

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití času řízené cvičební jednotky v mateřské škole
Use of Time - Driven Exercise Units in Kindergarten

Nikola Střihavková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Zdeňka Engelthalerová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Rok odevzdání: 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití času řízené učební jednotky v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně. Veškerou literaturu, z níž jsem čerpala, v práci řádně cituji a je uvedena v seznamu použité literatury.

.....

Místo a datum odevzdání

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. et Mgr. Zdeňce Engelthalerové za odborné vedení a za cenné rady, které mi poskytla při psaní této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině a příteli za podporu a obrovskou trpělivost.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem je využíván čas v řízených cvičebních jednotkách v mateřských školách, a posoudit případný vliv pedagoga a jeho dovedností na efektivitu řízené cvičební jednotky.

Teoretická část pojednává o vlivu pohybových činností dítěte na jeho zdraví, definuje rozdělení pohybových činností v mateřské škole, popisuje typy učitelů, jejich činnosti, vyučovací metody a využívané didaktické styly s ohledem na tělesnou výchovu v mateřských školách. V závěru jsou popsány nástroje pro měření a vyhodnocování efektivity v průběhu cvičební jednotky.

Praktická část popisuje skloubení metod pozorování, měření efektivity využití času v řízených cvičebních jednotkách (chronometráž) a dotazníkového šetření. Jsou diskutovány vlivy didaktických metod, prostředí a učitele, jeho specializace či vztah k tělesné k výchově na efektivitu využití času v řízených cvičebních jednotkách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě předškolního věku, mateřská škola, pohyb, řízená cvičební jednotka, využití času, chronometráž

ANNOTATION

The target of this bachelor thesis is to determine how the time is used in driven exercise units in kindergartens and to assess the potential impact of a teacher and his skills on the efficiency of a driven exercise unit.

The theoretical part deals with the impact of physical activity on a child's health, defines the division of physical activity in kindergarten, describes the types of teachers, their activities, teaching methods and didactic styles used with regard to physical education in kindergartens. In conclusion there are described tools for measuring and evaluating the effectiveness during exercise unit.

The practical part describes combining methods of observation, measurement of efficiency in the use of time during driven exercise units (chronometry) and a questionnaire survey. There are discussed the effects of teaching methods, environment and teacher, his specialty or affiliation to physical education on the effectiveness of the use of time in driven exercise units.

KEY WORS

Pre-school children, kindergarten, movement, driven exercise unit, use of time, chronometry

OBSAH

ÚVOD.....	8
CÍL PRÁCE A VĚDECKÝ PROBLÉM.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Vztah zdraví a pohybové činnosti u dětí předškolního věku.....	10
2. Pohybové činnosti v mateřské škole	12
2.1. Spontánní činnosti	12
2.2. Řízené pohybové činnosti.....	13
2.2.1. Ranní chvílka.....	14
2.2.2. Jednotka tělesné výchovy	14
2.2.3. Pohybová chvílka.....	16
2.2.4. Pohybové hry.....	17
2.3. Podmínky, rizika v pohybových aktivitách	17
2.3.1. Podmínky časové	18
2.3.2. Podmínky prostorové.....	18
2.3.3. Podmínky materiální.....	18
2.3.4. Podmínky personální a sociální	19
2.3.5. Rizika.....	19
3. Učitel a proces vyučování	20
3.1. Typy učitelů	20
3.2. Řídící činnosti učitele	21
3.3. Vyučovací metody	22
3.3.1. Seznamovací metoda	22
3.3.2. Metoda nácviku	22
3.3.3. Zpevňovací a zdokonalovací metody	23
3.3.4. Diagnostické metody	23

3.4. Didaktické styly	24
3.4.1. Příkazový styl	24
3.4.2. Praktický styl	24
3.4.3. Reciproční styl.....	25
3.4.4. Styl s nabídkou	25
3.4.5. Styl se sebehodnocením.....	25
3.4.6. Styl s řízeným objevováním	25
3.4.7. Styl se samostatným objevováním.....	25
3.5. Formy tělesné výchovy v rámci mateřských škol.....	26
3.5.1. Organizační formy	26
3.5.2. Sociálně-interakční a metodicko-organizační formy.....	26
4. Efektivita procesu tělesné výchovy	28
4.1. Chronometráž	28
PRAKTICKÁ ČÁST	30
5. Cíl a úkoly práce.....	30
5.1. Výzkumné otázky	30
5.2. Výzkumný soubor.....	30
6. Metodologie.....	32
6.1. Pozorování (kvalitativní metoda)	32
6.2. Dotazníkové šetření	32
6.3. Chronometráž	32
6.4. Pilotní šetření	33
6.5. Statistické zpracování	34
7. Výsledková část.....	36
7.1. Výsledky pozorování cvičebních jednotek	36
7.2. Výsledky dotazníkového šetření.....	36
7.3. Výsledky chronometráže	37
8. Diskuze.....	41
9. Závěr.....	44
POUŽITÁ LITERATURA	46
PŘÍLOHY	48

