.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Eva Vyskočilová. 17. édition. Praha : Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky : Vývoj člověka do patnácti let*. Praha : SPN, 1963. 461 s.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1990. 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- SCHEINER, J. E. *Tělesná cvičení v starém věku*. 1. vyd. Praha : Scheiner J., 1891. 248 s.
- SMOLÍKOVÁ, K., et al. *Rámcový vzdělávací program : pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚ Ped. v Praze, 2004. 46 s. ISBN 80-87000-00-5.
- STEJSKAL, M. *Moudrost starých Římanů*. 1. vyd. Praha : Odeon, c1990. 238 s. ISBN 80-207-0096-X.
- STUDNIČKOVÁ, B. *Pěstounkám škol mateřských : Úvahy z oboru školy mateřské. Články paedagogické a methodické*.. Praha : Rudolf Storch, 1901. 170 s.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět : L'enfant d'age prescolaire et son monde*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., et. al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TICHÁ, A. *Učíme děti zpívat : Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-916-X.
- TROJAN, St. *Tělověda*. 6. dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, 1997. 200 s. ISBN 80-7169-543-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0596-0.

Internetové odkazy:

- MATĚJČKOVÁ, R. Beautiful klinická studie. *Český rozhlas : Leonardo* [online]. 2008 [cit. 2008-09-13]. Dostupný z WWW: <http://www.rozhlas.cz/leonardo/clovek/_zprava/492531>. (ověřeno k 20.10.2009)
- ČTK. Nemoci -Úprava srdečního tepu snižuje riziko infarktu. *Prameny zdraví* [online]. 2008 [cit. 2008-09-05]. Dostupný z WWW: <<http://nemoci.pramenyzdravi.cz/8215354/Uprava-srdecniho-tepu-snizuje-riziko-infarktu.php>>.

Přílohy

Příloha 1 - Záznamy o výsledcích jednotlivých aktivit dle pohlaví dětí

Vysvětlivky: d...dívka

ch...chlapec

Trampolína: 10 samostatných skoků bez držení

5...skáče samostatně bez dopomoci, zpevněné tělo, nepadá (10 skoků)

4...skáče samostatně, ale ztratí rovnováhu, vstává a skáče samo dál

3...skáče za malé dopomoci za jednu ruku

2...skáče a hned padá, musí se přidržovat neustále za obě ruce (madlo)

1...odmítá skákat

Děti z mateřské školy:

5...d, d, d, ch = 3 d / 1 ch

4...d, d, ch, ch = 2 d / 2 ch

3...d, ch, ch, ch, ch = 1 d / 4 ch

2...d, d, d, ch, ch = 3 d / 2 ch

1... d, ch = 1 d / 1 ch

Děti ze cvičení RaD:

5...d, d, d, d, d, ch, ch, ch, ch, ch = 5 d / 5 ch

4...d, d, d, ch, ch = 3 d / 2 ch

3...d, d, ch, ch = 2 d / 2 ch

2...ch = 1 ch

1...-

1.část nácviku kotoulu vpřed:

- 5...zvládne sám bez dopomoci, kotoul je rovný, může mít na začátku roznožené nohy, nemusí z něj vstát
- 4...zvládne s malou dopomocí, radou (např. roznož, podívej se okýnkem...)
- 3... je potřeba dítě správně postavit, sbalit mu hlavu
- 2...dítě kotoul nechce udělat, je potřeba motivace, vysvětlování, velká dopomoc
- 1...vůbec neudělá

Děti z mateřské školy:

- 1...d, d, ch = 2 d / 1 ch
- 2...d, d, d, ch, ch, ch, ch = 3 d / 4 ch
- 3...d, d, ch, ch = 2 d / 2 ch
- 4...d, ch, ch, ch = 1 d / 3 ch
- 5...d, d = 2 d

Děti ze cvičení RaD:

- 1...d, d, d, d, d, d, ch, ch, ch, ch, ch, ch = 6 d / 6 ch
- 2...d, d, d, d, ch, ch = 4 d / 2 ch
- 3...ch = 1 ch
- 4...ch = 1 ch
- 5...-

Kladinka:

