

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Efektivita vyučovacích stylů v tělesné výchově u předškolních dětí**

**Effectiveness of teaching styles in physical education for preschool children**

Anežka Novotná

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Specializace v pedagogice

Praha 2022

# Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Beru na vědomí, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorského zákona v platném znění, zejména skutečnost, že Univerzita Karlova má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle §60 odst. 1 autorského zákona.

V Liberci dne 9. července 2022

# Abstrakt

Tato bakalářská práce je zaměřena na efektivitu didaktických stylů ve vyučovacím procesu v tělesné výchově v mateřské škole. Teoretická část se zabývá vzdělávacím procesem v mateřských školách, učením se pohybovým dovednostem, efektivitou vyučování a spektrem vyučovacích stylů. K dosažení cílů budou použity metody zúčastněného pozorování, chronometráže a polostrukturovaného rozhovoru. Praktická část práce se zabývá vlivem didaktických vyučovacích stylů na efektivitu tělovýchovných jednotek v mateřské škole. Cílem této práce je zjistit, zda jsou všechny uvedené didaktické styly vhodné k podpoře pohybové a mentální aktivity dětí při učení se pohybovým dovednostem a tím pádem efektivnímu vyučování tělesné výchovy v mateřské škole. K dosažení výsledků bude použita metoda zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.

## Klíčová slova

vyučovací styly, efektivita vyučování, vyučování, předškolní věk, mateřská škola, pohybové dovednosti, motorické učení, využití času, chronometráž, aktivní čas, pedagogický čas, ztrátový čas

# Abstract

This bachelor's thesis is focused on the effectiveness of didactic styles in the teaching process in physical education in kindergarten. The theoretical part deals with the educational process in kindergartens, learning movement skills, teaching effectiveness and the spectrum of teaching styles. Participant observation, timing and semi-structured interview methods will be used to achieve the objectives. The practical part of the thesis deals with the influence of didactic teaching styles on the effectiveness of physical education units in kindergarten. The aim of this work is to find out whether all the mentioned didactic styles are suitable for supporting the movement and mental activity of children when learning movement skills and thus effective teaching of physical education in kindergarten. The method of participant observation and semi-structured interview will be used to achieve the results.

## Keywords

teaching styles, teaching efficiency, teaching, preschool age, kindergarten, movement skills, motor learning, use of time, timing, active time, pedagogical time, lost time

# Obsah

Úvod	4
<b>1</b> <b>Vzdělávání v mateřských školách</b>	<b>5</b>
1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání . . . . .	5
1.2 Učitel v mateřské škole . . . . .	7
1.2.1 Kompetence učitele v mateřské škole . . . . .	7
1.2.2 Řídící činnost učitele v mateřské škole . . . . .	7
1.2.3 Vyučovací metody . . . . .	8
1.3 Tělesná výchova v mateřských školách . . . . .	9
1.3.1 Pohybové aktivity . . . . .	10
1.3.2 Struktura řízené jednotky tělesné výchovy . . . . .	10
<b>2</b> <b>Osvojování pohybových dovedností</b>	<b>12</b>
2.1 Motorické učení . . . . .	12
<b>3</b> <b>Spektrum didaktických stylů</b>	<b>14</b>
3.1 Historie didaktických stylů . . . . .	14
3.2 Rozdělení didaktických stylů . . . . .	15
3.2.1 Reprodukční didaktické styly . . . . .	16
3.2.2 Produkční didaktické styly . . . . .	17
<b>4</b> <b>Efektivita tělesné výchovy</b>	<b>19</b>
4.1 Principy efektivního vyučování . . . . .	19
4.2 Hodnocení efektivity tělesné výchovy . . . . .	20
4.3 Chronometráž . . . . .	21
4.4 Efektivita ve vztahu k didaktickým stylům . . . . .	22
<b>5</b> <b>Metody a organizace práce</b>	<b>24</b>
5.1 Cíle práce a výzkumné otázky . . . . .	24
5.2 Metody výzkumu . . . . .	25
5.2.1 Zúčastněné pozorování . . . . .	25
5.2.2 Polostrukturované rozhovory . . . . .	26
5.2.3 Metoda chronometráže . . . . .	27
5.3 Popis souboru . . . . .	27
5.4 Popis zařízení . . . . .	27
5.5 Realizace práce . . . . .	28

<b>6</b>	<b>Výsledky</b>	<b>29</b>
6.1	Příkazový styl . . . . .	29
6.1.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	29
6.1.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	30
6.1.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	30
6.1.4	Chronometráž . . . . .	30
6.1.5	Celkové hodnocení . . . . .	31
6.2	Úkolový styl . . . . .	31
6.2.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	31
6.2.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	33
6.2.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	33
6.2.4	Chronometráž . . . . .	33
6.2.5	Celkové hodnocení . . . . .	34
6.3	Styl s nabídkou . . . . .	34
6.3.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	34
6.3.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	36
6.3.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	36
6.3.4	Chronometráž . . . . .	37
6.3.5	Celkové hodnocení . . . . .	37
6.4	Reciproční styl . . . . .	37
6.4.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	37
6.4.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	38
6.4.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	39
6.4.4	Chronometráž . . . . .	39
6.4.5	Celkové hodnocení . . . . .	40
6.5	Styl se sebehodnocením . . . . .	40
6.5.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	40
6.5.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	41
6.5.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	42
6.5.4	Chronometráž . . . . .	42
6.5.5	Celkové hodnocení . . . . .	42
6.6	Styl s řízeným objevováním . . . . .	43
6.6.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	43
6.6.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	44
6.6.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	44
6.6.4	Chronometráž . . . . .	44
6.6.5	Celkové hodnocení . . . . .	44
6.7	Styl se samostatným objevováním . . . . .	45
6.7.1	Zúčastněné pozorování . . . . .	45
6.7.2	Rozhovor s dětmi . . . . .	46
6.7.3	Rozhovor s učitelkou . . . . .	46
6.7.4	Chronometráž . . . . .	46
6.7.5	Celkové hodnocení . . . . .	47
6.8	Shrnutí výsledků . . . . .	47
6.9	Diskuse . . . . .	49
	<b>Závěry</b>	<b>53</b>
	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>55</b>

<b>Seznam obrázků</b>	<b>57</b>
<b>Seznam tabulek</b>	<b>58</b>
<b>A Přípravy činností</b>	<b>59</b>
A.1 Didaktický styl příkazový – nácvik sestavy na hudbu . . . . .	59
A.2 Didaktický styl úkolový – překážková dráha . . . . .	60
A.3 Didaktický styl s nabídkou – střelba míčem na branku . . . . .	62
A.4 Didaktický styl reciproční – nácvik chytání s nafukovacím baló- kem . . . . .	63
A.5 Didaktický styl se sebehodnocením – Jógové karty . . . . .	64
A.6 Didaktický styl s řízeným objevováním – cesta s pokladem . . . .	65
A.7 Didaktický styl se samostatným objevováním . . . . .	67

# Úvod

Po studiu střední pedagogické školy a vysoké pedagogické školy jsem stále více přesvědčená o tom, jak je dětství a předškolní věk důležitou součástí našeho života. Tím, že většina lidí si mateřskou školou sama prošla a postupem času na ní začali vzpomínat jako na instituci, kde si hráli a prožívali naprosto bezstarostný život, tak nemají pocit, že by učitelé v mateřských školách dělali nějakou zásadní práci, kterou by bylo třeba brát vážně. Děti – a zejména děti předškolního věku – jsou však velmi vnímavé a mají bezmeznou víru v jednání dospělého. Myslím si, že právě tato dětská bezbrannost na nás dospělé klade velkou zodpovědnost. Měli bychom si uvědomit, že to jak na dítě působíme, může buď podpořit, nebo naopak utlumit jeho vlastní aktivitu. To co dítě samo objeví, si pamatuje déle, než když je dítěti předána stručná informace o tom jak to bude.

Myslím si, že dnešní doba je typická určitou zrychleností a tlakem na výkon. Proto se může stát, že při práci s dětmi převládá učení se nápodobou, kdy plná podpora učitele nácvik dovedností dokáže zrychlit, ale za cenu toho, že se děti stanou mentálně pasivnějšími. Pro podpoření vlastní aktivity dětí, a tím pádem jejich učení, je vhodné dát dětem příležitost k experimentování, objevování a řešení problémů. K tomu učitelům může pomoci spektrum didaktických stylů podle Musky Mosstona a Sary Ashworthové. Využití spektra didaktických stylů umožňuje nastavení nových podmínek pro práci s dětmi a jejich osobnostní rozvoj.

## Problém a cíl práce

Pro řízení a efektivitu učení je důležité mnoho aspektů. Mezi ně patří obsah činností, jejich organizace či způsob a styl řízení, který může změnit vztah učitele s dítětem. Cílem této práce je využití didaktických řídicích stylů tak, aby byla podpořena osobní a uvědomělá aktiva dětí při učení se pohybovým dovednostem a vyučování tak bylo co nejefektivnější. Práce popisuje vypsání didaktické styly dle Musky Mosstona a Sary Ashworth (Mosston and Ashworth 2002), které jsou běžně používané při vyučování v tělesné výchově.



# Kapitola 1

## Vzdělávání v mateřských školách

Předškolní vzdělávání plně respektuje individuální a speciální potřeby dětí. Učitelé tak nabízejí a poskytují pomoc individuálně každému z dětí, podle toho, jak děti potřebují. Tato včasná diagnostika je velmi důležitým úkolem učitele a klade to na něj vysoké nároky. Každé dítě je jiné a má tedy jiné potřeby. Na základě znalostí fyziologických, kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb dětí předškolního věku učitelé tvoří program tak, aby všechny tyto potřeby byly v plné míře respektovány společně s individuálními potřebami (RVP PV 2018).

Dříve se k předškolnímu vzdělávání přistupovalo s představou, že dítě potřebuje a vyžaduje neustálé vedení ze strany učitele. V moderním pojetí se tento přístup do určité míry zpochybňuje. Učitelé se snaží, aby děti byly aktivní, samostatné a podílely se na svém růstu a vývoji. Toto pojetí dále klade důraz na přirozenost a vidí smysl předškolního vzdělávání v tom, že učitel dítěti poskytuje příležitost samostatně získávat zkušenosti ve všech oblastech osobnostního rozvoje (Opravilová 2016).

Předškolní vzdělávání je součástí výchovně vzdělávací soustavy, a tudíž také musí dodržovat pravidla a povinnosti, které jsou jasně dané zákonem: „č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.“ (RVP PV 2018, s. 6).

### 1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP PV) je v platnosti od roku 2004. Je jednou z reakcí na dřívější model předškolního vzdělávání, který se vyznačoval socialistickými principy, u kterých „byla snaha proniknout do rodin a působit na ně socialistickou ideologií, využívat metody kolektivní výchovy blízkí se školní práci.“ (Kotátková 2008, s. 128)

Rámcový program vytváří společný rámec, který je potřeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i děti, a dává prostor k vlastnímu vytváření podmínek pro vzdělávání. Učitelé na základě RVP PV zpracovávají vlastní

školní vzdělávací program, který slouží dále k tvorbě třídních vzdělávacích programů (Kofátková 2008).

V RVP PV je mimo cílových kategorií vypsáno také pět vzdělávacích oblastí, které jsou popsány tak, aby byly pro učitele jasné a oni tak mohli s jejich obsahem pracovat.

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně – kulturní)
- Dítě a svět (oblast environmentální)

Každá z těchto oblastí má dílčí cíle, které se učitel snaží naplnit, vzdělávací nabídku, jak těchto cílů dosáhnout, a očekávané výstupy a rizika. Tato bakalářská práce se věnuje zejména oblasti biologické, kterou RVP PV definuje následovně:

*„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.“* (RVP PV 2018, s. 15)

Pro splnění cílů tělesné výchovy předškolních dětí definovaných RVP PV je třeba, aby učitelé splňovali následující body: (Dvořáková 2007)

- Vytváření možností pro spontánní i řízené pohybové aktivity, například při tvorbě školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu.
- Vytvoření vhodného podnětného prostředí, ve kterém se všechny pohybové aktivity mohou realizovat, např. příprava pomůcek, zajištění vhodného prostoru, tvorba pravidel, apod.
- Schopnost cíleně zasáhnout do spontánních aktivit dětí a ovlivnit tak jejich učení.
- Zařadit denně do programu řízenou tělesnou výchovu, díky které si děti navyknou na pravidelný pohyb
- Zařadit do řízené tělesné výchovy prvky, pro které ve spontánních aktivitách dětí není prostor.
- Při řízených aktivitách dát prostor i jiným didaktickým stylům, než jen direktivnímu vedení.
- Vytvářet program tak, aby v aktivitách pro děti byl dostatek možností pro vlastní aktivitu a objevování.

## 1.2 Učitel v mateřské škole

I přes to, že se klade velký důraz na spontánní pohybové aktivity, nesmíme opomenout úlohu řídicích činností učitele. V této kapitole je popsáno, jaký by měl být učitel v mateřské škole a jak by měl přistupovat k práci s těmi nejmenšími dětmi.

### 1.2.1 Kompetence učitele v mateřské škole

Požadavky na to, jaký by měl být pedagog v mateřské škole, jsou mimo jiné *pedagogický optimismus, zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost a pedagogický takt* (Opravilová 2016, s. 186).

**Pedagogickým optimismem** se rozumí zdravá víra ve vlastní pedagogické působení. To je základem pro pedagogické působení obecně. Platí to nejen v institucionálním vzdělávání, ale také například pro vedení volnočasových aktivit pro děti.

**Zaujetí a aktivní přístup** k práci jsou rozhodujícím faktorem vztahu k dětem a tělesné výchově. Nadšení pro práci s dětmi je zásadní pro to, aby se pedagogové snažili jít dětem správným příkladem.

**Tvořivost** je schopnost udělat i ze všedních, každodenních záležitostí zajímavé aktivity, které děti budou bavit, a tím pádem si je budou pamatovat déle. Tvořivost je pro učitele velmi důležitá. Souvisí to samozřejmě s pedagogickým optimismem i aktivitou. Učitel by měl být aktivní v zjišťování nových postupů a neměl by se vyhýbat zkoušení nových originálních přístupů v pedagogice.

**Pedagogický takt** souvisí se schopností empatie, která je velmi důležitá v práci s dětmi. Díky schopnosti vcítění se do druhých učitelé dokáží rozpoznat dětské potřeby a na ty pak reagovat (Opravilová 2016). Kromě empatie se do pedagogického taktu může řadit i schopnost žádoucí komunikace. „*Neefektivní způsoby komunikace, označované za direktivní či autoritativní, které stále přetrvávají v komunikaci učitelek s dětmi, mohou narušovat sebepojetí dítěte*“ (Horká a Syslová 2011).

Pro učitele v mateřské škole je důležitou kompetencí i určitá autentičnost, tj. chovat se přirozeně a pravdivě. To ovšem lze jen pokud jsou vztahy rovnoprávné. Ve chvíli, kdy se učitel bude cítit nadřazený a bude dávat dětem najevo jejich podřazenost, tak rovnoprávný vztah nemůže fungovat (Horká a Syslová 2011).

### 1.2.2 Řídící činnost učitele v mateřské škole

V moderním pojetí výchovy je učitel někdo, kdo spíše vytváří podmínky pro spontánní činnosti dětí a je jejich poradcem, než někdo, kdo má na starosti řízení dětí, předává jim jasně dané informace, dává úkoly a kontroluje jestli je děti plní (Horká a Syslová 2011).

Řídící činnost učitele (nebo trenéra) je určitý druh záměrného působení učitele na žáka ve výchovně vzdělávacím procesu, který je ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory (Dobry 1988). Jelikož „*řídící činnost učitele/trenéra jako*

*lidské jednání, které je mimořádně intenzivně začleněno do dynamiky společenských vztahů a je vystaveno působení determinujících a omezujících faktorů, patří k nesložitějším a nejkomplicovanějším objektům zkoumání“* (Dobry 1988, s. 83), nelze nikdy s jistotou říci, jaké budou výsledky vyučování. Při zvážení všech podmiňujících okolností je ale možné výsledky odhadnout. Čím více zkušeností a znalostí učitel má, tím lépe se mu bude zvyšovat pravděpodobnost očekávaného výsledku (Dobry 1988).

Řídící činnost učitele v mateřské škole lze podle Dvořákové (Dvořáková 2007, s. 43) rozdělit na vnitřní rozhodovací procesy a vnější projevy učitele.

**Vnitřní rozhodovací procesy** vedou k přípravě činností (vnějších projevů učitele). Do vnitřních projevů učitele patří plánování cílů, ke kterým by s dětmi měl dojít, ať už na konci měsíce, školního roku, nebo na konci celého předškolního období. Dalším vnitřním projevem je příprava učitelů na jednotlivé tělovýchovné jednotky. Díky přípravě a představě toho, jak by měla jednotka vypadat, může učitel eliminovat některé z nežádoucích situací, jako například nekázeň dětí z důvodu špatné organizace nebo nedostatečné pružnosti při reagování na individuální potřeby dětí (Dvořáková 2007)

**Vnější projevy** učitele jsou projevy, které jsou odrazem vnitřních rozhodovacích procesů a také osobnosti učitele. Jsou to takové projevy, které jsou navenek viditelné, např. učitelovo chování, způsob motivace nebo verbální a neverbální komunikace (Dvořáková 2007).

Při práci s dětmi v mateřské škole je velmi důležitá motivace. Díky vhodné motivaci učitel může nadchnout děti do činností, které by bez motivace třeba vůbec nechtěly dělat. Důležité je motivaci přizpůsobit věku dětí. V mateřské škole to může být třeba pohádka, nové pomůcky, nebo předcházející činnosti (hudební výchova, výtvarná výchova, apod.) (Dvořáková 2007).

### 1.2.3 Vyučovací metody

Vyučovací metody jsou z pedagogického hlediska definované jako „*záměrné, plánovité uspořádání učiva a vyučovacích činností žáka tak, aby vzhledem k spolupůsobícím podmínkám byl co nejefektivněji dosažen cíl vyučování.*“ (Mojžíšek 1975) Základem vyučovacích metod, je vytváření podnětných učebních situací, na které má žák reagovat (Rychtecký a Fialová 1998). K dosažení efektivity v didaktickém procesu musí být podnětné situace přiměřené věku dětí. V případě, kdy je náročnost situace podceněna a je nepřiměřeně nízká, nedochází k učení. V opačném případě může dojít až k tomu, že nepřiměřeně náročné podněty děti vystresují (Rychtecký a Fialová 1998). Vyučovací metody můžeme rozdělit podle způsobů předávání na verbální, názorné a praktické.

**Verbální metody** mají pro děti předškolního věku zejména motivační charakter. Co se týče pohybových činností, tak je pro děti vždy lepší názorná ukázka (Dvořáková 2007).

**Názorné (demonstrační) metody** obsahují názornou ukázkou, která může být předvedena přímo učitelem, nebo dítětem. Vždy je ale nutné, aby ukázka byla přesná a bez chyb (Dvořáková 2007).

**Praktické metody** jsou z hlediska učení nejdůležitější metodou. Jde o vlastní cvičení, nebo praktické plnění úkolu.

Další dělení vyučovacích metod je z hlediska průběhu vyučovacího procesu, a to na motivační, expoziční, fixační a diagnostické metody.

**Motivační metody** jsou takové, které děti seznamují s nadcházejícím úkolem. Vzhledem k tomu, že pro děti je motivace velmi důležitým faktorem, je třeba jí věnovat zvláštní pozornost. Díky vhodné motivaci na činnost, dochází k vyšší zainteresovanosti dětí, čímž může být podpořena efektivita učení (Vilímová 2002).

**Expoziční metody** jsou takové, které mají za cíl předat informace o obsahu činnosti (Vilímová 2002). Některé expoziční metody mají jasné a konkrétní řešení, jiné dětem nabízejí volné řešení pohybového úkolu. Existují další metody, které nastolí určitý problém k vyřešení. Tyto metody jsou nazývány jako heuristické a jsou typické pro didaktické styly za kognitivním prahem (viz kapitola Spektrum didaktických stylů) (Rychtecký a Fialová 1998).