ÚVOD

Vzhledem k tomu, že mám velice kladný vztah ke sportu a pohybovým činnostem, zvolila jsem téma své bakalářské práce Využití času řízené cvičební jednotky v mateřské škole. Pohybovým činnostem a sportu se věnuji jak při mé práci s dětmi, tak i v osobním životě. Zajímalo mě, co výzkumem zjistím a zda se mi potvrdí mé domněnky. Během své praxe, ačkoliv je krátká, jsem vyzorovala, že pohybové aktivity nejsou dostatečně zařazovány do režimu dne v mateřských školách. U některých kolegyň jsem si všimla, že dětem nevytváří podnětné prostředí k těmto aktivitám, a pokud jsou zařazovány řízené pohybové činnosti, není jejich čas využit efektivně. Jsou učitelky mateřských škol, které do režimu dne preferují zařazovat spíše výtvarné, dramatické či hudební činnosti na úkor tělesné výchovy. Vzhledem k jejich estetickému zaměření je to sice pochopitelné, ale podle mého názoru (i podle názorů odborníků) by se na cílené plánování pohybových aktivit zapomínat nemělo.

CÍL PRÁCE A VĚDECKÝ PROBLÉM

Různí autoři poukazují na to, že právě pohybem dítě rozvíjí svoji osobnost. Dále si myslím, že pozitivní vztah ke sportu a pohybu je důležité budovat právě již v předškolním věku. Děti mohou díky nám – učitelkám v mateřských školách – zjistit, jaké to je mít radost z pohybu. Je tedy i trochu naším úkolem děti směřovat k těmto aktivitám, aby se i v budoucnu třeba nějakému sportu věnovaly, čímž by se dalo předcházet mnoha nemocem, především obezitě – velkému problému současných dětí a mládeže.

Je třeba se zamyslet, co můj výzkum může předat učitelkám, které v současné době vykonávají, nebo v budoucnu budou vykonávat tuto profesi. Byla bych ráda, kdyby se některé z mých kolegyní alespoň zamyslely a popřemýšlely nad touto problematikou. Moje bakalářská práce by měla přinést vhled do problematiky efektivního využití času při řízené pohybové činnosti, mohla by také učitelkám nastavit jakési zrcadlo a dát nové podněty k jejich práci a částečně i nastínit možnou cestu ke zlepšení.

Cílem práce je zjistit míru efektivně využitého času v řízené cvičební jednotce v mateřské škole pomocí vhodné diagnostické metody a zhodnotit případné vlivy prostředí, didaktických stylů či přístup učitele na účinnost cvičební jednotky.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vztah zdraví a pohybové činnosti u dětí předškolního věku

Předškolní věk Průcha, Kořátková (2013) vymezují na období od narození dítěte do počátku povinného základního vzdělání. Předškolní věk se může dělit na mladší předškolní věk (od narození do tří let) a starší předškolní věk (od tří do šesti let), tyto děti navštěvují mateřské školy a je jim věnována pozornost v této bakalářské práci.

„Zdraví chápeme jako optimální stav tělesné, duševní a sociální pohody.“ (Mužík, Krejčí, 1997, str. 3). Již od narození se vytvářejí základy pro zdravý život. Za dobré podmínky pro zdravý život považuje Mužík, Krejčí (1997) rodičovskou péči, lásku, harmonii, vhodné prostředí pro volný čas, správnou životosprávu a v neposlední řadě pohybové aktivity.

Pohyb je pro dítě nedílnou součástí života, je jednou z jeho základních potřeb. Již v předškolním věku dítě pohybem komunikuje, seznamuje se s okolím, experimentuje a získává mnohé zkušenosti a dovednosti, které jsou uplatnitelné a důležité pro další období života. (Dvořáková, 2011b)

Pohybovým činnostem a jejich vlivu na zdraví se věnuje mnoho odborníků. Dvořáková (2007) ve své publikaci konkretizuje vlivy a důsledky pohybových aktivit. Pohyb dle autorky umožňuje normální růst, tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte. Dále uvádí, že dostatečné intenzivní zatížení zvyšuje tělesnou zdatnost, která je důležitá pro prevenci kardiovaskulárních a respiračních chorob a má pozitivní vliv na svalový aparát a vnitřní orgány. S tím souvisí funkčnost pohybového aparátu, kdy záměrným působením na pohybový aparát předcházíme vadnému držení těla. Záměrné pohybové činnosti mohou také příznivě napomáhat dětem s tělesným, smyslovým či jiným postižením.

Kolektiv autorů Kučera, Kolář, Dylevský (2011) uvádí, kolik času by dítě mělo strávit pohybovou aktivitou. U dětí předškolního věku by mělo obecně platit, kolik času dítě spí, tolik času by se mělo pohybovat. Autoři uvádí, že v dnešní době se k tomu to režimu blíží jen malá část populace.