- 5...jde suverénně bez dopomoci a bez pádu, klade chodidla před sebe rovně
- 4...jde samo, ztrácí rovnováhu, padá, znovu pokračuje v cestě samo vše bez dopomoci
- 3...přechází jen s dopomocí za ruku
- 2...přechází jen s dopomocí za obě ruce
- 1...odmítá přejít

Děti z mateřských škol:

5...d, d, d, ch = 3 d / 1 ch

4...d, d, d, d, ch = 4 d / 1 ch

3...d, ch, ch, ch, ch = 1 d / 4 ch

2...d, ch, ch, ch = 1 d / 3 ch

1...d, ch = 1 d / 1 ch

Děti ze cvičení RaD:

5...d, d, d, d, d, d, d, ch, ch, ch = 7 d / 3 ch

4...d, d, d, ch, ch = 3 d / 2 ch

3...ch, ch, ch, ch = 4 ch

4...ch = 1 ch

5...-

Skok z místa do dálky snožmo:

Děti z mateřských škol:

20 cm...d, ch = 1 d / 1 ch

30 cm...d, d, ch, ch = 2 d / 2 ch

40 cm...d, d, d, d, ch, ch, ch = 4 d / 3 ch

55 cm...d, d, d = 3 d

65 cm...ch, ch = 2 ch

70 cm...ch, ch = 2 ch

75 cm... -

Děti ze cvičení RaD:

20 cm...-

30 cm...d = 1 d

40 cm...d, ch = 1 d / 1 ch

55 cm...d, d, d, d, d, ch = 5 d / 1 ch

65 cm...d, ch, ch, ch = 1 d / 3 ch

70 cm...d, d, ch, ch, ch = 2 d / 3 ch

75 cm...ch, ch = 2 ch

Chytání hozeného míče:

5 za sebou následujících pokusů, vzdálenost 2 m

Děti z mateřských škol:

0 chycení ...-

1 chycení ...d, d = 2 d

2 chycení ...d, d, ch = 2 d / 1 ch

3 chycení ...d, d, d, d = 4 d

4 chycení ...d, ch, ch, ch, ch, ch = 1 d / 5 ch

5 chycení ...d, ch, ch, ch, ch = 1 d / 4 ch

Děti ze cvičení RaD:

0 chycení ...-

1 chycení ...-

2 chycení ...d = 1 d

3 chycení ...d, d, d, d, ch = 4 d / 1 ch

4 chycení ...d, d, d, ch, ch = 3 d / 2 ch

5 chycení ...d, d, ch, ch, ch, ch, ch, ch, ch = 2 d / 7 ch

Příloha 2 – Přepis rozhovorů s matkami dětí za cvičení RaD

Věk dítěte, pohlaví, pořadí mezi sourozenci a věk matky?

Pozn. Čísla zde uvedená označují jednotlivé matky dětí. U dalších otázek jsou vždy dodržena stejná čísla.

1. 2/2006 dívka 2.dítě (matka 29 let)
2. 12/2006 dívka 2. dítě (matka 31 let)
3. 3/2005 dívka 3. dítě (matka 36 let)
4. 7/2006 chlapec 3.dítě (matka 38 let)
5. 12/2006 chlapec 1.dítě (matka 32 let)
6. 7/2006 chlapec 1. dítě (matka 33 let)
7. 8/2006 chlapec 2. dítě (matka 33 let)
8. 6/2005 dívka 2. dítě (matka 34 let)
9. 6/2005 chlapec 3.dítě (matka 35 let)
10. 4/2006 dívka 1.dítě (matka 27 let)
11. 12/2005 dívka 2. dítě (matka 33 let)
12. 8/2005 dívka 2. dítě (chůva 50 let)
13. 5/2007 chlapec 1. dítě (matka 35 let)
14. 2/2007 dívka 1. dítě (matka 37 let)
15. 1/2007 dívka 1. dítě (matka 35 let)

V kolika letech (měsících) dítěte jste začali docházet do cvičení?

1. 2, 6 roku.
2. Asi 19 měsíců.
3. Asi v roce a půl.
4. V roce a půl.
5. V roce a půl.