**Fixační metody** jsou takové, ve kterých dochází k procvičování, upevňování a zdokonalování již naučeného (Vilímová 2002). Poté, co se děti seznámí s pohybovým úkolem, je vhodné zvolit odpovídající postup nácviku, kterých může být více. Nejčastější je komplexní postup, který probíhá v celku, a výhodou tedy je, že děti hned mají jasno o výsledku. Může se ale stát, že učitel přehlédne nějakou chybu a děti si ji tak zafixují (Dvořáková 2007). Dalším postupem je postup analyticko–syntetický. Nácvik nové dovednosti se rozdělí na části, které děti samostatně trénují a pak se spojí v celek. Tento postup se týká činností, jež takto lze rozdělit (např. skok do dálky můžeme rozdělit na rozběh, odraz a dopad). V synteticko–analytickém postupu je možné vzít jednu fázi z pohybového úkolu, tu samostatně procvičovat, a pak ji vrátit zpět. K tomu je vhodné využívat různé podpůrné pomůcky, jako šikmé plochy nebo nadlehčovací pomůcky (Dvořáková 2007).

Pro zafixování již naučeného se využívají metody opakování. To může probíhat buď koncentrovaně v bloku, kdy děti stále dokola opakují daný cvik, nebo disperzně, kdy je nacvičovaná dovednost zařazena mezi jiné cviky (např. při překážkových drahách) (Dvořáková 2007).

Diagnostické metody dosažené výsledky hodnotí a kontrolují (Vilímová 2002). Lze je rozdělit na vstupní, průběžné a konečné. Diagnostická činnost učitele je velmi důležitá pro hodnocení, které by mělo vycházet z individuálních poznatků o každém dítěti a ne z porovnávání výsledků s předpoklady (Dvořáková 2007).

### 1.3 Tělesná výchova v mateřských školách

Cílem této kapitoly je objasnit fungování tělesné výchovy v mateřských školách. Předškolní vzdělávání má jiné cíle než základní vzdělávání, kde je jednotka tělesné výchovy jasně definována. Pro použití didaktických stylů je potřeba si uvědomit, kdy a jaké pohybové aktivity je vhodné zařadit tak, aby byly respektovány všechny bioenergetické nároky dítěte a docházelo tak k efektivnímu vyučování.

Před rokem 1990 byly v mateřských školách takzvané vzdělávací chvílky (tzv. zaměstnání), které byly různě zaměřené. Bylo to proto, že děti předškolního věku jsou schopné se soustředit jen po určitou dobu (Kotátková 2008).

Nyní se ve školkách plánují vzdělávací celky a integrované bloky, které lépe naplňují všechny dětské potřeby a zejména „moderní pojetí tělesné výchovy odmítá pouhé napodobování učitele, formální plnění zadaných a předvedených úkolů.“ (Dvořáková 2007, s. 39)

### 1.3.1 Pohybové aktivity

Pro realizaci všech pohybových aktivit v mateřské škole je důležité respektovat režim mateřské školy a individuální potřeby dětí. Jednou z těchto potřeb dětí je spontánní pohyb. Pokud nejsou předškolní děti ničím omezovány a jsou zdravé, tak je jejich pohybová aktivita 5 až 6 hodin denně (Dvořáková, 2007). Pohybové aktivity ve školkách můžeme rozdělit na spontánní a řízené.

**Spontánní pohybové** aktivity jsou ty, které si děti vymýšlí a realizují samy. Taková „spontánní pohybová aktivita poskytuje dítěti možnost naplňovat jeho pohybové potřeby a psychicky relaxovat“ (Dvořáková 2007). Učitelé jim k tomu pouze vytvoří podnětné prostředí. To znamená, že by děti měly mít dostatečný prostor pro pohybovou aktivitu a učitel by měl mít pozitivní přístup ke spontánním pohybovým aktivitám dětí. Většinou je v mateřských školách prostor pro tyto aktivity ráno, když se děti schází do školky, a během pobytu venku na školní zahradě, který se většinou zařazuje dopoledne před obědem a pak odpoledne po spánku a svačině (Dvořáková 2007).

**Řízené pohybové** aktivity mají za cíl zejména učení se novým dovednostem. Proto by měli mít učitelé cíl, kterého chtějí s dětmi dosáhnout. K jeho splnění může dojít v rámci jedné vyučovací jednotky, nebo může být dlouhodobější, kdy k jeho splnění dojde po několika opakováních. Na začátku jednotky je vhodné daný cíl dětem sdělit a na konci posoudit, zda k jeho splnění došlo, či nikoliv. Pokud nedošlo, je třeba odůvodnit proč.

Pohybové činnosti se v mateřské škole realizují v různých organizačních formách. Tyto formy se dělí na pravidelné a nepravidelné (Dvořáková 2007). Mezi ty nepravidelné zpravidla patří různé výlety, vycházky, soutěže, závody, lyžařské kurzy nebo i vystoupení. Do pravidelných forem, které se běžně v mateřských školách realizují, patří tělovýchovná chvílka, různé pohybové kroužky, na které jsou děti přihlášeny, nebo třeba plavání. Důležitou pravidelnou formou je vyučovací jednotka tělesné výchovy. Jednotka tělesné výchovy je základní organizační formou, která má za cíl plnit výchovně–vzdělávací cíle tělesné výchovy, jež jsou definovány RVP PV. Jednotka tělesné výchovy v mateřských školách má trochu jinou strukturu, než tělesná výchova na základních školách.

### 1.3.2 Struktura řízené jednotky tělesné výchovy

Pořadí činností v řízené tělesné výchově by mělo odpovídat psychickým a bioenergetickým nárokům dětí předškolního věku (Dvořáková 2007). Toto pořadí je potřeba dodržovat zejména pokud chceme použít didaktické řídicí styly.

**Klasická forma** tělesné jednotky obsahuje úvodní část, která zahrnuje rušnou část a průpravnou část, dále následuje hlavní část, mající nácvikový nebo výcvikový cíl, a závěrečnou část, která by měla mít zklidňující a reflektivní charakter (Dvořáková 2007).

Úvodní část je přípravou organismu na zátěž. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku bývají velmi akční, je vhodné zahajovat hodinu jednoduchou pohybovou hrou, u které děti už znají pravidla. Díky tomu se děti vyběhají a lépe tak budou věnovat pozornost další části hodiny, v níž je pozornost důležitá. Do úvodní části patří také rozcvičení. Pokud jsou děti z předchozí hry zadýchané, je vhodné se s nimi vydýchat a zklidnit. S předškolními dětmi nemá smysl se dlouho rozcvičovat, ale je vhodné zařadit pár kompenzačních cviků pro správné držení těla.

Hlavní část se většinou dělí na nácvikovou a výcvikovou část. Zatímco v nácvikové části se děti učí novému úkolu, ve výcvikové části jde o opakování a zlepšování už naučeného (Dvořáková 2007).

Poslední část tělovýchovné jednotky má hlavně relaxační a kompenzační charakter. Cílem je zklidnění a povzbuzení dětí pozitivním hodnocením činnosti (Dvořáková 2007).

**Zkrácené forma** jednotky tělesné výchovy skládá z úvodní části, která obsahuje pohybovou hru, a rozcvičení, které aktivizuje celé tělo. Hned po úvodní části následuje závěrečná hra.

Tato zkrácená forma může probíhat třeba během ranního kruhu, kdy se děti vítají a kdy si s učitelem říkají co se dnes bude dít a na co se děti mohou těšit. Tato zkrácená forma může mít za cíl motivaci pro následující činnosti a může sloužit jako aktivizace dětí před jinými než pohybovými činnostmi (např. hudebními, výtvarnými, apod.). Zpravidla se jedná o pohybovou hru, rozcvičení a závěrečnou hru.

## Kapitola 2

# Osvojování pohybových dovedností

Cílem této kapitoly je vysvětlení, jak se děti učí novým pohybovým dovednostem. Pro efektivní vyučování tělesné výchovy bychom měli znát zákonitosti motorického učení a ty respektovat. Při nedodržení těchto zákonitostí se může stát, že vyučování bude neefektivní, děti nebudou motivované k dalším pohybovým činnostem nebo může hrozit úraz dítěte.

Narozdíl od mladšího školního věku, kdy se děti učí zejména záměrně, je předškolní věk specifický tím, že u dětí převažuje nezáměrné učení (Dvořáková 2007). Učitelé vytvářejí podnětné situace a děti na ně reagují. K vytváření těchto podnětných situací se nejčastěji využívají různé hry a činnosti, při nichž dochází u dětí k prožitku, jelikož „*to co dítě samo objeví, si zapamatuje mnohem trvaleji, než to co mu je předáno jako hotová informace*“ (Dvořáková 2007, s. 49).

### 2.1 Motorické učení

Motorické učení je *specifickým typem učení*. „*Tento proces probíhá individuálně a různě dlouho*“ (Dvořáková 2007, s. 22). Navíc „*kvalita výkonu v dovednosti závisí na stupni osvojení a na řadě dalších proměnných, které různě ovlivňují reálný výkon*“ (Mužík a Krejčí 1997, s. 70). Mezi tyto proměnné může patřit osobnost každého z dětí, jeho individuální potřeby nebo třeba i materiální vybavení školy.

Motorické učení se rozděluje do tří fází: *generalizace, diferenciacce a automatizace* (Dvořáková 2007, s. 23).

**Generalizace** je první fází motorického učení, při které dochází k seznámení dítěte s úkolem. Proto je zde velmi důležitá motivace. Nedostatečná motivace může vést k pomalejšímu osvojení si pohybové dovednosti (Mužík a Krejčí 1997). Vzhledem k tomu, že jde o první seznámení se s pohybovou dovedností, jsou první pokusy dětí často nekoordinované a plné zbytečných pohybů (Mužík a Krejčí 1997). Kromě vizuálních prostředků můžeme využít i tzv. kinestetickou stimulaci, což je „*dopomoc, kterou uvedeme dítě do správné polohy, a chvíli jej necháme tuto polohu procítit*“ (Mužík a Krejčí 1997, s. 71). Tato kinestetická stimulace může mít vliv na správné, a hlavně vědomé, provedení pohybu



(Mužík a Krejčí 1997). Důležité je dodržet všechny pedagogické zásady – u dětí předškolního věku zejména zásadu zajímavosti, postupnosti a přiměřenosti.

**Diferenciace** je fáze charakteristická opakováním nové dovednosti. Během ní dochází ke zkvalitňování souhry pohybu (Dvořáková 2007). V této fázi může nastat tzv. plató efekt. Plató efekt se projevuje stagnací v určité fázi. Jedná se o situaci, která může nastat například špatnou tréninkovou metodou, náročným tréninkem (přetrénováním) nebo nedostatečnou motivací k vytrvání, a děti se tím pádem začnou nudit (Rychtecký a Fialová 2002).

**Automatizace** je třetí fáze motorického učení a vyznačuje se upevněním všeho nově naučeného. Pohyb je koordinovaný a dítě jej provádí automaticky (Mužík a Krejčí 1997).

# Kapitola 3

## Spektrum didaktických stylů

Dle Dvořákové se děti nejvíce naučí vlastním objevováním (Dvořáková 2019). „*Pro raný věk bývá charakteristické učení pomocí experimentování, tedy operační podmiňování a senzomotorické učení.*“ (Dvořáková 2019, s. 4) Toto učení bývá upozaděné učením nápodobou. Učení nápodobou a dodržování zásad názornosti je velice důležité při učení se složitějším dovednostem, zejména tehdy, kdy je možnost si zafixovat špatné návyky při provedení pohybu (Hájková 2008). Učení nápodobou by ale nemělo být převažujícím způsobem učení, jelikož v něm nedochází k vlastní aktivitě dětí. K podpoře aktivity je tedy vhodné vytvořit dětem prostředí ve kterém budou moci experimentovat, rozhodovat se, nebo řešit jednoduché pohybové úkoly (Dvořáková 2019). Mimo vytváření podmínek, učitelům může pomoci využití spektra didaktických stylů Musky Mosstona a Sary Ashworth (Mosston and Ashworth 2002).

### 3.1 Historie didaktických stylů

Za zakladatele didaktických stylů se dnes považuje Muska Mosston, který před více než třiceti lety formuloval a prezentoval učitelům tělesné výchovy spektrum didaktických stylů. Každý učitel intuitivně didaktické styly ve výuce používá, jen o tom třeba neví. Záměrem Musky Mosstona bylo, aby se spektrum didaktických stylů dostalo do povědomí veřejnosti a učitelé jej aktivně využívali ve své práci s dětmi. U nás spektrum didaktických stylů jako jeden z prvních podrobněji rozepsal emeritní profesor Lubomír Dobrý. Dále autoři Mužík a Krejčí jej podrobně rozepsali pro potřeby vyučování na prvním stupni základních škol (Mužík a Krejčí 1997). Využití spektra v mateřské škole, se nejvíce věnuje Dvořáková (Dvořáková 2007, 2019).

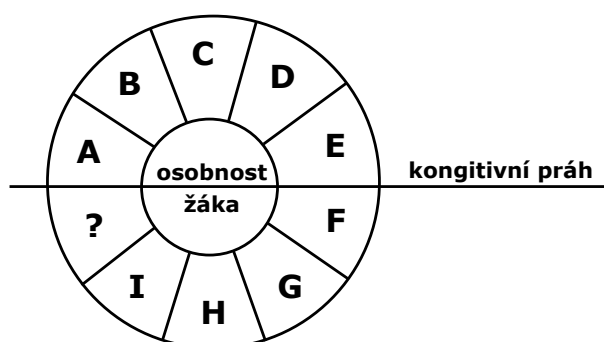
V Česku situaci zkomplikovala komunistická vláda, která byla u moci od roku 1948 až do sametové revoluce v roce 1989. Do té doby byly Čechy součástí tzv. východního bloku. Všechno co zde zasela reformní pedagogika, včetně myšlenky individualizovaného pohledu na dítě mající své názory, které dokáže vyjádřit, potlačila sovětská ideologie. V mateřské škole se razil přístup kolektivistické pedagogiky, který vycházel z totalitní politiky, kdy učitelé měli vychovávat děti tak, aby byly „*všestranně rozvinuté, uvědomělé a nadšené budovatelé socialismu, obránce vlasti a světového míru*“ (Oprávilová 2016).

Po sametové revoluci v roce 1989 se začal klást větší důraz na rozvoj osobnosti dítěte a jeho jedinečnosti. „*Důraz na individuální rozvoj osobnosti dítěte,*

humanizaci a demokratizaci jeho výchovy vyústil v konkrétní úsilí o novou výchovu také v mateřské škole. z těchto myšlenek vzešla bohatá tvůrčí činnost pedagogů praktiků, jejichž ctížádostí nebyla tvorba teorie, ale především radikální změna v práci s dětmi.“ (Opravilová 2016, s. 34)

## 3.2 Rozdělení didaktických stylů

Spektrum didaktických stylů je založeno na rozhodování a vymezuje zásadní možnosti výuky. Dále učitelům nabízí rozšířený pohled na pedagogiku a výukový repertoár, díky kterému mohou dětem nabídnout více příležitostí k rozvoji vzdělávacích cílů. (Mosston and Ashworth 2002).



Obrázek 3.1: Spektrum didaktických stylů

Didaktické styly jsou znázorněny v kruhu (viz obr. 3.1) a označeny písmeny podle abecedy, což má značit to, že žádný ze stylů není nejlepší ani nejhorší (Dobrá 1988).

**A** příkazový styl

**B** praktický styl

**C** reciproční styl

**D** styl se sebehodnocením

**E** styl s nabídkou

**F** styl s řízeným objevováním

**G** styl se samostatným objevováním

**H** styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu

**I** styl s autonomním rozhodováním žáka o volbě didaktického stylu

Styly jsou rozděleny tzv. kognitivním prahem, který představuje hranici mezi dvěma skupinami, na které Muska Mosston didaktické styly rozděluje. Ty se liší z hlediska cíle a činností učitele i žáka (Mosston and Ashworth 2002)

### 3.2.1 Reprodukční didaktické styly

Do této skupiny patří styly: příkazový, úkolový, reciproční, se sebehodnocením a styl s nabídkou. Při použití těchto pěti stylů dochází k podpoře reprodukčního (paměťového) myšlení. Je kladen důraz na replikaci konkrétního modelu, který je dítěti představen učitelem, a od dítěte se očekává, že tento model přijme (Dobrá 1988).

**Příkazový styl** se vyznačuje tím, že učitel dělá veškerá rozhodnutí o obsahu sám. Podstatou tohoto stylu je reprodukce předpokládané odezvy od učitele směrem k dítěti a je zaměřen na přesnost provedení (Mosston and Ashworth, 2002). Děti cvičí přesně podle učitele. Příkazovým signálem nemusí být jen učitelův verbální povel, ale příkaz může zastoupit třeba hudba, píšťalka, tamburína nebo tleskání (Dobrá 1988).

Výhodou tohoto stylu je lepší přehled o situaci a dobrá kázeň dětí. Mužík a Krejčí uvádí, že je vhodné tento styl využít například při prvním seznámením se s učivem u nejmladších dětí, případně v nových didaktických situacích (Mužík a Krejčí 1997). Nicméně Mužík a Krejčí se ve své publikaci věnují spíše mladšímu školnímu věku. V „*materšských školách se tento styl nevyskytuje příliš často*“ (Dvořáková 2019, s. 5). Asi nejčastěji má tento styl uplatnění například při nácviku na vystoupení nebo při hudebně pohybových činnostech (Dvořáková 2019).

**Úkolový (praktický) styl** má podstatu v rozvoji nezávislého a individuálního procvičování zadaného úkolu (Mosston and Ashworth 2002). Rozhodování se částečně přesouvá z učitele na dítě, a „*k této změně v organizaci a uspořádání vztahů musí dojít, připustíme-li, že mezi žáky existují individuální rozdíly a že tyto rozdíly by měly být řešeny jiným způsobem než jednotou činností*“ (Mužík a Krejčí 2007, s. 38). Děti si mohou zvolit, kdy s pohybovým úkolem začnou, určují si vlastní tempo a závěr činnosti. Učitel v průběhu činnosti pozoruje, opravuje a individuálně chválí. Vzhledem k tomu, že každé dítě je jiné a má své vlastní tempo, je tento didaktický styl vhodný například pro procvičování už osvojených dovedností (Dobrá 1988). Může být také použit i k nácviku nové dovednosti – např. při překážkové dráze, kde je stanoviště s novou dovedností. Učitel dětem dává dopomoc, případně záchranu, a každému z dětí se tak dostane individuální informace.

V praxi se také může stát, že z důvodu nedostatku pomůcek nemohou být zapojené všechny děti. Místo toho, aby část dětí stála a byla pohybově i mentálně pasivní, lze vymyslet doplňkové cvičení, které děti budou provádět samy, než se vymění (Mužík a Krejčí 1997).

**Reciproční styl** je charakteristický rozvojem vzájemné interakce mezi dětmi, která poskytuje přijímání okamžité zpětné vazby (Mosston and Ashworth 2002). Zpětná vazba je jasně definována učitelem. To znamená, že učitel dětem vysvětlí kritéria hodnocení a stane se konzultantem hodnotících dětí (Dvořáková 2007).

V recipročním stylu se pozorovací a hodnotící funkce přesouvá na dítě. Učitel volí jaké pomůcky použít k činnosti, vysvětlí pohybový úkol a demonstruje správné provedení. Například při rozdělení dětí na dvojice. Jeden cvičí, a ten druhý pozoruje a hodnotí. Je nutná znalost správného provedení pohybového

úkolu. Učitel pozoruje, opravuje a hodnotí, ale pouze vždy dítě, které poskytuje zpětnou vazbu. Nikdy ne však dítě, které právě cvičí (Dobrý 1988). Pro děti v mateřské škole je nutné, aby děti znaly správné provedení a zároveň věděly jaké chyby se mohou u kamaráda objevit (nemělo by jich být moc, stačí jedno, případně dvě kritéria) (Dvořáková 2019).

Zapojení dětí do výchovně vzdělávacího procesu může mít kladný vliv na to, jak děti vnímají úlohu učitele (Mužík a Krejčí 1997).

**Styl se sebehodnocením** je charakteristický uvědomělým přístupem dětí ke svým dovednostem a výkonům. Dítě provede zadaný úkol a zapojí se do sebehodnocení podle konkrétních kritérií stanovených učitelem.

Děti musí jasně vědět, co mají na sobě sledovat, měly by si uvědomit, zda se jim úkol povedl či nepovedl, a proč. Pro děti předškolního věku je vhodné ukázat rozdíl mezi správným a špatným provedením a jaké důsledky každé provedení má.