Další autor uvádí, že dítě v období staršího předškolního věku začíná být samostatné, kontroluje a záměrně ovlivňuje své chování. V tomto období většina dětí nastupuje do mateřských škol, které mají velkou roli v přípravě dítěte na život. Proto autor dává do popředí, že úlohou mateřské školy není jen výchova a vzdělatelnost dle potřeb

společnosti, ale dle potřeb dětí. Autor považuje zdraví za jednu ze základních potřeb dítěte a uvádí, že právě pohybové aktivity zdraví pozitivně ovlivňují. (Novotná, 2014)

Pohybové činnosti jsou spjaty s tělesným vývojem dítěte. Jelikož v předškolním období nejsou všechny kosti ještě osifikovány, není vhodné děti zatěžovat jednostranným pohybem či nošením těžkým břemen. Srdce a plíce jsou u dětí menšího objemu a tím na zátěž reagují zrychlením srdeční a dechové frekvence. Při spontánní aktivitě může tepová frekvence dosahovat až 180 tepů za minutu. Proto je důležité děti při spontánních aktivitách neomezovat, měly by mít možnost se dostatečně a intenzivně pohybovat, popřípadě by se měly k těmto aktivitám podněcovat. Lékaři se shodují, že již v předškolním věku je nutná prevence proti civilizačním a kardiovaskulárním nemocem. Děti, které jsou omezovány či méně podněcovány k aktivním činnostem, mají horší reakce na zátěž než děti aktivní. Kolem pátého a šestého roku života dítě prochází výraznou změnou. Prodlužují se končetiny, mění se poměr hlavy a těla a také dochází k dozrání nervové centrální soustavy. Tyto změny jsou dobrým předpokladem pro učení se novým dovednostem. (Dvořáková, 2011a)

Všichni uvedení autoři se shodují, že pohyb je neodmyslitelnou součástí a základní potřebou dítěte. Pohybem se dítě učí, seznamuje, komunikuje a rozvíjí tělesný, psychický i sociální vývoj dítěte.

„Zanedbání nebo omezování tohoto vývoje může brzdit celkový rozvoj dítěte a bránit využití jeho psychického a intelektuálního potenciálu.“ (Dvořáková, 2011a, str. 15)

2. Pohybové činnosti v mateřské škole

Pohybové činnosti nebo pohybové dovednosti by si každé dítě v předškolním věku mělo vyzkoušet a osvojit. Tyto činnosti jsou velice důležité pro zdravý vývoj dítěte, který je spojen s tělesným, psychickým i sociálním vývojem. V mateřské škole by pohybové činnosti měly být zařazovány do každodenního režimu dne a to v různých obměnách a intenzitě, se zaměřením na orientaci v prostoru a spolupráci s ostatními. Ačkoliv pohybové dovednosti nejsou konkretizované v Rámcově vzdělávacím programu, hrají zde velkou roli. Bez pohybových činností nelze rámcové ani dílčí cíle Rámcového vzdělávacího programu naplnit. (Dvořáková, 2011b)

Od předškolního dítěte v pohybových činnostech se očekávají výstupy, které uvádí Dvořáková (2011b)

Dítě:

- zvládá pohybové dovednosti jako je držení těla, lokomoční, nelokomoční a manipulační dovednosti
- zlepšuje tělesnou a psychickou zdatnost
- používá znalosti bezpečnostních pravidel
- má znalosti o pohybových činnostech a pravidlech
- má znalosti o vlastním těle
- zná hygienické a zdravotní návyky

Tyto očekávané výstupy můžeme naplňovat v pohybových činnostech, které rozděluje Dvořáková (2011b) na spontánní a řízené.

2.1. Spontánní činnosti

"Spontánní pohybová aktivita je zaměřený pohyb, který dítě realizuje samostatně podle svých potřeb a představ." (Dvořáková, 1998, str. 13)

Spontánní činnosti jsou realizovány dle aktuální potřeby a nálady dítěte a jsou součástí režimu dne. Při spontánních aktivitách si děti vybírají činnosti samy, měla by převažovat volnost a svoboda. Spontánní pohyb by měl být ovlivněn jen na začátku a to vymezením základních pravidel vyplývajících z bezpečnostních důvodů a respektování druhých. Spontánní pohybové činnosti mohou mít charakter individuální, skupinový nebo hromadný. Během spontánního pohybu děti procvičují dovednosti a podporují sociální vývoj (samostatnost, sebeodpovědnost, vztahy k ostatním, dodržování pravidel). Během

spontánních činností jsou děti předškolního věku aktivnější a pohybují se intenzivněji. Spontánní pohyb je pro děti přirozený a důležitý, proto by v předškolních zařízeních učitelky měly pohybové aktivity podněcovat, poskytovat dětem zpětnou informaci a případně dopomáhat. Pro spontánní aktivity je důležitý dostatečný prostor, podnětné vybavení a pozitivní postoj učitelky. (Dvořáková, 2011b)

2.2. Řízené pohybové činnosti

Řízené pohybové činnosti a hry dětí existují v různých podobách a v různé délce podle funkce a cíle. Mohou začínat dle předem připraveného plánu nebo ze spontánní potřeby dětí či nastalé situace. (Dvořáková, 2011a)

Řízené pohybové činnosti by měly být pravidelnou součástí denního režimu dítěte a to v různém rozsahu. Tyto aktivity lze provádět mimo tematické celky, nebo jsou naopak součástí integrovaných bloků, kdy mají účel umocnit téma a prohloubit osobní a praktický prožitek. Například téma „Zvířátka co žijí v lese“, hry, při nichž děti napodobují pohyb zvířat, nebo téma „Poznávám své tělo“, hry pro orientaci v tělním schématu. Když se téma nabízí a koresponduje s pohybovým celkem, je vhodné pohybovou aktivitu zařadit. Měli bychom si ale dát pozor na to, abychom nevytvářeli příliš násilné kombinace a motivace. Především je tělesná výchova vnímána jako součást každodenních rituálů a pohyb zařazujeme i mimo integrované bloky. (Dvořáková, 2007)