6. Asi 2 roky a kousíček.
7. Rok a půl, přesně 18 měsíců.
8. 2 roky.
9. V roce a půl.
10. Kolem dvou let.
11. Ve dvou letech.
12. V necelých dvou letech.
13. V roce a půl.
14. Rok a půl.
15. Začínali jsme v 18 měsících nebo možná i dřív tak ve 13, 14 měsících.

Jak dlouho již docházíte do cvičení?

1. Asi třičtvrtě roku.
2. Půl roku.
3. Asi 2 roky.
4. Přes jeden rok.
5. Už přes rok.
6. Tak zhruba 5 měsíců.

7. Asi půl roku.
8. Rok.
9. Už skoro dva roky.
10. Asi rok.
11. Tak 3 měsíce.
12. Celý školní rok.
13. Už asi rok.
14. Rok a kousek.
15. Skoro dva roky.

Jak často chodíte cvičit?

1. Jednou týdně.
2. Jednou týdně.
3. Jednou týdně.
4. Jednou týdně.
5. Jednou týdně sem.
6. Jednou týdně.
7. Jednou týdně sem, když nejsme nemocní.

8. Jednou týdně.
9. Jednou týdně.
10. Jednou týdně.
11. Jednou týdně.
12. Jednou týdně.
13. Jednou týdně se a jednou týdně na Palmovku.
14. Dvakrát týdně.
15. Jednou týdně sem.

Chodíte ještě někam jinam cvičit s dítětem?

1. Ne.
2. Ne.
3. Ne.
4. Ne.
5. A jednou týdně na zpívání do hudební školy Yamaha a pak na plavání.
6. Ne.
7. Nechodíme.
8. Akorát sem.

9. Ne.

10. Ještě chodíme plavat.

11. Ne.

12. Ne.

13. A ještě na Palmovku Pohyb dětem.

14. Ještě jednou týdně na Černý Most, abychom měli cvičení dvakrát týdně. Nebo někdy se stane, že jedno cvičení nestihneme, tak abychom měli ještě jednu možnost v záloze.

15. Jednou týdně chodíme ještě na plavání.

Proč jste si vybrala právě cvičení RaD a ne nějakou jinou pohybovou aktivitu?

1. Protože je to v místě bydliště, a pak jsem hledala nějakou společnou aktivitu a napadlo mě, že by jí to mohlo bavit.
2. Protože už s první dcerou jsem chodila do Sokola a byla jsem strašně spokojená, dělala velké pokroky, tak jsem hledala něco podobného.
3. Hledala jsem nějakou společnou aktivitu a to cvičení je vhodné, protože ho lze navštěvovat již od raného věku. Začala jsem cvičit s nejstarším dítětem a postupně jsem cvičení navštěvovala se všemi dětmi.
4. Jedním z důvodů bylo, to že je to blízko bydliště, potom znám cvičitelku, tak to pro mě byla záruka, že to povede dobře a také mi vyhovuje pestrost cvičení. Jak zpívání, cvičení na nářadí tak hry, běhání... A chodila jsem cvičit i se svými staršími dětmi.

5. Protože si myslím, že pohybové aktivity jsou dobré pro děti. Rozvíjí spoustu pohybových i dalších schopností. Samozřejmě je pro něj taky dobré být v kolektivu mezi dětmi. Takže myslím, že to mělo spoustu důvodů. Je příjemnější i to místo bydliště, ale jinak my dojíždíme i na plavání, s tím nemám problém.
6. Protože naše dítě je velmi hyperaktivní a potřebuje se prostě vybíjet. Také je to v místě bydliště, mohlo by to být později asi o hodinu, ale je to i docela načasovaný dobře. Takže nám to vlastně maximálně vyhovuje.
7. Protože to napomáhá rozvoji dítěte. Hlavně pohybu.
8. Protože ta starší byla zvyklá chodit do Sokola na takový nějaký cvičení pro ty předškolkové děti. Tak jsme to zkusili zase.
9. Chodila jsem cvičit i se staršími dětmi do Sokola a tento typ cvičení mi plně vyhovuje. Baví mě si s dítětem tzv. hrát, být s ním, vidět jeho pokroky. Nechci ho jen někomu předat a pak si ho vyzvednout, na to je ještě příliš malé. Líbí se mi, že cvičení je pestré a nápadité a malému se tu moc líbí.
10. Slyšela jsem, že je to pěkné cvičení a tak jsme to zkusili.
11. Máme to blízko, nemusím nikam dojíždět a sousedka mi říkala, že je to dobré.
12. Vybrali to rodiče, já jsem tím byla pověřená.
13. Líbí se mi to, chci ho vést k pohybu, aby se naučil, že pohyb je zdravý, je důležitý a hlavně se taky zabaví a unaví.
14. Protože jsem na vás dostala konkrétní doporučení a dojíždíme sem z Prahy.
15. Protože mi to přišlo dobrý, začali jsme chodit a viděla jsem, že ty mladší děti co sem chodí dotahují ty starší děti. Tak mi to přišlo dobrý, že se děti něco

