

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2015

Bc. Helena Chadimová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Možnosti rozvoje dítěte v předškolním období

diplomová práce

Autor: Bc. Helena Chadimová
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Doc. Hana Dvořáková

Praha

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. Hany Dvořákové. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne:.....

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji p. Doc. Haně Dvořákové za obětavou a vstřícnou pomoc při zpracování této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá možnostmi a způsoby rozvoje dítěte v předškolním věku. Cílem práce je prokázání pozitivního vlivu řízených pohybových aktivit a větší efektivity na proces učení se dovednostem, znalostem a rozvoji schopností, dětí ve věku od dvou do čtyř let, a to v rámci všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV. Využita byla metoda experimentu spočívajícího v realizaci čtrnáctidenního působení na experimentální skupinu dětí s cílem působit na jejich celkový rozvoj pomocí pohybových aktivit. Šetření bylo založené na absolvování výchovně vzdělávacího programu využívajícího pohybové i nepohybové aktivity, na vstupním a výstupním měření úrovně týchž dílčích schopností, dovedností a znalostí dvou skupin dětí po osmi členech a srovnání získaných výsledků. Zjištěno přitom bylo, že pohybové aktivity lze u předškolních dětí využít v rámci výchovně vzdělávacího procesu coby jednu z jeho složek, a to jako se srovnatelným efektem jako při využití aktivit nepohybového charakteru.

Klíčová slova

Pohyb, ontogenetický vývoj, rozvoj dítěte, předškolní věk, hra

Annotation

The thesis deals with possibilities and ways of child's development in their preschool age. The aim of this thesis is to prove a positive effect of controlled kinetic activities on the development of children's abilities, skills and knowledge at the age from two to four, namely in the frame of all five educational spheres RVP PV. There was used the method of an experiment consisting in a realization of a fourteen-day-search based on a schooling program using both kinetic and non-kinetic activities, on an input and output measuring the level of the same partial abilities, skills and knowledge for two eight-member-groups of children and also comparing acquired results. It was found out that kinetic activities of preschool children can be used within the educational process as one of its elements with comparable effect to using non-kinetic activities.

Keywords

Movement, ontogenetic evolution, child's development, preschool age, play

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

OBSAH

1 ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE	10
2.1 Charakteristika předškolního věku	11
2.2 Specifika psychického vývoje v období předškolního věku.....	13
2.3 Specifika tělesného vývoje v období předškolního věku.....	18
3 VÝZNAM POHYBOVÝCH AKTIVIT V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání	22
3.2 Pohybové aktivity jako součást předškolního vzdělávání	26
3.2.1 Pohybové aktivity u dětí do tří let věku	27
3.2.2 Pohybové aktivity u dětí od tří do šesti let věku.....	29
3.2.3 Význam hry v rámci rozvoje předškolního dítěte.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST	34
4 CÍL A HYPOTÉZY PRÁCE	34
5 POUŽITÉ METODY	36
5.1 Charakteristika zkoumaného souboru.....	37
5.2 Úkoly zadané oběma skupinám ke zjištění výsledků:	39
6 VÝSLEDKY	48
7 ZÁVĚRY	77
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78

1 ÚVOD

Pohyb je nejen jedním ze zcela základních projevů života člověka, ale lze ho též považovat za významný aspekt v oblasti výchovy a vzdělávání jedinců, zejména pak v období předškolního věku. Pro děti je totiž pohyb přirozenou formou poznávání okolního prostředí, ale i sebe sama. Děti skrze něj komunikují s okolím, rozvíjejí své schopnosti a dovednosti. Zle přitom rozlišit spontánní pohyblivost člověka, která je typická především pro rané stádium lidského vývoje, a řízenou pohybovou aktivitu, již se člověk věnuje většinu svého života a která spočívá v různých typech cvičení a tělesných tréninků.

O tom, jak podstatnou roli v lidském životě pohyb hraje, se v současnosti hovoří čím dál více, a to nejen v souvislosti s prevencí celé řady civilizačních onemocnění, jako je obezita, hypertenze či kardiovaskulární choroby. Ale jsou to též svalové dysbalance vznikající u dětí atd.

Zdravé dítě přitom přirozeně touží po pohybové aktivitě, která mu přináší radost. Testuje tak svou vlastní odolnost, obratnost i vytrvalost. Rozvíjí své komunikační schopnosti, rychleji se začleňuje do kolektivu. Díky pohybu se tedy nejen dospělí, ale rovněž děti cítí lépe po stránce fyzické i psychické.

Zvykne-li si dítě již v útlém věku na dostatek pohybu, může mu být tento návyk prospěšný i v pozdějších letech coby prevence negativních jevů, jakými jsou záškoláctví, kouření, alkohol, drogy atd. Proto je dobré předškolní děti podporovat v jejich přirozené pohybové aktivitě, jako je běhání a skákání, stejně jako v dalších zábavných činnostech spojených s pohybem, jako je například házení míčem apod., čímž se zdokonaluje pohybová koordinace trupu i končetin. Ideálním stavem je, když má dítě možnost strávit denně alespoň dvě hodiny při pohybových aktivitách, nejlépe pak venku v přírodě.

To vše je především úkolem rodičů a učitelů, aby dětem zajistili co možná nejpříznivější podmínky pro jejich sebezdokonalování, pro optimální střídání klidových a pohybových činností, aby děti motivovali a budovali v nich pozitivní vztah k pohybu jako takovému.

Tato diplomová práce se věnuje právě výše zmíněným možnostem rozvoje dítěte v období předškolního věku, možnostem rozvoje jeho potenciálu a osobnosti, a to zejména skrze účelně volené pohybové aktivity.

Cílem práce je tedy prokázání pozitivního vlivu řízených pohybových aktivit na proces učení dovednostem a znalostem dětí ve věku od dvou do čtyř let, a to v rámci všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV.

TEORETICKÁ ČÁST

2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Ontogenetickým vývojem se rozumí vývoj člověka od momentu jeho početí až po okamžik smrti. Ruku v ruce jde přitom vývoj tělesný a vývoj duševní. Průběhem psychického vývoje, jeho zákonitostmi a činiteli se pak zabývá vývojová psychologie coby jedna z disciplín psychologie obecné. Vývojová psychologie sleduje zejména jednotlivé změny v chování a prožívání ve vztahu k danému časovému období, přičemž proces těchto změn je označován jako geneze neboli vznik (původ v řečtině).

Vývoj dítěte je tedy procesem mnoha fází, jež na sebe vzájemně navazují a jež mají s ohledem na drobné individuální nuance své předem dané pořadí. Tento proces se týká somatického vývoje (tj. tělesného) i duševního vývoje jedince, přičemž zde dochází k postupnému zdokonalování dílčích schopností a dovedností. A to i přesto, že popisovaný vývoj nemusí probíhat zcela plynule, ale časové úseky pomalého vývoje jsou střídány vývojem rychlejším (Kohoutek a Salaquardová, 2006).

První měsíc života dítěte bývá většinou označován jako období novorozenecké. Od jednoho měsíce do konce prvního roku života se pak obvykle hovoří o období kojeneckém. Mezi prvním a třetím rokem nastává období batolecí a od třetího do šestého roku života se mluví o věku předškolním. V závislosti na různých zdrojích a pojetích se může prvních šest let života dítěte dělit dle popisu výše, nebo lze celou tuto etapu souhrnně označit pouze jako předškolní věk (Vágnerová, 2007).

V průběhu ontogenetického vývoje dítěte se objevují tzv. vývojové mezníky, které jsou dány určitými změnami, jimiž dítě v tom kterém období právě prochází, a které jsou pro dané období typické. Aktuální stupeň tělesného a psychického rozvoje jedince je potom přímo ovlivněn nejen příslušnou vývojovou fází, ale i sociálními vlivy, tj. společenským působením. Ustře-li dítě na určitém stupni vývoje déle, než by mělo, hovoříme o tzv. vývojové krizi, kdy dítě v danou chvíli není schopno a připraveno pokročit do další vývojové fáze. Proto je dobré využívat v rámci podpory psychického vývoje k pozitivnímu působení na dítě tzv. senzitivních období, vhodných pro rozvoj

jedince v určité oblasti. Jedná se o taková období, v nichž je dítě ve zvýšené míře vnímavé a schopné plnit příslušné vývojové úkoly (Vágnerová, 2007).

Dítě reaguje přirozeně na podněty ze svého okolí a pro hladký průběh vývoje je důležité primárně uspokojení jeho potřeb a cílené budování sociálních vazeb (Vágnerová, 1996).

2.1 Charakteristika předškolního věku

V předškolním věku dochází zpravidla u dětí k největším pokrokům a nejvýraznějšímu rozvoji, přičemž si dítě osvojuje základní dovednosti a získává kompetence nutné ke svému zapojení do kolektivu, což znamená, že zde dochází k nezbytné socializaci dítěte. Stejně tak v tomto období dochází k poměrně intenzivnímu fyzickému růstu. Předškolní období je možné charakterizovat jak z hlediska vývojové psychologie, tak z hlediska biologie, sociologie, antropologie atd. Každopádně lze tvrdit, že v tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji osobnosti člověka. Dítě je přirozeně zvědavé, pokládá si četné otázky, především pak ho zajímá „PROČ?“ Děti v tomto období disponují rovněž obrovskou fantazií, která může v některých případech přerůst až v typickou lhavost. Také se zde rozvíjí řeč, myšlení a paměť. Vstup do mateřské školy je pak obdobím, kdy se dítě učí jistě samostatnosti a dočasnému odloučení od rodiny. Také se zde učí fungovat ve skupině vrstevníků, vytvářet interakce s pro něho dosud cizími lidmi a s cizím prostředím. Postupně si tak tvoří vlastní názory, první zkušenosti a formuje svou identitu (Vágnerová, 2007).

V období mezi prvním a třetím rokem života, někdy nazývaným též batolecí období, dochází u dítěte k výraznému rozvoji motoriky, což dítěti přináší větší samostatnost a umožňuje mu to poznávat čím dál širší okolí. K tomu všemu potřebuje dostatek různých proměnlivých podnětů a dostatek prostoru. Snaží se již trochu odpoutávat od matky a dochází zde k většímu sebeprosazení, kdy dítě prosazuje své vlastní já a dělá pravý opak toho, co dělají, nebo chtějí dospělí v jeho bezprostředním okolí. To vše úzce souvisí s vůlí dítěte a omezování činnosti dítěte dospělým obvykle vede k projevům negativismu. Stále je však třeba uspokojovat základní potřeby jistoty a bezpečí dítěte (Vágnerová, 1996).

Dítě se ve výše zmiňovaném období učí také ovládat funkci svěračů, což souvisí s jeho rozvíjejícími se schopnostmi ovládat své tělo. Učí se tedy postupně udržovat osobní hygienu, i když se mezi jednotlivými dětmi projevují v této oblasti individuální rozdíly a každé dítě ovládne tuto dovednost v různou dobu. Je však třeba vystihnout správný a vhodný čas k nácviku používání nočníku (Vágnerová, 1996).

Období mezi třetím a sedmým rokem života dítěte je pak charakteristické zejména stabilizací vlastní pozice jedince ve světě a pochopením pravidel, která v tomto světě platí. Konec předškolního období přitom není ani tak dán věkem, jako nástupem do školy, tj. hlediskem sociálním. Dítě v tomto období nejen rychle roste, ale také po všech stránkách vyžívá, což souvisí s dozráváním centrální nervové soustavy. Dítě je aktivní, přičemž svou aktivitu již cíleně zaměřuje konkrétním směrem a jednotlivé aktivity jsou obvykle smysluplné. Je proto důležité obracet tuto potřebu zkoumat a poznávat správným směrem tak, aby pokud možno docházelo nejen k momentálnímu uspokojení, ale k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte s dlouhodobou perspektivou. Neboť, jak uvádí Vágnerová (1996), aktivita je prostředkem i potvrzením dětského vývoje.

Období předškolního věku lze rovněž nazývat věkem hry. Hra se zde totiž stává základním stavebním kamenem učení a cíleného rozvoje dítěte. Hru zle proto považovat za nejvhodnější způsob, jak dítě seznámit se světem, v němž žije. Hra je rovněž základní aktivitou dětské seberealizace a prostředkem vyrovnání se s realitou. Jelikož dítě ještě nemusí realitu zcela chápat, a hra mu tudíž může pomoci lépe se přizpůsobit a vyhovět požadavkům okolí (Koťátková, 2005).

Hra coby dominantní činnost dítěte, stimulující přirozeně jeho rozvoj, může mít buď povahu pohybovou, nebo konstruktivní. Typickým příkladem pohybových her je například hra s míčem, honička, hra na schovávanou, prolézání a přelézání tzv. průlezek apod. Konstruktivní hrou je potom například kreslení či modelování. Třetím typem hry je pak tzv. hra na někoho, kdy se děti stylizují do role maminky a tatínka, učitele a učitelky či prodavače (Juklíčková-Krestovská, 1985).

2.2 Specifika psychického vývoje v období předškolního věku

Zejména mezi třetím a šestým rokem života dochází k intenzivnímu osobnostnímu rozvoji dítěte. Formují se zde základy budoucí osobnosti člověka, dítě se rychle učí. Je vystaveno celé řadě nových podnětů, jelikož v tomto věku zpravidla nastupuje do mateřské školy.

V uvedeném období se také výrazně rozvíjí řeč, a to i díky možnostem a příležitostem, které se dítěti v novém prostředí otevírají. Existuje zde celá řada impulzů k porozumění a nutnosti zpřesňování vlastního vyjadřování. Dítě by se již mělo být schopno domlouvat plynule. Mělo by mít též přirozenou potřebu vyhledávat kontakt s ostatními dětmi, vytvářet s nimi hru a akceptovat její pravidla (Lisá, 1986).

Rozvojem prochází také citová oblast. Dítě intenzivně prožívá své vztahy s vrstevníky, formují se jeho individuální zájmy, budují se návyky. Děti se již učí rozlišovat mezi důležitými a méně podstatnými informacemi a nakládat s nimi (Vágnerová, 2007).

Začínají se projevovat charakteristické rysy chování dítěte a lze již hovořit o individualitě daného jedince. Tuto individualitu je potom třeba chápat a respektovat, aby byl zajištěn pozitivní rozvoj dítěte po všech stránkách.

Dítě se učí identifikaci s autoritami a na základě hodnocení autorit se pak dále učí rozhodovat, co je správné a co nikoli. Přichází do styku s principem odměny a trestu, s čímž dále souvisí i rozvoj svědomí a viny. Je třeba, aby se dítě naučilo samo v sobě přijmout fakt, že něco udělalo špatně, a naučilo se rozumět důsledkům. Důležitá je přitom i schopnost dítěte rozumět dostatečně mluvenému projevu, neboť bývá hodnoceno zpravidla verbálně (Vágnerová, 2007).

Dítěti v jeho individuálním poznávání světa pomáhá hlavně jeho představivost a intuitivní uvažování, které zatím není regulováno logikou. Myšlení dítěte v tomto věku je výrazně egocentrické. Realitu si dítě interpretuje pro něj srozumitelným způsobem, přičemž má tendenci ulpívat na zjevných znacích a magičnosti. Podstatnou neverbální symbolickou funkci tu má kresba, která postupně mění svůj charakter od zpracování ryze fantazijního po pojetí čím dál realističtější. Problematické situace pak dítěti pomáhá přijatelným způsobem zvládat tzv. symbolická hra. Schopnost zformulovat

verbálně jednotlivé vlastní zážitky pak ovlivňuje rozvoj epizodické paměti (Vágnerová, 1996).

V předškolním věku se u dětí rozvíjí také emoční inteligence, kdy se dítě učí chápat vlastní emoce i citové projevy druhých. Jako vzor pro identifikaci zde slouží primárně rodina, v druhé řadě pak zejména prostředí mateřské školy, kde je navazování vztahů s vrstevníky dáno hlavně shodou v oblasti potřeb a zájmů. Dítě se učí chápat práva ostatních a spolupracovat, ale také soupeřit (Vágnerová, 2007).

Dítě si začíná uvědomovat své já v tom smyslu, že je osobností, která se od ostatních může lišit. A že ačkoli se různé situace i vnější okolnosti mění, „stále jsem to já“. Jedná se tedy o vědomí trvalosti. Pro budování identity je uvědomění si vlastní jedinečnosti nezbytné. Vychází však z chování rodičů a ostatních lidí. Přitom již dítě začíná chápat, že je součástí jakéhosi celku, i když svět stále ještě hodnotí z vlastního pohledu. Uvědomění si vlastního já úzce souvisí s vlastnictvím věcí, jež dítě bere jako součást sebe sama, a tudíž se o ně nechce s nikým dělit. V neposlední řadě poznává dítě sebe sama i na základě svých reakcí a postojů v různých životních situacích. Postupně se tak snaží být čím dál samostatnější ve všech oblastech, prosadit se za každou cenu a zkusit i věci, na které zatím není dostatečně zralé a na které dosud nestačí. Na základě hodnocení jeho činů dospělými se pak u dítěte začíná projevovat potřeba výkonu, neboť dítě začíná toužit po pochvale a má tendenci se kárat, když se mu pochvaly či odměny nedostane (Vágnerová, 1996).

Co se týče vytváření sociálních rolí, chápat tyto role dítě začíná okolo druhého roku života, kdy navazuje vztahy k dalším osobám a rozlišuje tyto osoby ve svém okolí. Skrze sociální role ostatních si dítě ujasňuje také sociální roli vlastní. Tím, že jsou mu dány určité hranice a dítě pochopí, co smí a co nikoli, získává vědomí jakéhosi řádu a s tím související pocit jistoty a bezpečí. Proto také děti v určitém věku dodržování řádu v některých činnostech potřebují a dokonce vyžadují (Vágnerová, 2005).

Děti v předškolním věku přejímají zcela nekriticky názory a postoje dospělých a identifikují se s nimi. Ve světě dospělých se orientují svým vlastním způsobem, snaží se přejímat role dospělých a učit se je. Vágnerová (2005) zdůrazňuje rovněž fakt, že aktivita dítěte předškolního věku je provázena citovými prožitky, jež ovlivňují volbu této aktivity. Aktivita dítěte je však třeba usměrňovat, dávat jim smysl a výše zmiňovaný řád tak, aby si dítě osvojilo potřebné normy chování platící v celé

společnosti. Tyto normy by se dítě mělo naučit akceptovat a vnitřně je přijmout za své. Schopnost pochopit daná pravidla přitom závisí na stupni úrovně poznávacích procesů, jelikož dítě v předškolním věku ještě nemá dostatek zkušeností, ale přejímá pouze názory a postoje rodičů, kteří jsou pro ně vzorem obecného lidského chování. Role dospělého je pro dítě lákavá, proto ji rádo ve hře napodobuje. Osobní identita dítěte je tedy úzce spjata s prostředím, v němž vyrůstá (Vágnerová, 1996).