V řízených činnostech je důležité dbát na rozdílnou kondici a úroveň dovedností dětí a je zapotřebí vybírat takové činnosti, které všechny děti zvládnou. Po skončení řízené pohybové činnosti, pokud je to možné, necháme nářadí a náčiní dětem k dispozici i pro volnou hru. Učitel zapojuje do řízených činností jak nové nářadí a náčiní, tak nářadí, které je pro děti již známé. Dítě má možnost i při řízených činnostech neúčastnit se. Učitelka by se však měla snažit motivací a výběrem činností děti do aktivit zapojit. (Dvořáková, 2011b)

Řídit pohybové aktivity je možné hromadně nebo skupinově. V kapitole typologie jsou tyto formy vysvětleny podrobněji. Mezi hromadné aktivity, kdy pravidla určuje učitelka, patří společná a jednoduchá pohybová hra. Dále je možné hromadně řídit rozcvičku či překážkovou dráhu, přičemž děti by neměly být do žádných aktivit nuceny či být omezovány. Skupinovou organizaci využíváme například z důvodu nedostatku náčiní či prostoru nebo pro účely individuálního rozvoje dítěte. Pokud je nedostatek pomůcek a nářadí, vytvoříme skupiny dětí, a to z důvodu rychlejšího střídání dětí a kratších prostojů

(například každá skupina provádí určitou činnost a poté se vymění, nebo nabídneme několik činností a děti se rozdělí dle vlastního zájmu). Dále můžeme tvořit skupiny pro různé činnosti z důvodů snížení počtu dětí ve skupině nebo nedostatečný prostor (například jedna skupina bude cvičit a druhá se věnuje výtvarným činnostem). Děti také můžeme rozdělit dle jejich individuálních potřeb a různých předpokladů (například vytvoříme skupinu pro správné držení těla, kterou nazveme motivačně, a dítě potřebující speciální péči zařadíme do této skupiny, ostatním dětem nebráníme do skupiny vstoupit).

Řízené pohybové činnosti můžeme dle Dvořákové (2011a) rozdělit na ranní chvilku, jednotku tělesné výchovy, pohybovou chvilku a pohybové hry.

2.2.1. Ranní chvilka

V rámci ranních chviliek zařazujeme cviky protahovací a zdravotní, slouží k rozcvičení všech svalových partií, které budou zatěžovány v průběhu dne. Protahovacím cvičením se předchází svalovým dysbalancím, zvyšuje se kloubní pohyblivost a celková elasticita svalů. Do ranních chviliek se zařazují i zdravotní cviky, které mohou předcházet vadnému držení těla. Protahovací cvičení by měla být úměrná věku dítěte. (Hronzová, 2011).

2.2.2. Jednotka tělesné výchovy

„Jednotka neboli hodina tělesné výchovy je základní organizační formou, kde jsou pravidelně plněny vzdělávací a výchovné cíle tělesné výchovy.“ (Dvořáková, 2007, str. 71)

Každá cvičební jednotka se dělí na čtyři až pět částí, které na sebe navazují. Realizace jednotky by měla probíhat v dobře vyvětraném prostoru. Například v herně třídy, kde klademe důraz na vhodný prostor a vybavení, v tělocvičně či venku. (Dvořáková, 2011b)

Dvořáková (2007) ve své publikaci člení jednotku na části:

- Úvodní
- Průpravná
- Hlavní - nácvik
- výcvik
- Závěrečná

Úvodní část

Úvodní část jednotky tělesné výchovy má především funkci organizační a motivační (Volfová, Kolovská, 2008).

Dvořáková (2007) uvádí, že dětem vyhovuje pravidelná organizace. Pokud se dětem režim mění, jsou nejisté a dezorientované. Proto je jednotku vhodné zahajovat vždy stejným způsobem či rituálem. Jednotku je možné zahajovat předem domluveným signálem, například v kruhu, v řadě apod. Zahájení se využívá pro seznámení dětí s obsahem cvičební jednotky, zároveň má také funkci motivační. Motivační písničkou či básničkou je možné zvýšit zájem o pohybové činnosti. Při zahájení je vhodné se vyhýbat příliš dlouhému stání, během něhož může dojít k nesprávnému držení těla. Dále by měly následovat činnosti, které poslouží k rozcvičení a prokrvení organismu, navodí pozitivní atmosféru pro následující činnosti. Většinou se jedná o hry, které jsou pravidlově jednoduché, známé a vtahují děti do společné řízené činnosti. Volfová, Kolovská (2008) tuto část nazývá rušnou. Do této části patří přirozené pohybové činnosti (běh, chůze, lezení s využitím různého náčiní a náradí, poskoky). Jelikož se jedná o vstupní zahřátí organismu, je nutné dbát na to, aby všechny děti byly v pohybu s nižší intenzitou zatížení. Úvodní a rušné části se doporučuje věnovat desetinu z celkového času cvičební jednotky a lze využít hudební doprovod.