přiučí. A byla bych ochotná dojíždět i kamkoliv jinam, bydliště v tom nehrálo žádnou roli.

Kdo chodí s dítětem nejčastěji cvičit?

1. Chodím já, ale když byl s námi manžel na dovolené, tak viděl co malá dělá a sám se nabídl, že by se toho chtěl také účastnit. Aby viděl jak se jeho dcera chová při cvičení a jak jí to jde.
2. Chodím jen já – matka.
3. Chodím výhradně jen já (matka).
4. Výhradně matka.
5. Většinou matka a někdy zaskakuje otec, když jsem nemocná...
6. Většinou já, výjimečně babička.
7. Vždycky matka, stoprocentně.
8. Matka.
9. Já (matka).
10. Já, manžel je v práci, ale někdy může zaskočit i babička.
11. Jenom já.
12. Já.

13. Jenom já.

14. Cvičím jenom já.

15. Výhradně já.

Pozorujete u vašeho dítěte nějaký vliv účasti ve cvičení na jeho chování a pohybových dovednostech?

1. Určitě je to poznat, protože, když jsme přišly poprvé, tak skoro nic nedělala, ne že by jí to nebavilo, ale prostě nechtěla se hned zapojit. Ale teď už i sama cvičí ty cviky co cvičíme tady a ví co má dělat, když předcvičujete a je tak samostatná, že už mě často u toho ani nepotřebuje a já ji nemusím říkat co má teď dělat.
2. Velmi se zlepšuje, už se tolik nebojí třeba přejít přes lavičku, skákat na trampolínce a tak...
3. Vidím u něj výrazný pokrok, zvláště třeba i v porovnání s dětmi ve školce, protože moje dítě je nemocné (diabetes) a musela jsem tam často s ním pobývat a absolvovala jsem s nimi různé akce i mimo školku a bylo vidět, že děti, které nechodily nikam cvičit, měly třeba problém vylézt na nějakou větší průlezku zatímco ty děti, které chodily někam cvičit neměly problém a byly jednoduše obratnější.
4. Myslím si, že on je docela pohybově nadaný, ale vývoj a pokrok u něj vidět je, hlavně v zklidnění a soustředění na cvičení.
5. Určitě, je to na něm strašně vidět. Opravdu, řekla bych že jo.
6. No učí se určitě nové věci, třeba kotrmelec nebo se učí asi tu rovnováhu třeba, protože to by jsme doma nedělali. Teď nevím, nic mě konkrétního nenapadá, co třeba...

7. Určitě a hlavně se okouká mezi dětmi, takže ten sociální kontakt. A ten je možná důležitější než ten pohybový.
8. Určitě, je taková šikovnější a poslouchá víc a baví ji to.
9. Jistě. Nejen, že je mnohem šikovnější, ale také se naučil vycházet s ostatními dětmi a poslouchat paní cvičitelku. Což se mu bude hodit i ve školce, doufám.
10. Určitě ji to moc baví, ráda zpívá a tancuje a různě se nakrucuje, takže je to poznat, že umí nové básničky a písničky.
11. Tak hlavně mi doma začala po všem lézt a sestavuje si židle a stoličky za sebou, jako to máte tady v překážkové dráze. Ale je fakt, že nepadá...
12. Určitě, je taková obratnější, třeba na rozdíl od jejího bratra, ten nikdy nikam nechodil cvičit a je takový nemotorný. Proto asi rodiče chtěli aby malá chodila.
13. Myslím si, že díky tomu je rád s dětmi v jejich společnosti. Pohybově je celkem nadaný, takže mu to všechno jde. Ale určitě se tu učí třeba nějaké nové prvky a hodně okouká od starších dětí.
14. Pohybově určitě, ale to samozřejmě souvisí i s věkem, že už je jí o rok víc. A co se týče chování, ona má hrozně ráda děti, takže je to určitě velmi pozitivní jak z hlediska pohybu tak z hlediska kontaktu s ostatními dětmi. Myslím si, že je pro ni i zajímavější, když jsou ve cvičení i starší děti a ona se po nich opičí a inspiruje se.
15. Určitě, je šikovnější a i ta motorika je lepší než u dalších dětí. Když to mohu porovnat s jejími vrstevníky.