U předškolních dětí je důležité, aby samy mohly vidět případnou chybu. To je možné například při manipulačních dovednostech jako je házení, chytání a kopání (Dvořáková 2019).

**Styl s nabídkou** se vyznačuje zapojením a nepřetržitou účast všech dětí na stejném úkolu. Je zde důležitý přesun rozhodnutí o úrovni obtížnosti z učitele na žáka. V tomto stylu není nikdo vyloučen a každému dítěti je nabídnuta příležitost k účasti (Mosston and Ashworth 2002).

Cílem všech předchozích stylů je to, aby děti zvládly učitelem zadaný úkol. V didaktickém stylu s nabídkou se částečně deleguje rozhodnutí o úrovni výkonu na dítě. Dítě je postaveno před pohybový úkol, ale samo se rozhoduje, kterou z nabízených možností si ke splnění zvolí. Nastávají tři možnosti toho jak se dítě rozhodne dál:

- dítě opakuje ten samý úkol,
- dítě si zvolí obtížnější variantu,
- dítě si zvolí lehčí variantu (Dobrý 1988).

Tento styl je velmi vhodný pro smíšené skupiny v mateřských školách, právě proto, že každé dítě si vybere úroveň, na kterou si věří (Dvořáková 2019). Dále může být zajímavé sledovat míru aspirace každého dítěte (Mužík a Krejčí 1997).

### 3.2.2 Produkční didaktické styly

V produkčních stylech jsou děti zvány učitelem, aby se zapojily do kognitivních operací, jako je řešení problémů, tvoření, vymýšlení, nebo kritické myšlení. Učitel dá podnět a čas ke zpracování úkolu. Děti využívají z kognitivních procesů například porovnávání, hledání kontrastu, hledání alternativ a řešení.

Jedná se o styly: s řízeným objevováním a se samostatným objevováním, styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu a styl s autonomním rozhodováním žáka o volbě didaktického stylu (Mosston and Asworth 2002).

**Styl s řízeným objevováním** má za cíl zapojit žáka do objevení toho, co chce učitel. Jedná se o kladení otázek dětem tak, aby došly k objevení specifického, cíleného a předem určeného konceptu, principu, pravidla nebo vztahu, které nebyly předtím známy. Na rozdíl od předchozích stylů učitel nesmí říct odpověď v žádném z kroků (Dobry 1988). Při použití tohoto stylu učitel musí mít motivaci k překonávání kognitivního prahu a mít připravené otázky podle toho, jak asi děti odpoví (Dobry 1988).

Pro použití v mateřské škole „*tento styl vyučování nejčastěji vyplývá z konkrétní situace a pro učitelku je obtížné si tuto možnost uvědomit včas a hned dětem neříci co a jak mají udělat, ale vést je k objevení řešení*“ (Dvořáková 2019, s. 6).

**Styl se samostatným objevováním** má za cíl, aby dítě samo našlo odpověď a ověřilo si, že to tak je správně, a dokázalo řešení aktivně využívat. Vzhledem k tomu, že v pohybových činnostech není pouze jedna odpověď správná a existuje více možných řešení je úkolem dětí vybrat to nejlepší možné řešení (Dobry 1988).

Styl se samostatným objevováním je vhodný jak pro jednotlivce, tak i pro skupinové řešení problému (Rychtecký a Fialová 2002).

Pokud je zadaný pohybový úkol jednoduchý a přiměřený věku, lze tento styl aplikovat i na nejmenší děti. Je také velice vhodným stylem pro rozvoj spolupráce (Dvořáková 2019).

# Kapitola 4

## Efektivita tělesné výchovy

Efektivitou se chápe účelné využití vyučovacího času, organizace činností a splnění cílů výuky (Mužík a Krejčí 1997). K dosažení efektivního vyučování je třeba si uvědomit, že na kvalitu výkonu působí mnoho různých činitelů. Kromě řídicí činnosti učitele má vliv na efektivitu také struktura vyučovací jednotky (Rychtecký a Fialová 2002). Znaky efektivního vyučování jsou:

- *Integrační postojová aktivita učitele.*
- *Vysoká četnost individuálních přímých kontaktů mezi učitelem a žákem.*
- *Instrukcemi a zpětnými informacemi s integračním obsahem bez dominantně projevované kritiky chyb.*
- *Přiměřená aplikace didaktických řídicích stylů s vyústěním do aktivní a kreativní učební činnosti žáků* (Mužík a Krejčí 1997, s. 57).

Vyučování, které vychází z výše uvedených znaků, se nazývá variabilní vyučování (Mužík a Krejčí 1997). Toto vyučování je protikladem k dominantně stereotypnímu vyučování, typickému například pro sociocentrické pojetí výchovy v minulém režimu. Využití didaktických řídicích stylů v kombinaci s vhodnou motivační a využitím zajímavých a netradičních prvků, může vést ke zkvalitnění didaktického procesu v tělesné výchově (Mužík a Krejčí 1997)

### 4.1 Principy efektivního vyučování

V tělesné výchově působí na kvalitu vyučování mnoho aspektů. Kvalitního a tedy efektivního vyučování můžeme dosáhnout když budeme respektovat a znát principy efektivního vyučování. Mezi ně mohou patřit následující principy:

**Stanovení uskutečnitelných cílů** je důležitá schopnost efektivního učitele. Učitel, který pouze přemýšlí nad tím jak vyplnit cvičební čas, dost často nemůže být schopen stanovit přiměřené cíle. Místo toho by se měli učitelé sami sebe zeptat, čeho chtějí se svými žáky dosáhnout. Po formulaci tohoto cíle, mohou začít plánovat jakými metodami cíle dosáhnou a jaké prostředky k tomu použijí (Mužík a Krejčí 1997).

**Promyšlené a přesné instruování žáků** nutně znamená, že učitel musí být na vyučování připraven. Efektivní učitel by měl být aktivní v demonstracích pohybových úkolů, měl by umět stručně a přesně popsat činnost, tak aby jí děti pochopily. Bylo prokázáno, že pokud s dětmi pracuje aktivní učitel, dosahují lepších výsledků, než kdyby na sobě měly pracovat samy (Mužík a Krejčí 1997).

**Seznámení dětí s obsahem vyučování**, nebo přehledem cvičebních cílů by mělo sloužit dětem k pochopení cíle, ke kterému učitel směřuje, a co mají očekávat. Mužík a Krejčí v této souvislosti mluví o takzvaných uzlových bodech, které představují stěžejní okamžiky pohybového učení. U předškolních dětí je potřeba se věnovat motivaci na činnost. Děti by mohly rychle ztratit pozornost a zájem už od začátku, pokud by jim učitel složitě a zdlouhavě vysvětloval co mají dělat (Mužík a Krejčí 1997).

**Komunikace** během vyučování je velmi důležitým principem. Efektivní učitel dokáže instruovat, opravovat a podávat zpětné informace dětem jasně a aktivně. Měl by umět klást dětem promyšlené otázky a připravovat problémové situace k vyřešení (Mužík a Krejčí 1997).

**Diagnostická činnost** učitele je výchozí pro individuální přístup. Je třeba, aby učitel dokázal poznat aktuální stav dítěte a byl schopen vyhodnotit, zda dítě pohybový úkol zvládne.

**Závěrečné hodnocení** vyučování je podkladem pro trvalejší uchování v paměti dětí. Děti si nejvíce pamatují činnost, která proběhla jako poslední, a tak je důležité se během hodnocení vrátit i k jiným aktivitám. Zároveň je hodnocení ze strany dětí důležitou zpětnou vazbou pro učitele (Mužík a Krejčí 1997).

## 4.2 Hodnocení efektivity tělesné výchovy

V této kapitole jsou uvedeny metody, kterými lze efektivitu změřit.

Jak bylo zmíněno, tělesná výchova je komplexní proces, ve kterém hraje roli mnoho okolností, které mají vliv na kvalitu a tím pádem na efektivitu. Efektivita v tělesné výchově se může hodnotit několika metodami. Jedním z hlavních ukazatelů je intenzita zatížení. V mateřské škole ale nemůžeme hodnotit pouze množství pohybových aktivit a změny v tepové frekvenci dětí. Měli bychom brát v úvahu pokrok v učení se novým pohybovým dovednostem, nebo i vztah dětí k tělesné výchově a pohybu obecně. To jsou aspekty, které jsou těžko měřitelné, ale pro budoucí kladný vztah dětí k pohybu jsou velmi důležité. Výsledek zhodnocení efektivity učitelům slouží jako zpětná vazba zda se činnostmi naplnily všechny očekávané cíle (Dvořáková 2007).

Vzhledem k tomu, jak mnohostranný a komplexní proces je výuka tělesné výchovy, tak nelze jedinou metodou diagnostikovat, zda bylo vyučování efektivní. Proto se běžně v praxi používá několik metod, které jsou zaměřeny na jeden konkrétní aspekt. V praxi to jsou tyto metody: intenzita zatížení, chronometrůž, pokrok v učení a metoda analýzy didaktické situace (ADI) (Dvořáková 2007).



**Intenzita zatížení** spočívá v měření fyziologických změn u dětí. Konkrétně se jedná o změny v tepové frekvenci, v příznacích únavy nebo výdeje energie. Děti předškolního věku mají většinou tepovou frekvenci vyšší právě při spontánních činnostech, kdy se jejich tepová frekvence pohybuje mezi 160–200 tepy za minutu, což je relativně vysoká hodnota (Dvořáková 2007). Dospělí mohou mít tlumivý účinek na aktivitu dětí při jejich spontánních činnostech (Dvořáková, 2007).

Dále se musí brát v úvahu typ dětí z hlediska potřeby pohybu. Jsou jimi děti hyperaktivní, normoaktivní a hypoaktivní (Dvořáková 2007).

**Chronometrář** je metoda, která využívá měření cvičebního času. Pozorovatel se zaměří na jedno konkrétní dítě, kterému pomocí stopky měří aktivní, pedagogický a ztrátový čas.

**Pokrok v učení** je poměrně dlouhodobou metodou a spočívá buď v pozorování nebo v hodnocení výkonu.

**Analýza didaktické situace** zaznamenává průběh činnosti z hlediska vzájemné interakce učitele a žáka (Dvořáková 2007).

### 4.3 Chronometrář

K zaznamenání vyučovacího času v tělovýchovných jednotkách se používá metoda chronometráře. Při této metodě, pozorovatel sleduje jednoho konkrétního žáka, kterému na stopkách měří čas, po který je žák aktivní (cvičební čas). Dále pozorovatel měří pedagogický čas, což jsou situace, kdy žák poslouchá instrukce učitele, nebo se třeba podílí na přípravě pomůcek. Po skončení činnosti pozorovatel odečte cvičební a pedagogický čas od celkové doby trvání tělovýchovné jednotky a získá tak čas ztrátový. Do ztrátového času se počítá čas, kdy je žák pasivní (např. při čekání ve frontě, než na něj přijde řada) (Rychtecký a Fialová 1998). Za efektivní jednotku tělesné výchovy je považováno, pokud ztrátový čas nepřekročil více jak 20 % a zároveň aktivní čas dítěte dosahuje alespoň 30 % z celkové doby trvání (Mužík a Krejčí 1997). To jak velký bude ztrátový čas může být ovlivněno i jinými aspekty, např. daným prostorem, počtem dětí, nebo učitelovým přístupem a jeho organizací (Rychtecký a Fialová 1998).

Z experimentu, který provedl Vladislav Mužík vyplynulo, že zapojením didaktických stylů do tělesné výchovy se snížila organizační činnost učitele a stoupl podíl korekce a názorné ukázky (Mužík a Krejčí 1997). Co se týče efektivity vyučovacího procesu z časového hlediska, pohybová aktivita dětí se zvýšila v průměru o 7 minut v jedné vyučovací hodině. Další změnou byla kladná reakce dětí na jiné způsoby řízení, než jen na dominantně příkazové řízení, při kterém obecně mohou žáci zůstávat mentálně spíše pasivní (Mužík a Krejčí 1997). Když děti mají možnost vyřešit daný problém samy (mohou samy objevovat a zkoumat), je výsledkem této aktivity dětí hlubší prožitek z vykonávané činnosti, díky kterému si ji pak lépe pamatují a její uchování v paměti je tak trvalejší. Výše zmíněný experiment probíhal na prvním stupni základních škol, kde výuka tělesné výchovy vypadá trochu jinak než v mateřské škole.

## 4.4 Efektivita ve vztahu k didaktickým stylům

Jak již bylo řečeno, efektivním vyučováním chápeme správné a účelné využití vyučovacího času. Pohybovou aktivitu dětí můžeme změřit chronometráží, díky které se dozvíme, zda vyučovací jednotka byla z hlediska času efektivní či nikoliv. Co ale nemůžeme stejně jednoduše změřit je mentální aktivita dětí, která je neméně důležitá. Nejde tedy pouze o cvičení dětí, ale i o rozhodovací procesy dětí, kdy přemýšlí a hodnotí jak sebe, tak i druhé. Je tedy otázkou, zda lze tyto aspekty zachytit chronometráží, která se věnuje jen cvičebnímu času. Jednotlivé aspekty, které budou sledovány při chronometráži pro jednotlivé didaktické styly jsou:

**Příkazový styl** se vyznačuje reprodukcí předpokládané odezvy od učitele směrem k dítěti a je zaměřen na přesnost provedení (Mosston and Ashworth 2002).

Žádoucími projevy dětí je, když dítě sleduje tělesný projev učitele a dokáže přesně opakovat to, co po něm učitel chce. Zda dodržuje nastavené tempo a rytmus a přizpůsobí se příkazům a omezením, která kontroluje učitel.

**Úkolový (praktický styl)** se vyznačuje rozvojem nezávislého a individuálního procvičování zadaného úkolu (Mosston and Ashworth 2002)

Žádoucími projevy dětí je, když dítě aktivně procvičuje zadanou dovednost, dokáže si zadanou dovednost zapamatovat, správně reaguje a vnímá informace od učitele, zda se děti ptají na své provedení pohybového úkolu, aby učitel mohl odstranit případnou nejistotu.

**Reciproční styl** má za cíl rozvoj vzájemné interakce mezi dětmi, která poskytuje přijímání okamžité zpětné vazby (Mosston and Ashworth 2002). Zpětná vazba je jasně definována učitelem. To znamená, že učitel dětem vysvětlí kritéria hodnocení a stane se konzultantem hodnotících dětí (Dvořáková 2007).

Žádoucími projevy dětí je, když dítě dokáže zhodnotit výkon svého spolužáka na základě zadaných kritérií učitelem, zda dokáže identifikovat a opravit chyby, zda dokáže procvičit zadaný úkol bez učitele a zda vhodně komunikuje se spolužákem.

**Styl s nabídkou** je charakteristický zapojením a nepřetržitou účastí všech dětí na pohybovém úkolu v různých obtížnostech. Je zde důležitý přesun rozhodnutí o úrovni obtížnosti z učitele na žáka. V tomto stylu není nikdo vyloučen a každému dítěti je nabídnuta příležitost k účasti.

Žádoucími projevy dětí je, když si dítě vybírá přiměřenou úroveň, zda je schopné se vypořádat se shodou nebo rozporem mezi vlastním očekáváním a realitou svého výkonu.

**Styl se sebehodnocením** se vyznačuje uvědomělým přístupem dětí ke svým dovednostem a výkonům. Dítě provede zadaný úkol a zapojí se do sebehodnocení podle konkrétních kritérií stanovených učitelem.

Žádoucími projevy dětí je, když dítě pracuje samostatně a kontroluje své vlastní výkony podle kritérií připravených učitelem. Zda si dítě uvědomuje co a jak udělalo i co se mu nepovedlo.

**Styl s řízeným objevováním** je charakteristický vhodným navržením otázek tak, aby děti došly k objevení specifického cíleného a předem určeného konceptu, principu, pravidla, nebo vztahu, které nebyly předtím známy.

Žádoucími projevy dětí je, když se dítě aktivně podílí na objevení cíle, konceptu nebo pravidla.

**Styl se samostatným objevováním** se vyznačuje řešením problému. Učitel dětem přiblíží problém a jejich úkolem je daný problém vyřešit.

Žádoucími projevy dětí je, když dítě využívá své schopnosti k nalezení řešení a zda při pohybové činnosti hledá různé alternativy a vybírá z nich tu nejlepší.

# Kapitola 5

## Metody a organizace práce

### 5.1 Cíle práce a výzkumné otázky

- Cílem této práce je zjistit možnosti uplatnění vyučovacích stylů v mateřské škole a jejich efektivity v učení předškolních dětí.

#### Dílčí cíle

- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění příkazového stylu a jeho vliv na efektivitu učení.
- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění úkolového stylu a jeho vliv na efektivitu učení.
- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění recipročního stylu a jeho vliv na efektivitu učení
- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění stylu s nabídkou a jeho vliv na efektivitu učení.
- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění stylu se sebehodnocením a jeho vliv na efektivitu učení.
- Zjistit jaké jsou možnosti stylu s řízeným objevováním a jeho vliv na efektivitu učení.
- Zjistit jaké jsou možnosti uplatnění stylu se samostatným objevováním a jeho vliv na efektivitu učení.

#### Výzkumné otázky

- Je možné s použitím příkazového stylu splnit podmínky pro efektivní vyučování?
- Je možné s použitím úkolového stylu splnit podmínky pro efektivní vyučování?
- Je možné s použitím stylu s nabídkou splnit podmínky pro efektivní vyučování?

- Je možné s použitím recipročního stylu splnit podmínky pro efektivní vyučování?
- Je možné s použitím stylu se sebehodnocením splnit podmínky pro efektivní vyučování?
- Je možné s použitím stylu s řízeným objevováním splnit podmínky pro efektivní vyučování?
- Je možné s použitím stylu se samostatným objevováním splnit podmínky pro efektivní vyučování?

## 5.2 Metody výzkumu

V této práci jsou k dosažení výsledku použity metody:

- zúčastněné pozorování
- rozhovor s třídní učitelkou
- rozhovor s dětmi
- chronometráž

### 5.2.1 Zúčastněné pozorování

Pedagogické pozorování můžeme definovat takto: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů, dějů aj.*“ (Chráška 2016, s 146)

Zúčastněné pozorování je typ pozorování, kde pozorovatel je jedním z aktérů všech pozorovaných jevů a situací. V případě této bakalářské práce jsem aktérem a zároveň pozorovatelem já. Pro děti připravím pohybové aktivity, které povedu určitým didaktickým stylem. Během vedení aktivity budu pozorovat, zda se v jednotlivých aktivitách podaří nejen naplnit podstatu každého stylu, ale budu sledovat i obecné projevy dětí:

- jak děti reagují na zadané instrukce
- zda se dokáží soustředit na činnost
- zda ztrácejí pozornost (a proč)

**V příkazovém stylu** za efektivní bude považováno, pokud dítě sleduje tělesný projev učitele a dokáže přesně opakovat to, co po něm učitel chce a zda dodržuje nastavené tempo a rytmus.

**V úkolovém stylu** za efektivní bude považováno, pokud dítě aktivně procvičuje zadanou dovednost, dokáže si zadanou dovednost zapamatovat, správně reaguje a vnímá informace od učitele.

**V recipročním stylu** za efektivní bude považováno, pokud dítě dokáže zhodnotit výkon svého spolužáka na základě zadaných kritérií učitelem, zda dokáže identifikovat a opravit chyby, zda dokáže procvičit zadaný úkol bez učitele a zda vhodně komunikuje se spolužákem.

**Ve stylu s nabídkou** za efektivní bude považováno, pokud si dítě vybírá přiměřenou úroveň, zda je schopné se vypořádat se shodou nebo rozporem mezi vlastním očekáváním a realitou svého výkonu.

**Ve stylu se sebehodnocením** za efektivní bude považováno, pokud dítě pracuje samostatně a kontroluje své vlastní výkony podle kritérií připravených učitelem.

**Ve styl s řízeným objevováním** za efektivní bude považováno, pokud se dítě aktivně podílí na objevení cíle, konceptu nebo pravidla.

**Ve styl se samostatným objevováním** za efektivní bude považováno, pokud dítě využívá své schopnosti k nalezení řešení.