Průpravná část

Dvořáková (2007) uvádí, že průpravná část neboli rozcvička má za úkol děti připravit na další cvičení. V této části se provádějí cviky, které napomáhají dítěti si uvědomovat a cíleně řídit vlastní tělo. V průpravné části se věnujeme kompenzačním, uvolňovacím, zpevňovacím a protahovacím cvikům, jejich cílem je protáhnout zkracující se svaly a aktivovat svaly ochabující. Volfová, Kolovská (2008) doporučují při správné realizaci průpravné části dodržovat určité zásady. Mezi tyto zásady patří zařazování cviků v nízkých polohách na začátku a postupné přecházení do poloh vyšších, dále bezchybné a názorné ukázky cviků se současným popisem pohybu s kladením důrazu na správné dýchání při cvičení. Z celkového času se věnujeme průpravné části dvě desetiny času.

Hlavní část

Dvořáková (2007) uvádí, že náplní v hlavní části cvičební jednotky je splnění nácvikového nebo výcvikového cíle hodiny. Dle Volfové, Kolovské (2008) je cílem hlavní

části rozvoj, nácvik, opakování pohybových dovedností a rozvíjení pohybových schopností. Pohybové schopnosti se dělí na rychlostní, vytrvalostní, obratnostní a silové.

Na začátek hlavní části volíme pohybové činnosti a hry, které rozvíjí rychlostní a koordinační schopnosti. Při těchto činnostech je potřeba vyvinutí maximální snahy a koncentrace, právě maximální úsilí a soustředěnost jsou děti schopné vynaložit, než dojde k únavě. Z tohoto důvodu se na začátek hlavní části zařazuje také nácvik nových dovedností. Naopak ke konci volíme činnosti určené k rozvoji vytrvalostních schopností a opakování již dříve osvojených dovedností, u nichž není potřeba maximální soustředěnosti dítěte. Činnosti zaměřené na rozvoj obratnostních schopností probíhají po celou dobu cvičební jednotky, rozvoj silových schopností je do jednotky tělesné výchovy důmyslně zařazován tak, aby docházelo k všestranné pohybové přípravě. Hlavní části by mělo být věnováno přibližně šest desetin z celkového času cvičební jednotky. (Volfová, Kolovská, 2008)

Závěrečná část

Dle Dvořákové (2007) má závěrečná část cvičební jednotky splnit funkci zotavovací. Objevují se zde uklidňující cviky, kompenzace organismu a relaxační cvičení. Možné je zařadit i hry jak s nízkou intenzitou zátěže (psychomotorické hry), tak vyšší intenzitou zátěže. Hry s vyšší intenzitou pedagog používá, pokud v hlavní části byl věnován čas dovednostem s nízkou tepovou frekvencí. Pedagog může zhodnotit cvičební jednotku, připomenout cíle, a zda byly cíle naplněny, také navodit pozitivní vztah k dalším aktivitám. Opět je vhodné využít k cvičení hudbu, například k relaxačním cvikům. Této části se věnujeme jednu desetinu času z celkového času cvičební jednotky. (Volfová, Kolovská, 2008)

2.2.3. Pohybová chvilka

Protože je pro dítě předškolního věku obtížné dlouho setrvat v náročné statické pozici a nečinně čekat na následující akci, je vhodné zařazovat pohybové chvilky. Pohybová chvilka je krátkodobá činnost trvající dvě až tři minuty, využíváme je pro zaujmutí dětí před zahájením další činnosti a zároveň plní dle potřeby různé funkce. Dle Dvořákové (2011a) pohybové chvilky mohou mít funkci kompenzační, regenerační nebo relaxační, protahovací, přípravnou či poznávací.

Pohybové chvilky mohou dětem poskytovat krátký odpočinek od statické polohy, například pokud děti dlouho seděly, je vhodné zařadit pár cviků vyrovnávacích a

protahovacích. Od psychické zátěže pomáhají relaxační či regenerační momenty, které využívají toho, co děti umí (poskoky, protažení, vytřepání končetin často s doprovodem říkadla). Krátké pohybové chvílky mohou připravit pozornost dětí nebo zpříjemnit čekání na následující činnost (rozcvičení prstů, známá písnička s krátkou choreografií). Dále můžeme do pohybové chvílky zařadit cviky zdravotně orientované, například v rámci prevence rizika správného držení těla. U mladších dětí je nutná motivace a názorné ukázky cviků a starších dětí vedle motivace zařazujeme i vysvětlení práce svalů a zdravotní přínos cvičení.

2.2.4. Pohybové hry

Kořátková (2005) ve své knize uvádí, že hra je starší než lidstvo samo a že je základní aktivitou pro seberealizaci dítěte, přičemž každé dítě má individuální formy a způsoby hry, které se mění v závislosti na čase a společnosti.