Jaký je váš vztah ke sportu?

1. No sport moc nemám ráda, ale vzhledem k tomu že chci být trochu víc ve formě tak chodím cvičit na aerobic a na cvičení na míčích.
2. Můj vztah je aktivní, sama sportuji a manžel je spíš pasivní pozorovatel.
3. Ráda cvičím aerobic a ráda si zaplavu, ale jinak jsem slabý sportovec.
4. Kladný, to znamená že oba rekreačně sportujeme (lyžování, cyklistika, turistika, plavání..).
5. Tak já jsem od malička k němu vedená, můj manžel je, řekla bych, velký sportovec. Je strašně rád venku, takže veškerý pohybový aktivity jako kola, běžky to má prostě moc rád, tak asi i z toho důvodu bychom byli rádi aby se P. co nejvíc hýbal. No a já jsem hrála volejbal, ne závodně, ale rekreačně.
6. Tak já jsem sportovala od malička, tak jako přirozeně bych chtěla aby i on sportoval, ale ne vrcholově, spíš jako rekreačně.
7. Kladný, jezdíme na kole, bruslích, cvičíme, běháme, chodíme ven, no prostě všechno.
8. Docela ano, jsme rádi venku, jak to jde.
9. Já i manžel jsme nyní rekreační sportovci. Manžel běhá, hraje tenis. Já cvičím, posiluji, jezdím na kole a oba máme rádi turistiku. Sport a pohyb prostě patří k našemu životu.
10. Občas si chodím zacvičit aerobic. Manžel hraje tenis.
11. Tak já teď čekám miminko, tak toho moc nenacvičím, ale jinak hlavně chodím na procházky se psem.
12. Já osobně miluji procházky, a to pořádně dlouhé...

13. Máme ho rádi oba dva. Jezdíme na kole, na běžkách, na snowboardu a závodně jsem běhala orientační běh.
14. Určitě kladný, vrcholově jsem sportovala, hrála jsem volejbal a manžel také. Teď hodně lyžujeme a sport patří k našemu životu pořád.
15. Kladný, já jsem teď těhotná, tak tolik nemůžu, ale manžel hodně sportuje. Sice rekreačně, ale děláme hodně sportů. Manžel dělá triatlon.

Je pro vás tedy pohyb součástí zdravé životosprávy?

1. Jsem sice líná a raději bych zůstala doma, ale vím, že je to potřeba a tak chodím cvičit.
2. Ano, určitě, cvičím ráda.
3. Asi ano.
4. Určitě i když je to někdy dřina.
5. Určitě, stoprocentně.
6. Určitě, už i proto, že jsme k tomu byli oba vedení s manželem, už od malička od dětského věku, jak třeba lyžování a takový ty běžný aktivity,..tak je to taková přirozená součást.
7. Ano.
8. Ano.
9. Samozřejmě.
10. Asi ano.

11. To určitě.
12. Teoreticky i prakticky ano.
13. Jistě, nemůžeme bez něj být.
14. Ano, jistě, je to jeho součástí.
15. Ano, určitě.

Myslíte si, že vaše dítě chodí rádo do cvičení nebo je musíte nutit a přemlouvat?