## 5.2.2 Polostrukturované rozhovory

Rozhovor má za cíl získání potřebných údajů, které vychází z verbální komunikace mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou (Vilímová 2002). Polostrukturovaný rozhovor je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem a je jednou z nejrozšířenějších forem rozhovoru. Tazatel si vytvoří schéma, které dle potřeby může doplnit jinými otázkami (Chráska 2016).

Já ve své práci budu mít připravené schéma otázek pro učitelku dané třídy a jiné schéma pro děti. Otázky se budou měnit v závislosti na konkrétním didaktickém stylu. Otázky pro učitelku jsou následující:

- Splnila aktivita dle vašeho názoru cíl?
- Byla takto vedená aktivita vhodně zvolená pro tuto třídu?
- Je možné s pomocí tohoto stylu zvýšit efektivitu?
- Co byste doporučila ke zlepšení?

Otázky pro děti se budou odvíjet od toho, jakým stylem bude aktivita vedená:

- Zvládli jste při sestavě stíhat mé pohyby?
- Dokázali jste v překážkové dráze splnit všechny úkoly?
- Dokázali jste kamarádovi říci, že úkol neprovedl správně?
- Co jste udělali, když se vám v aktivitě úkol nepovedl? Zvládli jste si vybrat lehčí úroveň, nebo pokud se vám úkol povedl, dokázali jste si vybrat těžší úroveň?
- Dokázali jste po aktivitě popsat co se vám povedlo / nepovedlo a proč to asi tak bylo?
- Dařilo se vám přemýšlet nad tím, jak zadaný úkol vyřešíte?
- Zvládli jste vymyslet cvičení úplně sami? Šlo vám to?

### 5.2.3 Metoda chronometráže

Chronometráž je metodou, díky které je učiteli umožněno kvantitativní vyjádření a rozdělení čistého cvičebního času od ztrátových časů ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy (Vilímová 2002)

Metoda chronometráže je poměrně náročná metoda pro pozorovatele. Vzhledem k tomu, že aktivity povedu já, budu potřebovat dalšího člověka k zaznamenání vyučovacího času. K tomu jsem si vybrala paní asistentku, která v této třídě dětí působí. Tu seznámím s didaktickými styly a před každou aktivitou jí řeknu čeho si u konkrétního dítěte má všimnout. Paní asistentka bude měřit na stopkách pohybovou aktivitu konkrétního dítěte v závislosti na didaktickém stylu. Vyhodnocení po skončení aktivity provedu já.

Po konzultaci s paní učitelkou jsme pro pozorování vybraly pětiletou holčičku, která nejlépe spadá do průměru skupiny. Ve třídě jsou pohybově šikovnější děti, ale také méně šikovné děti, kterým jsou 4 roky.

Pro realizaci metody chronometráže je potřeba si vytyčit přesná kritéria toho, co se bude sledovat, jelikož každý styl má jiný cíl. (viz kap. Efektivita ve vztahu k didaktickým stylům). Pro celkové zhodnocení efektivit didaktických stylů není chronometráž jediným hlediskem. Díky chronometráži můžeme zjistit pohybovou aktivitu dítěte, ale jestli je dítě aktivní mentálně můžeme nejlépe vypořádat.

Vzhledem k tomu, že při metodě chronometráže je sledováno jen jedno konkrétní dítě, tak výsledky naměřeného času nemusí zcela přesně odpovídat realitě. Může se stát, že se zrovna danému dítěti nebude chtít plnit zadaný úkol, ale ostatní děti ho plnit budou. Pro lepší výsledky by tedy bylo lepší, kdyby pozorovaných a měřených dětí bylo více a měření se i několikrát zopakovalo. Z kapacitních důvodů to však v této bakalářské práci není možné.

## 5.3 Popis souboru

Výzkumná část byla realizována ve třídě Oranžových, což je heterogenní třída s věkovým rozptylem čtyři až šest let. Celkem je ve třídě přihlášených 17 dětí, ale během mého působení sedm dětí chybělo a další týden, chyběly dvě děti. Tudíž některé aktivity byly realizovány v počtu deseti a některé v počtu patnácti dětí. Během mého výzkumu převažovaly ve třídě spíše dívky, kterých bylo osm, a dále dva chlapci. Při realizaci v počtu patnácti dětí, bylo dívek devět a chlapců šest.

## 5.4 Popis zařízení

K realizaci praktické části, jsem si vybrala mateřskou školu, ve které jsem před mateřskou dovolenou působila jako učitelka. Jedná se o soukromou mateřskou školu v centru Liberce.

Tato mateřská škola má k dispozici přímo ve své budově velký sál, který kdysi sloužil golfovému klubu na tréninky v zimním období. Nyní jej aktivně využívají paní učitelky k pohybovým aktivitám dětí. Na sále je k dispozici spousta pomůcek, jak k pohybovým činnostem, tak i k dramatickým činnos-

tem, jako jsou různé převleky a kostýmy. Nedaleko školky je také fotbalové hřiště, kam paní učitelky s dětmi občas chodí hrát hry. Toto hřiště využiji k aktivitám také.

## 5.5 Realizace práce

Nejdříve jsem se spojila s paní učitelkou, která mi dovolila praktickou část bakalářské práce realizovat u ní ve třídě. v této třídě také působí asistentka pedagoga, která mi pomohla s využitím chronometráže. Před mateřskou dovolenou jsem ve svém volném čase působila jako trenérka fotbalové školičky, která má k dispozici hřiště nedaleko školky. Proto jsem se také spojila s fotbalovým klubem a požádala je o poskytnutí pomůcek a prostoru na hřišti.

Po seznámení se s pomůckami, které mohu mít k dispozici, jak ve školce, tak na hřišti, jsem vytvořila přípravy, které jsem paní učitelce poslala, aby dopředu věděla o co půjde.

Po realizaci výstupů jsem vedla rozhovor s učitelkou i s dětmi. S dětmi jsem vedla rozhovor hned po skončení aktivit a s paní učitelkou až později během dne, když měla volno. Na základě informací od dětí a paní učitelky a zaznamenaného času od paní asistentky jsem vytvořila tabulku efektivnosti jednotlivých stylů v praxi.



# Kapitola 6

## Výsledky

### 6.1 Příkazový styl

Cílem této aktivity je seznámení dětí s cviky, které se pak spojí v sestavu na hudbu. Dalším cílem je, aby děti dokázaly sladit daný pohyb s rytmem, k čemuž jim může pomoci verbalizace (viz příloha A.1).

#### 6.1.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 10 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** sál ve školce

**Pochopení instrukcí:** Všechny děti pochopily instrukce.

**Organizace:** Ještě před aktivitou jsem nalepila značky na zem, aby všechny děti viděly a měly kolem sebe dostatek místa. Následovala motivace, během které jsem dětem předvedla pět prvků, které jsme pak spojili do sestavy. Ke každému pohybu byla doprovodná věta, která dětem měla pomoci držet rytmus a zapamatovat si jednotlivé prvky.

Po spojení všech pohybových prvků, jsem z reproduktoru zapnula hudbu na kterou jsme celou sestavičku zatančili. Tu jsme i s hudbou zopakovali nejméně pětkrát. Naposledy jsem děti chtěla nechat samotné, aby sestavičku zatančily, ale do rytmu se chytaly pouze starší děti. Mladší děti poté začaly ztrácet zájem o aktivitu.

**Přitažlivost aktivity:** Dětem se líbila motivace s tropickým ostrovem a těšily se na hudbu, která se jim líbila.

**Pohybové projevy:** Všech pět prvků bylo poměrně jednoduchých, takže je zvládaly i nejmenší děti po prvních ukázkách. U jediného couvání se děti ohlížely za sebe, aby trefily zpátky na značku.

Také jsem zaznamenala, že jakmile jsem vypnula hudbu a děti dostaly sebemenší příležitost pro spontánní pohyb, tak toho okamžitě využily, a začaly skákat na místě, otáčet se kolem vlastní osy, apod.

**Efektivita:** Celá činnost trvala 5 minut a 15 sekund. Děti byly v pohybu prakticky pořád. Nehýbaly se jen, když jsem se nehýbala já, což bylo v situacích,

kdy jsem zastavovala, nebo pouštěla hudbu. Když jsem byla otočená čelem k dětem a chtěla po nich, aby sestavu zatančily samy, tak se starší děti snažily, ale ty menší úplně zapoměly, co mají dělat.

### 6.1.2 Rozhovor s dětmi

Z prvků použitých v sestavě se dětem nejvíce líbilo „trhání banánů“ a „koktejlovač“. Myslím si, že to je dynamikou obou prvků. Jsou to trochu náročnější prvky v sestavě a dětem to tak poskytlo více prostoru pro vybití energie. Na otázku, zda děti dokázaly stíhat mé pohyby, většinou zakývaly hlavou, ale nechtělo se jim odpověď moc rozvádět. Položila jsem tedy otázku, co jim přišlo těžké, a jedna holčička (šestiletá) odpověděla, že nejtěžší bylo si zapamatovat jednotlivé kroky za sebou.

Pak jsem se zeptala čtyřletého chlapce, co přišlo těžké jemu. Ten chvíli přemýšlel a nakonec řekl, že nejtěžší pro něj bylo trhání banánů, ale že banány má rád, tak ho to bavilo.

### 6.1.3 Rozhovor s učitelkou

Podle paní učitelky aktivita cíl splnila. Děti sledovaly mé pohybové projevy a snažily se, aby je prováděly stejně jako já. Některým to šlo lépe, jiným hůř. Což mohlo být věkem a vyzrálostí dětí.

Právě mladší děti ztrácely zájem. Podle paní učitelky to mohlo být tím, že neměly vůbec žádný prostor pro spontánní pohyb, nebo také tím, že na sále, kde aktivita probíhala, jsou vidět všechny pomůcky, které se ke cvičením mohou využívat, a děti jimy mohly být rozptýlené.

Dle paní učitelky je pro nácvik sestav na hudbu toto příkazové řízení vhodné, ale spíše až pro starší děti, které si jsou více jistější vlastními pohyby. Čtyřleté děti byly schopné prvky zopakovat po mém vzoru, ale už nebyly schopné si je zapamatovat.

Instrukce byly podle paní učitelky vysvětleny jasně a srozumitelně, prvky byly poměrně jednoduché, takže šly i těm nejmenším dětem ve skupině. Díky hudbě se zapojily právě i ty nejmenší děti, u kterých ale nedošlo ke splnění cíle, což bylo přesné provedení ve stejném tempu a rytmu.

Obecně systém sestav na hudbu je více oblíbený u dívek, než u chlapců. Bylo tedy vidět, že aktivita je pro děvčata trochu přitažlivější, než pro chlapce.

Verbalizace dětem pomohla si jednotlivé prvky zapamatovat. Díky tomu, že instrukce prvků šla celkem logicky za sebou („To je ale teplíčko, plaveme si v mořičku, oklepem si ručičky, natrháme banány, umícháme koktejly“), tak v tom děti viděly určitou posloupnost a mohly tak lépe reagovat na změny.

Podle paní učitelky by bylo vhodné, kdyby děti mohly cvičit s vlastnoručně vyrobenou pomůckou. I mladší děti pak bývají více motivované a nemusely by ztrácet zájem tak rychle.

### 6.1.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 5 minut a 15 sekund

**Aktivní čas:** 2 minuty (38 %)

**Pedagogický čas:** 2 minuty

**Ztrátový čas:** 1 minuta a 15 sekund (23,8 %)

### 6.1.5 Celkové hodnocení

Aktivita vedená v příkazovém stylu měla za cíl rozvoj reakce na signál, přesnost provedení prvků a rozvoj rytmického cítění. Myslím si, že ve výsledku se to povedlo u všech dětí. Mladším dětem trvalo déle, než si celou sestavu zapamatovaly a zároveň o ní ztratily zájem rychleji, než starší děti. Měření chronometráží ukázalo ztrátový čas 23,8 %, což je z hlediska pohybové aktivity dětí efektivní využití času. Aktivní čas je 38 % což je více než jedna třetina. Mentálně ale děti nebyly aktivní vůbec. Každé z dětí mělo svou značku, u které se pohybovalo a napodobovalo mé pohyby v přesně daném tempu a rytmu. Není tam tedy ani trochu prostor pro jejich vlastní aktivitu, což mi už jen z principu není moc příjemné.

Tento styl je se dá použít třeba k nácvičku na vystoupení, kde jde čistě o estetický charakter, ale jinak si nemyslím, že má uplatnění v mateřské škole. Mentálně jsou děti spíše pasivní, nepřemýšlí o pohybu a snaží se jen držet tempa. S paní učitelkou jsme se tedy shodly, že tento styl nepodporuje uvědomělou aktivitu dítěte.

## 6.2 Úkolový styl

Cílem této činnosti bylo (po názorné ukázce) splnit šest pohybových úkolů v překážkové dráze vlastním tempem (viz příloha A.2).

### 6.2.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 15 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** fotbalové hřiště

**Pochopení instrukcí:** Děti instrukce pochopily hned. Paní učitelka překážkové dráhy zařazuje do cvičení poměrně často, šlo tedy pro děti o známou věc. Nové bylo prostředí většího hřiště a jiné pomůcky, než ty ve školce. K seznámení se s prostředím jsem zvolila dětmi oblíbenou pohybovou hru.

Děti se během týdne seznamovaly s pohádkou o ptáku Ohniváku a koni Zlatohřiváku, proto jsem motivaci postavila na této pohádce. Cílem je pomoci princovi překonat nesnadnou cestu za princeznou.

Dětem jsem názorně předvedla co mají na jednotlivých stanovištích dělat spolu s bezpečnostními pokyny. Například u stanoviště s tunelem jsem děti upozornila, aby vždy vyčkaly až kamarád před nimi z tunelu vyleze. Myslím si, že to možná způsobilo menší fronty před tunelem.

**Organizace:** Překážková dráha byla realizována v rámci hlavní části pohybové jednotky. Během pauzy na pití jsem připravila překážkovou dráhu, která

se skládala z několika stanovišť: prolézání tunelu, válením sudů na žíněnce, slalom mezi kužely, proskákání frekvenčního žebříku snožmo, chůze po nataženém laně a sprintu s papírem.

Stanoviště jsem se snažila rozmístit po hřišti tak, aby byla alespoň trochu do kruhu, a děti se tak přesunuly v požadovaném směru na to nejbližší.

Během doby, po kterou jsem připravovala překážkovou dráhu, měla děti pod dozorem jejich paní učitelka s připravenými mikrohrami pro děti, které se již napily (šlo o hry typu „Kuba řekl“).

Poté jsem si děti svolala k sobě a spolu s motivací jsem dětem vysvětlila o co půjde. Aby se netvořily fronty, rozdělila jsem děti do tří skupinek, kdy každá začínala na jiném stanovišti. Každé skupince jsem určila na jaké stanoviště budou pokračovat, aby se na jednom nesešlo více skupin.

Paní učitelka občas děti povzbuzovala ke správnému provedení a dávala pozor na stanovišti s válením sudů, aby děti držely ve vzpažených rukou klobouček, byly zpevněné a nesjely z žíněny.

Frekvenční žebřík bylo potřeba občas narovnat, jelikož se stávalo, že o něj děti zakoply. Narovnávání žebříku jsem delegovala na děti. Ty věděly, že když se v nějakém místě shrnul nebo posunul, tak ho mají narovnat.

**Přitažlivost aktivity:** Děti mají překážkové dráhy moc rády, takže když viděly že ji chystám, tak se začaly těšit a ptaly co se, co se bude dělat. Dokázaly pak udržet pozornost po celou dobu trvání aktivity. Dvě menší (čtyřleté) dívky měly ke konci aktivity trochu problém udržet pozornost a začaly se zajímat o květiny, které rostly na kraji hřiště. Během aktivity jsem zaznamenala, že se aktivně účastní i děti, které bývají podle paní učitelky obvykle pohybově pasivnější.

**Pohybové projevy:** Myslím si, že nejnáročnější aktivitou pro děti bylo proskákání frekvenčního žebříku. Menší děti se déle soustředily na to, aby skočily z jednoho okénka do druhého, a některé starší děti proto nebavilo čekat, až dítě před ním doskáče na konec. Navrhla jsem tedy starším dětem různá řešení přeskokování žebříku (např. po jedné noze, střídáním levé a pravé nohy po každém doskoku, nebo skok do stoje rozkročného mimo žebřík, nebo skok do stoje spojného do žebříku). Došlo tedy i na styl s nabídkou, protože starší a pohybově šikovnější děti si volily jakým způsobem žebřík přeskáčou.

Dalším stanovištěm, kde se občas vytvořila fronta, bylo stanoviště s válením sudů. Paní učitelka tedy vymyslela, že ten kdo zrovna neváli sudy, tak si může vzít klobouček (zlaté jablko) a zkusit ho udržet na různých částech těla (např. na hlavě, na prstech u nohy, na koleně, na zadečku, apod.). Za tento nápad jsem byla paní učitelce velice vděčná, jelikož se náhradní úkol dětem líbil a zároveň byly aktivní jak pohybově, tak mentálně i při čekání ve frontě.

Při sprintu s papírem se stávalo, že děti měly tendenci se při běhu zaklánět, aby jim papír držel, což není dobrý způsob nácvičku běhu. Dětem jsem tedy názorně ukázala, jak se s papírem na hrudníku rozběhnout a teprve potom pustit ruce. Dva starší chlapci začali sami mezi sebou soutěžit v tom, kdo udrží papír na hrudníku bez rukou co nejdéle. Postupně se k nim přidávaly další děti, ale aby si činnost vyzkoušely i ostatní, tak jsem je musela poslat na další stanoviště. Bylo jim ale slíbeno, že podobnou soutěž mohou uspořádat ve školce na sále.

**Efektivita:** Aktivita trvala 12 minut. Děti byly aktivní po většinu doby trvání aktivity. U stanoviště s tunelem se občas vytvořila fronta. To bylo nejspíše z toho důvodu, že jsem dětem řekla, aby tunelem prolézal vždy pouze jeden a to z bezpečnostního hlediska. Když jsem viděla, že děti jsou v tunelu docela rychlé a dělaly se před ním fronty, tak jsem řekla dětem, že jakmile kamarád vleze do tunelu, ať napočítají do tří a mohou do něj vlézt také. To tvorbu front trochu zredukovalo a k žádným komplikacím nedošlo.

### 6.2.2 Rozhovor s dětmi

Nejdříve jsem se dětí zeptala, které stanoviště se jim líbilo nejvíce. Většinou odpověď byla, že prolézání tunelem, ale děti také zmiňovaly běh s papírem, kdy se jim líbilo, že drží papír na hrudníku pokud běží dostatečně rychle.

Pak jsem se dětí ptala, zda si myslí, že dokázaly splnit všechny úkoly. Šestiletý chlapec řekl, že se mu povedlo splnit všechno a že si myslí, že to ten princ nemá moc těžké, když to zvládl on. Z toho usuzuji, že pro tohoto chlapce byly úkoly jednoduché. Zeptala jsem se i jedné z dívek, které odbíhaly ke květinám, jestli se jí povedlo všechno splnit a zakývala hlavou že ano. Já jsem ovšem věděla, že například k běhu s papírem vůbec nedorazila i přes to, že jsem se jí snažila motivovat. Dále jsem se jí nedotazovala, bylo vidět, že pozornost jí není moc příjemná.

### 6.2.3 Rozhovor s učitelkou

Podle paní učitelky byly instrukce zadány správně a motivace pohádkou, kterou mají děti čerstvě v paměti, bylo odpovídající. Děti jsou také velmi empatické a rády pomáhají, takže když šlo o pomoc princovi, rády aktivity plnily. Chlapec, který v rozhovoru řekl, že když to zvládl on, tak princ je asi docela nešikovný, když potřebuje pomoci. Tento chlapec je velmi chytrý a bystrý a občas dětem nechtěně zkaží nadšení, když prohlásí, že něco tak nefunguje nebo to tak není.

Rozdělení do skupin podle paní učitelky zvýšilo efektivitu, jelikož se netvořily fronty a děti se nenudily. Když už taková situace nastala bylo na místě, že jsem šikovným dětem nabídla jiné řešení pohybového úkolu.

Podle paní učitelky by bylo ještě efektivnější, kdybych u některých stanovišť rovnou dala dětem na výběr z různých úrovní a nedělala to až během aktivity.

Paní učitelka také uvedla, že tento styl používá často, a to nejen při překážkových drahách v tělesné výchově.