„Pohybové hry jsou nejpřirozenějším a nejzábavnějším cvičením pěstujícím obratnost, rychlost, zodpovědnost, samostatnost a iniciativu, potlačujícím egoismus a sobectví.“ (Kolandová, 2014, str. 2)

V mateřských školách při pohybových hrách si děti osvojují dovednosti jako je běh, skok, cval, poskoky dále mohou být zaměřené také na rozvoj paměti, rozvoj pohybových schopností (rychlost, vytrvalost, koordinace). Pohybové hry trvají nejméně šest minut, avšak záleží na zaujetí dětí, mohou trvat i déle. Hry by se měly podněcovat, obměňovat a učitelka by měla umět reagovat na potřeby a nálady dětí. Pohybové hry mohou být řízené či spontánní s využitím náčiní či hudby. (Dvořáková, 2011b)

„V předškolním věku je hra nejdůležitější činností dítěte a jeho první zájem. Prostřednictvím hry poznává dítě okolí (je žádoucí častá změna podnětů)“ (Křištofič, 2004, str. 36)

2.3. Podmínky, rizika v pohybových aktivitách

V mateřské škole pedagog realizuje pohybové činnosti, které vedou k očekávaným kompetencím, proto je nutné vytvořit takové podmínky, které umožní očekávané kompetence realizovat. Jedná se o podmínky časové, prostorové, materiální, personální a sociální, které definuje Dvořáková (2011b).

2.3.1. Podmínky časové

Do režimu dne pedagog zařazuje spontánní a řízené pohybové činnosti a to v čase, aby naplňovaly a reagovaly na potřebu dětí. Během režimu dne by se měly střídat dynamické a klidové činnosti a také by měl být vyvážený poměr řízených a spontánních aktivit. Zároveň by měly být pohybové činnosti umožněny realizovat jak individuálně, tak skupinově. (Dvořáková, 2011b)

2.3.2. Podmínky prostorové

Podmínky prostorové lze rozdělit na prostory uvnitř budovy či venkovní prostory. Pokud by se mělo dětem umožnit střídat dynamické a klidové činnosti, je zapotřebí přizpůsobit vnitřní prostory. Ve třídě by měly být prostory pro volné spontánní pohybové činnosti, kde by děti mohly volně pobíhat, skákat, šplhat, chodit po lavičkách. Důležité je v těchto prostorách předem stanovit pravidla chování. Jedná se například o stanovení výšky vylézání, respektování druhých, dodržování odstupů.

Venkovní podmínky jsou dány umístěním mateřské školy a jejím okolím. Za optimální podmínky se považuje členitá zahrada, blízký park, les nebo jiný přírodní terén. Pokud jsou venkovní podmínky pro spontánní pohyb dětí nevyhovující, je nutné nahradit prostory například tělocvičnou, která bude dostatečně vybavena pomůckami.

Pedagog by se měl zaměřit, zda prostorové podmínky jsou dostačující pro rozvoj lokomočních či nelokomočních dovedností. Například běh po členitém či rovném terénu, skoky, přeskoky, lezení, vylézání, houpání, převaly a balancování. Dále pedagog sleduje, zda pohybové činnosti rovnoměrně zatěžují všechny části těla, jestli se děti dostatečně dynamicky pohybují a zda u dětí dochází až k zadýchání. (Dvořáková, 2011b)

2.3.3. Podmínky materiální

Mateřská škola by měla být dobře vybavena pomůckami, které napomáhají k rozvoji pohybových dovedností. Jedná se o různorodé pomůcky, běžné pomůcky určené k pohybovým aktivitám i netradiční pomůcky jako je například, drátěnka, houbička, víčka od PET lahví. Důležité je také rozmístění těchto pomůcek. Děti by měly mít volný přístup k pomůckám, které jsou používány i v řízených pohybových činnostech. Volně by mohla být přístupná zařízení, jako jsou žíněnky, lavičky, houpačky, balanční plochy a také pomůcky, které neohrozí druhé - míče, obruče, švihadla, šátky, míčky. Pomůcky by měly být k dispozici pro venkovní i vnitřní používání. Čím více bude široká nabídka pomůcek a

dostatečný prostor pro spontánní a řízené pohybové aktivity, tím více zkušeností si děti z mateřské školy odnesou. (Dvořáková, 2011b)

2.3.4. Podmínky personální a sociální

Sociální podmínky vyplývají z odbornosti a ze vztahu učitelek k pohybovým aktivitám dětí a k pohybovým činnostem obecně. Učitelky vytvářejí atmosféru a podmínky pro pohybové činnosti dětí, mohou je podporovat nebo tlumit. Důležité je, aby učitelky v dobrém úmyslu kvůli bezpečnosti pohyb dětí neomezovaly. Učitelky by měly vézt děti k odpovědnosti za své chování a za bezpečnost. Pedagog by měl stanovit jasná jednoduchá pravidla a s dětmi se domluvit na jejich dodržování. Zároveň by děti měly cítit důvěru a podporu pedagoga. (Dvořáková, 2011b)

2.3.5. Rizika

Učitelka v mateřské škole by se měla soustředit i na možná rizika při pohybových činnostech. Velkým rizikem je nedostatek pohybu, který je způsoben malým prostorem a nedostatkem příležitostí se dynamicky pohybovat. Děti by se měly věnovat pohybovým činnostem čtyři až pět hodin denně. Dále hrozí nedostatek spontánního pohybu a tím spojené psychické přetížení ze stálých řízených aktivit. Učitelka by se měla vyvarovat jednostranným zatěžováním, respektovat individuální biologický vývoj dítěte. Pedagog dále musí dbát na pitný režim, dobře volit dobu pohybových aktivit a dodržovat hygienické zásady. V situacích, kdy dítě zažívá stále neúspěch, do aktivit se nutí, či se musí neustále podřizovat, vzniká riziko negativního prožitku. (Dvořáková, 2011b)

3. Učitel a proces vyučování

Průcha, Koťátková (2013) ve své knize definují úlohu učitelky, která je zaměřena na celkový rozvoj dětí, který vychází ze základů osobního a sociálního rozvoje dítěte.