1. Chodí strašně ráda a baví ji to.
2. Myslím, že chodí ráda. Jakmile jde se mnou tak je strašně ráda, kdybych ji tu musela nechat samotnou, tak by to asi bylo horší.
3. Myslím, že chodí ráda. Je ráda že mě má jen pro sebe, že tu nejsou sourozenci.
4. Určitě chodí rád, moc ho to baví.
5. Ne, nemusím, chodí rád určitě.
6. No z domova chodí rád, akorát má problémy s dodržováním pokynů od někoho. Ale hýbe se rád. A jde a neprotestuje.
7. Určitě a hlavně se těší. Já jen řeknu je cvičení a hned hurá a už se jde sám obouvat.
8. Chodí moc ráda a už se těší a chystá si jako třeba cvičky a tak.

9. Myslím si, že chodí rád. Nejraději by i předcvičoval a pomáhal ostatním dětem. Přece jenom už chodíme dva roky, tak je dost zběhlý. Vždycky se těší a spěchá z domova, když řeknu že je dnes cvičení. Myslím, že se sem těší i na kamarády.
10. Moc se jí tu líbí a těší se a vyptává, kdy půjdeme cvičit.
11. Asi ano. Chodí ráda, nebrání se.
12. Myslím, že chodí ráda, když řeknu, že jdeme cvičit, hned si chystá batůžek a pití.
13. Jak kdy, ale většinou je rád, řeknu dráha a okamžitě letí.
14. Myslím, že ano.
15. Myslím, že chodí ráda a cítí se tu dobře mezi ostatníma dětma.

Co si myslíte že vaše dítě upřednostňuje či naopak nevyhledává ve cvičení?

1. Baví ji běhání, takové ty závody. A potom překážková dráha i když zase ne všechno, něčeho se trochu bojí, třeba kotrmelce.
2. Baví ji tanečky, básničky, skoro vše u čeho se zpívá a nebo něco recituje a tancuje a předvádí. Ale baví ji i běhání a potom asi i to cvičení na náradí.
3. Syna bavilo cvičení na náradí, moc ho nebavily rozcvičky a tanečky a holčičku baví mnohem víc tanečky, písničky a napodobování při rozcvičkách...
4. Baví ho závody v běhání, cvičení na náradí.
5. Ze začátku, když jsme sem začali chodit, tak měl dost problémy s tím začátkem. To znamená ta rozcvička, to ho prostě nebralo. Teď už je fakt

schopný dělat cokoliv. Nejvíc ho ale baví běhání – ty závody a pak opičí dráha. To ho asi baví nejvíc.

6. No, určitě běhání, závody a tady ty věci, někdy má i rád tanečky, ale na to zas musí mít náladu, protože někdy se zasekne, ale celkově se mu líbí víc ty akčnější věci. Ne moc takový, ty.. no je prostě jako každý kluk.
7. No viděla jste balony, jak velký tak malý, běhání, cvičení na lavičce, překážkový dráhy, tunel je super.
8. Tak ty tanečky, ale i dráha a baví ji to opakování, jako rozcvičky, kdy má něco napodobovat, to ona ráda zkouší.
9. Nejráději má honičky, závody, ale i rád zkouší předcvičovat při rozcvičce. Některé básničky a tanečky přímo zbožňuje a pořád je vychtívá. A samozřejmě se mu líbí cvičení na náradí, to asi má rádo každé dítě. Hlavně, když je tam něco hodně složitého a nového.
10. Tak ty tanečky a cvičení na překážkách a různé hry...
11. Tak ty překážkové dráhy, to se jí líbí.
12. No, to nelze jednoznačně říci, vím, že se jí líbí prolézání pytlím ... a určitě nerada dělá kotoul, tomu se opravdu vyhýbá.
13. Líbí se mu dráha, pak se mu líbí ty závody od stěny ke stěně, všechno běhání, protože on od rána do večera běhá. A pak určitě se mu už líbí i tanečky a naučil se teď nově i napodobovat básničky, což dřív nebylo.
14. Tak ona má ráda takové ty rušnější a akčnější činnosti, překážkovou dráhu, běhání, moc ji nebaví gymnastika... jako třeba kotouly, lavička. Je to takový kluk, prostě. Ale my jsme oba s manželem takový spíše akčnější.
15. Nemluví o ničem, myslím, že se jí líbí všechno. Nic neupřednostňuje.