Mezi třetím a šestým rokem života se již dítě začíná identifikovat se svou pohlavní rolí, a to opět na základě vzoru, jenž má v rodičích. Vliv na identifikaci dítěte s příslušným pohlavím však mají i média, divadelní představení atd. Tady se děti prostřednictvím různých příběhů seznamují s typicky mužskou či typicky ženskou rolí. Ženám jsou všeobecně přisuzovány jiné vlastnosti než mužům a dítě poznává, že i různé profese vykonávají více muži, nebo více ženy. Tento rozdíl se však v dnešní době čím dál více smazává a dříve typicky mužská povolání dnes mohou stejně dobře zastávat ženy a naopak. Rodina je každopádně prvním prostředím, kde se dítě setkává s názory na to, jak by se jako chlapeček či holčička mělo chovat, s jakými hračkami si hrát apod. To pak dále pokračuje i v mateřské škole, kde jsou například děti rozdělovány při různých činnostech do dvou skupin na základě pohlaví atd. Děti si pak často přirozeně samy vyhledávají ke hře vrstevníky stejného pohlaví. Asi ve čtyřech letech již dítě ví, že jeho pohlavní identita je trvalým znakem (Vágnerová, 2007).

Šestileté dítě by již mělo být plně schopno soucitu, jelikož již byly položeny základy prosociálního chování. Dítě by mělo umět respektovat potřeby ostatních dětí, pomáhat jim, měla by se u něj projevit schopnost empatie. K tomu je však opět třeba, aby mělo dítě pocit jistoty a bezpečí a nebálo se poznávat okolní svět a zasahovat do jeho dění. Na rozvoji prosociálního chování se podílejí kognitivní kompetence, což znamená, že se dítě přestává považovat za střed světa, začíná se zajímat o druhé a jejich potřeby, proto by v tomto období mělo být svědkem takového chování ve svém okolí, zejména pak v rodině. V různých skupinách lidí a v různém prostředí se dítě musí také různě chovat. Jinak doma, jinak ve školce apod. Šestileté dítě také již dovede rozlišovat různé úrovně vztahů (rodinné vztahy, vztahy k cizím dospělým, vztahy mezi vrstevníky).

Předškolák si obvykle vybírá kamarády s podobnými vlastnostmi a zájmy, jaké má sám. Na základě svého chování ve skupině dalších dětí pak kamarády ztrácí či získává. To vše je dáno jeho identitou a ovlivňuje to jeho chování a prožívání. Citové chování předškoláka je krátkodobé, proměnlivé a vázané na konkrétní situace. Už ve čtyřech či pěti letech by se však dítě mělo umět ovládat. Už jsou zde patrné projevy lásky, závidění, sympatie či nesympatie, rozvíjí se citová paměť dítěte (Vágnerová, 2007).

Pro dítě je vhodné, aby mělo kontakt s jinými dětmi různého věku, neboť se učí adekvátně měnit postoje a role a adekvátně reagovat a fungovat v kooperativních hrách. Díky sociálním kontaktům se dítě rozvíjí po stránce kognitivní i řečové. Rozvíjí se též zraková a sluchová diferenciací. Vnímání je globální, vnímání prostoru však je dosud nepřesné stejně jako vnímání časových úseků. Věci se dítěti zpravidla zdají větší než dospělému a čas umí předškolní dítě posuzovat pouze ve vztahu ke konkrétní činnosti (tzv. prezentismus – chápání všeho ve vztahu k přítomnosti) (Vágnerová, 1996).

Logická a dlouhodobá paměť se u dítěte začne projevovat až mezi pátým a šestým rokem života, do té doby je paměť většinou bezděčná a mechanická, má krátkodobý charakter, dítě si pamatuje konkrétní události. Stejně tak pozornost je nejprve krátkodobá, povrchní a neúmyslná. Počátky úmyslné pozornosti se projeví až mezi čtvrtým a pátým rokem. Kolem šestého roku pak pomalu končí fáze předpojmového a symbolického myšlení a dítě začíná chápat souvislosti. Myšlení v předškolním období je nejprve intuitivní a názorné, dítě vnímá zjevné vlastnosti daného předmětu a opomíjí řadu detailů, tudíž dochází k jistému zkreslení skutečnosti. Jednotlivé situace si pak dítě často upravuje podle svého aktuálního rozpoložení. Předškoláckému myšlení ještě chybí komplexnost a typický je zde tzv. fenomenismus, tj. že dítě vnímá pouze aktuální stav věci. Nechává se zaujmout těmi jednotlivostmi, které na něj nějak zapůsobí. Vnímání se vyvíjí v souvislosti s myšlením a postupně se přidává i schopnost analýzy a syntézy (Vágnerová, 1996).

Typickým příkladem toho, že předškolní dítě hodnotí objekty podle výrazných znaků, je to, když se dospělý převlékne za čerta. Vnější výrazné znaky se tak změní, a i když podstata zůstane stejná (jde stále o téhož člověka), dítě tuto skutečnost zatím neumí poznat.

Představy předškoláků jsou bohaté, barvitě a doplněné dětskou fantazií. Fantazie je přitom rozhodující pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte. Děti si dění kolem sebe

zjednodušují tím, že neživým věcem přisuzují vlastnosti živých (tzv. antropomorfismus). Dospělý zde pak sehrává roli korektora a průvodce v rámci snahy dítěte o pochopení a přijetí reálného světa. I nadále dítěti zajišťuje pocit jistoty, trvalosti a bezpečí, který je nezbytný k tomu, aby dítě mohlo naopak usilovat o změny, pohyb a poznání nového. Dítě však za vším, co se stane, hledá příčinu, jelikož kdyby připustilo, že se věci stávají náhodně, ztratilo by právě onu jistotu řádu světa (Vágnerová, 2007).

Vágnerová (1996) jmenuje následující psychické potřeby dětí v předškolním věku: potřeba aktivity a pohybu projevující se hlavně ve hře, výrazná potřeba emancipace, potřeba citového vztahu (zejména v rámci rodiny), potřeba sociálního kontaktu v různých sociálních skupinách, potřeba společenského uznání a potřeba přijetí určitých sociálních norem.

S vývojem myšlení pak přirozeně souvisí také vývoj řeči. Dítě se tedy vyjadřuje na takové úrovni, na jaké úrovni je jeho myšlení. V patnácti měsících reaguje na pokyny dospělého, mezi osmnáctým a jednadvacátým měsícem je dítě schopné pochopit několik pokynů najednou, ve dvou letech již obvykle na pokyny dospělého reaguje verbálně, ve třech letech je schopné pochopit obsah krátkého příběhu (Bytešníková, 2012).

Období mezi třetím a šestým rokem je obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Rozšiřuje se slovní zásoba, i když se tak děje u dětí individuálně s poměrně velkými rozdíly. Také dochází k osvojování gramatických pravidel (jednoduché stupňování, časování a skloňování). Řeč je v předškolním období dorozumivacím prostředkem, její komunikativní složka tedy převládá. Rozvíjí se však postupně i kognitivní a expresivní složka řeči, dítě se naučí slovně vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby. Také se naučí přizpůsobit své sdělení úrovni posluchače. Dítě též komunikuje samo se sebou a reguluje tak svou vlastní aktivitu (Bytešníková, 2012).

Zatímco u tříletého dítěte se ve výslovnosti zpravidla objevuje řada nepřesností, mezi čtvrtým a pátým rokem by díky vyzrálosti koordinace a motoriky mluvidel a lepší sluchové diferenciaci měla dětská patlavost zmizet. Dítě plynule přechází k víceslovným výrazům a složitějším větám, napodobuje řeč dospělých. Řeč, která se uskutečňuje skrze určitý jazyk, je pak také základem pro vzájemné porozumění, navazování kontaktů a předávání informací, čímž slouží k úspěšnému rozvoji poznávacích procesů a k socializaci (Kutláková, 2005).

Vzhledem k tomu, že jazyk je tvořen verbálními znaky (slovy), které označují určité věci, předměty a situace, je třeba, aby si je dítě zapamatovalo a dokázalo je pak správně používat. Vágnerová (1996) rozděluje funkce řeči u předškoláků následovně: funkce expresivní, kdy si starší batole povídá i samo pro sebe, funkce komunikativní, kdy si dítě osvojuje řeč v komunikaci s dalšími lidmi, a funkce kognitivní, kdy se jednotlivá slova uplatňují jako znaková soustava v symbolické, předpojmové fázi vývoje poznávacích procesů.

Slovník dítěte je buď pasivní, kdy dítě slovům rozumí a zachovává si je v paměti, ale zatím je nepoužívá, nebo aktivní, který tvoří slova, jež dítě aktivně používá. I když předškolní dítě umí odříkat řadu čísel, děje se tak bez pochopení množství. Tříleté dítě dokáže rozlišit pouze velký rozdíl v množství (např. obrázek s jedním jablíčkem a šesti jablíčky). Čtyřleté dítě pak již rozlišuje i drobnější rozdíly v množství. Při porovnávání množství se ale předškolní děti stále řídí především jedním znakem a nejsou zatím schopné uvažovat o počtu věcí z více hledisek. Každopádně je třeba klást na dítě nároky přiměřené jeho věku a nevytýkat mu „nedostatky“, které jsou dány tím, že některé věci ještě není schopno chápat či zvládat (Vágnerová, 1996).

2.3 Specifika tělesného vývoje v období předškolního věku

V předškolním věku dítě fyzicky roste a rozvíjí se jeho pohybové schopnosti, přičemž dochází nejen k růstu postavy, ale i k intenzivnímu vývoji funkcí a struktur organismu. Dítě za rok vyrostе zhruba o pět až šest centimetrů a přibere dvě až tři kila na váze. Postupně tak mizí typická dětská baculatost, klesá množství tuku, děti čím dál lépe ovládají své pohyby a hlavně chlapci se vytahují. Přibližně v pěti letech věku jsou horní i dolní končetiny jednou tak dlouhé, než byly po narození dítěte. Ve třech letech průměrné dítě měří 95 cm, ve čtyřech letech pak 102 cm, v pěti letech cca 108 cm a v šesti letech asi 115 cm. Co se váhy týče, průměrně váží tříleté dítě 15 kg, čtyřleté 17 kg, pětileté 19 kg a šestileté okolo 20 až 22 kg (Lisá, 1986).

Zdravé dítě v předškolním věku má vysokou potřebu pohybu, je velmi aktivní a vyžaduje dostatek prostoru. Má zálibu v poskakování, hrách na honěnou, mezi čtvrtým a pátým rokem již dokáže bez pomoci sejít schody a střídat přitom pravidelně obě nohy, mělo by zvládat peší procházky i na delší úseky, házet i chytat míč apod. Mezi pátým a šestým rokem už by dítě mělo být schopno skákat nejen snožmo, ale i na jedné noze, jelikož již dokáže lépe držet rovnováhu. Jeho pohyby jsou přesnější, takže může skákat

například přes švihadlo nebo jezdit na bruslích, neboť již zvládne rozlišovat při pohybu mezi pravou a levou stranou těla. Děti v tomto věku již zpravidla umí jezdit na kole nebo mohou umět šplhat (Dvořáková, 2009).

Vývoj každého jedince je však individuální a u každého dítěte se určité schopnosti mohou projevit dříve nebo později. Každopádně ovšem platí, že by se měla postupně snižovat únavovost dítěte při pohybových aktivitách a naopak zvyšovat výdrž. Dítě by tak mělo vydržet déle stát, sedět i jít.

Zatímco v období mezi třetím a čtvrtým rokem si dítě teprve osvojí plynulou chůzi doprovázenou správnou koordinací pohybů rukou a je schopno překračovat nízké překážky nebo se jim vyhnout, ve věku mezi čtvrtým a pátým rokem by již mělo být schopno nízkou překážku přeskočít, trefit se míčem na cíl nebo vydržet stát na jedné noze. Mezi pátým a šestým rokem pak už střídat chůzi a běh, skákat do výšky z místa i z rozběhu atd. Postupně dochází ke změnám v koordinaci jemné i hrubé motoriky a celkové harmonizaci pohyblivosti dítěte. Zvyšuje se jeho zručnost a schopnost manipulace s předměty, zdokonaluje se podoba kresby.

Růst svalových skupin také zpravidla není rovnoměrný a vlastnosti svalových skupin jsou dány funkcí neboli konkrétní pohybovou činností. To znamená, že svaly ve všech fázích vývoje dítěte nenesou stejný podíl na jeho váze. Zatímco mezi prvním a třetím rokem života tvoří svaly v těle podíl asi 16 a půl procenta, v šesti letech je to již okolo 22 procent (Berdychová, 1983).

Míra zvyšování svalové síly je také různá v závislosti na pohlaví dítěte. Dále též bývá tzv. dominantní ruka jedince silnější než druhá ruka, což vytváří znatelný rozdíl mezi pravou a levou paží. Ukazatelem rozvoje a zralosti dítěte je pak v neposlední řadě zvětvování (osifikace) kostí, jelikož kost malého dítěte je měkčí, elastičtější a méně se láme než kost staršího dítěte. Proces přirozené osifikace zápěstních kůstek je dovršen zhruba v době vstupu na základní školu, což umožňuje správný vývoj jemné motoriky. Proces osifikace bývá rychlejší u děvčat (Lisá, 1986).

Rozvoj chůze je úzce spjat s vývojem podélné i příčné klenby nohy a dítě postupně získává větší stabilitu, takže se čím dál snáze vypořádává s nerovnostmi v terénu. To, jak roste tělesná hmotnost dítěte, ovlivňuje rovněž činnost vnitřních orgánů, například hmotnost srdce se během prvních pěti let života dítěte zčtyřnásobí.

Postupně se rozvíjejí lokomoční, nelokomoční i manipulační dovednosti dítěte. Mezi lokomoční dovednosti patří například pohyb různými směry i způsoby v prostoru, pohyb přes překážky i dle pokynů, skákání a poskakování různými způsoby, směry, přes překážky, na překážky a zase zpět. Dále též pohyb ve spolupráci s partnerem či ve skupině, pohyb do rytmu či na hudbu, pohyb vodou nebo sněhem apod. Mezi nelokomoční dovednosti potom patří znalost názvů částí těla, poloh a pohybů, na základě toho pak schopnost zaujmout určitou polohu dle pokynů, pohybovat dle instrukcí různými částmi těla a napodobovat pohyby druhých s využitím náradí či pohybovat se kolem zadaných os vlastního těla. Manipulační dovednosti spočívají v manipulaci s předměty a náradím, v ovládnutí tohoto náčiní v pohybu i v různém prostředí, dále jde o schopnost sladit svůj pohyb s pohybem předmětu a přitom též spolupracovat v rámci skupiny (Dvořáková, 2009).

Rozvíjí se také tělesná zdatnost dítěte. Dítě se postupně učí zvládat pro něho přiměřenou fyzickou zátěž a pohybovat se lokomočními pohyby v delším časovém úseku. Stejně tak se učí protahovat, zpevňovat a uvolňovat tělo dle zadaných pokynů. Dochází k rozvoji v oblasti kognitivní a afektivní, kdy již dítě ví o činnosti a reakcích svého srdce na zátěž, ví, že pohyb prospívá zdraví, zná běžně užívané pojmy spojené se sportem a pohybem, dokáže se přizpůsobit pravidlům, respektovat druhé, nemít strach v novém prostředí a vyjádřit vlastní názor.

Co se týče motoriky, dítě se učí tím, že opakuje určité činnosti stále dokola, až si danou dovednost osvojí. Spolu s tím, jak se rozvíjí motorika dítěte, dává mu to větší nezávislost na ostatních, může si pak samo vybrat, čím se bude zabývat a jak dlouho se tím bude zabývat. Věnuje se tedy především tomu, co ho zajímá, čímž si zároveň zafixovává a zpevňuje dané pohybové dovednosti. Zatímco asi v patnácti měsících dítě umí maximálně postavit dvě kostky na sebe, mezi osmnáctým a jednadvacátým měsícem života už umí postavit ze tří až pěti kostek věž. Ve dvou letech obvykle umí postavit věž z šesti kostek a ve čtyřech letech ze tří kostek most. Důležitým mezníkem je potom začátek používání každé ruky k jiné činnosti. Pohyby dítěte jsou čím dál elegantnější a hbitější (Vágnerová a Valentová, 1991).

V neposlední řadě pak dochází k rozvoji v oblasti psychomotoriky, což je taková oblast aktivit, kde je dominantní prožitek z pohybu. Dítě poznává své tělo, formuje si návyky spojené se správným držením těla, rozvíjí se jeho prostorová orientace i

celková obratnost. Především v předškolním věku je právě cílený rozvoj psychomotoriky u dětí žádoucí. Děje se tak zejména formou hry s k tomu určenými pomůckami (Blahutková, 2003).

3 VÝZNAM POHYBOVÝCH AKTIVIT V SYSTÉMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Fyziologický pohyb je základní a nejnápadnější schopností živočichů, kterou využívají ke změně polohy a vlastnímu přemístění. Pohyb je tedy nejpřirozenějším projevem života. Zatímco o pohybu můžeme hovořit jako o jednorázové činnosti nutné ke změně polohy těla, nebo přemístění těla v prostoru, pohybová aktivita je charakteristická svou opakovatelností a trvalostí, tudíž ji můžeme považovat spíše za dlouhodobější proces. Jedná se tedy o jakýsi komplex lidského chování zahrnující všechny pohybové činnosti člověka. Přičemž tyto činnosti nemusí být pouze přirozeným projevem, ale také záměrnou formou relaxace či prostředkem ke zvyšování tělesné kondice. Pohyb může být zároveň prostředkem seznamování se s určitým prostředím i formou učení se tomu, jak ovládat své tělo, jak si poradit se svým okolím, jak vyjádřit sebe sama, jak komunikovat s ostatními, jak si zvýšit sebevědomí, jak se porovnávat s ostatními, jak s nimi soupeřit (Frömel, 1999, Mužík a Krejčí, 1997).