Jinak definuje úlohu učitele Dvořáková (2007), podle autorky by měl pedagog mít široký a odborný záběr a dobré pedagogické vlastnosti. Učitel v předškolním věku nejvíce ovlivňuje osobnost dítěte a zároveň buduje základy, na kterých budou stavět pedagogové vyšších stupňů škol.

Požadavky na předpoklady učitelů jsou různé dle autorů, shodují se ale v kompetencích učitele, které jsou chápány jako: *„soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání“* (Průcha, 2002, str. 108)

Pro učitelku v mateřské škole je důležitá schopnost komunikovat s dítětem přiměřeně k jeho věku, nechat děti prožít zadané úkoly a dané úkoly dobře prezentovat, například pomocí hry. Vnímavost, výrazové a komunikativní dovednosti, empatie a schopnost diagnostikovat dětské potřeby, reagovat na ně, podporovat dětské aktivity – všechny tyto vlastnosti by měly být podporovány pedagogickými schopnostmi. V oblasti tělesné výchovy jsou tyto vlastnosti podloženy praktickými pohybovými dovednostmi, odbornými znalostmi vztahujícími se k osobnosti dítěte a odbornými znalostmi a dovednostmi z oblasti tělesné výchovy. (Dvořáková, 2007)

3.1. Typy učitelů

Existují různá dělení typů učitelů, například z hlediska celkového chování k dětem nebo z hlediska přijímání nových metod a obsahů. (Dvořáková, 2007)

Z hlediska chování k dětem může být učitel **dominantní** - tento učitel se chová autoritativně, nadřazeně, klade velký důraz na chyby, což rozvoj dítěte spíše potlačuje. **Integračním typem** učitele je pedagog, který se snaží s dětmi o spolupráci a komunikaci, zdůrazňuje pozitiva a je pro děti podporující. Učitel, který je bez emočního vztahu k dětem, pouze informuje a oznamuje, je označován za **neutrální typ**. Z jiného pohledu můžeme učitele dělit na autoritativní, demokratické a liberální typy. **Autoritativní typ** klade důraz na kázeň, vysokou aktivitu a děti nejsou pedagogem respektovány. **Demokratický** učitel má velmi dobré komunikační vlastnosti, respektuje děti a pravidla.

Pedagog, který je bez cílů, plánů a pravidel, je označován za **liberální typ** učitele. (Dvořáková, 2007)

Z hlediska přijímání nových metod a obsahů jsou pedagogové označováni za **tradicionalistu** nebo **novátora**, přičemž tradicionalista trvá na ověřených postupech a metodách, novátor naopak zkouší stále nové metody a postupy. (Dvořáková, 2007)

3.2. Řídící činnosti učitele

Řídící činnosti učitele lze dle Dvořákové (2007) rozdělit na **vnitřní (skryté)** a **vnější (výkonné aktivity)**. Dále lze tyto řídicí činnosti rozdělit také na činnosti **rozhodovací, ovlivňovací a kontrolní**. V řídicích činnostech by měl být učitel vybaven kompetencemi, které jsou projektové, realizační, reflexivní.

Vnitřní rozhodování učitele je základem přípravné fáze, kdy učitel plánuje dlouhodobě, nebo na jednu hodinu. Rozhodování zároveň probíhá během různých didaktických činností. Během plánování pedagog vychází z obecných a dílčích cílů, které jsou stanoveny v Rámcových vzdělávacích programech a Školních vzdělávacích programech. V mateřské škole je plánování tělesné výchovy propojeno s režimem dne, využívají se mezipředmětové vztahy a prolínají se spontánní či řízené pohybové činnosti. Příprava pro pohybové činnosti, ať už myšlenková nebo v písemné formě, by měla být důležitou součástí plánování. V praxi pak nedochází k ztrátám času, činnosti plynule navazují a nedochází k zbytečnému přerušování činností. Při realizaci pohybových činností však musíme být schopni reagovat na vzniklé situace a plánované činnosti přizpůsobovat okolnostem. (Dvořáková, 2007)

Mezi vnější projevy pedagoga řadíme chování a způsoby komunikace učitele, ovlivňovací procesy a kontrolní procesy. (Dvořáková, 2007). **Ovlivňovací proces** je založen na didaktické komunikaci mezi dítětem a pedagogem, přičemž dochází k vzájemnému působení mezi oběma stranami a zároveň k působení učitele a dítěte na sebe sama. Hlavní složkou je motivace, (Mužík, Krejčí, 1997). V předškolním věku probíhá motivace na základě předpokladů dětí, v mateřské škole tak můžeme motivovat v podobě pohádky, či nápodoby. Motivací učitel získá děti pro zvolený cíl, tedy pro konkrétní pohybovou činnost, (Dvořáková, 2007). V **kontrolním procesu** nejen učitel dohlíží na dítě, ale dochází i k vzájemné kontrole dětí či sebekontrole všech zúčastněných. V procesu dochází k různým kontrolním fázím - zjišťování skutečného vývoje, srovnávání skutečného vývoje s vývojem očekávaným a k vyvozování závěrů pro další rozhodování a

ovlivňování, (Mužík, Krejčí, 1997). Pro korekci vždy volíme vhodná a přímá slova, dětem je také zapotřebí nechat čas na vlastní pokusy a stále je neopravovat. Chyby je důležité opravovat od podstatných k méně podstatným. Důležitý je i čas, kdy korekce pobíhá, buď v průběhu pohybu, ihned po jeho skončení nebo také před samotným pohybem, kdy je vhodné dítě spíše upozornit, na co se má soustředit. (Dvořáková, 2007)