A co upřednostňujete ve cvičení vy osobně?

1. Já nevím já to beru celé tak nějak komplexně. Hlavně, že cvičím s ní a nemám nic neoblíbeného nebo více oblíbeného.. Asi ne.
2. Ne, mě se líbí, že je to namixované a že si může zkusit cvičit na náradí, pak se i naučí ty tanečky, písničky a tak.
3. Mě nejvíc baví tanečky a zpívání.
4. Mě se líbí komplexně celé cvičení nic neupřednostňuji.
5. Já mám ráda takový ty pohybový aktivity se zpíváním. Takový, když prostě do toho povídáme nějaký básničky a zpíváme písničky, to mě se moc líbí, to mám ráda.
6. No mě se líbí, že je tam hodně aktivit, že je to od nějakého zpívání až taková koordinace pohybu a nechybí i takový jako vybití a přijde mi, že na to že je to hodinu, že je vlastně pořád co dělat. Protože on většinou hodinu nikde nevydrží. Takže bych řekla že je toho hodně, a že se to prostě mění, ty činnosti a to je pro něj asi jediná šance jak ho udržet.
7. Takový to tancování, zpívání, možná bych dala víc písniček, já bych klidně i pustila více kazeťák.
8. Mě asi všechno, ale jsem ráda za ty rozcvičky, že se musí sama snažit, jako i beze mne a že jí to jde hezky, to je vidět.
9. Mě se líbí ta komplexnost, ale přece jen překážkovou dráhu mu doma nepostavím, ... a také se ráda něco nového přiučím, jak si s dítětem třeba zaposilovat.

10. Mě se líbí všechno, ale ráda se koukám jak sama cvičí při rozcvičce a jak ji to jde. Jak už dělá přesně to, co vy ukážete. Tam vidím velký pokrok.
11. Mě se líbí tak nějak celé cvičení.
12. Já bych chtěla, aby děti uměly všechno, třeba i ten kotoul.
13. Hodně mě zaujala hra Do puntíku, do puntíku ... a pak všechno, říkanky, dráha je vždy pestrá a pokaždé je jiná, to se mi opravdu líbí.
14. Tak mě se líbí, že je to komplexní a líbí se mi váš vztah k dětem, že je vidět, že vás to baví a je to baví také. Také je vidět, že jste profík, nenutíte dělat děti co ještě dělat nemají a v klidu rodičům vysvětlíte, co je pro děti vhodné a co ještě ne, na co ještě nejsou zralé.. Já jsem dělala FTVS a tuhle profesionalitu opravdu oceňuji. Prostě mám záruku, že mi tu dítě nezmrzačíte... teda alespoň doufám. Jinak se mi líbí samozřejmě i písničky, hry, soutěže..., pokaždé je to jiné.
15. Mě přijde hezká ta opičí dráha, přijde mi, že se při ní děti zdokonalují ve spoustě věcí. A taky mi přijde, že je to vždy zaměřené na něco jiného. A tak to se mi opravdu líbí.

Vyžaduje Vaše dítě někdy doma opakování některých cviků nebo písniček, básniček, tanečků ze cvičení RaD?

1. Ano, zrovna minule něco držela v ruce a hned si sedla jako na cvičení a válela si to po nožkách, přesně tak jak to tady společně děláme. Takže jí to i šlo a musela to mít od tud, protože jindy jsme to nikdy nedělaly.
2. Básničky a písničky a občas také zkouší kotrmelce se starší sestrou.
3. Ano, často všechno možné.
4. Opakuje hlavně básničky a písničky s pohybem.