Potřeba pohybu je tedy člověku vrozená a v dětském věku je obzvláště intenzivní. Pro dětský věk je charakteristický pohyb spontánní. Skrze pohybovou činnost se tak dětský organismus přirozeně brání deformaci páteře. Bylo by proto velkou chybou spontánní dětský pohyb omezovat, jelikož při přiměřeném pohybu dochází k tvorbě svalového korzetu atd. Zatímco z fyziologického hlediska pohybová aktivita souvisí se správným fungováním pohybového aparátu, tj. kloubů a svalstva, tělesnou zdatností a vytrvalostí, z hlediska psychiky souvisí pohybová aktivita s celkovou duševní pohodou, s rozvojem myšlení i vnímání okolního světa, se zdravými životními návyky a postoji ke zdravému životnímu stylu. Opomenout nelze ale ani hledisko sociální, neboť při pohybu dochází k vzájemné interakci s dalšími jedinci, budování přátelských vztahů a celkovému začleňování se do kolektivu a lidské společnosti. (Dvořáková, 2009)

Pohybové činnosti a aktivity by proto měly vstoupit do lidského života coby jeho nezbytná složka již v dětském věku, jelikož není-li tato přirozená dětská potřeba dostatečně uspokojena, dítě se zpravidla projevuje jako zlobivé. Také je třeba, aby se dítě naučilo vyrovnat se s neúspěchem a přijmout případnou prohru. Jedná se též o ideální způsob prevence nadváhy a s tím spojených onemocnění, prevence stresu a psychické únavy. U dětí předškolního věku by měl být rozvoj pohybem nedílnou součástí výchovy, jelikož cílená a vhodně volená forma pohybové aktivity obohacuje život dítěte, přináší mu pocit radosti a má vliv na jeho obranyschopnost a celkový zdravotní stav. Jak uvádí Galloway (2007), pohybová aktivita pozitivně ovlivňuje imunitní systém dítěte a je důležitá pro stavbu zdravých kostí, jelikož podporuje růst množství kostních minerálů, a zvyšuje tak přirozenou pevnost kostí.

3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Cílem procesu předškolního vzdělávání je poskytnout dětem co možná nejširší škálu různých podnětů k jejich harmonickému tělesnému i psychickému rozvoji, přičemž je třeba brát zřetel na jejich individuální zvláštnosti a specifické potřeby. Česká republika disponuje od roku 2001 Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje základní požadavky, pravidla a podmínky vzdělávání dětí právě v období předškolního věku. Měl by přirozeně doplňovat výchovu v rodině a zajistit dětem odbornou péči v rámci procesu systematického učení.

Rámcový vzdělávací program zahrnuje čtyři cílové kategorie. Rámcové cíle vyjadřují obecné záměry předškolního vzdělávání dětí (tj. rozvíjení učení a poznávání dítěte, osvojování základních hodnot a získávání samostatnosti). Dále se jedná o klíčové kompetence vyjadřující soubor předpokládaných dovedností, schopností, vědomostí, hodnot a postojů (tj. kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní kompetence, personální kompetence a sociální kompetence). Třetí kategorie je tvořena dílčími cíli udávajícími záměry v jednotlivých oblastech vzdělávání a poslední kategorie je dána dílčími výstupy (tj. poznatky, dovednostmi, postoji a hodnotami, které odpovídají dílčím cílům).

RVP přitom doporučuje zejména prožitkové metody a formy práce a kooperativní učení hrou. Za důležité je zde považováno spontánní učení vycházející z přirozené nápodoby. Obsah RVP je uspořádán tak, aby odpovídal pěti vzdělávacím oblastem,

a to oblasti biologické (tělo dítěte), psychologické (psychika dítěte), interpersonální (vztah dítěte k dalším osobám), sociálně-kulturní (vztah dítěte a společnosti) a environmentální (vztah dítěte ke světu, v němž žije). Má-li pak být učení hodnotné a účinné, musí být jednotlivé oblasti vzájemně propojeny. Vhodně volená pohybová aktivita pak jednoznačně rozvíjí dítě ve všech těchto pěti oblastech. Nejen v oblasti biologické, jelikož se dítě učí poznávat a ovládat své tělo, rozvíjí smysly, zdatnost a osvojuje si motorické dovednosti a poznatky. Ale i v oblasti psychické, neboť pohybové činnosti vyžadují samostatné řešení problémů, dítě se učí pravidlům, rozvíjí svou fantazii, představivost i prostorovou orientaci, zodpovědnost, vůli a sebedůvěru. Stejně tak pozitivní vliv mají pohybové aktivity v oblasti kognitivní, protože si při nich dítě v rámci různých her osvojuje praktické dovednosti. A také v oblasti sociální jsou pohybové aktivity prospěšné, jelikož děti mají možnost mezi sebou soupeřit, ale i spolupracovat a učit se respektu k druhému (Dvořáková, 2009).

RVP tak poskytuje pedagogům základní rámec závazný pro všechny mateřské školy, které pak z něho vycházejí při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu. Každá mateřská škola si dnes může vytvořit svůj vlastní vzdělávací program, bude-li v souladu s cíli a záměry RVP PV. Jednotlivé mateřské školy tedy mohou nabízet alternativní programy, jakými jsou například waldorfská mateřská škola, Montessori apod.

Základní myšlenkou waldorfského vzdělávání je přitom přesvědčení, že důležité nejsou informace jako takové, ale zkušenosti, které mají trvalejší charakter a snáze se zapisují do vědomí dítěte. Staví tedy zejména na hře a prožitku. Role pedagoga je tu ponejvíce rolí průvodce na cestě za poznáním. Montessori pedagogika zase staví na využití vnitřních zdrojů dítěte. Zcela zásadním pojmem je tu svoboda. To znamená v praxi snahu odstranit překážky, které by mohly bránit dítěti v přirozeném vývoji. Pedagog je tu hlavně pozorovatelem a šetrným pomocníkem (Koťátková, 2008).

Existují i další směry, jako například program Začít spolu, který vznikl v 70. letech 20. století v USA a který se u nás realizuje od roku 1994. Staví na demokratických principech a soustředí se hlavně na vytváření postojů, dovedností a znalostí, které člověk v jednadvacátém století pro život potřebuje. Pedagog nepůsobí na dítě direktivně, ale vše je založeno na kooperaci a partnerském vztahu dítěte s učitelem (Gardošová a Dujková, 2003).

Mateřská škola s programem podpory zdraví vznikla na základě úvah Světové zdravotnické organizace a vychází z toho, že člověk žije v globálních souvislostech neboli vzájemné interakci s přírodním i společenským prostředím. A že zdravotní stav jedince je dán jeho životním stylem, což znamená, že zdraví dětí je dáno způsobem života celé rodiny. Tento program tedy staví na aktivní spolupráci s rodinou dítěte a snaží se podporovat výchovu ke zdravému životnímu stylu (Havlínová, 2006).

Předškolní vzdělávání se zaměřuje i na specifické potřeby dítěte, respektuje jeho zvláštnosti a odlišnosti a dbá na to, aby mu byly zajištěny možnosti pro co nejúspěšnější socializaci. Výše uvedené programy tak vedle RVP slouží jako zdroj inspirace pro řadu mateřských škol a tvorbu jejich vlastních vzdělávacích programů.

V rámci procesu předškolního vzdělávání volí pedagogové z celé řady vhodných metod, jako je metoda nácviku, metoda hodnocení, metoda opakování a cvičení, názorné metody, slovní metody (vysvětlení a pokyny), praktické metody (cvičení s dítětem a hra). V praktické výchovné práci se zpravidla užívá kombinace všech výše uváděných metod. V předškolním věku děti ještě neznají odborné názvosloví, proto se nepoužívá, na děti se mluví hovorovým jazykem (Smolíková, 2004).

Jelikož cílem není rozvíjet děti pouze po stránce pohybové, ale též mravní a rozumové, používají pedagogové především metody pochvaly a trestu, uznání dobrého výkonu a dodržení pravidel a kázně. Jakákoli činnost by pak měla být provozována s humorem, radostí, jednotlivé aktivity by měly být tvořivé, měly by probíhat v příjemném prostředí a vést k pohybové kultuře a celkové harmonii.

Pro předškolní děti je charakteristický egocentrický způsob myšlení, dítě má tendenci dávat silně najevo svá přání a svou vůli, ještě se nedokáže plnohodnotně zajímat a starat o druhé a zcela je respektovat. Postupně se však i skrze různé pohybové aktivity učí navázat přátelství, nabídnout pomoc atd. Zhruba od tří let věku již dítě umí komunikovat s jinými dětmi a vyhledává je jako partnery pro hru. Mezi třetím a čtvrtým rokem také dítě začíná chápat základní pravidla a normy společenského chování, takže by mělo být schopné poprosit a poděkovat. Také by již mělo chápat význam rodiny a jejích členů. Uvědomovat si určité role ve skupině a učit se ohleduplnosti vůči ostatním. Ve stejném období se též dítě seznamuje s okolním světem a životem v něm, seznamuje se s některými povoláními, učí se vztahu k přírodě a živočichům. Učí se poznávat

zvyky, tradice, roční období, buduje si vztah k prostředí kolem sebe, takže se učí chápat, co je bezpečné, co nebezpečné a co škodlivé (Vágnerová, 2007).

Co se týče jazyka a řeči, třetí rok života dítěte se považuje za jakousi pomyslnou hranici, kdy by se dítě mělo začít vyjadřovat mluvením. Ještě se toleruje, pokud dítě mluví málo, ale mělo by projevovat vzrůstající tendenci k mluvenému projevu. Mělo by být patrné, že se u něho rozvíjí slovní zásoba (aktivní i pasivní). Pasivní slovní zásobu si přitom dítě buduje dlouho předtím, než samo řekne první slovo. Nejlépe si děti pamatují ta slova, která doprovází nějaká pro ně zajímavá situace, která může být spjata právě s pohybem či pohybovou hrou. Kolem třetího roku by již dítě mělo mít přibližně čtyři sta slov ve své aktivní slovní zásobě, a to včetně případných zkomolenin, které vytváří přehozením nebo záměnou jednotlivých hlásek či slabik. Gramatická struktura jazyka se tvoří až v době, kdy dítě začne používat celé věty. Gramatika se vyvíjí asi do pěti let, sykavky dítě sice používá, ale často nepřesně. Obvyklé je, že dítě v tomto věku nerozlišuje měkčení, takže místo Ť běžně používá T apod. Poměrně brzy většina dětí začne vyslovovat hlásku K, naposledy obvykle přichází L a Ř, což jsou hlásky těžké na nácvik. Jejich zvládnutí proto často trvá až do konce předškolního období nebo až do začátku školního věku. Předškolní děti mají ještě problémy se souvislým mluveným projevem bez zjevných chyb, teprve se učí vhodně a přesně formulovat své myšlenky a nápady (Kutálková, 2005).

Také smyslové vnímání předškolních dětí lze rozvíjet pomocí vhodně volených pohybových aktivit. Děti se při nich zároveň mohou učit rozlišovat barevné spektrum, analyzovat zvukové podněty atd. Pomocí hmatu se dítě učí získávat informace o specifických vlastnostech jednotlivých předmětů. Děti skládají puzzle, stavebnice, hrají společenské hry, čímž se učí novým věcem. Předškolní děti mají ještě omezenou výdrž v oblasti soustředění, pozornost neudrží dlouhodobě. Zapamatují si ale různé básničky, říkanky a písničky. Představitivost a fantazie dítěte se rozvíjí tak, že dítě postupně získává čím dál víc zkušeností, na jejichž základě si později vytváří představy, aniž by muselo danou věc či situaci vidět přímo před sebou. Z počátku děti přisuzují předmětům lidské vlastnosti a mají tendenci věci kolem sebe oživovat. Fantazii pak dítě používá při tvorbě her, obvykle se u toho inspiroje situacemi z běžného života. Schopnost ukládat si nové poznatky a zkušenosti do paměti pak pomáhají dětem rozvíjet právě pohybové hry, neboť pohyb dítě vnímá jako pozitivní zážitek. Také přímý kontakt se skutečností je pro dítě a proces učení důležitý. I to lze dítěti

zprostředkovat právě skrze nejrůznější pohybové hry ve vhodně voleném prostoru. Jedná se o tzv. proces názorně-činnostního myšlení a učení, kdy dítě přijde na řešení určité konkrétní situace na základě zkoušení a vlastní manipulace (Nádvorníková, 2011).

Mezi třetím a čtvrtým rokem života dítě začíná poznávat základní geometrické tvary a základní pojmy související s velikostí a váhou (malý, velký, těžký, lehký). Dítě je pak schopné na základě tohoto kritéria třídit jednotlivé předměty. Déle se seznamuje se základními prostorovými pojmy, jako je nahoře, dole, vpředu, vzadu. To vše se může učit právě při pohybu určitým prostorem. Uvědomuje si také základní časové údaje, takže ví, co znamená ráno, večer, noc a den. Dítě v předškolním období začíná bavit jednoduché divadelní představení, poslech hudby, to vše přiměřeně k aktuálnímu věku. Všechny uvedené skutečnosti lze přitom vhodně využít v kombinaci s pohybovou aktivitou. Je však třeba počítat s tím, že v různých situacích je předškolní dítě hodně citově angažované, nedokáže si zatím držet odstup (Nádvorníková, 2011).

3.2 Pohybové aktivity jako součást předškolního vzdělávání

Využití pohybových aktivit v systému předškolního vzdělávání vychází zejména z přirozené potřeby dětí hýbat se. Cílem těchto snah o využití pohybu v rámci vzdělávání je zlepšování a udržení zdraví dětí a usměrňování procesu jejich vývoje. Měly by být rozvíjeny pohybové schopnosti dětí a rozšiřována jejich všestrannost. Pohyb, který je dítěti vlastní, se pak zpravidla využívá v rámci nejrůznějších her, které mohou příznivě ovlivňovat i psychický stav dítěte. Vhodná motivace ovlivňuje dětskou fantazii a představivost a skrze emoce dítěte lze účinně působit též na jeho charakterové vlastnosti.

Při výběru vhodných pohybových aktivit je třeba vycházet ze spontánního pohybu dítěte, z něhož je dobře patrné, zda a kdy je dítě připraveno zvládnout ten který cvik či úkol. Nutit dítě do pohybových činností, na které ještě není dostatečně zralé, je neúčelné a kontraproduktivní, mohlo by to dítěti spíše ublížit. Mateřské školy proto často do výuky zařazují různé zdravotní cviky, chůzi, běh, lezení, házení, skákání, rozličné pohybové hry, hudebně pohybové aktivity či plaveckou výchovu. Předškoláci by neměli být vystaveni pohybu vysoké intenzity, ale naopak déle trvajícím činnostem mírné až střední úrovně. Spontánní pohybové aktivity je dobré realizovat venku, proto mateřské školy obvykle disponují školní zahradou. Možné je také jít s dětmi na

procházku. Vždy je však nutné zajistit dětem bezpečné prostředí. Pohyb je nezbytnou součástí denního režimu dítěte, proto je třeba věnovat pozornost také podmínkám, v nichž je realizován. Stejně tak pomůckám, kterých se v rámci pohybových aktivit využívá.

Prostor, ať už vnitřní, nebo venkovní, musí být vhodně uspořádán, aby odpovídal činnostem, které se v něm budou vykonávat. Každá mateřská škola proto přizpůsobuje pohybové aktivitu prostředí, které má k dispozici, proto se mohou lišit aktivity mateřských škol ve městě od mateřských škol na venkově, mateřské školy v blízkosti hřišť a sportovišť zase mohou využívat těchto možností. Existují také pobyty mimo známé prostředí ve formě školek v přírodě (Kořátková, 2008).

Kvalifikovaný dohled nad realizovanými pohybovými aktivitami musí v mateřské škole zajistit dostatečný počet pedagogů, kteří budou mít potřebnou odbornou úroveň a znalosti tělesných a pohybových možností dětí daného věku. Ti potom zorganizují denní režim s dostatkem pohybu i odpočinku, pravidelným příjmem výživy i tekutin. V místnosti i venku jsou dětem dány k dispozici vhodné hračky a pomůcky. Je-li prostor omezený, jsou voleny především pohybové a společenské hry klidnějšího charakteru, kdy děti řeší složitější úkoly a rozvíjejí tak svou fantazii, logické myšlení nebo výtvarné a estetické citění.

3.2.1 Pohybové aktivity u dětí do tří let věku

Dítě se pohybuje již v období prenatalním a potom dále v průběhu celého dalšího života. Děti si přirozeně hrají se svým tělem, zaujímají různé polohy, postupně posilují svalstvo celého těla, čímž se posouvají zase dál k dalším pohybovým činnostem. Získávají stále nové možnosti a zkušenosti.

Aby byl rozvoj dítěte optimální, mělo by si určité pohybové stereotypy osvojit v určitém čase a vývojovém stádiu. Některé děti však některé vývojové stádium přeskočí a vracejí se k němu až později. Proto zde existuje jakási časová tolerance akceptující drobné individuální rozdíly.

Pohybový rozvoj dítěte zabezpečuje v první řadě matka, a to správnými podněty, jimiž pohybovou aktivitu přirozeně navozuje. Řízená tělesná výchova vstupuje do života dítěte až později. Matky by se však měly věnovat rozvoji pohybových možností dítěte již od jeho narození. Nejprve ho stimulovat do pozic a poloh, které u dítěte

vyvolají určitou svalovou odezvu a postupně i určitý cílený pohyb. Zpočátku pohybuje částmi těla dítěte matka a doprovází tuto činnost říkankami či písničkami. Matka se snaží kojenci dávat podněty k tomu, aby se samo pokoušelo zvedat hlavičku v lehu na bříšku, podporuje jeho první vzpřímení. Motivuje ho, aby mělo snahu přetáčet se z bříška na záda a naopak, podporuje uchopovací reflex dítěte, později lezení, přitahování do sedu, houpání, balancování, změny poloh, stoupání, stoj a v neposlední řadě chůzi. Tím vším umožňuje dítěti lépe si uvědomit své tělo, ovlivňuje dítě emocionálně, a buduje tak vztah mezi sebou a svým potomkem (Kiedroňová, 2010).

Už v období mezi prvním a druhým rokem života však mohou děti se svými rodiči chodit na kolektivní cvičení, kde děti cvičí společně s dospělými. Takové cvičení slouží nejen k tělesnému rozvoji, ale plní též funkci sociální, neboť se zde děti setkávají s dalšími lidmi a učí se prvním interakcím. Jelikož v období mezi prvním a třetím rokem života dochází k intenzivnímu tělesnému růstu a zdokonalování motoriky, jsou zde žádoucí specifické formy tělesné výchovy ve spolupráci s rodičem, nebo v rámci dětského kolektivu. Dítě se stává čím dál obratnějším a má z pohybových aktivit čím dál větší radost. O tělesné výchově jako takové se však hovoří především v souvislosti s dětmi staršími dvou let (Dvořáková, 2009).

Asi po půl roce života dochází k mohutnému vývoji pohybů. Dítě mění polohu těla z vlastní vůle a asi ve dvanácti měsících pak začíná chodit. I zde však existují individuální rozdíly. V průběhu druhého roku života se již značně zvýší samostatnost dítěte a jeho jistota v pohybech, dítě postupně dospěje k uvědomělé hře. Prozkoumává okolí, skáče, chodí po schodech (Kiedroňová, 2004).