### 6.2.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 12 minut

**Aktivní čas:** 6 minut a 30 sekund (54,2 %)

**Pedagogický čas:** 3 minuty

**Ztrátový čas:** 2 minuty a 30 sekund (20,8 %)

## 6.2.5 Celkové hodnocení

Děti jsou na systém překážkových drah zvyklé, jelikož je paní učitelka zařazuje poměrně často. S tímto stylem se z mé zkušenosti dobře pojí i styl s nabídkou, kdy je k dispozici těžší a lehčí varianta pohybového úkolu.

Instrukce byly vysvětleny jasně a díky tomu, že jsem dětem u všech úkolů poskytla názornou ukázkou, tak jsem nemusela dlouze nic vysvětlovat a neztrácela jsem tak čas. Jen u stanoviště s tunelem jsem chvíli dělala vtípky, jestli se do něj vejdu, a jestli mě pak z něj děti nebudou muset vytahovat.

Snažila jsem se překážkovou dráhu složit z takových úkolů, u kterých nebude nutné dávat dopomoc či záchranu. To se týkalo pouze válení sudů, kde byla paní učitelka a hlídala, aby děti nesjely z žíněnkou. Jinak děti byly schopné splnit všechny úkoly samy a já jsem tak měla možnost je pozorovat a komunikovat s nimi. Tím, že každé dítě mělo možnost zadaný pohybový úkol plnit podle vlastních možností a svým tempem, tak došlo na zefektivnění procvičování pohybových dovedností a i ke splnění cíle tohoto stylu.

Chronometráž naměřila ztrátový čas 20,8 %, což je na hranici efektivity z hlediska pohybové aktivity dítěte. Aktivní čas je 54,2 % což se dá považovat za výbornou aktivitu měřeného dítěte. Po rozhovoru s učitelkou jsme se ale obě shodly, že se realizace tohoto stylu zdařila a je tak možné díky němu vyučování zefektivnit.

## 6.3 Styl s nabídkou

Cílem této aktivity je rozvoj poznání vlastních možností při plnění pohybového úkolu, kterým je střelba na branku fotbalovým míčem z různých vzdáleností (viz příloha A.3).

### 6.3.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 15 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** fotbalové hřiště

**Pochopení instrukcí:** Děti instrukce pochopily hned, ale po nějaké době trvání aktivity, jsem musela občas dětem připomenout, že si mohou zkusit i jinou úroveň obtížnosti. Šlo o dvě dívky, které jsou čtyřleté a dokola si vybíraly tu nejmenší vzdálenost ke střelbě na bránu. Myslím si, že to nebylo kvůli tomu, že by nezvládly větší vzdálenost, ale spíše to nepochopily.

Dětem jsem názorně předvedla jak mají s míčem zacházet: dojet s míčem k vybranému kuželu, zastavit se, podívat se, že je míč vedle nohy a zkusit do něj kopnout ze strany, a ne špičkou nohy, a pokusit se trefit do branky.

**Organizace:** Na hřišti jsou dvě fotbalové brány, takže jsem děti rozdělila na dvě skupinky. Před každou bránu jsem pomocí různě barevných kuželů vyznačila místa, ze kterých se může střílet. Celkem šlo o pět míst, jedno bylo nejbližší bráně, dvě ze strany, jedno uprostřed a poslední nejdál. Kužely jsem se snažila umístit tak, aby když děti budou střílet, míčem nesrazily jiné kužely.

Do prostoru brány jsem vysypala barevné kloboučky jako odměny pro toho, komu se podaří dát gól.

Děti jsem motivovala pohádkou o ptáku Ohniváku, se kterou se seznamují. Cílem tedy bylo, pro ptáka Ohniváka získat zobání (barevné kloboučky) tím, že se pokusí střílet princův zlatý šíp (fotbalový míč) do pytle se zobáním (branka). K tomu si mohou vybrat různé úrovně vzdáleností, ze kterých se bude střílet. Dětem jsem pak názorně předvedla, jak by to mohlo vypadat.

Děti jsem rozdělila na dvě skupiny po osmi a sedmi dětech, takže každá skupina měla svou bránu, do které se trefovaly míčem. Zároveň si díky menšímu počtu ve skupině, nepřekážely při stříbě.

**Přitažlivost aktivity:** Původně jsem si myslela, že aktivita bude přitažlivější spíše pro chlapce a tak jsem vymyslela motivaci se zlatým šípem a zobáním pro ptáka Ohniváka. S míčem byly aktivní i dívky, které se velmi snažily. Dvě čtyřleté dívky po několika pokusech, začaly ztrácet zájem, protože jim míč pořád utíkal, a tak si ho braly do rukou, odnesly si ho ke kuželu a zkoušely vystřelit. Ze začátku jsem měla tendence je opravovat a trvat na tom, aby měly míč na noze, ale když jsem viděla, že to je nejspíše důvod ke ztrátě zájmu, tak jsem je nechala, aby si míč poponesly. Jsou tedy třeba úkoly přiměřené věku. Důležité bylo, aby si zkusily různé vzdálenosti.

Po nějaké době, zhruba po pěti minutách, začaly menší děti ztrácet zájem. Myslím si, že to bylo soustředěním na míč, který jim občas utekl. Z toho důvodu jsem pak zařadila pohybovou hru s náhradním úkolem, aby se děti vyběhaly a vykřičely.

**Pohybové projevy:** Opět se ukázal poměrně velký rozdíl mezi staršími a mladšími dětmi. Ten byl ještě umocněn tím, že mezi šestiletými chlapci byl jeden, který chodí do fotbalové školičky a má dvakrát týdně tréninky. Ten měl tendence se předvádět a kopat do míče co největší silou, což z bezpečnostního hlediska nebylo vhodné. Dvě menší dívky si míč občas poponesly, protože jim hodně utíkal a myslím si, že kdybych trvala na tom, aby měly míč u nohy, tak by to u nich vedlo ke ztrátě zájmu o aktivitu. Jeden chlapec ke mně přiběhl pokaždé když dal gól a ptal se co má dělat dál. Snažila jsem se ho tedy motivovat k tomu, aby zkusil střílet i od jiných kuželů.

Tím, že se děti musely soustředit na práci s míčem a na trefování do branek, tak začaly být po nějaké době neklidné. Nejdříve jsem je motivovala tím, že je potřeba nastřílet hodně šípů do pytle se zobáním, aby se pták Ohnivák dobře najedl. Zhruba po pěti minutách aktivity jsem vypožorovala, že se zejména menší děti potřebují odreagovat a vyběhat. Činnost jsem tedy zastavila, děti jsem vyzvala, aby míče odkoply na druhou stranu hřiště aby nepřekáželi. Využila jsem toho, že v brance jsou barevné kloboučky a děti jsem motivovala tím, že jsem jim řekla, že zobání pro ptáka Ohniváka už skoro máme, ale všiml si nás zlý a špinavý drak, který chce chytit každého, kdo se pokusí zobání odnést. Koho chytí, musí se jít vysprchovat (prolezením tunelu) a může se vrátit zpět. My se pokusíme všechno zobání odnést k paní učitelce. Já jsem si přetáhla tričko přes hlavu, dělala jsem draka a občas někoho chytila.

I v překážkové dráze byl mezi dětmi velmi oblíbený tunel a i při této aktivitě jsem vypožorovala, že se některé děti snaží abych je chytila a ony mohly prolézt tunelem.

**Efektivita:** Činnost trvala pět minut plus další čtyři minuty hra s drakem. Tam ale už nešlo o vybírání odpovídající úrovně. Děti byly aktivní po celou dobu a zkoušely si různé vzdálenosti ke střelbě. Občas jsem jim musela připomenout, aby si zkusily i jinou vzdálenost když jim to jde dobře na té jedné. Již zmiňované čtyřleté dívky si míč poponášely, ale nechala jsem je, jelikož byl důležitý výběr úrovně.

### 6.3.2 Rozhovor s dětmi

Hned na začátku rozhovoru jsem udělala chybu, když jsem se děti zeptala, co se jim líbilo. Během aktivity jsem vypožadovala, že děti potřebují větší volnost a tak jsem nakonec zařadila pohybovou hru, a teprve potom probíhal rozhovor. Tím pádem děti měly nejčerstvěji v paměti pohybovou hru s drakem a odpovídaly, že se jim líbilo, jak je drak chytal a ony se musely vysprchovat prolezením tunelu. Otázky jsem tedy směřovala ke střelbě na bránu. Zeptala jsem se pětiletého chlapce, které vzdálenosti zkoušel, a on odpověděl, že nejlepší pro něj byl modrý kužel uprostřed. Čtyřletá dívka odpověděla, že nejlepší to pro ni bylo od červeného kuželu, který byl od branky lehce vpravo a poměrně blízko. Otázku jsem rozvedla dál a zeptala jsem se jí, jestli si vyzkoušela i jiné kužely. Odpověděla že ne, protože tam byli kluci. Z toho tedy usuzuji, že jsem měla dívku více podpořit a vytvořit jí místo u jiných kuželů.

### 6.3.3 Rozhovor s učitelkou

Když jsem mluvila s paní učitelkou před činností, tak říkala, že běžně míče k tělesným cvičením nezařazuje. Občas je využije například pro nácvik chytání, nebo házení, ale k cílenému nácviku kopání s touto třídou ještě nedošlo. Míče mají děti k dispozici na zahradě, takže jsou využívány hlavně při spontánních činnostech dětí.

Podle paní učitelky byl cíl aktivity splněn, jelikož si děti samy vybíraly úroveň obtížnosti. Některé děti to nepochopily hned a bylo třeba je vhodně motivovat, což se povedlo jen u dvou dětí. Chlapec, který je teprve čtyřletý a velmi stydlivý, si pravděpodobně vůbec neuvědomoval, že si může zvolit obtížnost kterou chce.

Zařazení pohybové hry bylo podle paní učitelky odpovídající, protože trefování se do míče, bylo pro některé děti náročné. Bylo také dobré, že jsem pokračovala se stejnou motivací a obě činnosti tak propojovala stejná linka. Pohybová hra byla pro děti nová a velmi se jim líbila, takže trochu přebila prožitek z aktivity s míči a to mohlo ovlivnit následný rozhovor s dětmi.

Vzhledem k tomu, že paní učitelka je třídní učitelkou heterogenní třídy, tak styl s nabídkou využívá poměrně často. Dají se tak realizovat činnosti bez rizika toho, že mladší děti činnost nebudou zvládat, nebo že se starší děti budou nudit. Vyučování je tak efektivnější v tom, že příležitost k pohybovému úkolu je nabídnuta všem.

Prostor ke zlepšení by mohl nastat v reagování na potřeby dětí. Tím, že já neznám děti tak dobře jako paní učitelka, tak jsem nevěděla, které děti je potřeba více motivovat, nebo které je naopak potřeba více krotit. Jedna již zmiňovaná dívka si chtěla vybrat jinou úroveň obtížnosti, ale styděla se,



protože si ji zrovna zvolili starší chlapci a já jsem si toho vůbec nevšimla.

### 6.3.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 6 minut 30 sekund

**Aktivní čas:** 2 minuty a 20 sekund (35,9 %)

**Pedagogický čas:** 3 minuty

**Ztrátový čas:** 1 minuta 10 sekund (17,9 %)

### 6.3.5 Celkové hodnocení

I přes to, že jsem instrukce vysvětlila srozumitelně, tak jsem vyzorovala, že ze začátku si děti vybíraly úroveň podle toho, kam šel kamarád, nebo u kterého kuželu bylo zrovna volno a teprve potom byli někteří schopni si zvolit odpovídající úroveň. Je jasné, že je velký rozdíl mezi dětmi čtyřletými a šestiletými, ale myslím si, že tento styl je velice vhodný k zapojení všech dětí. I mezi mladšími dětmi se našly takové, které svým výkonem předčí děti starší.

Tento styl dle mého názoru podporuje výhody heterogenních tříd v tom, že mladší děti mají vzor v těch starších a mohou si vyzkoušet i náročnější obtížnost. Vyžaduje to ovšem dobré organizační schopnosti a znalost všech dětí.

Chronometráž naměřila ztrátu 17,9 %, což je před hranicí efektivity z hlediska pohybové aktivity dítěte. Aktivní čas je 35,9 % což je více než jedna třetina. Sledovaná dívka byla jednou z těch, co se snažili si vybírat úroveň. Myslím si, že kdyby bylo sledované jiné dítě, tak by ztráta mohla být větší, protože byl vidět rozdíl mezi dětmi šestiletými a čtyřletými. Ne všechny děti si uvědomovaly svobodu ve volbě úrovně.

S paní učitelkou jsme se obě shodly, že se aktivita zdařila, organizačně byla zvládnutá dobře a cíl stylu s nabídkou se splnit povedlo. Na základě mého šetření tedy vyplývá, že stylem s nabídkou lze zefektivnit vyučování.

## 6.4 Reciproční styl

V této činnosti měly děti za úkol přihrávat nafukovací balónky kamarádovi a vyhodnotit, zda kamarád balónek chytil do rukou podle zadaných kritérií. Druhá část cvičení probíhala stejně, ale s molitanovým míčem (viz příloha A.4).

### 6.4.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 10 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** sál ve školce

**Pochopení instrukcí:** Myslím si, že ačkoliv jsem v danou chvíli udělala maximum pro to, aby instrukce pochopily všechny děti, tak ke splnění cíle tohoto stylu došlo jen u dvou šestiletých dívek. Během vysvětlování instrukcí jsem začala být trochu nervózní, protože mi připadalo, že vysvětluji zbytečně dlouho, ale po rozhovoru s učitelkou jsem zjistila, že děti spíše rozptylovaly nafukovací balónky, a tak těžko věnovaly pozornost mým instrukcím.

**Organizace:** Nebyla jsem si jistá, zda se děti samy dokáží rozdělit do dvojic, ale překvapivě to zvládly poměrně rychle. Problém nastal až ve chvíli, kdy děti byly rozdělené do dvojic, ale byly moc blízko u sebe, nebo naopak moc daleko, nebo si navzájem překážely, což byla situace se kterou jsem nepočítala. v druhé části aktivity jsem děti postavila do dvou řad čelem k sobě.

Věděla jsem, že mladší děti si pravděpodobně neřeknou: „Kubo, chytil jsi balónek do košíčku, příště to zkus do dlaní.“, proto jsem děti motivovala „lepidlem“, které si namažou na ruce a balónek jim tam bude držet. Pokud jim spadne, nebo ho chytí jinde, kamarád jim dá další lepidlo na dlaně. Tento postup se ukázal jako vhodný i pro starší děti, které s hodnocením kamaráda také měly obtíže.

Druhá část aktivity probíhala s fotbalovým míčem z molitanu, který byl těžší než balónky. Tato druhá část šla mnohem lépe starším dětem, které se dokázaly lépe soustředit. Mladším dětem se nový míč nelíbil tolik jako ten nafukovací a rychle ztrácely zájem.

**Přitažlivost aktivity:** Myslím si, že tato aktivita byla jasným příkladem toho, kdy je pomůcka pro děti až moc zajímavá. Nafukovací balónky se dětem moc líbily a zejména těm mladším dětem, které měly největší starost o to, aby si balónek směly nechat. Starší děti pochopily poměrně brzy, co se po nich chce a bavilo je kamarádovi „napatlat“ ruce lepidlem, když se mu chycení nepovedlo. Pomůcka byla pro děti nová a měly nejdříve dostat příležitost se s ní seznámit a pohrát si.

**Pohybové projevy:** Při této aktivitě byl dle mého názoru vidět veliký pohybový rozdíl mezi dětmi mladšími a těmi staršími. Zatímco starší děti si zvládly přihrávat balónek bez dalších doprovodných pohybů a dokázaly se i opravit, mladší děti byly plně zaujaty balónkem a jak chytá kamarád je už moc nezajímalo.

**Efektivita:** Celkově aktivita trvala 7 minut a 30 sekund. Při této aktivitě se děti nehýbaly tak intenzivně jako například při sestavě, ale soustředily se na házení i chytání. Starším dětem se pak dařilo dávat „lepidlo“ kamarádovi, když se mu míč nepovedlo chytit správně. Mladší děti si dávaly „lepidlo“ pokaždé, protože se jim to zkrátka líbilo.

## 6.4.2 Rozhovor s dětmi

Po mých dotazech, zda se jim činnost líbila, mi děti sice řekly že ano, ale myslím si, že to pro ně nebylo tak přitažlivé. Mladším dětem se líbila první část, protože si mohly hrát s balónky. Druhá část už ne, protože měly míče a ty se jim tak nelíbily a také si s nimi nemohly házet tak jak chtěly.

Ve výsledku se děti shodly na tom, že bylo nepříjemné, když jim kamarád

ve dvojici míč nahrál špatně a oni pak pro něj musely běžet. v jednu chvíli se děti začaly obviňovat, že jim kamarád nahrál špatně naschvál a oni proto nemohly míč (nebo balónek) chytit do „lepidlových“ rukou.

Zeptala jsem se čtyřletého chlapce zda si dokázal všimnout, že kamarád balónek (nebo míč) chytil správně. Dotázaný chlapec sice zakýval hlavou že ano, ale já jsem věděla, že to tak nebylo.

Šestiletá dívka na tu samou otázku odpověděla, že si všimla jak její kamarádka chytá správně, a že to bylo hodně jednoduché. Tato odpověď odpovídala realitě, protože to byla jedna z dvojic, kterým se cíl pohybového úkolu povedl.

Jiná šestiletá dívka, která byla ve dvojici s mladší kamarádkou řekla, že se snažila, ale že ta druhá dívka se vůbec nesnažila. Následovala má další otázka proč si myslí, že se nesnažila, a na to odpověděla pokrčením ramen a větou „prostě jí to nešlo“. Z pozorování si pamatuji, že právě tato šestiletá dívka byla při této aktivitě nespokojená, ale neudělala nic pro to, aby se situace zlepšila.

### 6.4.3 Rozhovor s učitelkou

Podle paní učitelky aktivita cíl splnila jen u jedné dvojice šestiletých dívek, které byly schopné pozorovat kamarádku a zadaná kritéria. U mladších dětí ke splnění cíle nedošlo.

Na otázku, zda byla tato aktivita vhodně zvolená, paní učitelka odpověděla, že si to nemyslí. Cíl se povedlo splnit pouze jedné starší dvojici, ale zbytek dětí vůbec nereagoval na zadaná kritéria. Mohlo to být tím, že nafukovací balónky představovaly pro děti velké lákadlo a u těch mladších to odvádělo pozornost. Bylo by tedy lepší dát dětem na začátek více prostoru pro seznámení s pomůckou, nebo vyměnit posloupnost aktivit. Jednou z následujících aktivit bylo vymyšlení cvičení s balónkem a děti měly příležitost pro samostatné objevení (viz příprava A.7).

Organizačně to tedy nebyla dobře zvládnutá aktivita. Měly mít k dispozici pomůcku, která pro ně není nová, nebo jim dát na začátku více prostoru, aby si mohly s balónkem pohrát. Při vysvětlování kritérií děti vůbec neměly mít balónky v ruce. Měla jsem si nechat jeden na ukázkou, a dětem je rozdat až po ní. Takhle velmi těžko věnovaly pozornost zadávaným kritériím.

Další věc byla ta, že jsem zvolila aktivitu, u které si děti mohou navzájem škodit. Některé děti to třeba ani nenapadlo, ale u čtyřletých chlapců bylo vidět, že je baví, když mohou balónek (nebo míč) hodit co největší silou po kamarádovi.

### 6.4.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 7 minut a 30 sekund

**Aktivní čas:** 2 minuty a 10 sekund (28,9 %)

**Pedagogický čas:** 4 minuty

**Ztrátový čas:** 1 minuta a 20 sekund (17,8 %)

### 6.4.5 Celkové hodnocení

Aktivitu vedenou recipročním stylem hodnotím jako nezdařenou. Organizačně jsem udělala spoustu chyb, kterým jsem se mohla vyvarovat. S paní učitelkou jsme je probraly a myslím si, že při zopakování aktivity by to třeba dopadlo lépe. Na druhou stranu mladší děti vůbec nevykazovaly známky snahy o poskytnutí zpětné vazby kamarádovi. Je tedy možné, že použití tohoto stylu je pro čtyřleté děti velice náročné.