5. Sám od sebe si říká nějaké básničky, a to určitě z tohohle cvičení i z toho zpívání. Ale že by řekl přímo mami zazpívej mi, to se taky občas stává, ale spíš až teď v poslední době, kdy si to začíná uvědomovat a je větší. Ale vůbec se nebránil tomu, když jsem to s ním začala dělat, když byl ještě menší, tak se tomu vůbec nebránil a měl z toho radost.
6. No určitě jsou to teda ty tanečky, ty si pamatuje. To třeba i samovolně začne, když třeba chce. Ale třeba kotrmelec ten sám moc dělat nechce, ale on nemá rád příkazy, takže jen když ho to napadne samotného. Ale třeba ty písničky a básničky, to ano, to si pamatuje.
7. Ano, ale hlavně to je i díky staršímu synovi, protože mi jednou až dvakrát týdně děláme doma rozcvičku. Takže on tím že je z toho cvičení zvyklý, tak to opakuje i staršímu synovi.
8. Ano, někdy nám doma předcvičuje a ukazuje různé cviky, no jako vy..třeba.
9. Často, jakmile sama začnu doma cvičit, hned mi leze na záda nebo břicho a chce cvičit se mnou. Také umí spoustu básniček a kotoul předvádí všude kam přijdeme.
10. Tak hrajeme pořád Kolo mlýnský a Koníčky a Bublinu...
11. Jak jsem říkala staví pořád překážkovou dráhu ze židlí a stoliček až na stůl a leze potom.
12. Zkouší různé říkanky a básničky.
13. Říká si občas nějaké říkanky, ale doma má vláčky a koleje, takže si hraje s vláčkami. Takže na tom cvičení se vybijí a pak si doma většinou v klidu hraje s vláčky.
14. Občas básničky, písničky...

15. Jo, to dost často chce abychom s ní dělali něco co se naučila a předvádí to. A hlavně nás do toho zapojuje.

Chodí Vaše dítě již do mateřské školy?

1. Zatím chodíme jen jednou týdně do soukromé MŠ a tam je v pohodě.
2. Zatím nechodí, půjdeme k zápisu, ale je na mě opravdu hodně fixovaná, tak jsem zvědavá, jak to půjde. Zkoušela jsem s ní chodit na cvičení s hlídáním dětí a to vůbec nešlo, nechtěla s nikým cizím zůstat, moc plakala a tak jsme přestali.
3. Ano.
4. Ano.
5. Ne, přemýšleli jsme o tom, že bychom začali asi od května a možná ten klub P., jak je tady. To by jsme zkusili. Ale zatím ne, takže dětský kolektiv má jen v rámci těch aktivit se mnou.
6. Nechodí.
7. Ne, půjde teprve.
8. Chodíme dvakrát v týdnu jen na zvykačku do soukromé školky.
9. Ano, už chodí.
10. Ano 2x týdně.
11. Ne .
12. Ne.

13. Ne, ale občas ho hlídají babičky.

14. Ne ještě ne.

15. Ano, chodí vlastně už od 18 měsíců jednou týdně dopoledne do soukromé školky a teď začala už chodit dvakrát týdně i se spaním.

Mělo Vaše dítě problém s adaptací v MŠ?

1. Ne, je naprosto bez problémů. Ani se jí nechce domů.

3. Ano mělo, ten začátek byl těžký, tím si musí asi projít každé dítě.

4. Řekla bych, proti jeho sourozencům, že nástup byl horší, intenzivnější (hodně plakal), ale kratší, trvalo to jen týden. Jeho sourozenci dlouho do školky nechtěli a zvykali si asi 3 měsíce. M. už po tom „náročném“ týdnu, vlastně do školky chtěl. On byl také jako poslední a nejmladší dítě na mě hodně závislý a nikdy vlastně nebyl pořádně na delší dobu od nikoho hlídáný.

8. No sám se zapojuje dobře, jen příchod je náročný. Ale strašně ho tam chválí za to tancování a zpívání, že prostě je vidět, že už to někde někdy dělal. Že si některý ty věci pamatuje. A že se zapojuje hezky.

9. Bylo to zvláštní, nástup byl úplně v pohodě. Moc se tam těšil, ale asi po měsíci už tam moc nechtěl. Také byl dost nemocný. A teď jde raději se mnou na cvičení než aby byl ve školce. Nyní chodí asi půl roku, tak už si opravdu zvykl. Jen po nemoci je to vždy horší. Ale chodí celkem v pohodě, bez velkých scén.

10. Je to pořád náročné, moc se jí tam nechce.

15. No, ona je docela společenská, ale má výkyvy. Prostě někdy je úplně v pohodě a někdy má to loučení, kdy já odcházím takové problematičtější. Ale v podstatě do 10 minut je v pohodě.