U dětí do tří let je však třeba dohlížet na to, aby byly prováděny pouze pohyby s nízkým zatížením kostí a svalů. Postupně se tato zátěž může zvyšovat. Upřednostňovány by měly být pohyby symetrické. Rozhodně nejsou dobré pohyby se statickým zatížením. Mezi druhým a šestým rokem lze přidat cvičení obratnosti a odvahy, cvičení s krátkou cyklickou rychlostí. Lze zapojit i velké svalové skupiny nebo více skupin svalů. Využívá se tu často napodobivých cvičení. Nedoporučují se naopak cviky, kde se uplatňuje nadměrný svalový tah, kde dochází k nadměrným otřesům, zatěžování tahem a statickému zatěžování. Dítě si zatížení vhodně zvolí samo. Zatímco v prvním roce života dokáže pouze opakovat jednoduché pohyby, ve druhém roce již opakuje pohyby složité, kope do míče, leze ve vzporu dřepmo. Od tří let vědomě

napodobuje ukázkou a s přibývajícím věkem své spontánní pohyby mění v řízenou činnost.

Je schopno samostatné chůze v nerovném přírodním terénu, lze s ním realizovat nácvik běhu, skoku, hodů na cíl i hodů vrchním obloukem, rozmanité způsoby lezení a zdolávání nízkých překážek, lze s ním cvičit rovnováhu, houpání a skluz, věnovat se základům akrobatických cvičení s pomocí dospělého, hrát hry s říkadly, se zpěvem a hudbou, hry na sněhu a podobně (Dvořáková, 2009).

3.2.2 Pohybové aktivity u dětí od tří do šesti let věku

Volba vhodných metod tělesného i duševního rozvoje dětí v daném věkovém rozmezí záleží především na cíli a obsahu výchovy, na individuální vývojové úrovni jedince a na zákonitostech procesu učení. Zatímco dítě v batolivém věku se učí hlavně na principu pokus-omyl (činnosti, které vedou k úspěchu, si dítě upevňuje, neúspěšné naopak opouští) a nápodobou, dítě mezi třetím a šestým rokem už se učí i na základě instrukcí dospělého a tento princip postupně čím dál více převládá (Vágnerová, 2007).

U tříletých dětí lze cíleně zdokonalovat pravidelnost kroku, učit je chůzi v různém tempu, slalomové chůzi, chůzi s překračováním čáry, výstupu do schodů, sestupu z nízkých překážek, chůzi ve výponu a chůzi bosky. Při běhu pak zapojovat paže, nacvičovat běh k cíli, běh od mety k metě, běh v rámci her, střídání tempa či střídání běh s dřepem, sedy či lehy. Co se týče skoků, po třetím roce života může dítě nacvičovat skok obounoh i jednohoh na místě i do dálky, odraz ze stoje, skoky za chůze, výskoky s dosahováním na předměty umístěné nad jeho hlavou či seskoky z vyšších rovin. Dále může překonávat překážky přelézáním či podlézáním, může lézt k cíli nebo slalomem mezi překážkami. Učit se výstupu po žebříku a zdolávat dětské prolézačky. V rámci akrobatických cvičení mohou děti v tomto období začít trénovat schopnost orientace v polohách hlavou dolů, pohotovost změny postojů a poloh, stoj na jedné noze s přednožováním a zanožováním či kotouly vpřed.

Rovněž se mohou věnovat nácviku hodů, například míčem o zeď nebo hodů na cíl (Jukličková-Krestovská, 1985).

Mezi čtvrtým a šestým rokem věku lze u dítěte účelně využít stoupající schopnosti nápodoby. Důležitá je tu zejména motivace, která přispívá k tomu, aby dítě lépe pochopilo, co se po něm požaduje. Také je dobré postupně začleňovat pravidla chování,

jelikož správným pedagogickým vedením lze výchovně působit na vlastnosti dítěte, které nesouvisejí pouze s pohybem a cvičením. Nezbytný je všestranný pohybový základ a přiměřenost zatěžování, o všem již mezi pátým a šestým rokem života se dítě může začít specializovat na některé konkrétní sportovní disciplíny.

Období mezi třemi a šesti lety věku je dobou, kdy většina dětí navštěvuje mateřskou školu a pohybové aktivity dítěte už nejsou jen záležitostí rodinného prostředí. V mateřské škole probíhají pohybové aktivity dětí ponejvíce formou hry a pomáhají jim adaptovat se na nové prostředí, zvyšovat jejich tělesnou zdatnost i výkonnost, rozvíjejí děti v kognitivní oblasti a formují jejich chování, jelikož sice podporují spontánnost dítěte, ale zároveň ho kultivují, usměrňují a vedou k určitému cíli. Hry probíhající v mateřské škole mívají výchovný účinek (Smolíková, 2004).

V mateřské škole dochází k pohybové činnosti v průběhu celého dne a režim mateřských škol je přizpůsoben tomu, aby poskytoval prostor pro spontánní i řízenou pohybovou aktivitu. Děti zde mohou rovněž navštěvovat kroužky zaměřené na konkrétní činnosti, ať už sportovní, nebo hudební či výtvarné apod. Děti ve věku tří až čtyř let by měly cvičit zhruba patnáct až dvacet minut, ve věku čtyř až pěti let asi dvacet minut až půl hodiny a ve věku mezi pátým a šestým rokem pak asi třicet až pětatřicet minut. Výběr vhodných cviků by přitom měl být pestrý a rozmanitý, mezi cviky již známé by měl být průběžně vložen cvik nový. Cílem je dítě zaujmout a uspokojit. Cvičení s dětmi by mělo začít rušnější částí sloužící k zahřátí a rozcvičením, rušnější cviky by pak měly být vystřídány dechovými. Potom mohou přijít na řadu pohybové hry. Na závěr je vhodné zařadit protažení a relaxaci (Berdychová, 1983).

Denní režim v mateřské škole zahrnuje ranní cvičení navazující na hry a činnosti dle vlastní volby dětí. Ranní cvičení může trvat od patnácti do dvaceti minut. Působí blahodárně na dětský organismus a správné držení těla, zahrnovat by mělo chůzi a běh. Typickým tělovýchovným prvkem v systému předškolního vzdělávání je rovněž cvičení po vyspání, tj. po odpoledním odpočinku spojeném se spánkem. Obsahuje většinou zdravotní průpravné cviky, cviky na správné držení těla či hudebně pohybovou výchovu. Cvičení by také mělo být emocionálně podbarveno. Podle aktuální potřeby mohou být do denního pořádku vkládány i další tělovýchovné chvílky trvající asi tři až pět minut, a to zejména po jednotvárné a sedavé činnosti. Cílem těchto momentů je děti osvěžit a připravit je k dalším aktivitám. Co se týče odpoledních

zájmových pohybových činností, je dobré nabízet dětem co možná nejpestřejší cvičební obsah, například individuální cvičení s nářadím, cvičení s míčem, taneční a rytmická cvičení (Berdychová, 1983).

Důležitou součástí pohybových aktivit u předškolních dětí je hudebně pohybová výchova, neboť rozvíjí jejich estetické cítění a děti ve hrách spojených s tancem a zpěvem zpravidla nacházejí velké záliby. Pravidelný rytmus těchto aktivit přitom příznivě ovlivňuje nejen jejich pohyby, ale i jejich náladu. U předškolních dětí se hudebně pohybová výchova soustředí hlavně na rytmickou gymnastiku a tanec, a to formou jednoduchých pohybových motivů spojených s říkadly a písničkami. Častý je zde také prvek improvizace. Důležitým faktorem je rytmus. Ten souvisí se zpěvem i recitací a důraz je kladen na střídání přízvučných a nepřízvučných dob. Rytmický pohyb pak má emocionální náboj a hudba se podílí na schopnosti soustředění, na udržení pozornosti, ukázněnosti a sebeovládání dítěte (Kulhánková, 1999).

3.2.3 Význam hry v rámci rozvoje předškolního dítěte

Hra je součástí lidské kultury od počátku dějin. Je nedílnou součástí dětství, mládí i dospívání člověka a provází ho vlastně celým životem. Působí jako podstatná součást výchovy a vzdělávání, kde pomáhá dítě formovat. Skrze hru lze dítě lépe poznat a na základě toho s ním potom dále pracovat. Důležitost her a hraček u nejmenších dětí zdůrazňoval již J. A. Komenský, neboť předškolní děti jsou při hře radostné a činorodé. Především v tomto období je význam hry veliký a hra by měla přecházet od spontánní činnosti k práci záměrné a účelné (Mišurcová a Fišer, 1980).

Hry mají mnoho podob a typů. Tvořivé hry staví na tom, že vymýšlejí něco nového, originálního, podporují tvorbu neobvyklých řešení. Patří mezi ně například hry námětové (hra na někoho, vyzkoušení si určité sociální role), jejichž cílem je pochopení povinností druhého, vcítění se do druhého, porozumění druhému, získání objektivnějšího pohledu. Může to být hra na doktora, na obchod, na rodinu apod.

Dále jsou to hry dramatizující (tvořivá reprodukce děje, ztvárnění a vyjádření vlastních nápadů a myšlenek) a konstruktivní hry (manipulace s fyzickými předměty, skládačkami, stavebnicemi apod.). Dochází tu k rozvoji smyslových schopností, logického myšlení a prostorové představivosti (Mišurcová, 1980).

Dále můžeme hovořit o hrách reflexních a experimentačních (cloumání předmětem tahání, kousání, chňapání), hrách lokomočních (pobíhání, skákání, přeskakování), loveckých (honičky, lapání, číhání), obranných a agresivních (pronásledování, unikání, hra na schovávanou), senzomotorických - dotykových (uchopování a ohmatávání předmětů, chumláni a trháni), hrách motorických (házení, lezení, chození, hry atletické či rytmicko-taneční), sluchových (bubnování, troubení, zvonění, pískání, hry hudebně-rytmické), intelektuálních - funkčních (přelévání vody, brouzdání, hrabání tunelů, vytváření rybníčků). Dále o hrách námětových (na listonoše, na řidiče, na psa), napodobivých (mytí nádobí, utírání prachu), fantastických (ošetřování loutky, hovor s vymyšlenou osobou), konstruktivních (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků), hlavolamných (skládání obrazců z různých kostek, puzzle), kombinačních (šachy, rébusy, křížovky), kolektivních a soutěživých (míčové a akrobatické hry), pospolitých (turnaje, hry na spolek, táboření), rodinných (hry na maminku, tatínka, na domov) a stolních, jako je domino či pexeso (Juklíčková-Krestovská, 1985).

Co se týče her pohybových, aby mohla být pohybová hra realizována, musí být přiměřená aktuálním pohybovým dovednostem zapojených dětí. U těch jsou velmi oblíbené zejména pohybové hry s míčem, a to již od počátku, kdy se dítě naučí míč koulet, posílat ho, kopat do něho, později ho házet a chytat, trefovat cíl. U pohybových her musí být brán zřetel na individuální možnosti každého dítěte, stupeň jeho psychického i fyzického vývoje. Je dobré se vyhnout jednotvárnosti pohybů a dbát na pestrost a variabilitu realizovaných činností (Mazal, 2000).

Rozdíl mezi spontánní dětskou hrou a řízenou hrou je v tom, že řízená hra je upravena pravidly, která stanoví například rodič či pedagog, a tato pravidla pak platí pro všechny účastníky dané aktivity. Tato hra má svůj obsah a směřuje k předem stanovenému cíli. Hra má svá pravidla a určitý řád, odehrává se na konkrétním místě a v konkrétním čase, má vymezen svůj začátek a konec. Končit by však měla pozvolna, aby to u dítěte nevyvolalo negativní reakce a smutek. Důležitý je průběh hry jako takový, nikoli její výsledek (Mišurcová, 1980).

V oblasti pedagogiky má hra významnou úlohu, přičemž didaktická funkce hry není jen učit, ale i zabavit a přinést dítěti radost. Hra je důležitá pro všestrannou a harmonickou výchovu, která se uskutečňuje jako celek výchovy tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické. Dítě se prostřednictvím hry rozvíjí ve všech stránkách

osobnosti. Rozvíjí se řeč a poznávací schopnosti, senzomotorické hry rozvíjejí smysly, intelektuální hry podporují rozumový vývoj dítěte. Hra je úzce spjata s procesem učení a získávání vědomostí (Mišurcová, 1980).

Hra se týká vztahu ke skutečnosti, ale zároveň se skrze ni lze vzdálit od reálného světa do světa imaginativního. Vžije-li se dítě do své role ve hře, poznává tak samo sebe i okolí a obohacuje tak svou osobnost. Prostřednictvím hry získává pocit seberealizace, radosti a smysluplnosti. Vyvíjí kreativitu, cvičí svou zručnost, fyzickou, kognitivní a emocionální zdatnost, hra mu pomáhá zvládat různé obavy či řešit konflikty. Dítě se učí hájit svůj názor, vyjednávat atd. Buduje se sebedůvěra a odolnost. Může se tu projevit síla jedince, důvtip, odvaha, estetické cítění a celá řada dalších vlastností a individuálních dispozic (Ginsburg, 2007)

Přestože se v literatuře vztahující se k tématu hry setkáme s celou řadou definic, většina odborníků se shoduje zejména na faktu, že hra vývoj dítěte podporuje, že patří mezi přirozené dětské činnosti a že dítěti přináší radost a uspokojení svým výsledkem. Kořátková (2005) vidí hru jako základní aktivitu seberealizace dítěte vycházející z vnitřního popudu a odrážející podmínky, v nichž se dítě nachází. Klégrová (2004) zase chápe hru jako možnost dítěte mít radost z pohybu, získat citové uspokojení a rozvinout své individuální dovednosti. Šulová (2004) pak považuje hru za významný projev člověka klíčový zejména v období předškolního věku, kdy dítěti poskytuje pocit svobody i emocionální napětí. Bednářová a Šmardová (2007) i Langmeier a Krejčířová (2006) se shodují, že hra pomáhá rozvíjet všechny složky osobnosti, a to v rovině motivačně-volní, kognitivní, emocionální, motorické i sociální.

Piaget a Inhelderová (2010) pak za základní funkci hry považují možnost přizpůsobit se sociálnímu i fyzikálnímu světu, jemuž dítě zatím úplně nerozumí. Hra dítěti ulehčuje adaptaci na prostředí, jelikož přibližuje skutečnost jeho potřebám a podporuje tak jeho citovou i intelektuální rovnováhu.

Hra má významnou roli také v oblasti chápání a přijímání společenských pravidel, a je tedy vhodná i v rámci zapojení vzdorujícího dítěte do práce s terapeutem a podobně. Herní terapie se tak často využívá u dětí se specifickými problémy (týrání, zneužívání), kde hra mimo jiné pomáhá odstranit napětí přirozeným a přijatelným způsobem (Schaefer a Reid, 2001).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍL A HYPOTÉZY PRÁCE

Cílem práce je tedy prokázání pozitivního vlivu řízených pohybových aktivit na proces učení se dovednostem, znalostem dětí ve věku od dvou do čtyř let a to v rámci všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV.

Ve shodě s výše uvedeným cílem pak byly stanoveny následující hypotézy:

Pro oblast Dítě a jeho tělo:

V souvislosti se vzdělávací oblastí č. 1 (dítě a tělo) se EXPERIMENTÁLNÍ skupina dětí oproti kontrolní skupině zlepší:

- H1** ve schopnosti stavět dle vzoru stavby z kostek o jednu kostku více;
- H2** v poznávání částí lidského těla dojde k zlepšení v průměru o dva pojmy;
- H3** o 75% dětí více se naučí vázat uzel než v kontrolní skupině.

Pro oblast dítě a jeho psychika:

V souvislosti se vzdělávací oblastí č. 2 (dítě a psychika) se EXPERIMENTÁLNÍ skupina dětí oproti kontrolní skupině zlepší:

- H4** v průměru o dvě barvy;
- H5** znalost prostorových vztahů (*pod, nízko, nad, vysoko, vedle, za a před*) rovněž v průměru o dva pojmy;
- H6** o 25 % dětí více se též projeví zlepšení ve schopnosti stručně říci, o čem je pohádka, jíž se realizovaný program týkal, a ve schopnosti pojmenovat některou z typických vlastností hlavních postav dané pohádky;
- H7** o 25 % dětí více dětí si rovněž zapamatuje, co se z pohádky naučily (např. nechodit nikam s cizími lidmi).

Pro oblast dítě a ten druhý:

se EXPERIMENTÁLNÍ skupina dětí oproti kontrolní skupině zlepší:

H8 se o dvě děti více se bude projevovat v dětském kolektivu jako ochotné spolupracovat a vzájemně si pomáhat než při vstupním pozorování;

H9 ve schopnosti naučit se správnému chování a umět poprosit a poděkovat bude o 7 dětí více úspěšnější než kontrolní skupina.

Hypotézy pro vzdělávací oblast dítě a společnost:

V souvislosti se vzdělávací oblastí č. 4 (dítě a společnost) se EXPERIMENTÁLNÍ sledovaná skupina dětí oproti kontrolní skupině zlepší:

H10 znalost v případě názvů sedmi různých povolání u první sledované skupiny dětí se zlepší v průměru o dva pojmy.

Hypotézy pro vzdělávací oblast dítě a svět:

V souvislosti se vzdělávací oblastí č. 5 (dítě a svět) se EXPERIMENTÁLNÍ sledovaná skupina oproti kontrolní skupině zlepší:

H11 znalost názvů dopravních značek u první sledované skupiny dětí se zlepší v průměru o jedno slovo;

H12 se znalost názvů ovoce u první sledované skupiny dětí zlepší v průměru o dva druhy ovoce;

H13 se znalost názvů zvířátek a jejich obydlí u první sledované skupiny dětí zlepší v průměru o jedno slovo.

5 POUŽITÉ METODY

Výše uvedené hypotézy byly ověřovány metodou experimentu spočívajícího v implantaci předem vybraných pohybových aktivit do denního harmonogramu činností v mateřské škole, v následném sledování jejich efektu, zaznamenání příslušných výsledků daných naměřenou vstupní a výstupní úrovní a následným porovnáním získaných výsledků u dvou různých skupin dětí. S čímž souvisela též metoda přímého zúčastněného pozorování, které mělo povahu dvoutýdenního procesu, kdy experimentální skupina vždy prováděla úkol pomocí pohybové činnosti v různých úkolech a hrách a kontrolní skupina tyto úkoly řešila jinými než pohybovými aktivitami v předem zvoleném prostředí.

Uvedené zjištění jsem si během pozorování zapisovala jen pro osobní účely k závěrečnému zhodnocení v diskusi.