Měření chronometráže ukázalo, že časová ztráta byla 17,8 %, což jsem čekala, že bude větší. Aktivní čas ale nedosahuje ani jedné třetiny. Pedagogický čas se nepočítá jako ztrátový, ale vzhledem k tomu že většina dětí instrukce nepochopila, tak nemohu říci, že by aktivně naslouchaly mému zadání a to pak plnily. Myslím si, že jsem v tomto stylu hodně mluvila a snažila se, aby děti plnily zadaný cíl.

Sledovaná dívka byla ve dvojici s šestiletou kamarádkou a byla jednou z těch, kterým se pohybový úkol dařil plnit částečně. Ze začátku to nechápaly, ale po dalším vysvětlení už plnily úkol podle zadání. Z chronometráže také vyplývá, že nejvíce času zabralo mé vysvětlování a instrukce.

Pouze jedna dvojice šestiletých dívek si dokázala všimnout, zda kamarádka chytá do obou rukou. Kamarádku třeba opravila tím, že k ní přišla a namazala jí ruce imaginárním lepidlem a zkusila jí hodit ještě jednou. Je tedy opět vidět velký rozdíl mezi dětmi šestiletými a čtyřletými, které byly natolik zaujaté nafukovacími balonky, že nevnímaly nic jiného. Dvojice šestileté a pětileté sledované dívky se snažila. Ze začátku kritéria nechápaly a jen si házely, ale po zopakování už byly schopné si dávat „lepidlo“ jen když se jim míč nepovedlo chytit. Mladší děti, vůbec nepochopily zadání a ani při zopakování instrukcí nedocházelo ke zpětné vazbě kamarádovi.

V jednu chvíli se stalo, že se dva chlapci začali navzájem osočovat, že mu ten druhý naschvál přihrává špatně. Když jsem se na situaci zaměřila, tak bylo opravdu vidět, že jednoho chlapce baví dát do balónku co největší ránu, a že se baví tím, že druhý chlapec balónek nemůže chytit. Dvojici jsem na další část aktivity tedy vyměnila, ale situace se opakovala. Nabízí se tedy vysvětlení, že jsem zvolila aktivitu, při které si to mohou děti kazit (viz kap. Diskuse).

## 6.5 Styl se sebehodnocením

V této činnosti bylo obsahem cvičení podle jógových karet pro děti (viz příloha A.5).

### 6.5.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 10 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** sál ve školce

**Pochopení instrukcí:** Myslím si, že instrukce byly zadány srozumitelně.

**Organizace:** Tato aktivita byla závěrečná po cvičení na sále. Jógové karty jsem rozprostřela do prostoru sálu obrázkem nahoru. Dětem jsem řekla, že si mohou jakoukoliv kartu vybrat a podle obrázku si zkusit chvilku potrérovat daný cvik. Během jejich trénování jsem mezi nimi chodila a ptala se jich, zda se jim daný cvik daří, nebo ne. Děti si mohly dojít kartu kdykoliv vyměnit.

**Přitažlivost aktivity:** Děti si samy podle svého tempa vybíraly karty a cviky si zkoušely. Jelikož šlo o poslední řízenou aktivitu, bylo náročnější získat pozornost dětí. Jógové karty děti neznaly a nová pomůcka se jim líbila.

**Pohybové projevy:** Mladší děti už byly unavenější a tak si vybíraly karty s obrázky, které byly jednodušší a měly spíše relaxační charakter, což jsem vnímala také jako určité sebehodnocení. Byly si vědomé toho, že náročnější cvik už by třeba nezvládly, tak si záměrně vybraly něco jednoduššího. Už i čtyřleté děti dokázaly kartu s cvičením dát kamarádovi a říct mu, ať si to zkusí, že to je příjemné. Mezi holčičkami nastala situace, kdy jedna mladší chtěla zkusit jeden cvik, ale nešlo jí to. Sama se zvedla a poprosila starší dívku, aby jí poradila co má dělat, aby ho zvládla. Došlo tedy i na styl reciproční, ačkoliv mnou vedená aktivita recipročním stylem cíl nesplnila.

Mezi dětmi docházelo k situacím, kdy spolu začaly spolupracovat, ačkoliv jsem to po nich vůbec nechtěla. Navzájem si pomáhaly s těžšími cviky, nebo si doporučovaly cviky, které jsou příjemné, nebo které mají hezký obrázek.

**Efektivita:** Aktivita trvala 6 minut a 25 vteřin. Děti byly aktivní po celou dobu cvičení. Některé byly unavenější a vybíraly si méně náročné cviky, ale zadaný úkol plnily.

### 6.5.2 Rozhovor s dětmi

Dětem se na činnosti nejvíce líbilo to, že si mohly samy volit jaké cviky si zacvičí. Líbila se jim spolupráce s ostatními dětmi. Pro starší děti nešlo o nic nového, s většinou z jógových cviků se již setkaly. Menší děti si ale cviky vybíraly podle obrázků a občas narazily na to, že jim cvik nešel. Po mém dotazu, zda se jim podařilo neúspěch překonat, mi potvrdily, že v případě neúspěchu šly za staršími kamarády, kteří jim pomohli.

Zeptala jsem se jedné pětileté dívky, zda se cvik povedlo splnit, tak jako na obrázku, a odpověděla že ano a hned ho ukázala. Já jsem ale viděla, že to tak není. Šlo o cvik svíčka a daná dívka se vůbec nezvedla do vznosu, ale měla pouze natažené nohy vzhůru. Znova jsem se jí tedy zeptala, zda si opravdu myslí, že to tak je správně, a znova odpověděla že ano. Řekla jsem jí tedy, aby se podívala na obrázek znova a řekla mi, kde má holčička zadeček, jestli je na zemi, nebo ve vzduchu. Pětiletá dívka na to odpověděla, že to je takhle hodně těžké a proto do vznosu nešla. Z toho usuzuji, že si byla vědoma nesprávného provedení, ale nic s tím nedělala a spokojila se méně náročnou variantou.

Tím, že šlo o poslední aktivitu, tak soustředění, zvláště těch menších dětí, nebylo tak velké a při rozhovoru mi odpovídaly buď jednoslovně, kývnutím nebo zavrtěním hlavy. Starší děti byly schopné odpovídat ve větách.

Rozhovor neprobíhal skupinově jako u ostatních činností, ale individuálně během činnosti. U jednoho chlapce jsem zaregistrovala nelibost nad tím, že jsem zpochybnila jeho provedení, které neodpovídalo obrázku.

### 6.5.3 Rozhovor s učitelkou

Podle paní učitelky aktivita splnila cíl jen částečně. Došlo k prolnutí i jiných stylů (styl se sebehodnocením a reciproční styl) ačkoliv to v plánu nebylo.

Instrukce byly zadány správně a některé děti je hned pochopily. Paní učitelka uvedla, že si myslí, že kdyby činnost byla náročnější, nebo by se po dětech vyžadovalo větší soustředění, tak by to už nezvládly. Z toho vyplývá, že pro další zařazení tohoto stylu by bylo vhodnější zvolit například hlavní část.

Tím, že jsem měla ve skupině menší děti (čtyřleté), tak jsem nechtěla činnost vysvětlovat déle než by bylo nutné. Nicméně podle paní učitelky jsem k instrukcím mohla využít více času, aby dětem bylo opravdu jasné, že mají hodnotit samy sebe a podle reality. I přes to, že jsem se instrukcím tolik nevěnovala, tak došlo k tomu, že některé děti samy poznaly, zda jim cvik jde nebo nejde. Jiné děti pak měly vůli s tím něco udělat, jako třeba dojít za kamarádem a poprosit ho o ukázkou nebo pomoc. Podle paní učitelky se to týkalo těch menších dětí. Starší děti naopak měly pocit, že cvik zvládly přesně podle obrázku, i když to tak nebylo. Podle paní učitelky se nabízí vysvětlení, že to mohlo být vyšší aspirací, než je skutečná úroveň dovedností dětí.

Paní učitelka dále uvedla že si myslí, že jsem trochu zariskovala s tím, když jsem dětem dala takovou volnost, ale vyplatilo se. Kdybych po nich chtěla, aby byly seřazené a jeden po druhém zkoušely daný cvik, tak by to menší děti vůbec nezvládly, takhle si některé hezky pomáhaly.

I přes to, že jiná aktivita vedená cíleně recipročním stylem se nepovedla, tak zde k hodnocení dětí mezi sebou došlo, i když to po nich nebylo vyžadováno. Podle paní učitelky se nabízí vysvětlení, že to mohlo být právě tou volností, kterou děti dostaly. Případně i vhodným tématem, jelikož jógová cvičení patří mezi oblíbené u dětí.

### 6.5.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 6 minut a 25 sekund

**Aktivní čas:** 3 minuty a 10 sekund (49,4 %)

**Pedagogický čas:** 1 minuta a 30 sekund

**Ztrátový čas:** 1 minuta a 45 sekund (27,3 %)

### 6.5.5 Celkové hodnocení

K cíli tohoto stylu, tedy k uvědomělému přístupu ke svým dovednostem, došlo, ale ne u všech. Ani nemohu jasně říci, zda k sebehodnocení docházelo pouze u starších, nebo pouze u mladších dětí. Někdy to bylo šestileté dítě, jindy čtyřleté. Záleží tedy na hodně okolnostech, které dopředu nelze předvídat.

Měření chronometráže ukázalo, že ztrátový čas je 27,3 %, což je za hranici efektivnosti z hlediska pohybu. Aktivní čas je 49 % což je více než jedna třetina. Nicméně sledovaná holčička byla jednou z dětí, které později přišly požádat staršího kamaráda, aby jim cvik ukázal.

Myslím si, že v této aktivitě bylo dobré i heterogenní rozdělení třídy. Starší děti pomáhaly mladším a mladší děti hledaly vzor u těch starších. Zároveň

všem byl dán dostatek času pro objevování vlastních možností. Z mého výzkumu tedy vyplývá, že s použitím tohoto stylu je možné podpořit jak pohybovou, tak mentální aktivitu dětí a didaktický proces tak zefektivnit.

## 6.6 Styl s řízeným objevováním

V této činnosti bylo obsahem přepravení perly do přístavu. Děti se jí nemohly dotknout, tím pádem musely přijít na to, jak s ní manipulovat (viz příloha A.6).

### 6.6.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 10 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** sál ve školce

**Pochopení instrukcí:** Myslím si, že instrukce jsem zadala srozumitelně a většina dětí je pochopila.

**Organizace:** Předem jsem připravila „perlu“, což byl míč obalený alobalem, který jsem dala do létajícího talíře s otvorem. Po obvodu létajícího talíře jsem přivázala provázky, tak aby každé dítě mělo jeden, a umístila jsem ho na jeden konec sálu.

S dětmi jsem byla na druhém konci sálu a otázkami jsem se je snažila nasměrovat na nalezení řešení toho, jak mohou perlu, která je ale hodně těžká, dostat do přístavu.

**Přitažlivost aktivity:** Děti se velmi snažily nalézt řešení, ale na mé otázky chtěly odpovídat většinou ty samé děti. Vzhledem k tomu, že činnost probíhala hned po rozcvičce, tak děti byly dost soustředěné a zajímaly se o výsledek.

Jeden pětiletý chlapec měl tendence všechno vyzkoušet a nevěřil mi, že je ta perla tak těžká. Myslím, že tento konkrétní chlapec možná trochu ztratil zájem, když zjistil, že perla vlastně tak těžká není a tím pádem mu asi přišlo zbytečné se mačkat v hloučku dětí, aby společnými silami perlu odnesly.

**Pohybové projevy:** Děti předčily mé očekávání tím, že perlu zvládly dopravit do přístavu poměrně snadno. Některé děti musely jít pozpátku, každý se musel soustředit na svůj provázek, aby byl napnutý dostatečně a ve vzniklém hloučku se pohybovat obratně a opatrně.

**Efektivita:** Samotná aktivita byla poměrně krátká, většinu času zabraly mé otázky a dovedení dětí k řešení. Celkem aktivita trvala 5 minut a 27 vteřin, ale pohybová aktivita dětí nastala až po 3 minutách. Většina dětí se snažila aktivně zapojit do hledání řešení tím, že přemýšlely, navrhovaly různá řešení a ptaly se, jestli by to šlo udělat způsobem, který zrovna vymyslely.

## 6.6.2 Rozhovor s dětmi

Na otázku, zda si děti myslí, že dokázaly najít řešení, odpověděly že ano. Řešení našly samostatně, ale myslím si, že některé mé otázky byly dost sugestivní. Je to tedy jednou věcí k zamyšlení (viz kap. Diskuse).

Podle dětí byla aktivita hodně jednoduchá, ale líbila se jim. Příště bych třeba využila nějaké překážky, které by mohly překonávat. Smysl této aktivity byl, aby přišly na to, že za provázky musí tahat všichni stejně, aby jim perla nespadla z talíře. Starším dětem se líbila spolupráce, ale menší děti to ocenit ještě nedokázaly. Spíše jim vadilo, že jsou v hloučku a nemohou se samy projevit, proto by tedy bylo lepší, kdyby děti byly ve dvou skupinkách a perel měly více, na druhou stranu si hezky pomáhaly.

## 6.6.3 Rozhovor s učitelkou

S paní učitelkou jsme se shodly na tom, že jakmile došlo k praktické části úkolu, tak jsem měla tendence děti více řídit. Dokud jsem jim pokládala otázky, tak jsem se docela držela, ale jakmile došlo na aktivitu, tak jsem měla tendence do toho dětem zasahovat. Mohla jsem jim například nechat více prostoru pro to, aby jim perla vícekrát spadla, a děti si tak samy uvědomily, že dosavadní způsob není dobrý. Já jsem si to v tu chvíli neuvědomila, ale je otázkou, jestli by o to pak neztratily zájem. Nicméně podle paní učitelky je důležité, že na to řešení díky položeným otázkám přišly samy.

Podle paní učitelky jsem také mohla počkat delší dobu po tom, co jsem se děti na něco zeptala. Děti sice přemýšlely, ale já jsem je v tom svou netrpělivostí přerušila. Díky tomu to pak vypadalo, že příležitosti dostávají spíše starší děti, které byly v odpovědích pohotovější.

Další věcí je, že podle paní učitelky některé menší děti měly problém s orientací v hloučku kolem perly. Měla jsem tedy vytvořit třeba dvě skupiny po pěti dětech, kde by měly více prostoru.

## 6.6.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 5 minut a 27 sekund

**Aktivní čas:** 1 minuty a 9 sekund (21,1 %)

**Pedagogický čas:** 3 minuty

**Ztrátový čas:** 1 minuta a 18 sekund (23,8 %)

## 6.6.5 Celkové hodnocení

Děti, jak ty starší tak ty mladší, spolupracovaly a dokázaly se domluvit. Myslím si, že tento styl využívá většina pedagogů k motivaci na činnost. v mateřské škole v heterogenní skupině se osvědčil. U jedné otázky se stalo, že nad ní starší děti docela dlouho přemýšlely a správnou odpověď našlo čtyřleté dítě. Starší děti se tedy učily vnímat i ty mladší a přemýšlet také nad jejich nápady.

Myslím si, že tento styl je náročný pro učitele, aby dětem dal dostatečnou volnost. Já jsem měla tendence do aktivity dětem skočit a rovnou jim ukázat



jak je to správně. Také jsem měla problém s vyčkáním na odpověď a neposkytla tak dětem dostatek prostoru pro přemýšlení.

Samotnou mě výsledek trochu zklamal, protože jsem si myslela, že tento styl dopadne jako jeden z nejlepších. Aktivita byla podle paní učitelky zvolená vhodně, ale já jsem měla tendence děti řídit více, než bylo nutné. Svou netrpělivostí jsem pak děti rušila v jejich přemýšlení, což mělo za následek to, že odpovídaly spíše starší děti, které jsou pohotovější a mladší tak vůbec nedostaly příležitost.

Z mého výzkumu tedy vyplývá, že realizace aktivity vedené tímto stylem, se nezdařila. Chronometráž sice změřila ztrátový čas 23,8 %, což není mnoho, ale aktivní čas měřeného dítěte nedosahoval ani jedné třetiny celkového času. S paní učitelkou jsme se shodly, že jsem to pravděpodobně zapříčinila já svou netrpělivostí. Tím, že jsem nečekala dostatečně dlouho na odpověď dětí a měla jsem tendence zasahovat dětem do řešení, tak vlastně vůbec nedošlo k naplnění cíle tohoto stylu.

## 6.7 Styl se samostatným objevováním

V této aktivitě bylo obsahem cvičení s nafukovacími balónky, které si děti mohly vymyslet samy (viz příloha A.7).

### 6.7.1 Zúčastněné pozorování

**Počet dětí:** 10 dětí

**Věková skupina:** heterogenní, 4–6 let

**Prostor:** sál ve školce

**Pochopení instrukcí:** Děti zadané instrukce pochopily.

**Organizace:** Během přestávky na pití jsem začala připravovat pomůcky na další aktivitu a děti mě u toho bedlivě sledovaly a ptaly se, co budeme dělat, takže když jsem měla všechno připravené, tak všechny děti byly u mě a čekaly, až se dozvědí instrukce.

Dětem jsem řekla, že bych chtěla, aby s nafukovacím balonkem, který mají z předchozího cvičení, vymyslely samy nějaké cvičení nebo sestavu, kterou pak mohou naučit ostatní děti. Nachystala jsem jim k tomu další pomůcky jako vařečky, lžíce, stuhy, obruče, balanční podložky a více druhů míčů.

Domluvili jsme si signál, že jakmile přestane hrát hudba, děti odloží pomůcky a půjdou si sednout na lavičku.

**Přitažlivost aktivity:** Vzhledem k tomu, že při předchozí aktivitě jsem po dětech chtěla aby s balónky dělaly to co chci já, tak byly nadšené, že si s balonkem mohou dělat co chtějí. Nejsem si jistá, zda jsem dětem nedala k dispozici až moc pomůcek, protože u některých dětí bylo váhání mezi tím, jestli se mají věnovat balónku nebo jiné pomůcce. Ve výsledku byly děti z této aktivity nadšené.

**Pohybové projevy:** Kromě času při zadávání instrukcí a pak při sledování kamarádů, byly aktivní všechny děti. Dívky si většinou braly k balónku stuhy a nacvičovaly sestavy. Chlapcům se zas líbily vařečky, ze kterých dělali meče. Dívky se snažily o to, aby sestava vypadala jako tanec, takže dělaly hodně otáček, skoků a poskoků. Bylo vidět, že se od sebe inspirovaly.

Chlapci se většinou snažili o dynamičtější pohyb, takže ukazovali, co všechno stihnou, než vyhozený balónek spadne k zemi, nebo si brali vařečky jako meče.

**Efektivita:** Celkově aktivita trvala 15 minut. Z toho 5 minut bylo věnováno pro ukázání cvičení. Děti byly aktivní celou dobu aktivity. Při pozorování ostatních sice nebyly aktivní pohybově, ale když dostaly druhé volno, tak šly za kamarády, jejichž cvičení se jim líbilo. Proto si nemyslím, že čas který seděly na lavičce by měl být vyhodnocen jako pasivní, jelikož sledovaly své kamarády a jejich projevy.

### 6.7.2 Rozhovor s dětmi

Dětem se aktivita moc líbila, protože jsem jim do aktivity nezasahovala, měly puštěnou oblíbenou hudbu a nakonec své umění mohly ukázat ostatním dětem. Holčičky se pak ptaly, zda si mohou stuhy vzít odpoledne na zahradu, aby sestavu mohly dále trénovat. Jakmile došlo na ukázkou jejich cvičení, tak dvě dívky řekly, že nic ukazovat nechtějí a při rozhovoru se nechtěly zapojit.

### 6.7.3 Rozhovor s učitelkou

Dle paní učitelky jsem instrukce zadala správně. Také jsem podle ní zvolila vhodný čas pro balónky. Při předchozí aktivitě jimi děti byly spíše rozptylovány a dělalo jim problém se držet zadání. Tato aktivita tedy byla optimální v tom, že děti dostaly volnost. Zadání bylo, aby děti vymyslely cvičení s nafukovacím balónkem a k tomu mohly využít různé pomůcky. Dvě holčičky ale začaly úplně ignorovat balónky a plně se věnovaly jiným pomůckám.