Při pozorování se jednalo o tyto úkoly:

- stavění věže z kostek: bylo sledováno zda dokáží děti postavit věž z 8 kostek
- pojmenovávání částí těla: byl sledován počet správných pojmů
- znalost barev: bylo sledováno zda se děti naučí 4 základní barvy + 6 dalších
- znalost prostorových pojmů: bylo sledováno zda se naučí děti 7 prostorových pojmů
- rozvoj řeči a komunikace: bylo sledováno zda alespoň 50% dětí bude umět říct o čem pohádka je a rovněž bude umět říct, co se z pohádky naučily:
- ochota pomáhat, rozdělit se a chovat se k sobě ohleduplně- bylo sledováno zda se to naučí po rozvíjejících činnostech alespoň 50% dětí
 - znalost povolání: sledováno zda se děti naučí alespoň 7 povolání
 - vztahy v rodině: sledováno zda si alespoň 50% dětí uvědomí jak je důležité si pomáhat a pochopí proč jsou důležitá pravidla a proč je důležité je dodržovat
 - znalost značek: bylo sledováno zda se děti naučí alespoň 7 značek

- znalost druhů ovoce: bylo sledováno zda se děti naučí 7 druhů ovoce
- znalost zvířátek a jejich domovů: bylo sledováno zda se děti naučí 7 zvířátek a jejich obydlí

5.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Sledovaný soubor tvoří dvě skupiny dětí předškolního věku ze dvou různých pražských mateřských škol. Jedná se o děti ve věku od dvou a půl do čtyř let, chlapce i děvčátka. Celkem bylo do realizovaného programu zapojeno šestnáct dětí. Dvě děvčátka a šest chlapců z první mateřské školy tvořili jednu skupinu určenou k testování vlivu pohybových aktivit na celkový rozvoj dítěte. Druhou, kontrolní, skupinu pak tvořila čtyři děvčata a čtyři chlapci z jiné mateřské školy. Druhá skupina dětí byla v rámci realizovaného šetření sledována při vzdělávacích aktivitách nepohybového charakteru zaměřených na dosažení stejného cíle jako v případě první skupiny, a to na zlepšení konkrétních schopností a dovedností vybraných jedinců. To vše s cílem porovnat dopad odlišných metod a postupů použitých u dětí v téže věkové kategorii.

Sledovaní jedinci nevykazovali žádné patrné známky vývojové výchylky, ani nebyli tělesně či mentálně handicapovaní, jednalo se tedy o skupinu šestnácti dětí projevujících se ve vývojové oblasti zcela standardně. Všechny aktivity byly realizovány s informovaným souhlasem rodičů zapojených dětí.

Jak již bylo výše uvedeno, sledovaný soubor tvořilo šestnáct dětí ze dvou mateřských škol, kde byl také výše popsán program realizován. Konkrétně šlo o jednu soukromou a jednu státní mateřskou školu na území hlavního města Prahy. Jednalo se tedy o mateřské školy městského typu s relativně snadným přístupem k nejrůznějším sportovištím, hřištím, plaveckému stadionu atp.

V první, soukromé MŠ, je kladen na pohybové aktivity v procesu výchovy a předškolního vzdělávání dětí velký důraz. Jedním z primárních cílů této školky je rozvoj dětí v úzké spolupráci s rodiči. Jinak se zde klasicky vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pohybovým hrám je zde věnováno v průběhu denního harmonogramu hodně prostoru. Disponují zde širokou škálou náradí a náčiní sloužícího k pohybovým aktivitám dětí, některé další potřebné pomůcky si tu vyrábějí i samy učitelky. MŠ má vlastní zahradu, kde lze realizovat nejrůznější

typy pohybových aktivit. Mateřská škola pak pro své svěřence připravuje též kroužky angličtiny, jógy a v odpoledních hodinách i kroužek dramatické výchovy.

Druhá, do realizace popsaného programu zapojená, mateřská škola věnuje pohybovým aktivitám dětí pozornost v běžném rozsahu. Řízená pohybová činnost jak již bylo výše uvedeno, sledovaný soubor tvořilo šestnáct dětí ze dvou mateřských škol, kde byl také výše popsán program realizován. Konkrétně šlo o jednu soukromou a jednu státní mateřskou školu na území hlavního města Prahy. Jednalo se tedy o mateřské školy městského typu s relativně snadným přístupem k nejrůznějším sportovištím, hřištím, plaveckému stadionu atp.

V první, soukromé MŠ, je kladen na pohybové aktivity v procesu výchovy a předškolního vzdělávání dětí velký důraz. Jedním z primárních cílů této školky je rozvoj dětí v úzké spolupráci s rodiči. Jinak se zde klasicky vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pohybovým hrám je zde věnováno v průběhu denního harmonogramu hodně prostoru. Disponují zde širokou škálou nářadí a náčiní sloužícího k pohybovým aktivitám dětí, některé další potřebné pomůcky si tu vyrábějí i samy učitelky. MŠ má vlastní zahradu, kde lze realizovat nejrůznější typy pohybových aktivit. Mateřská škola pak pro své svěřence připravuje též kroužky angličtiny, jógy a v odpoledních hodinách i kroužek dramatické výchovy.

Druhá, do realizace popsaného programu zapojená, mateřská škola věnuje pohybovým aktivitám dětí pozornost v běžném rozsahu. Řízená pohybová činnost zde probíhá asi půl hodiny ráno a v rámci individuálního denního plánování činností pak případně znovu mezi půl desátou a desátou hodinou dopolední. Další řízené pohybové aktivity tu vkládá do programu učitelka na základě vlastního uvážení, tzn. mají-li děti zájem o konkrétní pohybovou hru, může jim učitelka vyhovět či nikoli. Jedná se o klasickou mateřskou školu, která se sice řídí rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, žádný nadstandardní či specifický program už ale dětem a jejich rodičům nenabízí. Někdy je zde situace spíše taková, že jsou děti ve své spontánní pohybové aktivitě až do jisté míry omezovány, může se však jednat o subjektivní názor pozorovatele. Zahradu má MŠ prostornou, pro plnou kapacitu obsazenosti však nedostatečně vybavenou k bezpečným a vhodným pohybovým hrám a aktivitám, proto zde často volí variantu návštěvy přílehlých hřišť či tělocvičny v nedalekém sportovním centru (cca jednou měsíčně). Školka dětem dále nabízí keramický a taneční kroužek.

5.2 Úkoly zadané oběma skupinám ke zjištění výsledků:

V rámci vzdělávací oblasti č. 1 to byly činnosti zaměřené na tělo dítěte, potažmo na vztah dítěte k tělu. Konkrétně pak na rozvoj jemné motoriky (koordinace ruky a oka), poznávání jednotlivých částí těla a osvojení si konkrétní dovednosti – provlékání tkaničky botou a uvázání uzlu.

První skupina dětí dostávala v rámci sledovaného období následující pohybové úkoly:

- V běhu sesbírat a donést 8 kostek z jednoho místa na druhé a tam z nich postavit složitější věž dle vzoru;
- Přenést kostky na hlavě z jednoho místa na druhé a tam z nich opět postavit složitější věž dle vzoru;
- Pohybová hra „Na nákladáky“, kdy si děti hrají na nákladní auta, přičemž „převážejí“ na zádech kostky (v pozici tzv. na všech čtyřech) z jednoho místa na druhé a tam z nich opět staví složitější věž dle vzoru;
- Pohybová hra „Na lepidlo“, kdy se děti volně pohybují po prostoru a na pokyn se vždy „přilepí“ k podlaze zadanou částí těla;
- Pohybová hra doprovázená říkankou „Hlava, ramena, kolena, palce...“;
- V prostoru jsou na podlaze rozmístěny obrázky s jednotlivými částmi lidského těla, děti na pokyn běhají po místnosti a sbírají obrázky s tou částí těla, která je jim zadána;
- V prostoru jsou rozmístěny boty, které si děti na povel obouvají, přičemž se snaží provléknout tkaničky a zavázat na nich uzle;
- Na jedné straně místnosti jsou umístěny desky s dírkami, s druhé strany místnosti pak mají za úkol běžet děti, v běhu sbírat tkaničky a následně je provlékat deskami a zavazovat na nich uzle.

Druhá skupina dětí dostávala v rámci sledovaného období následující úkoly nepohybového charakteru:

- U stolečku stavět různé modely a obrázky z různého počtu kostek;

- Ukazovat obrázky s různými částmi těla a pojmenovávat tyto části;
- Vybarvovat obrázky s různými částmi těla dle diktátu;
- Pracovat s provlékacími obrázky;
- Nacvičovat zavazování uzlu;
- Navlékat korálky.

Úkoly pro oblast dítě a psychika:

V rámci vzdělávací oblasti č. 2 se pak jednalo o aktivity zaměřené na psychiku dítěte. Konkrétně na rozvoj řeči a komunikace, osvojení si schopnosti převyprávět krátkou pohádku, pojmenovat různé vlastnosti postav, dále poznávat a pojmenovávat jednotlivé barvy a určovat prostorové vztahy.

Barvy:

V průběhu měření vstupní úrovně obou sledovaných skupin dostalo všech šestnáct dětí za úkol určovat a pojmenovávat barvy jim ukazovaných předmětů, a to konkrétně předmětů v barvě modré, žluté, červené, zelené, fialové, oranžové, růžové, hnědé, černé a bílé. V souvislosti s vzdělávací oblastí č. 2 (dítě a psychika) dostalo všech šestnáct dětí za úkol určovat a pojmenovávat barvy jim ukazovaných předmětů. Konkrétně se jednalo o modrý míček, žlutý banán, červené autíčko, zeleného plyšového krokodýla, fialovou kostku, oranžový pomeranč, růžovou mašli, hnědého plyšového pejska, černou tužku a bílý list papíru.

Děti z první sledované skupiny si také zahrály pohybovou hru „Na řidiče“, kdy si vybraly volanty různých barev, pohybovaly se s nimi volně po prostoru a na pokyn musely zaparkovat do „garáže“ v barvě shodné se svým volantem.

Dalšími pohybovými aktivitami zaměřenými na danou vzdělávací oblast byly v případě první skupiny dětí tyto úkoly:

- Běhat po místnosti s různě barevnými kostkami a na povel je pokládat ke stejně barevným kolečkům na koberci.

Na různě barevné „stromy“ umístěné v prostoru věšet různě barevné listy tak, aby s daným stromem barevně ladily (úkol spojený s podzimní tematikou).

Prostorové vztahy:

V rámci měření vstupní úrovně v souvislosti se znalostí prostorových vztahů dostaly děti z obou sledovaných skupin za úkol určovat polohu předmětu vzhledem k jinému předmětu, nebo k tělu předvádějícího (paní učitelky), která umisťovala maňáska do různých poloh a to pod stůl, do výše svých kolen, nad svou hlavu, na skříň, vedle sebe, za dveře a před svůj obličej. Pohybová hra s plyšáky, kdy je děti umisťovaly do různých míst a poloh vzhledem ke svému vlastnímu tělu.

Rozvoj komunikace:

Kontrolní skupina

Součástí realizovaného experimentu bylo rovněž počáteční sledování obou skupin dětí v průběhu jejich spontánních činností a her, kdy byla pozornost věnována zejména tomu, jak mezi sebou děti komunikují, jak se vzájemně domlouvají atd. Děti byly též jednotlivě vyzvány, aby převyprávěly, co znají z pohádky O vlkovi a kůzlátkách, kterou jim předchozí den četla paní učitelka. Na základě několika otázek bylo též zjišťováno, zda děti vědí, jak se zachovat, když je osloví pro ně neznámý člověk apod. Do tabulek přitom byly zaznamenávány vstupní údaje popisující dílčí schopnosti, dovednosti a znalosti jednotlivých dětí. Následoval čtrnáctidenní program lišící se svou podobou v případě první a druhé sledované skupiny dětí.

Součástí provedeného šetření bylo též sledování obou skupin dětí v průběhu jejich spontánních činností a her, kdy byla pozornost věnována zejména tomu, jak mezi sebou děti komunikují, jak se vzájemně domlouvají atp.

Experimentální skupina

S první sledovanou skupinou došlo na dramatizaci pohádky O vlkovi a kůzlátkách, která jim byla předchozího dne přečtena, takže se již všichni seznámili s jejím obsahem, načež si děti pohádku zahrály. Všechny děti si postupně vyzkoušely všechny role, aby si prožily všechny situace, které prožívají jednotliví aktéři dané pohádky. Během této aktivity se děti musely mezi sebou domlouvat a vzájemně komunikovat. Nakonec došlo na shrnutí a rozbor důležitých situací z pohádky a zdůraznění konkrétních výchovných

aspektů. Děti tak byly seznámeny s faktem, že nemají otvírat dveře cizím lidem a nikam s nimi chodit, aby se jim nestalo nic zlého. Zároveň si děti připomněly, do jaké skupiny zvířátek patří koza (domácí zvíře) a vlk (lesní zvíře).

Vzdělávací oblast dítě a ten druhý:

V rámci vzdělávací oblasti č. 3 se jednalo o činnosti zaměřené na vztah dítěte k druhým osobám.

Experimentální skupina

Kolektivní dramatizace se týkala rovněž pohádky „O tom, jak pejsek s kočičkou pekli dort k narozeninám“, kdy měly děti předvést, jak si vzájemně pomohou, poprosí o něco, poděkují si, rozdělí se o výsledek s někým druhým. Bylo jim vysvětleno, proč nesmí brát druhým jejich věci a jaké jsou zdravé a nezdravé potraviny. Na základě několika otázek bylo také zjišťováno, zda vědí, jak se zachovat a co říci, když od někoho něco chtějí, když něco od někoho dostanou apod.

Dále pak byla zdramatizována pohádka „O chudé košilce“, načež bylo dětem vysvětleno, jak by se k sobě měly chovat, že nezáleží na tom, zda je někdo chudý či bohatý, děti si vzájemně povídaly o rozdílech mezi lidmi. Následně jim byla vytvořena překážková dráha, po jejímž zdolání měly pomocí pastelek vyzdobit dvě předem připravené košilky tak, jak si představují, že by měla vypadat košilka chudá a bohatá.

Kontrolní skupina

Dětem z kontrolní skupiny byly pohádky jen přečteny a následně rozebrány, aby děti pochopily co je v pohádce důležitého a co by si měly zapamatovat. Také dostaly za úkol vyrobit si loutky, s nimiž potom hrály maňáskové divadlo, jehož cílem bylo předvést různé typy situací, v nichž si lidé vzájemně pomáhají.

Na příkladu různorodosti přírody pak byl dětem vysvětlen princip tolerance k odlišnostem a princip rovných příležitostí. Děti později malovaly různorodost vznikající v přírodě v průběhu jednotlivých ročních období.

Děti si přes uvedené činnosti uvědomily, jak bychom se měli k sobě chovat. Samozřejmě je nutné se k procvičování jednotlivých vzorců chování a sociálních dovedností vracet.

Po uplynutí předem vymezeného čtrnáctidenního období pak byly zjištěny znovu poznatky dětí a na základě několika otázek bylo opět zjišťováno, zda vědí, jak se zachovat a co říci, když od někoho něco chtějí, když něco od někoho dostanou, respekt k druhým, tolerance odlišností.

Zopakován byl rovněž proces sledování obou skupin dětí v průběhu jejich spontánních činností a her, přičemž byla pozornost opět věnována tomu, jak děti mezi sebou spolupracují a zda si vzájemně pomáhají. Znovu byly děti jednotlivě vyzvány, aby popsaly složení své rodiny, tj. pojmenovaly její členy atd. Na základě několika otázek bylo opět zjišťováno, zda vědí, jak se zachovat a co říci, když od někoho něco chtějí, když něco od někoho dostanou apod.

Úkoly vzdělávací oblasti dítě a společnost:

V této oblasti jsem se zaměřila na procvičení vztahů v rodině, umět při hrách spolupracovat, pomáhat si. Také zde byla zdůrazněna pravidla bezpečnosti, konkrétně při styku s cizími lidmi a znalost povolání.

Povolání:

V souvislosti s vzdělávacími oblastmi č. 4 (vztah dítěte k druhým osobám a ke společnosti) dostalo všech šestnáct dětí za úkol správně určit a pojmenovat některá povolání, jejichž zástupci jim byli ukázáni na obrázcích. Jednalo se o kominíka, kuchaře, prodavače, mlynáře, lékaře, řidiče a zedníka. Obě skupiny dětí byly rovněž sledovány v průběhu jejich spontánních činností a her, přičemž byla pozornost věnována tomu, jak děti mezi sebou spolupracují a zda si vzájemně pomáhají. Poté byly děti jednotlivě vyzvány, aby popsaly složení své rodiny, tj. pojmenovaly její členy.

V průběhu měření vstupní úrovně obou sledovaných skupin dostalo všech šestnáct dětí za úkol správně určit a pojmenovat některá povolání, jejichž zástupci jim byli ukázáni na obrázcích. Jednalo se o kominíka, kuchaře, prodavače, mlynáře, lékaře, řidiče a zedníka. Do předem připravených tabulek (viz níže) pak byl zaznamenán aktuální stav znalostí daných povolání.

Experimentální skupina

Dále si tyto děti zkoušely předvádět jednotlivé pohybové činnosti spojené s různými povoláními. Např. prostřednictvím hry „Na mlynáře“, kdy byly v prostoru

rozmístěny obruče a děti je musely v doprovodu říkanky roztáčet coby pomyslná mlýnská kola. Hrála se rovněž hra „Na kuchaře“, kdy děti válely míče coby knedlíky po podlaze a následně je házely do bedny představující hrnec atd. Nakonec se v prostoru rozmístily obrázky s jednotlivými povoláními a předměty, které se k danému povolání váží. Děti pak musely tyto předměty sbírat a přiřazovat je k příslušnému povolání.

Kontrolní skupina

Této skupině na různých obrázcích ukázala některá povolání a vysvětlila jim, čím se zabývají. Děti pak už musely jednotlivá povolání určovat z jim rozdaných kartiček samy. Rozdány jim byly též puzzle s jednotlivými povoláními, děti je musely složit a vysvětlit, co je na obrázku.

Po uplynutí předem vymezeného čtrnáctidenního období pak byl znovu stejným způsobem jako při zjišťování vstupní úrovně otestován a do předem připravené tabulky zaznamenán aktuální stav znalostí všech šestnácti dětí. Znovu dostaly za úkol správně určit a pojmenovat některá povolání, jejichž zástupci jim byli ukázáni na obrázcích, a to ve stejném pořadí a množství jako v průběhu vstupního měření. Jednalo se o kominíka, kuchaře, prodavače, mlynáře, lékaře, řidiče a zedníka. Zopakován byl rovněž proces sledování obou skupin dětí v průběhu jejich spontánních činností a her, přičemž byla pozornost opět věnována tomu, jak děti mezi sebou spolupracují a zda si vzájemně pomáhají. Znovu byly děti jednotlivě vyzvány, aby popsaly složení své rodiny, tj. pojmenovaly její členy atd.

Dramatizace pohádky o Palečkovi – vztahy v rodině

Experimentální skupina

S první sledovanou skupinou dětí došlo na dramatizaci pohádky O Palečkovi, kdy byla pohádka dětem nejprve převyprávěna, aby se všichni seznámili s jejím obsahem, načež si děti pohádku zahrály. I během této aktivity se děti musely mezi sebou domlouvat a vzájemně komunikovat. Následovalo shrnutí a rozbor důležitých situací z pohádky a zdůraznění konkrétních výchovných aspektů. Děti tak byly seznámeny s faktem, že by si měly vzájemně pomáhat, protože pak zvládnou všechno snáz.

Zároveň se děti učily názvy jednotlivých prstů a členů rodiny. Nakonec dostaly za úkol předvést činnosti, při kterých mohou pomáhat doma mamince, nebo ve školce jeden druhému. Další pohybový úkol spočíval v tom, že se do prostoru rozmístily obrázky různých druhů činností a děti pobíhaly po místnosti a vybíraly ty obrázky, na nichž byl zachycen nějaký způsob pomoci druhému, popř. pomoci v rodině. Se stejným záměrem jako v případě pohádky O Palečkovi byla zdramatizována i pohádka O veliké řepě. I tady se děti učily vzájemně si pomáhat a pochopit větší sílu celku oproti jednotlivci.

Kontrolní skupina

Dětem z druhé sledované skupiny byla pohádka O Palečkovi opět přečtena paní učitelkou a následně si s ní děti popovídaly o tom, co poučného a důležitého se dozvěděly. Rovněž jim bylo zdůrazněno, jak důležitou roli v životě hraje pomoc druhému a vzájemná spolupráce. Děti pak dostaly za úkol společně u stolu vyrobit skřítku Pomocníčka, přičemž musely pracovat týmově, aby byl jejich výtvar co nejzdařilejší.

Po uplynutí předem vymezeného čtrnáctidenního období pak byl znovu stejným způsobem jako při zjišťování vstupní úrovně otestován a do předem připravené tabulky zaznamenán aktuální stav znalostí všech šestnácti dětí. Znovu dostaly za úkol správně určit a pojmenovat některá povolání, jejichž zástupci jim byli ukázáni na obrázcích, a to ve stejném pořadí a množství jako v průběhu vstupního měření. Jednalo se o kominíka, kuchaře, prodavače, mlynáře, lékaře, řidiče a zedníka. Zopakován byl rovněž proces sledování obou skupin dětí v průběhu jejich spontánních činností a her, přičemž byla pozornost opět věnována tomu, jak děti mezi sebou spolupracují a zda si vzájemně pomáhají. Znovu byly děti jednotlivě vyzvány, aby popsaly složení své rodiny, tj. pojmenovaly její členy atd.

Respektování pravidel

Paní učitelka rovněž dětem vysvětlila, co jsou to pravidla hry a jak fungují. Co jsou to pravidla hry a jak fungují bylo dětem z první skupiny vysvětleno na názorném příkladu pohybové hry „Na sochy“, kterou si děti z první skupiny zahrály.

Úkoly pro vzdělávací oblast dítě a svět

V souvislosti s vzdělávací oblastí č. 5 (dítě a svět) dostalo všech šestnáct dětí za úkol pojmenovat vybrané dopravní značky, a to značku Hlavní silnice, Příkázaný směr jízdy, Zákaz vjezdu, Přejechání pro chodce, Zákaz odbočení, Stop a Parkoviště. Dále vybrané druhy ovoce (jablko, meruňku, švestku, hrušku, banán, pomeranč a jahodu) a vybraná zvířátka (prase, ovci, koně, psa, kočku, kozu a slepici). To vše jim bylo postupně ukázáno na obrázku. Dále pak měly děti určit, kde které zvířátko „bydlí“ a jak se jmenuje jeho „domeček“. Odpovědi jednotlivých dětí byly opět zaznamenávány do předem připravených tabulek. Následoval čtrnáctidenní program lišící se svou podobou v případě první a druhé sledované skupiny dětí.

Experimentální skupina

Děti z první sledované skupiny měly v rámci pohybové hry „Na dopravní prostředky“ za úkol pohybovat se po prostoru coby pomyslní řidiči a reagovat na různé dopravní značky zde rozmístěné.

Dále hrály pohybovou hru „Na kompot“, kdy každé dítě představovalo konkrétní ovoce a na pokyn se vždy musely dát dohromady páry stejného ovocného druhu. Poté si děti stouply do kruhu a na pokyn si vždy vyměnily místo dva stejné druhy ovoce.

Dětem byly postupně ukazovány obrázky jednotlivých zvířat, děti je musely pojmenovat a následně předvést pohyb typický pro dané zvíře. V rámci pohybové hry „Na zvířátka“ byly do prostoru rozmístěny různé typy domečků pro zvířátka, každé dítě představovalo jiné zvířátko a na pokyn „Zvířátka, už je čas jít spát“ muselo každé zvířátko zaběhnout do příslušného domečku.

Kontrolní skupina

Děti z druhé sledované skupiny si prohlížely jednotlivé dopravní značky na obrázcích a učily se je pojmenovávat. Dále si děti zahrály společenskou hru pexeso s obrázky dopravních značek. Nakonec jim byla přečtena pohádka s dopravní tematikou.

S využitím didaktických materiálů se pak tyto děti učily jednotlivé druhy ovoce, vybarvovaly ovoce na pracovních listech a nakonec pojmenovávaly jednotlivé druhy skutečného ovoce doneseného z domova.

Stejně tak v souvislosti s určováním druhů zvířátek děti pracovaly s didaktickými listy, skládaly puzzle s obrázky zvířátek a jejich domečků.

Po uplynutí předem vymezeného čtrnáctidenního období pak byl znovu stejným způsobem jako při zjišťování vstupní úrovně pozorován a do předem připravených tabulek zaznamenán aktuální stav znalostí všech šestnácti dětí. Opět dostaly za úkol pojmenovat vybrané dopravní značky, vybrané druhy ovoce a vybraná zvířátka, která jim byla ukázána na obrázku, a to ve stejném pořadí a množství jako při vstupním pozorování. Dále pak měly znovu určit, kde které zvířátko „bydlí“ a jak se jmenuje jeho „domeček“.

6 VÝSLEDKY

Výsledky získané na základě realizace předem naplánovaného čtrnáctidenního programu zaměřeného na první ze vzdělávacích oblastí RVP PV, tj. na tělo dítěte, potažmo na vztah dítěte k tělu, konkrétně pak na rozvoj jemné motoriky (koordinace ruky a oka), poznávání jednotlivých částí těla a osvojení si dovednosti provlékání tkaničky botou a uvázání uzlu, byly následující:

Stav před experimentem:

Tabulka č. 1 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (dítě a tělo).

Vzdělávací oblast č. 1 - Dítě a jeho tělo	Koordinace ruky a oka - stavění věží z kostek	Poznávání částí těla; dítě zná:	Provlékání tkaniček v botě, schopnost uvázat uzel
Julinka - 4 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Ruka, noha, pusa, nos, oči, dlaň, brada, čelo, uši	Provlékání ano, uzel ne
Martínek - 4 roky	Jednoduchá věž ze 4 kostek	Ruka, noha, pusa, nos, oči, kolena, krk, uši, prsty	Provlékání ano, uzel ne
Kamil - 4 roky	Postaví věž z 5 kostek	Ruka, noha, oči, nos, krk, kolena, prsty, uši	Provlékání ano, uzel ne
Filípek Š. - 4 roky	Postaví věž ze 4 až 5 kostek	Ruka, noha, pusa, oči, krk, tváře, uši, kolena, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne
Filípek K. - 3 roky	Jen jednoduchý komín ze 4 kostek	Ruka, noha, pusa, nos, uši, krk, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne
Lukášek - 3,5 roku	Jen jednoduchý komín z 5 kostek	Ruka, nohy, uši, pusa, nos, oči, kolena, prsty, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne
Diana - 2,5 roku	Jen jednoduchý komín ze 4 kostek	Ruka, noha, nos, oči, pusa, uši, kolena	Provlékání ano, uzel ne
Marian - 3 roky	Jen jednoduchý komín z 5 kostek	Ruka, nohy, uši, nos, pusa, oči, kolena, krk, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne

Tabulka č. 2 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (dítě a tělo).

Vzdělávací oblast č. 1 - Dítě a jeho tělo	Koordinace ruky a oka - stavění věží z kostek u stolečku	Poznávání částí těla; dítě zná:	Provlékání tkaniček v botě, schopnost uvázat uzel
Patricie - 4 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Ruka, noha, záda, břicho, pusa, oči, nos, kolena, tváře	Provlékání ano, uzel ne
Vojta - 4 roky	Postaví věž ze 4 kostek	Ruka, noha, záda, břicho, oči, uši, pusa, nos, paty	Provlékání ano, uzel ne
Laura - 3 roky	Jen jednoduchý komín ze 3 kostek	Ruka, noha, uši, oči, pusa, nos, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne
Veronika - 3 roky	Jen jednoduchý komín ze 3 kostek	Ruka, noha, uši, oči, pusa, záda, břicho,	Provlékání ano, uzel ne
Dominik - 4 roky	Postaví věž ze 4 kostek	Ruka, noha, oči, uši, pusa, nos, záda, břicho, kolena, tváře	Provlékání ano, uzel ne
Dan - 3 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Ruka, noha, oči, uši, pusa, nos, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne
Anička - 3 roky	Jen jednoduchý komín ze 4 kostek	Ruka, noha, pusa, oči, uši, záda, břicho, dlaň	Provlékání ano, uzel ne
Martínek - 3,5 roku	Postaví věž ze 4 kostek	Ruka, noha, pusa, oči, nos, uši, záda, břicho	Provlékání ano, uzel ne

Výsledky experimentu v 1.oblasti dítě a jeho tělo:

Tabulka č. 3 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (dítě a tělo).

Vzdělávací oblast č. 1 - Dítě a jeho tělo	Koordinace ruky a oka - stavění věží z kostek	Poznávání částí těla; dítě zná:	Provlékání tkaniček v botě, schopnost uvázat uzel
Julinka - 4 roky	Postaví věž z 5 kostek dle vzoru	Pozná navíc loket, stehno a lýtko	Provlékání ano, uzel ano
Martínek - 4 roky	Postaví věž z 5 kostek dle vzoru	Pozná navíc loket, stehno, patu, bradu a čelo	Provlékání ano, uzel ano
Kamil - 4 roky	Postaví věž z 5 kostek dle vzoru (pouze někdy)	Pozná navíc tváře, stehno, bradu a kotník	Provlékání ano, uzel ne
Filípek Š. - 4 roky	Postaví věž z 6 kostek	Pozná navíc lýtko, patu, dlaň a stehno	Provlékání ano, uzel ano
Filípek K. - 3 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Pozná navíc koleno, patu a dlaň	Provlékání ano, uzel ne
Lukášek - 3,5 roku	Postaví věž ze 3 kostek	Pozná navíc stehno, patu, čelo a bradu	Provlékání ano, uzel ne
Diana - 2,5 roku	Stále jen jednoduchý komín ze 4 kostek - věž ne	Pozná navíc záda, břicho, dlaň a tváře	Provlékání ano, uzel ne
Marian - 3 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Pozná navíc stehno, lýtko, dlaň a tváře	Provlékání ano, uzel ne

Tabulka č. 4 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (dítě a tělo).

Vzdělávací oblast č. 1 - Dítě a jeho tělo	Koordinace ruky a oka - stavění věží z kostek u stolečku	Poznávání částí těla; dítě zná:	Provlékání tkaniček v botě, schopnost uvázat uzel
Patricie - 4 roky	Postaví věž ze 4 kostek dle vzoru	Pozná navíc lýtko a stehno	Provlékání ano, uzel ano
Vojta - 4 roky	Postaví složitější věž z 6 kostek	Pozná navíc lýtko a čelo	Provlékání ano, uzel ano
Laura - 3 roky	Postaví věž ze 3 kostek	Pozná navíc lýtko a patu	Provlékání ano, uzel ne
Veronika - 3 roky	Postaví věž ze 4 kostek	Pozná navíc dlaň a tváře	Provlékání ano, uzel ne
Dominik - 4 roky	Postaví věž z 5 kostek	Pozná navíc lýtko, stehno a kotník	Provlékání ano, uzel ano
Dan - 3 roky	Stále postaví jen věž ze 3 kostek	Pozná navíc dlaň, čelo a tváře	Provlékání ano, uzel ne
Anička - 3 roky	Postaví věž ze 4 kostek (pouze někdy)	Pozná navíc tváře, čelo a bradu	Provlékání ano, uzel ne
Martínek - 3,5 roku	Postaví věž z 5 kostek	Pozná navíc stehno, lýtko, koleno a kotník	Provlékání ano, uzel ne

Komentář k tabulkám z oblasti dítě a jeho tělo:

V případě první sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím pohybových aktivit, bylo zjištěno, že dvě děti z osmi se ve stavění kostek nezlepšily, a to ani po realizovaných pohybových činnostech. Jedno z dětí se zlepšilo viditelně, a to v tom smyslu, že po čtrnácti dnech již bylo schopno stavět věže s využitím dvou kostek navíc. Zbývajících pět dětí se posunulo ve svých stavbách o jednu kostku, což také představuje průměrné zlepšení v rámci sledované skupiny. Tři děti z osmi sledovaných byly po čtrnácti dnech schopny vytvářet z kostek složitější stavby než původně. Co se týče schopnosti správně pojmenovat jednotlivé části těla, pět dětí se naučilo 4 nová slova, jedno dítě 3 nová slova a dvě děti 5 nových slov, což činí v průměru 4 nová slova na danou skupinu dětí. Uzel se naučily uvázat tři děti z osmi.

V případě druhé sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím nepohybových aktivit, bylo zjištěno, že u jednoho z osmi dětí nedošlo v souvislosti se schopností stavět stavby z kostek k žádnému pozitivnímu posunu, jedno dítě se zlepšilo v tom smyslu, že již bylo schopné pracovat se dvěma kostkami navíc, a šest dětí po čtrnácti dnech stavělo stavby složitější o jednu kostku, což je v tomto případě zároveň průměrným zlepšením v rámci dané skupiny. Co se týče schopnosti dětí pojmenovávat správně jednotlivé části lidského těla, pak se čtyři děti naučily 2 nová slova, tři děti 3 nová slova a jedno z dětí dokonce 4 nová slova. V průměru se jedná o 2,5 nového slova na danou skupinu dětí. Uzel se stejně jako v předchozím případě naučily uvázat tři z osmi dětí.

Z toho vyplývá, že hypotéza H1 , kde byl předpoklad, že se experimentální skupina zlepší o 1 kostku více než kontrolní se nepotvrdila došlo ke stejnému posunu u obou sledovaných skupin.

H2-V poznávání jednotlivých částí těla se předpoklad potvrdil u experimentální skupiny došlo k zlepšení v poznávání o 2 pojmy více než u kontrolní skupiny.

H3-Ve schopnosti umět vázat uzel se předpoklad výraznějšího posunu nepotvrdil, obě skupiny měly stejný výsledek.

Stav před experimentem – oblast dítě a psychika:

Tabulka č. 5 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (znalost barev).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika (znalost barev)	Znalost základních barev: modré, žluté, červené, zelené	Znalost fialové a oranžové barvy	Znalost růžové barvy	Znalost hnědé barvy	Znalost černé a bílé barvy
Julinka - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná
Martínek - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná jen oranžovou	Nezná	Zná	Nezná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Zná jen fialovou	Zná	Zná	Nezná
Filípek K. - 3 roky	Zná jen žlutou, modrou a červenou	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Zná jen žlutou a červenou	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná

Tabulka č. 6 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (znalost barev).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika (znalost barev)	Znalost základních barev: modré, žluté, červené, zelené	Znalost fialové a oranžové barvy	Znalost růžové barvy	Znalost hnědé barvy	Znalost černé a bílé barvy
Patricie - 4 roky	Zná	Zná jen fialovou	Zná	Nezná	Zná jen černou
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná
Laura - 3 roky	Zná jen modrou, červenou a zelenou	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Zná jen žlutou, zelenou a modrou	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná jen bílou
Dan - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Zná jen žlutou, modrou a červenou	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Zná	Nezná

Tabulka č. 7 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (prostorové vztahy).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika: (prostorové vztahy)	Pod, nízko	Nad, vysoko	Vedle	Za	Před
Julinka - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná
Martínek - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná
Filípek Š. - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná

Tabulka č. 8 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (prostorové vztahy).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika: (prostorové vztahy)	Pod, nízko	Nad, vysoko	Vedle	Za	Před
Patricie - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná
Laura - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Dominik - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Anička - 3 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná

Výsledky experimentu z oblasti dítě a psychika:

Tabulka č. 9 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (znalost barev).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika (znalost barev)	Znalost základních barev: modré, žluté, červené, zelené	Znalost fialové a oranžové barvy	Znalost růžové barvy	Znalost hnědé barvy	Znalost černé a bílé barvy
Julinka - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Martínek - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Nezná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná jen bílou
Filípek K. - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Zná	Zná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Zná	Zná jen fialovou	Nezná	Nezná	Zná jen černou
Marian - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná

Tabulka č. 10 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (znalost barev).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika (znalost barev)	Znalost základních barev: modré, žluté, červené, zelené	Znalost fialové a oranžové barvy	Znalost růžové barvy	Znalost hnědé barvy	Znalost černé a bílé barvy
Patricie - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Laura - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná jen bílou
Dan - 3 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Zná	Zná	Zná	Nezná

Tabulka č. 11 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (prostorové vztahy).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika: (prostorové vztahy)	Pod, nízko	Nad, vysoko	Vedle	Za	Před
Julinka - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Diana - 2,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná
Marian - 3 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná

Tabulka č. 12 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (prostorové vztahy).