Podle paní učitelky také pomohlo to, že po ukázání cvičení a sestav děti dostaly znova na pár minut volno a mohly si různá cvičení od kamarádů zkusit.

Dvě čtyřleté dívky byly během aktivity pohybově aktivní, ale jakmile přišlo na ukázání sestavy, tak zavrtěly hlavou, a řekly že nic ukazovat nechtějí. Podle paní učitelky to mohlo být jednak studem a jednak i tím, že viděly představení ostatních dětí a to svoje cvičení buď zapoměly, nebo ve srovnání s ostatními jim to jejich cvičení nepřišlo tak dobré.

### 6.7.4 Chronometráž

**Celkový čas aktivity:** 15 minut

**Aktivní čas:** 5 minut (33,3 %)

**Pedagogický čas:** 7 minut

**Ztrátový čas:** 3 minuty (20 %)

### 6.7.5 Celkové hodnocení

K splnění cíle tohoto stylu došlo. Děti instrukce pochopily a vymyslely si cvičení, které ukázaly ostatním. Měly k dispozici různé pomůcky, díky nimž mohly zjišťovat jaké jsou další vlastnosti nafukovacího balónku. Dvě dívky sice odmítly ukázat co vymyslely, ale když děti dostaly druhé volno, tak si vzaly stuhy a šly se připojit k ostatním dívkám a nácviku společné sestavy.

Chronometráž naměřila 33 % aktivního času a zároveň 20 % ztrátového času, což lze z hlediska pohybové aktivity dítěte považovat za efektivní výsledek. Mentálně děti byly aktivní také. Snažily se kreativně využít různé pomůcky k vytvoření vlastního cvičení, nebo objevovaly vlastnosti nabídnutých pomůcek.

S paní učitelkou jsme se shodly, že díky použití tohoto stylu, lze zvýšit jak pohybovou, tak i mentální aktivitu dětí a tím pádem zefektivnit vyučování.

## 6.8 Shrnutí výsledků

V tabulce 6.1 jsou popsány výsledky, ke kterým jsem dospěla za použití zúčastněného pozorování, rozhovorů a chronometráže.

Didaktický styl	A	Z	P	U	D	V
Příkazový styl	38,0	23,8	Ne	Ne	Ano	<b>Ne</b>
Úkolový styl	54,2	20,8	Ano	Ano	Ano	<b>Ano</b>
Styl s nabídkou	35,9	17,9	Ano	Ano	Ano	<b>Ano</b>
Reciproční styl	28,9	17,8	Ne	Ne	Ano	<b>Ne</b>
Styl se sebehodnocením	49,4	27,3	Ano	Ano	Ano	<b>Ano</b>
Styl s řízeným objevováním	21,1	23,8	Ne	Ne	Ano	<b>Ne</b>
Styl se samostatným objevováním	33,3	20,0	Ano	Ano	Ano	<b>Ano</b>

Tabulka 6.1: Výsledky efektivity programů pro jednotlivé didaktické styly

**Chronometráž:** V kapitole o chronometráži bylo zmíněno, že se jedná o kvantitativní metodu. Pomocí chronometráže lze zjistit pohybovou aktivitu dítěte, ale ne mentální aktivitu, která je neméně důležitá. Časově efektivní jednotka je taková, kdy aktivní čas dítěte (**A**) je nejméně 30 % z celkové doby a ztrátový čas (**Z**) je maximálně 20 %. Dále je důležité uvést, že byla sledována pětiletá dívka, která dle paní učitelky nejlépe spadá do průměru skupiny. Pro lepší a objektivnější výsledky by tedy bylo potřeba sledovat více dětí a měření několikrát opakovat.

**Pozorování:** Kritéria pozorování jsem vytyčila v metodách práce. Na základě pozorování svého i paní učitelky (**P**), jsem vyhodnotila zda se aktivita vedená konkrétním didaktickým stylem podařila a podpořila tak pohybovou i mentální aktivitu dětí a tudíž bylo učení efektivní.

**Rozhovor s učitelkou a dětmi:** Při rozhovoru s učitelkou (U) jsem se ptala, jestli aktivita splnila cíl a jestli si myslí, že takto řízená aktivita dokáže zvýšit efektivitu učení. Dětem (D) jsem položila otázku, která se týká vždy konkrétního stylu a to, jestli si myslí, že se jim podařilo cíl splnit (viz kap. Polostrukturovaný rozhovor).

**Výsledek (V)** je po zvážení všech rozhodujících okolností (chronometráž, pozorování a rozhovor). Řekne tedy, zda aktivita vedená konkrétním didaktickým stylem podpořila pohybovou i mentální aktivitu dětí.

**Příkazový styl** v aktivitě naplnil své cíle přesně dodržovat zadané tempo a rytmus a přesně opakovat zadané pohyby. Chronometráž naměřila efektivní využití času při této jednotce a děti při rozhovoru odpověděly, že mě dokázaly sledovat a držet se mnou tempo. S paní učitelkou jsme se ale shodly, že při použití tohoto stylu není ani trochu prostor pro vlastní aktivitu dětí a že ho paní učitelka moc nepoužívá přesně z tohoto důvodu. Po zvážení všech měření tedy výsledkem je, že aktivita vedená příkazovým stylem nenaplnuje podmínky pro efektivní vyučování.

**Úkolový styl** v aktivitě naplnil své cíle. Děti byly schopné vlastním tempem plnit pohybový úkol. Chronometráž naměřila efektivní využití vyučovacího času, děti i paní učitelka odpověděly, že cíl aktivity se splnit povedlo. Během aktivity jsem také vyzorovala, že se cíl povedlo splnit. Po zvážení všech okolností výsledkem tedy je, že aktivita vedená úkolovým stylem naplnila podmínky pro efektivní vyučování a podpořila pohybovou a mentální aktivitu dětí.

**Styl s nabídkou** v aktivitě naplnil své cíle. Většina dětí byla schopných si volit přiměřenou úroveň svým schopnostem. Chronometráž naměřila efektivní využití vyučovacího času a podle paní učitelky i dětí se cíl povedlo splnit. Po zvážení všech okolností výsledkem tedy je, že aktivita vedená stylem s nabídkou naplnila podmínky pro efektivní vyučování a podpořila pohybovou a uvědomělou aktivitu dětí.

**Reciproční styl** v aktivitě nenaplnil své cíle, protože se aktivita nepovedla. Nejde tedy o to, že by to byl nevhodný styl, ale já jsem udělala několik chyb. Chronometráž naměřila neefektivní využití vyučovacího času. Děti během rozhovoru odpověděly, že si myslí, že se jim to povedlo, ale dle paní učitelky nedošlo ke splnění cíle aktivity. Po zvážení všech okolností výsledkem tedy je, že aktivita vedená recipročním stylem se nezdařila, nenaplnila podmínky pro efektivní vyučování a nepodpořila pohybovou a uvědomělou aktivitu dětí.

**Styl se sebehodnocením** v aktivitě naplnil své cíle. Některé děti byly schopné sebehodnocení, jiné špatně nesly mé zpochybnění jejich provedení. U každého dítěte sebehodnocení vypadalo jinak, ale ve výsledku se hodnotila většina dětí. Chronometráž naměřila vyšší ztrátový čas, tudíž využití vyučovacího času nebylo efektivní. S paní učitelkou jsme se shodly, že aktivita vedená tímto stylem, se zdařila, naplnila podmínky pro efektivní vyučování a byla podpořena uvědomělá aktivita dětí.

**Styl s řízeným objevováním** v aktivitě nenaplnil své cíle. Chronometráž naměřila vysoký ztrátový čas a nízký aktivní čas. Naopak velmi vysoký byl

čas pedagogický. Děti při rozhovoru odpověděly, že se jim dařilo přemýšlet jak úkol splnit. S paní učitelkou jsme se shodly, že aktivita vedená tímto stylem se nezdařila. Výsledkem tedy je, aktivita vedená stylem s řízeným objevováním nepodpořila pohybovou a mentální aktivitu dětí a nebyly tak splněny podmínky pro efektivní vyučování.

**Styl se samostatným objevováním** v aktivitě naplnil své cíle. Chronometráž naměřila efektivní využití vyučovacího času, děti během rozhovoru odpovídaly, že se jim dařilo vymyslet vlastní cvičení, a s paní učitelkou jsme se shodly, že aktivita vedená tímto stylem se zdařila. Proto tedy výsledkem je, že aktivita vedená stylem se samostatným objevováním podpořila pohybovou i mentální aktivitu dětí a byly tak splněny podmínky pro efektivní vyučování.

## 6.9 Diskuse

Hlavním cílem této práce bylo zjistit jaké jsou možnosti uplatnění vyučovacích stylů a jejich efektivita v učení předškolních dětí. Využitím metody chronometráže, zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů jsem získala informace, které určily, zda došlo ke splnění všech cílů.

**Styl příkazový** cíl a podstatu dle mého názoru nesplnil. Cvičení bylo efektivní, děti se sestavu naučily, ale pro vyučování předškolních dětí to není vhodný styl, protože nerespektuje potřeby předškolního věku. Děti byly schopné reagovat na mé pohyby. Sestava byla velmi jednoduchá, takže děti neměly problém s tím, že by nestíhaly. Mladší děti ale ztrácely zájem. Myslím si, že to mohlo být tou „svázaností“, když musely opakovat každý pohyb, přesně tak jako já, a neměly dostatek prostoru pro vlastní aktivitu. Souhlasím s myšlenkou Dvořákové, že někdy méně přesnosti lépe respektuje dětský věk a je přirozenější (Dvořáková 2019). Nemyslím si, že aktivity vedené tímto stylem respektují dětskou přirozenost, což mi i samy děti dávaly najevo. Mužík a Krejčí uvádí, že v příkazovém stylu je výhodou to, že učitel má pod kontrolou všechny děti a organizačně je tento styl jednodušší. Mně osobně tedy tento styl připadal organizačně mnohem náročnější, než ostatní styly, právě kvůli tomu, že jsem se snažila mít pod kontrolou všechny děti. Straková, která psala bakalářskou práci na podobné téma, vyhodnotila příkazový styl jako nevhodný pro mateřské školy a já s ní souhlasím (Straková 2018).

**Úkolový styl**, který byl realizován v rámci překážkové dráhy, byl jeden ze stylů, který vůbec nedělal problém. Při této aktivitě také docházelo k tomu, že buď já, nebo paní učitelka jsme trochu zaimprovizovaly, když se někde začaly tvořit fronty. Dětem jsme daly náhradní úkol a došlo tak k prolnutí i jiných stylů. Vzhledem k tomu, že činnosti byly realizované v heterogenní skupině dětí, tak se nabízel styl s nabídkou. Ten jsme využily například u frekvenčního žebříku. Malé děti se plně soustředily na to, aby žebřík zvládly proskákat snožmo, zatímco starší a šikovnější děti mohly zkusit náročnější cvičení na tom samém úkolu. Děti byly aktivní, měly možnost daný úkol plnit vlastním tempem, což vede k efektivnímu vyučování. Jediná aktivita kterou jsem nedomyslela, byl běh s papírem. Ze zkušeností vím, že to je dobrá aktivita pro rozvoj rychlostních schopností a děti většinou baví. Nyní mě trochu překva-

pilo, že se děti ve snaze udržet papír na hrudníku občas zakláněly, což není vhodné pro rozvoj správného způsobu běhu. Straková ve své práci, popisuje, že dle jejího šetření vyhodnocuje úkolový styl jako vhodný pro mateřské školy. Aktivity záměrně vedené úkolovým stylem podporují pohybovou a mentální aktivitu dětí, což vede k zefektivnění vyučování. Je to také styl, na který jsou děti zvyklé, jelikož ho paní učitelka využívá běžně při pohybových činnostech. Myslím si, že i to je důvod pro to, že se aktivita povedla.

**Styl s nabídkou** jsem původně chtěla realizovat stejně jako Marie Straková, která jej využila v překážkové dráze. v její bakalářské práci ale zmiňuje, že se při ní tvořily fronty. Z toho důvodu jsem zvolila aktivitu, při které by fronty a možné prostoje neměly hrozit. Vzhledem k tomu, že jsem všechny činnosti realizovala v heterogenní třídě, jejíž věkové složení bylo od čtyř do šesti let, tak jsem potřebovala, aby činnost byla jednoduchá na pochopení pro malé děti, ale zároveň dostatečně zajímavá i pro starší děti. Z toho důvodu jsem zvolila střelbu na branku, při které si děti mohou volit vzdálenost, ze které budou střílet. Zároveň se také učily práci s míčem a nácvik kopání, což je dovednost, které se paní učitelka nevěnuje tak často kvůli kapacitním důvodům. Děti jsem rozdělila na dvě skupiny, aby si při výběru úrovně nepřekážely a to se ukázalo jako ideální. Cíl této aktivity byl splněn, jelikož si děti samy vybíraly vzdálenost, ze které budou střílet na branku. Je otázkou do jaké míry se malé děti nechávaly inspirovat staršími kamarády. Objevila se totiž situace, kdy si čtyřletá dívka vybírala stejnou úroveň jako její kamarádka, ale do branky se jí trefovat nedařilo. Při rozhovoru se naopak vůbec nechtěla vyjadřovat. Z toho usuzuji, že pravděpodobně nepochopila svobodu ve volbě možnosti. Aktivita vedená tímto stylem se zdařila, byla podpořena pohybová i mentální aktivita dětí a jednotka tak byla efektivní.

Styl který dle mého názoru cíl nesplnil, je **reciproční styl**. Marie Straková jej vyhodnotila jako nevhodný, protože pouze pár dětí dokázalo pravdivě ohodnotit kamaráda (Straková 2018). Nemyslím si, že to je nevhodný styl do školky, ale mně se jeho realizace nepovedla. Například při jiných aktivitách k recipročnímu stylu došlo (při stylu se sebehodnocením, kde si děti začaly navzájem opravovat provedení cviků), i když jsem to po dětech vůbec nechtěla. Myslím si, že zásadní chybou bylo to, že jsem k této činnosti zvolila nafukovací balónky, které byly pro děti velkým lákadlem a nedala jsem jim příležitost pro to, aby si s nimi pohrály. Balónky jsem zvolila z toho důvodu, že letí pomalu, a děti tak mají čas se na správné chycení připravit. Kritérium, kterého si děti měly všimnout bylo pouze jedno (chytil balónek do celých dlaní) a pouze jedna dvojice šestiletých dívek, byla schopná zpětné vazby a to ani ne verbálně, ale když balónek jedna z nich chytila špatně, tak ta druhá vzala imaginární lepidlo a namazala jí dlaně, což odpovídá naplnění cíle. Ostatním dětem se líbila motivace s lepidlem a tak se vlastně „opravovaly“ pořád a vůbec nesledovaly, jestli kamarád chytil balónek správně. Čtyřleté děti byly zaujaty balónkem natolik, že si spíše chtěly balónek nechat pro sebe a neházet ho kamarádovi, což ale přisuzuji tomu, že jsem jim měla dát více volnosti. U jiné dvojice se stalo, že se navzájem začaly obviňovat, že jim ho kamarád nahrál špatně. Myslím si, že jsem mohla zvolit aktivitu, ve které by nebyl prostor pro to, aby to jeden druhému kazil. Na druhou stranu, problém vyvolával jen jeden chlapec, který

je jedináček a podle paní učitelky má obecně problém se spoluprací s ostatními dětmi.

Dvořáková ve svém článku o pohybové gramotnosti dětí píše, že pro tento styl může být jednodušší organizace když jsou ve dvojicích. Děti se střídají a zadané kritérium je jednoduché a pouze jedno (Dvořáková 2019). I přes to, že zadané kritérium bylo pouze jedno a děti byly rozdělené do dvojic, takže se mohly střídát, a k dispozici byl balónek, díky kterému mohly mít šanci dobře vidět zda došlo ke správnému chycení, tak k cíli tohoto stylu celkově nedošlo. Splnila ho jen dvojice šestiletých dívek. Dá se tedy předpokládat, že pokud by byla aktivita vedená v homogenní třídě šestiletých dětí, tak by se to možná povedlo. Na druhou stranu se tento styl Strakové, dle jejího názoru, také nepovedl a to jej realizovala právě s šestiletými dětmi.

**Styl se sebehodnocením** mě překvapil. Myslela jsem si, že děti, a obzvláště děti čtyřleté, nebudou schopné reálného sebehodnocení, k čemuž dospěla ve své práci i Marie Straková (Straková 2018). S paní učitelkou jsme se shodly, že jsem dětem dala takovou volnost, která se mohla lehce vymknout z ruky, ale naštěstí k tomu nedošlo. I přes to, že jsem se nevěnovala instrukcím asi tolik času jak bych měla, tak děti krásně pracovaly s jógovými kartami. Ne u všech dětí došlo k sebehodnocení. Mezi mladšími dívkami, byla jedna, která si uvědomila, že ji cvik nejde a vyhledala starší kamarádku, která jí to ukázala. Po tomto vzoru, to zkusily i další děti, což mě překvapilo. Došlo tak k prolnutí i recipročního stylu, jehož realizace se mi nepovedla. Některé šestileté děti při rozhovoru jasně řekly, že cvik se jim povedl přesně podle obrázku, ale provedení tomu neodpovídalo. Ocenila jsem, že děti spolu dokázaly spolupracovat, že si dokázaly pomoci, ale reálného sebehodnocení bylo schopných pár dětí a ještě většinou jen mezi sebou. U čtyřletých dětí jsem zaznamenala sebehodnocení v tom smyslu, že si vybíraly cviky, které nebyly tak náročné a měly spíše relaxační charakter. Tím, že měly na výběr z různých úrovní náročnosti, tak došlo i k propojení stylu s nabídkou. Jakmile jsem danému dítěti položila otázku, jestli mu cvik jde, nebo proč si myslí, že mu nejde, tak najednou nevěděly co odpovědět a na některých dětech byla vidět nelibost nad tím, že je vyrušují svými dotazy a zpochybňují jejich provedení pohybového úkolu. Ve chvíli, kdy jsem se dětí ptát přestala, tak docházelo k jejich vzájemnému hodnocení a spolupráci napříč věkovými kategoriemi.

Při realizaci **stylu s řízeným objevováním** jsem měla tendence dětem objasnit řešení. Sice jsem se většinou udržela, ale zpětně si myslím, že mé otázky byly poměrně dost sugestivní. Téměř jsem se cítila špatně, protože jsem měla pocit, že s dětmi manipuluji. Také jsem u sebe zaznamenala určitou netrpělivost z toho, že se děti nehýbou, ale přemýšlí, což ovšem je podstatou tohoto stylu. Myslím si, že kdybych měla třeba více času a byla více sžitá s třídou, tak by tento styl měl velký přínos. Ke splnění cíle tedy došlo, většina dětí se aktivně podílela na řešení úkolu. Zjistily, že když nebudou tahat stejně za provázky, tak jim perla spadne. Mohla jsem to organizačně zjednodušit tím, že bych je rozdělila do skupin a děti by tak pracovaly v menším počtu, což by zejména pro mladší děti mohlo být příjemnější v tom, že by nebyly v chumlu ostatních dětí. Dále to klade poměrně velké nároky na učitele v tom smyslu, že opravdu nesmí dětem skočit do jejich přemýšlení a nezkazit to tím, že jim odhalí výsle-

dek. I přes to, že jsem věděla do čeho jdu a snažila jsem se být připravená, tak bylo celkem náročné děti dovést k nalezení řešení tak, aby dostaly příležitost všechny děti a ne jen ty starší, nebo aktivnější děti. Ve své práci se Straková zmiňuje, že její volba otázek pro dovedení dětí k řešení nebyla vhodná. Já jsem sice otázky připravené měla dobře, ale byla jsem netrpělivá. Oba dva případy tedy korespondují s myšlenkami Dvořákové, která ve svém článku o pohybové gramotnosti zmiňuje, že tento styl nejčastěji vyplývá z konkrétní pedagogické situace. Učitelka si tím pádem nemusí včas uvědomit, že by mohla využít tento styl a dětem řešení rovnou objasní (Dvořáková 2019). Doporučení do praxe, nejen pro mě, může být, že by učitelé měli spíše ustupovat do pozadí a dávat dětem prostor k vlastnímu řešení.