Vzdělávací oblast č. 2 - Dítě a jeho psychika: (prostorové vztahy)	Pod, nízko	Nad, vysoko	Vedle	Za	Před
Patricie - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Laura - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Veronika - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Zná
Anička - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná

Komentář k výsledkům z vzdělávací oblasti dítě a psychika:

Výsledky získané na základě realizace předem naplánovaného čtrnáctidenního programu zaměřeného na druhou ze vzdělávacích oblastí RVP PV, tj. na psychiku dítěte, konkrétně pak na rozvoj řeči a komunikace, osvojení si schopnosti převyprávět krátkou pohádku, pojmenovat různé vlastnosti postav, dále poznávat a pojmenovávat jednotlivé barvy a určovat prostorové vztahy, byly následující:

V případě první sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím pohybových aktivit, bylo zjištěno, že základní barevné spektrum tvořené modrou, žlutou, červenou a zelenou barvou dokázalo původně vyjmenovat šest dětí z osmi, dvě další dokázaly pojmenovat pouze některé z těchto barev, ovšem v rámci realizovaných aktivit došlo ke zlepšení jejich znalostí a chybějící názvy barev se tyto dvě děti doučily. Co se týče oranžové a fialové barvy, pouze jedno z dětí dokázalo pojmenovat obě dvě. Jedno dítě určilo pouze fialovou a jedno dítě pouze oranžovou. Obě tyto děti se však naučily pojmenovat i druhou ze zmiňovaných barev. Počet dětí, které původně nedokázaly označit správným názvem ani jednu z těchto barev (5), se po realizovaných pohybových aktivitách snížil na dva jedince, přičemž jedno z dětí, které dříve neumělo pojmenovat ani fialovou, ani oranžovou, se naučilo používat správné slovo alespoň pro barvu fialovou. Růžovou barvu před realizací pohybového programu nedokázalo pojmenovat pět dětí z osmi, tři se to však naučily. V případě hnědé barvy zůstal stav

nezměněn a děti z první sledované skupiny nedokázaly pojmenovat hnědou barvu ani po realizaci daného programu. Černou i bílou barvu umělo označit pouze jedno dítě, sedm dalších nikoli. Dvě z těchto sedmi dětí se to však naučily. Třetí dítě se naučilo pojmenovat alespoň barvu černou, čtvrté dítě pak naopak pouze barvu bílou. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení v 19 případech, což činí v průměru necelá dvě a půl (2,4) nově naučená označení barvy.

Co znamená *pod* a *nízko* nedokázaly původně určit tři děti z osmi, tuto znalost si však úspěšně osvojily. Kde je *vysoko* a *nad* rovněž nevěděly tři děti, z nichž dvě se to následně naučily, jedno nikoli. Určit, kde je *vedle*, nedokázal původně nikdo, šest dětí však tento prostorový pojem po realizovaných pohybových aktivitách pochopilo. Slovo *za*, dříve známé dvěma dětem z osmi sledovaných, se naučily správně použít dvě další děti. A pojem *před*, který byl dříve cizí třem dětem z osmi, se tyto tři děti rovněž naučily chápat a používat ve správné souvislosti. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení v 15 případech, což činí v průměru dvě (1,9) nová označení v rámci prostorových vztahů.

V případě druhé sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím nepohybových aktivit, bylo zjištěno, že základní barevné spektrum tvořené modrou, žlutou, červenou a zelenou barvou dokázalo původně vyjmenovat pět dětí z osmi. Zbývající tři děti, které znaly názvy pouze některých z těchto barev, se naučily i barvy ostatní. Co se týče fialové a oranžové barvy, pouze tři děti z osmi znaly názvy obou dvou barev, čtyři děti naopak nedokázaly pojmenovat ani jednu z nich. Poslední dítě pak umělo pojmenovat pouze fialovou. Úroveň znalosti daných barev se po realizaci nepohybových aktivit zlepšila tak, že pět dětí již umí pojmenovat fialovou i oranžovou a pouze tři děti stále nejsou schopny určit ani jednu z nich. Růžovou barvu čtyři jedinci správně označit dokázali a čtyři nikoli. Situace se zlepšila tak, že další dvě děti se naučily pojmenovat růžovou barvu, takže zbyly pouze dvě děti, které to stále neumí. V případě hnědé barvy se opakovalo totéž, k čemu došlo v první sledované skupině. Ani jedno z dětí se nenaučilo označit hnědou barvu správným slovem. V případě černé a bílé pět dětí z osmi také nedokázalo pojmenovat ani jednu z barev. Pouze jedno dítě znalo obě dvě barvy, jedno znalo pouze černou a jedno pouze bílou barvu. Po realizaci nepohybových vzdělávacích aktivit uměly tři děti správně pojmenovat černou i bílou, tři děti ani jednu a jedno dítě pouze bílou barvu. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení v 10 případech, což činí v průměru jedno (1,25) nově naučené označení barvy.

Co znamená *pod* a *nízko* nedokázaly původně určit čtyři děti z osmi, tuto znalost si však úspěšně osvojily dvě z nich. Kde je *vysoko* a *nad* potom nevědělo pět dětí, z nichž jedno se to následně naučilo, čtyři nikoli. Určit, kde je *vedle*, nedokázalo původně šest dětí, tři z nich však tento prostorový pojem po realizovaných pohybových aktivitách pochopily. Slovo *za*, dříve známé třem dětem z osmi sledovaných, se naučily správně použít tři další děti. A pojem *před*, který byl dříve cizí čtyřem dětem z osmi, se tyto čtyři děti rovněž naučily chápat a používat ve správné souvislosti. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení ve 13 případech, což činí v průměru jeden a půl (1,6) nového označení v rámci prostorových vztahů.

H4 Předpoklad, že se experimentální skupina naučí o dvě barvy více než kontrolní se nepotvrdil, posun u obou skupin byl stejný.

H5 Předpoklad, že bude experimentální skupina lepší o dva pojmy ve znalosti prostorových pojmů se nepotvrdil, zde byla kontrolní skupina mnohem úspěšnější.

H6 Předpoklad, že bude experimentální skupina o 15% dětí úspěšnější ve schopnosti zapamatovat si a převyprávět pohádku se potvrdil.

H7 Předpoklad, že experimentální skupina bude o polovinu úspěšnější ve schopnosti si vzít ponaučení z pohádky se nepotvrdil. V tomto případě byla experimentální skupina úspěšnější o 100%.

Stav před experimentem: vzdělávací oblast dítě a společnost:

Tabulka č. 13 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (dítě a společnost).

Vzdělávací oblast č. 4 - Dítě a společnost	Znalost povolání - kominík	Znalost povolání - kuchař	Znalost povolání - prodavač	Znalost povolání - mlynář	Znalost povolání - lékař	Znalost povolání - řidič	Znalost povolání - zedník
Julinka - 4 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Martínek - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Filípek K. - 3 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 14 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (dítě a společnost).

Vzdělávací oblast č. 4 - Dítě a společnost	Znalost povolání - kominík	Znalost povolání - kuchař	Znalost povolání - prodavač	Znalost povolání - mlynář	Znalost povolání - lékař	Znalost povolání - řidič	Znalost povolání - zedník
Patricie - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Vojta - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Laura - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná
Dominik - 4 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Dan - 3 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Anička – 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná

Tabulka č. 15 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (dítě a společnost).

Vzdělávací oblast č. 4 - Dítě a společnost	Znalost povolání - kominík	Znalost povolání - kuchař	Znalost povolání - prodavač	Znalost povolání - mlynář	Znalost povolání - lékař	Znalost povolání - řidič	Znalost povolání - zedník
Julinka - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Kamil - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Nezná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Zná
Marian - 3 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná

Tabulka č. 16 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (dítě a společnost)

Vzdělávací oblast č. 4 - Dítě a společnost	Znalost povolání - kominík	Znalost povolání - kuchař	Znalost povolání - prodavač	Znalost povolání - mlynář	Znalost povolání - lékař	Znalost povolání - řidič	Znalost povolání - zedník
Patricie - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Vojta - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Laura - 3 roky	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Veronika - 3 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Dan - 3 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Anička – 3 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná

Komentář k tabulkám- vzdělávací oblast dítě a ten druhý a dítě a společnost:

Výsledky získané na základě realizace předem naplánovaného čtrnáctidenního programu zaměřeného na třetí a čtvrtou vzdělávací oblast RVP PV, tj. na vztah dítěte k druhým osobám a společnosti jako takové, konkrétně pak na znalost různých povolání, na vztahy v rodině, na princip pomoci druhému, na dodržování a fungování pravidel, na sociální komunikaci a v neposlední řadě na schopnost dítěte pozdravit, poprosit, poděkovat, popřát k narozeninám atd., byly následující:

V případě první sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím pohybových aktivit, bylo zjištěno, že po kominické povolání původně nedokázalo určit šest dětí z osmi, tři z nich se to však naučily. Kuchaře neznala pouze Dianka, všichni ostatní ano. I Dianka se ale naučila rozeznat základní znaky určující kuchařské povolání. Šest dětí nevědělo, jak poznat prodavače. Polovina se to ale na základě realizovaných pohybových aktivit naučila. Zatímco mlynáře dříve neznal nikdo, čtyři děti se naučily postavu mlynáře identifikovat. Lékaře neznaly tři děti, ale to se změnilo a už vědí, jak lékař vypadá a co dělá. Šest dětí také nevědělo, jak se pozná řidič, nicméně po čtrnácti dnech všichni uměli řidiče na obrázku správně určit a říct, co je jeho pracovní náplní. Tři děti se též naučily charakterizovat povolání zednické. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení ve 22 případech, což činí v průměru necelá tři (2,75) nová označení pro různá povolání.

V případě druhé sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím nepohybových aktivit, bylo zjištěno, že kominické povolání původně nedokázalo určit žádné z osmi dětí, polovina z nich se to však naučila. Kuchaře neznaly tři děti, čtyři děti také nevěděly, jak poznat prodavače. Tři se to ale na základě realizovaných pohybových aktivit naučily. Mlynáře, kterého dříve neznal nikdo, se děti nenaučily identifikovat ani po realizaci daného vzdělávacího programu. Lékaře neznaly čtyři děti, ale to se změnilo a všichni už vědí, jak lékař vypadá a co dělá. Tři z osmi dětí netušily, jak se pozná řidič, jedno dítě se ovšem naučilo řidiče na obrázku správně určit a říct, co je jeho pracovní náplní. Zednická profese, původně neznámá všem osmi dětem z dané skupiny, utkvěla v paměti pouze Martínkovi.

Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení v 16 případech, což činí v průměru dvě nová označení pro různá povolání.

Ověření hypotéz z oblasti dítě a ten druhý:

H8 Předpoklad, že se v experimentální skupině naučí o dvě děti více než v kontrolní skupině se projevat v dětském kolektivu jako více ochotné spolupracovat a vzájemně si pomáhat se nepotvrdil, experimentální skupina byla úspěšnější než byl předpoklad.

H9 Předpoklad, že se o 7 dětí více naučí správnému chování a umět poprosit a poděkovat se potvrdil.

Stav před experimentem k vzdělávací oblasti dítě a svět:

Tabulka č. 17 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (dopravní značky).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Značka Hlavní silnice	Značka Příkázaný směr jízdy	Značka Zákaz vjezdu	Značka Pozor přechod pro chodce	Značka Zákaz odbočení	Značka Stop	Značka Parkoviště
Julinka - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Kamil - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Filípek Š. - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná
Filípek K. - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 18 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (dopravní značky).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Značka Hlavní silnice	Značka Příkazaný směr jízdy	Značka Zákaz vjezdu	Značka Pozor přechod pro chodce	Značka Zákaz odbočení	Značka Stop	Značka Parkoviště
Patricie - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Vojta - 4 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná
Laura - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Dominik - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná

Tabulka č. 19 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (ovoce).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Jablko	Meruňka	Švestka	Hruška	Banán	Pomeranč	Jahoda
Julinka - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Kamil - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 20 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (ovoce).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Jablko	Meruňka	Švestka	Hruška	Banán	Pomeranč	Jahoda
Patricie - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná
Laura - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Veronika - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 21 – Vstupní úroveň první skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního pohybového programu (zvířátka a jejich domov).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Prase - domov	Ovce - domov	Kůň - domov	Pes - domov	Kočka - domov	Koza - domov	Slepice - domov
Julinka - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano/ano	Ne/ne	Ano/ne
Martínek - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne
Kamil - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ano/ne
Filípek Š. - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne
Filípek K. - 3 roky	Ne/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne
Lukášek - 3,5 roku	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano/ne	Ano/ne	Ne/ne
Diana - 2,5 roku	Ne/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne
Marian - 3 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ano

Tabulka č. 22 – Vstupní úroveň druhé skupiny dětí; před realizací čtrnáctidenního nepohybového programu (zvířátka a jejich domov).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Prase - domov	Ovce - domov	Kůň - domov	Pes - domov	Kočka - domov	Koza - domov	Slepice - domov
Patricie - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano /ne	Ano/ne
Vojta - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ano /ne	Ano/ne
Laura - 3 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ ne	Ano/ ne	Ano/ano	Ne/ne	Ano/ne
Veronika - 3 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ne	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne
Dominik - 4 roky	Ano /ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ne	Ano /ne	Ano/ne
Dan - 3 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ne	Ano/ ne	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne
Anička - 3 roky	Ne/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ne	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne
Martínek - 3,5 roku	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ne	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ ne

Výsledky experimentu z oblasti dítě a svět:

Tabulka č. 23 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (dopravní značky).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Značka Hlavní silnice	Značka Příkázaný směr jízdy	Značka Zákaz vjezdu	Značka Pozor přechod pro chodce	Značka Zákaz odbočení	Značka Stop	Značka Parkoviště
Julinka - 4 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Kamil - 4 roky	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Filípek Š. - 4 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Lukášek - 3,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 24 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (dopravní značky).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Značka Hlavní silnice	Značka Příkázaný směr jízdy	Značka Zákaz vjezdu	Značka Pozor přechod pro chodce	Značka Zákaz odbočení	Značka Stop	Značka Parkoviště
Patricie - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná
Vojta - 4 roky	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná
Laura - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Veronika - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Dominik - 4 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná

Tabulka č. 25 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (ovoce).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Jablko	Meruňka	Švestka	Hruška	Banán	Pomeranč	Jahoda
Julinka - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Martínek - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná
Kamil - 4 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Filípek Š. - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Filípek K. - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Zná	Nezná	Zná
Lukášek - 3,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Diana - 2,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Marian - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 26 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (ovoce).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Jablko	Meruňka	Švestka	Hruška	Banán	Pomeranč	Jahoda
Patricie - 4 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Vojta - 4 roky	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná
Laura - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Zná
Veronika - 3 roky	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná	Zná	Zná
Dominik - 4 roky	Zná	Zná	Zná	Nezná	Zná	Zná	Zná
Dan - 3 roky	Nezná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná
Anička - 3 roky	Zná	Nezná	Nezná	Zná	Zná	Nezná	Nezná
Martínek - 3,5 roku	Zná	Nezná	Nezná	Nezná	Zná	Nezná	Nezná

Tabulka č. 27 – Výstupní úroveň první skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního pohybového programu (zvířátka a jejich domov).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Prase - domov	Ovce - domov	Kůň - domov	Pes - domov	Kočka - domov	Koza - domov	Slepice - domov
Julinka - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano/ano	Ano /ne	Ano/ne
Martínek - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ano /ne	Ano/ne
Kamil - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ano	Ano/ ano	Ano/ano	Ano/ne	Ano/ne
Filípek Š. - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne
Filípek K. - 3 roky	Ano /ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ne	Ano /ne	Ano/ne
Lukášek - 3,5 roku	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano/ne	Ano/ne	Ne/ne
Diana - 2,5 roku	Ne/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne
Marian - 3 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ano

Tabulka č. 28 – Výstupní úroveň druhé skupiny dětí; po realizaci čtrnáctidenního nepohybového programu (zvířátka a jejich domov).

Vzdělávací oblast č. 5 - Dítě a svět	Prase - domov	Ovce - domov	Kůň - domov	Pes - domov	Kočka - domov	Koza - domov	Slepice - domov
Patricie - 4 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano /ne	Ano/ne
Vojta - 4 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ne	Ano/ano	Ano/ano	Ano /ne	Ano/ne
Laura - 3 roky	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ ne	Ano/ ne	Ano/ano	Ne/ne	Ano/ne
Veronika - 3 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ano	Ano/ano	Ne/ne	Ne/ne
Dominik - 4 roky	Ano /ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ano	Ano /ne	Ano/ne
Dan - 3 roky	Ano/ne	Ano/ne	Ano/ ne	Ano/ ne	Ano/ano	Ne/ne	Ne/ne
Anička - 3 roky	Ne/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ano	Ne/ne	Ne/ne
Martínek - 3,5 roku	Ano/ne	Ne/ne	Ne/ne	Ano/ ano	Ano/ne	Ne/ne	Ano/ ne

Komentář k tabulkám vzdělávací oblast dítě a svět:

Výsledky získané na základě realizace předem naplánovaného čtrnáctidenního programu zaměřeného na pátou vzdělávací oblast RVP PV, tj. na vztah dítěte a světa, v němž žije, konkrétně na seznámení dětí s jednotlivými dopravními značkami, jednotlivými druhy ovoce a zeleniny a druhy zvířat, byly následující:

V případě první sledované skupiny dětí, na něž bylo působeno prostřednictvím pohybových aktivit, bylo zjištěno, že značku, která v dopravě označuje hlavní silnici, neznalo žádné z osmi dětí a tak to i zůstalo. Ani značku znamenající příkazný směr jízdy původně nikdo neznal, dvě děti však nakonec její význam pochopily. V případě zákazu vjezdu (i ten byl dětem původně zcela neznámý) zaznamenal realizovaný program úspěch v podobě pěti dětí, které se naučily, kam se nesmí dopravním prostředkem zajíždět. Také Přechod pro chodce nikdo neznal a nepodařilo se to ani v průběhu realizovaných pohybových aktivit, stejně jako v případě Zákazu odbočení. Zato Stopku znaly hned tři děti a jedno další se ji naučilo v rámci pohybových her respektovat. Parkoviště, které by původně podle značky dokázaly najít dvě děti, po realizaci všech pohybových aktivit poznaly děti čtyři. Celkem tedy daná skupina dosáhla zlepšení v 10 případech, což činí v průměru jeden (1,25) nový název. V souvislosti s ovocem se pak jedna holčička naučila správně pojmenovat švestku,

jeden chlapec hrušku, jeden jahodu a jeden pomeranč. Co se týče poznávání zvířátek a určování jejich obydlí, jeden chlapec se naučil pojmenovat o dvě zvířátka víc, než uměl původně, jedna holčička a jeden chlapec se naučili každý jedno nové zvířátko a čtyři děti se naučily správně určit místo, kde bydlí pesek.

V případě druhé sledované skupiny dětí, které byly vzdělávány a rozvíjeny formou nepohybových aktivit, se jedna z holčiček naučila poznat značku Stop. Jedna holčička se rovněž naučila správně pojmenovat hrušku a jeden pomeranč. Tři děti se naučily správně určit místo, kde bydlí pesek, a pět dětí místo, kde bydlí kočička.