Před realizací **stylu se samostatným objevováním** jsem neměla velké očekávání, protože jsem si myslela, že děti bez mého vstupování do činnosti nepochopí cíl. Děti měly připravené pomůcky, které kreativně využily k vymyšlení vlastního cvičení. Mezi dívkami dominovaly stuhy, takže je otázkou, jestli se navzájem nekopírovaly. Tato činnost se také osvědčila pro čtyřleté děti. Některé z nich mají problém respektovat druhé a jakékoliv skupinové hry, kde jde o spolupráci, jsou pro ně náročné. Myslím si, že ke kopírování výběru pomůcek docházelo mezi staršími dívkami, zato menší děti se chopily nějaké pomůcky a vůbec nekoukaly na to co dělají ostatní a soustředily se na sebe. Na druhou stranu pak některé z menších dětí (zejména dívek) své cvičení ukázat nechtěly. Také bylo výhodné to, že jsem krátce zadala instrukce a děti si cvičební čas vyplnily samy. Já jsem je nemusela nijak káznit, znova vysvětlovat pravidla, dávat pozor na správné provedení, apod. Tento styl mi tak poskytl příležitost k pozornějšímu sledování projevů dětí. K podobnému názoru dospěla i Straková, která tento styl vyhodnotila jako vhodný styl pro děti předškolního věku. Já bych doplnila, že použití tohoto stylu podporuje mentální i pohybovou aktivitu dětí a lze jím ovlivnit efektivitu učení. Souhlasím s myšlenkami Dvořákové, která se zmiňuje o tom, „že přenosem některých kompetencí na děti a podporováním jejich vlastní aktivity, lze lépe a přiměřeně individuálním předpokladům a zároveň i přitažlivě učit děti novým dovednostem“ (Dvořáková 2019, s. 7).



# Závěry

Cílem této práce bylo zjistit možnosti uplatnění vyučovacích stylů v mateřské škole a jejich efektivity v učení předškolních dětí. Dílčí cíle jsou vztaženy k jednotlivým vyučovacím stylům.

1. Při realizaci příkazového stylu sice došlo k efektivní pohybové aktivitě dětí, ale jejich mentální aktivita byla upozaděna. Příkazový styl tedy nenaplnil všechny požadavky k efektivnímu vyučování dětí.
2. Při realizaci úkolového stylu došlo k efektivnímu využití vyučovacího času, děti byly pohybově i mentálně aktivní – samostatně plnily zadaný pohybový úkol, tudíž úkolový styl naplnil všechny požadavky k efektivnímu vyučování předškolních dětí.
3. Při realizaci stylu s nabídkou došlo k efektivnímu využití vyučovacího času, děti byly pohybově i mentálně aktivní – vybíraly si úroveň obtížnosti, tudíž styl s nabídkou splnil podmínky pro efektivní vyučování předškolních dětí.
4. Při realizaci recipročního stylu nedošlo k efektivnímu využití vyučovacího času, děti byly aktivní pohybově, ale jejich mentální aktivita (identifikace chyby u kamaráda) nebyla pozorována. Tento styl tedy nenaplnil podmínky pro efektivní vyučování předškolních dětí. S efektivním vyučováním souvisí i správná organizace ze strany učitele a k té také nedošlo. Obsah byl zvolen nevodně a k opakování činnosti také nedošlo.
5. Při realizaci stylu se sebehodnocením sice nedošlo k efektivnímu využití vyučovacího času, ale děti byly pohybově i mentálně aktivní – v určité formě dokázaly svůj výkon ohodnotit. Proto tedy styl se sebehodnocením splnil podmínky pro efektivní vyučování předškolních dětí.
6. Při realizaci stylu s řízeným objevováním nedošlo k efektivnímu využití vyučovacího času, pohybová aktivita dětí sice pozorována byla, ale k mentální aktivitě dětem nebyla poskytnuta dostatečná příležitost. Proto tedy tento styl nenaplnil podmínky k efektivnímu vyučování předškolních dětí.
7. Při realizaci stylu se samostatným objevováním, došlo k efektivnímu využití vyučovacího času, pohybová i mentální aktivita (využití vlastních schopností k vymyšlení problému (cvičení)) byla vyzorována. Proto tedy styl se samostatným objevováním splnil podmínky k efektivnímu vyučování předškolních dětí. Tento styl děti realizovaly s nadšením a je tedy třeba, aby učitelé poskytovaly dětem více volnosti.

8. Z výsledků praktické části také vyplývá, že použití příkazového a recipročního stylu může být pro čtyřleté děti velmi náročné. V mém výzkumu byl pro čtyřleté děti náročný i styl s řízeným objevováním, ale to přisuzuji heterogenní skupině dětí a mé netrpělivosti při čekání na odpovědi od mladších dětí.
9. Při použití didaktických řídicích stylů je potřeba zvolit vhodný obsah a organizaci dětí.
10. Pro začlenění didaktických stylů do výuky je třeba je zopakovat, aby si děti zvykly na jiné řízení.

Celkovým závěrem této práce je, že pokud budou učitelé respektovat specifika dětí předškolního věku a sami je dodržovat, tak mohou s využitím vyučovacích stylů pozitivně ovlivnit efektivitu učení v tělesné výchově předškolních dětí.

# Seznam použité literatury

1. DOBRÝ, Lubomír. *Didaktika sportovních her: učebnice pro fakultu tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy*. 2., přeprac.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
2. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-298-9
3. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *K pohybové gramotnosti vlastní aktivitou dítěte*. Řízení školy online: Speciál pro mateřské školy. 2019, č. 5, str. 4-7.
4. HÁJKOVÁ, Jana. *Kapitoly z gymnastiky na 1. stupni základní školy pro denní a distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-343-6.
5. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
7. JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
9. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací a diagnostické metody*. Praha, 1975.
10. MOSSTON, M., & ASHWORTH, S. (2002). *Teaching physical education*. Benjamin Cummings.
11. MUŽÍK, Vladislav a Milada KREJČÍ. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Hanex, 1997. Tělesná výchova a zdraví. ISBN 80-85783-17-7.
12. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-

13. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Stařeč: Infra, 2004, c2005. ISBN 80-86666-24-7.
14. RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.
15. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
16. STRAKOVÁ, M. *Využití vyučovacích stylů v mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018.
17. VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-033-6

# Seznam obrázků

3.1	Spektrum didaktických stylů . . . . .	15
-----	---------------------------------------	----

# Seznam tabulek

6.1	Výsledky efektivity programů pro jednotlivé didaktické styly . . .	47
-----	--	----

# Příloha A

## Přípravy činností

### A.1 Didaktický styl příkazový – nácvik sestavy na hudbu

#### Popis činnosti

Ke každému pohybu v sestavě je dáno slovo, které dětem může pomoci s rytmickým cítěním.

1. otočka na místě, ruce jsou v širokém vzpažení („je tu všude teplíčko“)
2. úkroky vlevo/vpravo, pohyb paží napodobuje plavecký styl prsa („plaveme si v mořičku“)
3. stoj rozkročný, ruce jsou v předpažení, pohyb zleva/zprava do prava/leva napodobující oklepání po koupání („oklepem si ručičky“)
4. 4 kroky vpřed, pohyb paží napodobuje trhání ovoce („natrháme banány“)
5. 4 kroky vzad, pohyb paží napodobuje mlýnek („mícháme si koktejly“)

#### Didaktická analýza cíle

Cílem této aktivity je seznámení dětí s cviky, které se pak spojí v sestavu na hudbu. Dalším cílem je, aby děti dokázaly sladit daný pohyb s rytmem, k čemuž jim může pomoci verbalizace (více v popisu činnosti).

#### Dílčí cíle

- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování v oblasti hrubé i jemné motoriky
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností

## Očekávané výstupy

- dítě koordinuje lokomoci pohybu, dokáže sladit pohyb s rytmem a hudbou
- dítě dokáže vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej pohybu
- dítě se záměrně soustředí na činnost a udrží pozornost

## Organizace

Činnost proběhne frontálně na sále, kam děti obvykle chodí cvičit. Děti se rozmístí k nalepeným značkám na zemi tak, aby každé mělo dostatek místa kolem sebe. Paní učitelka motivuje děti předvedením celé sestavy na hudbu. Poté děti opakuji každý pohyb v daném rytmu.

## Pomůcky

- značky k označení místa, kde každé dítě bude cvičit
- hudební přehrávač
- reproduktor

## A.2 Didaktický styl úkolový – překážková dráha

### Popis činnosti

Děti se půjdou hned po rozcvičení napít a bude u nich paní učitelka. Já mezitím připravím překážkovou dráhu. Děti si svolám k sobě a vysvětlím jim, co je čeká. „Vím, že jste si četli pohádku o ptáku Ohniváku. Ten princ to musí mít tedy pěkně těžké když na to je sám. My mu ale pomůžeme, aby se tu nelehkou cestu zvládl, co vy na to?“ Pak dětem názorně předvedu, co se na jakém stanovišti bude dělat. Děti rozdělím do tří skupinek a každé určím kde bude začínat a na jaké stanoviště budou po splnění pokračovat. Činnost poté zahájím a budu si všímat zda děti plní zadané úkoly.

### Didaktická analýza cíle

Tato činnost má za cíl podpořit děti, aby si zvolily vlastní tempo při provádění činnosti.

### Dílčí cíle

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- osvojení si věku přiměřených dovedností



- rozvoj a užívání všech smyslů

### Očekávané výstupy

- dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- dítě si zachovává správné držení těla

### Organizace

Po úvodní pohybové hře a rozcvičení, dostanou děti prostor, aby se napily a během toho, postavím překážkovou dráhu. Může se stát, že děti budou napité rychle, tak čas vyplní paní učitelka tím, že si zahraje s dětmi různé mikrohry (např. Kuba řekl).

Jednotlivá stanoviště se pokusím rozmístit do kruhu, aby děti po splnění jednoho úkolu, mohly pokračovat hned vedle. Protože se děti budou seznamovat s pohádkou o ptáku Ohniváku, tak všechny pohybové úkoly budou na toto téma.

- **Tunel** ( kouzelný tunel do pohádky) – děti mají za úkol jím prolézt. Aby nedocházelo ke srážkám v tunelu, děti vyčkají, dokud kamarád nevyleze.
- **Slalom mezi kužely** ( vyhýbání se nástrahám) – děti proběhnou slalom mezi kužely.
- **Frekvenční žebřík** ( skoky přes hory a doly) - děti budou mít za úkol, snožmo proskákat frekvenční žebřík.
- **Malá skládací žíněnka + klobouky** (neseme zlaté jablko ke králi) – děti se položí na žíněnku, ve vzpažených rukou budou držet klobouk, aby je nesvádělo mít ruce někde jinde a budou válet sudy až na konec žíněnky. U této aktivity bude paní učitelka, která bude sledovat, zda jsou děti zpevněné a nesjíždí z žíněnky.
- **Lano** (Zlatohřívákův ocas) – děti budou mít za úkol jít po zvlněném laně. V průběhu aktivity se může tvar měnit.
- **Pokreslené papíry** (ocasní pera Ohniváka) – děti budou mít za úkol, běžet ve vymezeném prostoru tak rychle, aby jim papír (peříčko) nespadol na zem.

### Pomůcky

- tunel
- kužely (10)
- frekvenční žebřík
- pokreslené papíry
- malá skládací žíněnka

- kloboučky
- lano

## A.3 Didaktický styl s nabídkou – střelba míčem na branku

### Popis činnosti

Na fotbalovém hřišti jsou dvě brány, děti si mohou zkusit střelbu na obě. Barevnými kužely budou označena místa ze kterých se může střílet. Děti tak budou mít možnost si vybrat z jaké vzdálenosti se pokusí trefit do brány.

### Motivace

„Včera jste si četli pohádku o ptáku Ohniváku, je to pravda?“

„Představte si, že tady na hřišti máme takové dvě zlaté klece (brány) a v nich je spousta zobání (barevné kloboučky) pro ptáka Ohniváka. My se pokusíme zlatým šípem (míčem) se trefit do té klece a třeba nám trochu toho zobání vypadne a pták Ohnivák se bude moci pořádně najíst.“

„Před klecemi jsou barevné kužely. To jsou místa od kterých můžeme střílet na klec. Někomu se může podařit střílet šíp od nejbližšího kuželu, někomu se to může podařit ze strany, někomu to zase bude vyhovovat z blízka.“

Spolu s motivací rovnou dětem ukáží, jak mají pracovat s míčem.

„Šíp musím mít pořád u nohy, aby nezabloudil a někoho netrefil. Snažím se do něj lehce kopnout nártem ze strany, nikdy ne špičkou nohy. To by mě hrozně bolel palec.“

„Dojdu s šípem u nohy až ke kuželu, tam se zastavím, podívám se, jestli mám šíp vedle nohy a kopnu do něj. Když se mi to povede a trefím zlatou klec, tak si doběhnu pro šíp, rozhlédnu se, jestli nikdo nestřílí a zkusím si vybrat třeba náročnější obtížnost.“

### Didaktická analýza cíle

Cílem této aktivity je rozvoj poznání vlastních možností při plnění pohybového úkolu.

### Dílčí cíle

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí

## Očekávané výstupy

- dítě si zachovává správné držení těla
- dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- dítě dokáže koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla

## Organizace

Činnost proběhne na fotbalovém hřišti, které je kousek od školky a děti tam občas chodí cvičit. Od fotbalistů budou k zapůjčení také pomůcky. Nejdříve si s dětmi zahrají pár pohybových her a pak v rámci hlavní části, bude střelba na branku.

## Pomůcky

- fotbalové míče
- dvě velké brány
- plastové kloboučky jako zobání do branky
- 10 barevných kuželů (pět před každou bránu)

## A.4 Didaktický styl reciproční – nácvik chytání s nafukovacím balónkem

### Popis činnosti

Děti jsou rozdělené do dvojic. Jeden z dvojice nadhazuje balonek kamarádovi a ten se jej snaží správně chytit. Dítě které nadhazuje zároveň kontroluje kamaráda aby chytal do rukou, ne pažemi, nebo na hrudník.

„Představte si, že máte na dlaních lepidlo a co se lepidla dotkne, to se už nepustí.“

„Zkusíme balonek jemně vyhodit nad sebe, počkáme až k nám doletí zpátky a chytíme do těch lepidlových rukou.“

„Hlídáme si, abychom balonek nechytali celými pažemi, nebo abychom nedělali z paží košíček. Lepidlo je pouze na dlaních a tam balónek drží nejlépe.“

„Nezapomeňte bedlivě sledovat zda kamarád má dost lepidlové ruce. Kdyby je měl málo lepidlové, tak mu to řekněte a pomozte mu je znovu namazat.“

### Didaktická analýza cíle

V této činnosti je cílem aby děti, dokázaly identifikovat chybu u kamaráda, stejně jako poznat správné provedení kde není chyba. Dalším cílem je poskytnutí zpětné vazby kamarádovi hned jak dítě chybu uvidí.

## **Dílčí cíle**

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí
- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností
- rozvoj komunikativních dovedností

## **Očekávané výstupy**

- Dítě si zachovává správné držení těla
- dítě koordinuje lokomoci a další polohy a pohyby těla
- dítě dokáže samostatně popsat situaci
- dítě rozumí slyšenému

## **Organizace**

Činnost proběhne hromadně na sále. Na začátku rozdělíme děti na dvojice a dáme jim jeden balónek. Děti se navzájem kontrolují podle zadaných kritérií. Učitel dává pozor, aby děti reagovaly na sebe a ne na učitele.

## **Pomůcky**

- barevné nafukovací balónky

## **A.5 Didaktický styl se sebehodnocením – Jógové karty**

### **Popis činnosti**

Každé dítě si vybere jednu z jógových karet, kde je obrázek cviku. S kartičkou si vybere místo kde si zkusí cvik trénovat. Karty si mohou vyměnit a cviků zkusit více. Po dobu cvičení bude hrát hudba a jakmile přestane, je to signál k ukončení činnosti. S dětmi si poté sedneme do kroužku a každý může říci, který cvik se mu líbil a povedl, nebo naopak nelíbil a nepovedl. Během cvičení se učitel může dětí ptát, zda se mu cvičí dobře.

### **Didaktická analýza cíle**

Cílem této činnosti je uvědomělý přístup k vlastnímu hodnocení. Dalším cílem je, aby děti dokázaly popsat zda se jim jógový cvik povedl podle vzoru nebo ne.

## Dílčí cíle

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí
- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě
- rozvoj poznávání sebe sama

## Očekávané výstupy

- dítě si zachovává správné držení těla
- dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci
- dítě dokáže pojmenovat části těla
- dítě si uvědomuje své možnosti i své limity
- dítě dokáže projevit radost ze zvládnutého a poznaného
- dítě vyvíjí volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení

## Organizace

Činnost proběhne na sále ráno při ranním kruhu. V jedné části budou rozprostřené jógové karty s obrázkem cviku. Děti budou mít čas si vybrat kartu s obrázkem a v klidu si zkusit daný cvik.

## Pomůcky

- jógové karty s obrázky
- hudební přehrávač
- reproduktor

## A.6 Didaktický styl s řízeným objevováním – cesta s pokladem

### Popis činnosti

Cílem je dovést děti k nápadu, že když každý chytí jeden provázek, který je přivázaný ke kruhu, tak společně dokáží zvednout míč. Dalším cílem je dovést k tomu, aby jim došlo, že když budou za provázky tahat stejně, tak se jim podaří míč udržet v otvoru a tím ho dopravit do cíle.

## Motivace

„Děti představte si, že tomhle ostrově kam jsme přicestovali je prý poklad. Jenže ho nikdy nikdo nedokázal odnést. Je to velikánská perla, která je hrozně moc těžká.“

„Tamhle kousek dál od nás ji můžete vidět. Je krásná, ale hrozně těžká.“

„Napadá někoho jak bychom ji mohli dopravit sem k nám, když jeden ji neuvvedne?“

„Proč si myslíte, že kolem jsou ty provázky? Mohly by nám nějak pomoci?“

„No ale co se stane, když každý budeme tahat za provázky jinak silně?“

„Co tedy musíme udělat aby nám perla nepadla?“

## Didaktická analýza cíle

Cílem této aktivity je dovést děti k řešení pohybového úkolu pomocí vhodně položených otázek. Dalším cílem je vytvoření strategie jak se dostat k cíli, rozvoj spolupráce a kooperace mezi dětmi.

## Dílčí cíle

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí
- posilování prosociálního vztahu k ostatním lidem
- rozvoj kooperativních dovedností

## Očekávané výstupy

- dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci
- dítě nalézá nová řešení, nebo alternativní k běžným
- dítě řeší problémy, úkoly, situace, myslí kreativně, předkládá nápady
- dítě spolupracuje s ostatními

## Organizace

Činnost proběhne hromadně na sále. V jedné části sálu je položen míč obalený alobalem (perla). Kruh s otvorem je těsně kolem perly. Děti jsou v hloučku cca 10 m od perly.

## Pomůcky

- létací talíř s dírou uprostřed a navázanými provázky
- fotbalový nafukovací míč

## A.7 Didaktický styl se samostatným objevováním

### Popis činnosti

Barevné nafukovací balonky jsou rozmístěné po prostoru sálu.

„Dnes máme ke cvičení novou pomůcku, tyhle krásné balonky.“ Také si dnes prohodíme role a vy si každý budete moci zahrát na paní učitelku. A co nás budete učit? Zkuste vymyslet nějaké cvičení s balonkem. Můžete balonků využít i více. Kdyby někdo chtěl, tak si můžete k balonku půjčit ještě nějakou jinou pomůcku. Dokonce paní kuchařka nám půjčí vařečky a lžičky. Pustím vám k tomu hudbu, aby se vám lépe přemýšlelo a jakmile hudba přestane hrát, tak kdo bude chtít, může ostatní naučit své vlastní cvičení.”

### Didaktická analýza cíle

Cílem této aktivity je řešení nastoleného problému.

### Dílčí cíle

- rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí
- rozvoj tvořivosti
- posilování přirozených poznávacích citů

### Očekávané výstupy

- dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci
- dítě vědomě využívá všechny smysly
- dítě se záměrně soustředí na činnost a udrží pozornost
- dítě vnímá, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení
- dítě vyvíjí volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení

### Organizace

Hromadně na velkém sále, balonky jsou předem nafouknuté a všechny se nachází na jedné straně sálu.

## Pomůcky

- Barevné nafukovací balonky
- vařečky
- lžíce
- obruče
- malé plastové míčky
- kužely