Ověření hypotéz:

H10 Předpoklad zlepšení o dva pojmy se nepotvrdil.

H11 Předpoklad, že bude v poznávání dopravních značek úspěšnější experimentální skupina o 1 slovo se nepotvrdil obě skupiny byly stejně úspěšné.

H12 Předpoklad, že bude experimentální skupina úspěšnější v poznávání druhů ovoce o dva druhy se nepotvrdil experimentální skupina byla úspěšnější než byl předpoklad.

H13 Předpoklad, že selepší experimentální skupina v poznávání zvířátek a jejich obydlí o dvě zvířátka více než kontrolní skupina se nepotvrdil obě skupiny byly stejně úspěšné.

6.1 Diskuze

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi a způsoby rozvoje dítěte v předškolním věku, možnostmi rozvoje jeho potenciálu, osobnosti a individuality, rozvoje jeho schopností a dovedností. Důraz je zde přitom kladen zejména na řízené pohybové aktivity. Provedené šetření se proto soustředilo na porovnání efektivity některých

předem zvolených pohybových aktivit a her se vzdělávacími a výchovnými činnostmi nepohybového charakteru, a to u dvou skupin dětí navštěvujících dvě různé mateřské školy. Na základě prováděných šetření a jednotlivých úkolů ve vzdělávacích oblastech RVP bylo zjištěno, že na rozvoj koordinace ruky a oka, konkrétně pak na schopnost předškolních dětí stavět z kostek více či méně složité stavby, mají pozitivní vliv jak ryze pohybové, tak méně pohybové aktivity (stavění z kostek u stolečku), a to zhruba ve srovnatelné míře. U obou sledovaných skupin dětí došlo po opakovaném provádění činností zaměřených na nácvik daných dovedností k očekávanému posunu, který představoval v obou případech průměrné zlepšení o jednu použitou kostku navíc. V obou skupinách se rovněž projevilo zlepšení v souvislosti se schopností sledovaných dětí stavět z kostek složitější stavby než před realizací výše uvedených aktivit. Při snaze naučení se znalostí části těla došlo u obou skupin k výraznějšímu posunu než bylo předpokládáno a uzel se naučilo vázat jen 3 děti z 8, což se dá předpokládat, jelikož se v tomto vývojovém období psychomotorika dítěte teprve rozvíjí.

Při porovnání výsledků získaných na základě realizace programu zaměřeného na druhou ze vzdělávacích oblastí RVP PV, tj. na psychiku dítěte, konkrétně na schopnost poznávat a pojmenovávat jednotlivé barvy, bylo opět zjištěno, že pozitivní vliv na rozvoj daných znalostí a dovedností zde mají oba typy řízených aktivit, tedy jak aktivity pohybové, tak nepohybové, a to zhruba ve srovnatelné míře, ale přeci jeno došlo k výraznějšímu posunu v oblasti znalosti barev u skupiny experimentální.

Co se týče rozvoje schopnosti dětí vnímat a určovat správně prostorové vztahy (pod, nad, nízko, vysoko, za, před, vedle), využití pohybových aktivit se zde ukázalo jako o něco málo účinnější a došlo naopak k výraznějšímu posunu u druhé kontrolní skupiny.

V souvislosti se schopností komunikace, vytváření plánu hry a dodržování jejích pravidel se však pozitivní vliv využití pohybových aktivit projevil o poznání výrazněji než efekt aktivit nepohybových. Děti z první sledované skupiny si na základě vlastní zkušenosti získané v průběhu dramatizace různých pohádek a absolvování jednotlivých pohybových her lépe uvědomily některá pravidla a komunikační zásady atd. Polovina z nich také dokázala převyprávět pohádku O vlkovi a kůzlátkách podrobněji a souvisleji než v průběhu vstupního testování, zatímco v případě druhé skupiny dětí se takto pozitivní posun podařil pouze dvěma z osmi. V případě odpovědi na otázku, jak se správně zachovat v kontaktu s cizí osobou, zareagovala po absolvování

čtrnáctidenního programu spojeného pohybovými aktivitami správně polovina dětí z první sledované skupiny, zatímco v rámci druhé skupiny nebyl schopen uspokojivé odpovědi nikdo. Celkově jde říct, že rozvíjení dětí přes dramatickou činnost v rámci prožitkového učení děti více bavil a tím pádem došlo i k výraznějšímu zlepšení.

Z oblasti dítě a ten druhý, kde se děti učí sociální komunikaci, ohleduplnosti, spolupráci a pomoci, bylo zjištěno, že také zde měly pohybové a nepohybové aktivity velmi podobný dopad. Co se však týče rozvoje dětí po stránce schopnosti spolupracovat, respektovat jeden druhého atd., zde se pozitivní vliv využití pohybových aktivit opět projevil o poznání výrazněji než efekt aktivit nepohybových. Sedm z osmi dětí z první sledované skupiny se na základě vlastního prožitku získaného v průběhu dramatizace různých pohádek atp. po uplynutí vymezeného období projevovalo jako mnohem zdatnější ve vzájemné spolupráci, ochotě pomoci druhému a snaze dojít shody a úspěchu v nutné komunikaci.

Z oblasti dítě a společnost se děti naučily o něco méně jednotlivých povolání, než bylo předpokládáno u obou skupin. Děti si rovněž pamatovaly, kdo tvoří okruh rodiny, jak se říká jejím jednotlivým členům. Většina z nich (opět 7 z 8) se naučila poprosit i poděkovat. Naopak děti z druhé sledované skupiny mnohé zásady jim vštěpovaného chování zapoměly, projevovaly se stále spíše individualisticky a egocentricky. Také jejich schopnost vyjádřit, o čem byla ta která pohádka, se ukázala jako poměrně nízká oproti dětem, které měly možnost zahrát si v dané pohádce jednotlivé postavy a prožít si tak různé situace.

Při porovnání výsledků získaných na základě realizace programu zaměřeného na pátou vzdělávací oblast RVP PV, tj. na **vztah dítěte ke světu**, v němž žije, konkrétně na seznámení dětí s jednotlivými dopravními značkami, jednotlivými druhy ovoce a zeleniny a druhy zvířat, bylo zjištěno, že poznávání a pojmenovávání dopravních značek představovalo poměrně obtížný úkol pro obě sledované skupiny dětí, ovšem těm jedincům, kteří se ve vymezeném časovém úseku věnovaly pohybovým hrám s dopravní tematikou, se podařilo v několika případech osvojit si znalost některých dopravních značek a jejich významu. U druhé sledované skupiny dětí byl naopak dopad nepohybových vzdělávacích aktivit v tomto směru zcela minimální.

Také co se týče rozšíření znalostí názvů vybraných druhů ovoce, měly realizované pohybové činnosti v první skupině dětí jednou tak vysokou úspěšnost ve srovnání se vzdělávacími aktivitami nepohybového charakteru realizovanými ve skupině druhé.

U aktivit zaměřených na rozvoj znalostí spojených s vybranými druhy zvířátek a s pro ně typickými obydlími už byl ale opět výsledný efekt pohybových a nepohybových aktivit více méně stejný.

Většina dětí se do jednotlivých činností ráda zapojovala, ale bylo vidět už nyní v tomto věku, že každé dítě je osobnost s různými zájmy, s různými psychickými potřebami a různými nároky. A také podle toho se s menší či větší ochotou jednotlivé děti zapojovaly. Některé děti preferovaly pohybové aktivity a některé spíše vítaly klidové činnosti. Proto lze pouze potvrdit předpoklad, že s využitím řízené pohybové aktivity lze u předškolních dětí docílit stejného výchovně vzdělávacího účinku jako s využitím metod nepohybového charakteru.

Pohyb totiž hraje v lidském životě podstatnou roli a pro dítě je aktivitou přirozenou, která dítě těší a skrze niž poznává okolní svět i sebe sama. Pohyb lze tedy považovat za významný aspekt z hlediska výchovy a vzdělávání, rozvoje komunikace a prosociálního chování. Cílem realizovaného šetření proto bylo úspěšné prokázání pozitivního vlivu řízených pohybových aktivit na rozvoj schopností, dovedností a znalostí dětí ve věku od dvou do čtyř let, a to v rámci všech pěti vzdělávacích oblastí RVP PV.

RVP PV doporučuje zejména prožitkové metody a formy práce a kooperativní učení hrou. V rámci provedeného šetření se v této souvislosti projevíly jako efektivní pohybové hry, kdy měly děti možnost v rámci dramatizace nejrůznějších pohádek, či předvádění některých specifických činností a situací prožít a vyzkoušet si fungování mnoha pravidel, poznat nové věci a pocity, získat vlastní zkušenosti a rozšířit si slovní zásobu i zlepšit komunikační schopnosti.

Také Mišurcová (1980) uvádí, že hra coby nedílná součást dětství působí jako podstatná složka výchovy a vzdělávání, kde pomáhá dítě formovat, a že skrze hru lze dítě lépe poznat a na základě toho s ním potom dále pracovat. To se ukázalo rovněž v rámci realizovaného šetření. V jeho průběhu se totiž jednotlivé děti projevovaly různě, různě reagovaly na určité podněty a pravidla hry atd. Prostřednictvím absolvovaných

pohybových her pak bylo možné na tyto odlišnosti reagovat a s dítětem na jejich základě dále pracovat, to vše s přihlédnutím k jeho individuálním možnostem, dispozicím, vlastnostem atd.

Patrný byl rovněž výše jmenovanou autorkou uváděný fakt, že svůj význam má již samotný průběh hry a nikoli jen její výsledek, neboť některé započaté hry nebyly ve sledovaných skupinách dětí realizovány až do původně zamýšleného konce, přesto bylo na dětech patrné zaujetí danou hrou a snaha být ve hře v jistém smyslu úspěšný, i když v některých případech dítě přemohla únava či emoce, která ho v herní aktivitě v danou chvíli zpomalila nebo zastavila. Mnohé dílčí aspekty dosažených zlepšení a zjištěných pozitivních změn je tím pádem poměrně obtížné měřit a verifikovat, neboť dětská ochota a nálada aktivně se podílet na stanoveném programu je značně proměnlivá, tempo, jímž si jednotlivé děti osvojují příslušné znalosti a dovednosti, je velice individuální, a i když se celý sledovaný soubor skládal z dětí ve věku od dvou a půl do čtyř let, nacházely se tyto děti na různých stupních a v různých fázích vývoje psychických i fyzických kompetencí.

Nedílnou a podstatnou součástí všech realizovaných činností byla hra, která má v životě předškolního dítěte nezbytné místo. I když si děti v průběhu čtrnácti dní nezapamatovaly všechna jména a názvy předmětů, živočichů, povolání apod., utkvěly jim v podvědomí některé základní principy související s nutností vzájemně spolupracovat, neubližovat si atd. Děti se naučily poprosit o to, co chtěly, následně za to poděkovat, ty, které to dříve nedělaly, se naučily zdravit.

V mém šetření se také osvědčila dramatizace některých pohádek. Nejen že si děti díky tomu vštípily určité zásady (jako např. nechodit nikam s cizími lidmi atd.), ale také si lépe zapamatovaly děj těchto pohádek a později je dokázaly samy stručně převyprávět nebo zmínit alespoň několik momentů z daného příběhu. Naopak děti, kterým byla pohádka pouze přečtena, ji v řadě případů zcela zapomněly. Jak ale uvádí též Vágnerová (2007), dítě v tomto věkovém období si ještě nedokáže držet takový nadhled a odstup jako dospělý, co se týče předváděných scén a dramatických momentů, takže u některých dětí se v průběhu dramatizace pohádky O vlkovi a kůzlátkách například projevil strach z postavy vlka, a to do té míry, že měly tendenci se schovávat apod. Naopak u některých chlapců se již projevila odvaha a měli spíše tendenci postavit se vlkovi čelem, jeho přítomnost na scéně naopak vítali. Také v případě dramatizace

pohádky O chudé a bohaté košilce se u některých holčiček zcela přirozeně v rámci vcítění se do děje projevil výrazný soucit s chudou košilkou.

Ukázalo se tedy, že proces poznávání přes pohybovou činnost může být pro dítě v tomto věku vhodný a prospěšný. I pro mne osobně coby osobu provádějící výše popsané šetření měl jeho průběh i zjištěné výsledky jednoznačný přínos v podobě rozšíření zkušeností a vědomostí.

A jelikož jsem měla příležitost vyzkoušet nejrůznější způsoby a metody jak děti v dané věkové skupině rozvíjet po všech stránkách, mohu se též ztotožnit s názorem, že cíleně a účelně rozvíjeny by měly být nejen pohybové schopnosti dětí, ale měla by být rozšiřována jejich všestrannost. Mohu rovněž konstatovat, že využití pohybu spojeného s hudbou, říkadly, písničkami apod. se mi zatím osvědčilo nejlépe. Děti zcela spontánně absorbovaly některé základní principy správného chování k jiným dětem i dospělým, naučily se řadu nových věcí, a to pro ně poutavou, zajímavou a zábavnou formou. Přestože realizované šetření nebylo zaměřeno primárně na efekt hudebně pohybové výchovy, nepřímo se v jeho průběhu potvrdilo rovněž tvrzení Kulhánkové (1999), že děti ve hrách spojených s prvky tance či zpěvu nacházejí velké zálibení. Také že pravidelný rytmus těchto aktivit příznivě ovlivňuje nejen jejich pohyby, ale i jejich náladu, schopnost se soustředit a udržet pozornost, což je při snaze úspěšně realizovat výše popisovaný program velice důležité, neboť aktuální nálada dětí, zejména těch nejmladších, zde hraje významnou roli.

Také po prováděných činnostech z jednotlivých vzdělávacích oblastí u obou skupin lze říci, že nelze jen souhlasit s Dvořákovou (2009), že má-li být učení hodnotné a účinné, musí být jednotlivé oblasti RVP PV vzájemně propojeny. A že vhodně volená pohybová aktivita může rozvíjet dítě ve všech pěti oblastech rámcového vzdělávacího programu, ovšem na výsledném efektu jednotlivých aktivit se podílí celá souhra okolností a vhodných či nevhodných kombinací různých aplikovaných metod a postupů. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že pouze s využitím pohybových aktivit lze docílit výrazného rozvoje dítěte. Při výběru vhodných pohybových aktivit je navíc třeba vycházet ze spontánního pohybu dítěte a přihlížet k tomu, zda a kdy je dítě připraveno zvládnout ten který zadaný úkol. Můžeme však doporučit pestrý pohybový program coby použitelný nástroj výchovně vzdělávacího procesu.

Vzhledem k tomu, že s dětmi předškolního věku aktivně pracuji již více než deset let, zvolila jsem si pro diplomovou práci téma možností jejich rozvoje jako sobě blízké a věřím, že budu schopna nabyté poznatky a informace dále nějak účelně využít v rámci své profesní dráhy, ať už jako provozovatelka mateřského centra, nebo soukromé mateřské školy.

K pohybu jako takovému mám rovněž kladný vztah a snažím se k němu vést své vlastní děti stejně jako děti svěřené mi do péče výchovné a pedagogické. Neboť jak potvrdilo i šetření realizované a popsané v rámci této diplomové práce, dostatek pohybové aktivity má své opodstatnění v kontextu aktivit rodinných i coby součást systému výchovně vzdělávacího. A jelikož cílem rodičů a pedagogů není rozvíjet děti pouze po stránce pohybové, ale též mravní a rozumové, i mně se v rámci realizace popisovaného šetření osvědčila metoda pochvaly a trestu, uznání dobrého výkonu a dodržení pravidel a kázně. Všechny činnosti každopádně byly v tomto případě provozovány s humorem, radostí, a se snahou o to, aby byly tvořivé a pro děti zábavné.

7 ZÁVĚRY

Na základě provedeného šetření a pozorování bylo zjištěno, že:

1. Pohybové aktivity lze u předškolních dětí využít v rámci výchovně vzdělávacího procesu coby jednu z jeho složek a metod pro jejich rozvoj.
2. Vhodně volené pohybové aktivity mohou být v rámci výchovně vzdělávacího procesu stejně efektivní jako aktivity nepohybového charakteru.
3. Pohybové aktivity lze využít v rámci všech pěti oblastí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Nejúspěšněji se pohybové aktivity v oblasti dítě a psychika při rozvoji řeči a komunikace anebo v oblasti dítě a ten druhý při realizaci různých dramatizací, čili při prožitkovém učení. Naopak méně úspěšný při rozvíjení znalosti prostorových pojmů či barev u ostatních byl vliv obou metod zhruba stejný.
4. Jednotlivé děti reagují na absolvované pohybové aktivity různě, a výchovně vzdělávací efekt jednotlivých pohybových aktivit se tudíž liší v závislosti na individuálních dispozicích a aktuálním stupni vývoje jedince.
5. Děti z obou sledovaných skupin jevily spontánní radost z pohybových aktivit, přičemž je nejvíce bavily aktivity spojené s hudbou, říkadly apod.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova pro pedagogické školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

BĚLINOVÁ, L. *Pedagogika předškolního věku: učební text pro I.-IV. Ročních středních pedagogických škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-210-3067-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2009. ISBN 978-80-87156-26-1.

FRÖMEL, K. a kol. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-945-X.

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GALLOWAY, J. *Děti v kondici*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2134-7

GINSBURG, K. *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*. Pediatrics, 2007.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-736-7487-8.

JUKLÍČKOVÁ-KRESTOVSKÁ, Z. a kol. *Pohybové hry dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

KIEDROŇOVÁ, E. *Něžná náruč rodičů – Moderní poznatky o významu správné manipulace s novorozencem a malým dítětem*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-1210-5.

KIEDROŇOVÁ, E. *Rozvíjej se děťátko... - Moderní poznatky o významu správné stimulace kojence v souladu s jeho psychomotorickou vyspělostí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3744-7.

KLÉGROVÁ, J. *Děti a jejich volný čas*. In Šulová, L. *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe, 2004. ISBN 80-86307-15-8

KOHOUTEK, T, SALAQUARDOVÁ, D. *Psychologie*. Brno: Barrister & Principal, 2006. [ISBN 80-7364-023-6](#).

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KULHÁNKOVÁ, E. *Písničky a říkadla s tancem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-171-9.

KUTLÁKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LISÁ, L. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicentrum, 1986.

MAZAL, F. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-29-0.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

MUŽÍK, V., KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-17-7.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

PIAGET, J. a INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-407-9.

SCHAEFER, C. a REID, S. *Game play: therapeutic use of childhood games*. New York: Wiley, 2001.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Pedagogická fakulta Technické Univerzity v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-384-7.