3.3. Vyučovací metody

Výuková metoda je jednou ze základních didaktických kategorií a představuje „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha a kol., 2003, str. 287). Výukovou metodu můžeme považovat za spojnicí mezi učitelem a dítětem.

Dvořáková (2007) ve své knize rozděluje metody dle průběhu vyučovacího procesu. Jedná se o metody

1. seznamující s úkolem,
2. nácvikové,
3. zpevňovací a zdokonalovací metody,
4. metody diagnostické a hodnotící.

3.3.1. Seznamovací metoda

Prostřednictvím seznamovací metody by se dítě mělo seznámit s novou pohybovou dovedností. Jelikož dítě mladšího školního věku upřednostňuje demonstrativní metody oproti verbálním, které mají spíše motivační charakter, je důležité ukázkou provést co nejpřesněji, názorně a bez chyb. Ukáзка může mít podobu přímou, kdy jí předvede učitel, či nepřímou předvedenou dítětem nebo obrázkem. (Dvořáková, 2007)

3.3.2. Metoda nácviku

Metodu nácviku popsal Mužík a Krejčí (1997), jedná se o tři postupy, které vyplývají z charakteru pohybových dovedností – komplexní, analyticko-syntetický a synteticko-analytický. Za **komplexní postup** se považuje nácvik dovedností vcelku, je vhodný pro nácvik diskretních dovedností. Postup se využívá u dovedností, u kterých je rozklad nelogický a neefektivní. Pro předškolní děti je tento postup velice vhodný, protože vzniká komplexní představa o pohybu a díky názorné ukázce jsou schopny dovednost napodobit. Negativum spatřují autoři v tom, že je zde možnost k přehlédnutí chyb. Příkladem komplexní metody je nácvik hodů míčkem. Další postup je **analyticko-syntetický**, který je vhodný pro nácvik sériových či kontinuálních dovedností.

Metoda umožňuje pohybovou dovednost rozdělit na jednotlivé úkony a nacvičovat je po částech. Důležité je myslet na to, že by děti měly znát cíl nácviku, proto je také nutné provést ukázkou vcelku. Nácvik analyticko-syntetickým způsobem by neměl být dlouhodobě fixován jako samostatná dovednost, rizikem je poté obtížnější spojování. Výhodou postupu je snazší kontrola a korekce. Příkladem pro předškolní děti je nácvik kolébky pro kotoul vpřed - rozběh, odraz, výskok. **Synteticko-analytický postup** je kombinací obou předcházejících postupů a slouží k zamezení ztráty motivace (Mužík, Krejčí, 1997). Kde při komplexním nácviku mohl nastat problém, touto metodou problémovou pasáž oddělíme od celku a věnujeme se její nápravě, posléze opravenou pasáž opět vložíme do celku pohybové dovednosti. (Dvořáková, 2007)

3.3.3. Zpevňovací a zdokonalovací metody

Pro zdokonalování a upevňování dovedností slouží metoda opakování úkolu a to v podobě koncentrované nebo disperzní. Koncentrované opakování znamená, že pohybová dovednost je opakována za sebou. Příkladem je nácvik dovedností ve družstvech, kdy děti opakují jeden cvik dokola. Metoda je vhodná pro první seznámení s úkolem, poskytuje dítěti možnost opakování v krátkém čase a tvoří základní představu o pohybu, učitel má možnost pro korekci. Disperzní opakování znamená, že pohybová dovednost je vložena mezi ostatní pohybové činnosti. Příkladem je vložení nácviku odrazu do překážkové dráhy. Pro zdokonalování a upevňování kondice se uplatňují metody manipulace se zatížením. Cílem může být zátěž krátkodobá, nebo dlouhodobá, čili vytrvalostní. (Dvořáková, 2007)

3.3.4. Diagnostické metody

Důležité informace o pokrocích dětí nám přinášejí diagnostické metody. Metody jsou důležitým faktorem pro sebereflexi a plánování učitele, na druhou stranu slouží i pro děti a jejich rodiče, například výsledky dětí mohou být další motivací a vézt ke zlepšení dovedností. Diagnostické metody lze rozdělit na vstupní, průběžné, konečné. Během těchto metod získáváme základní informace o úrovni dětí a podklady pro plánování, průběžně sledujeme reakci dětí na požadavky učitele a nakonec vše zhodnotíme. Diagnostika dítěte by neměla uzavírat cestu ke zlepšení a měla by vždy obsahovat povzbuzivý podnět. Pedagog by měl při hodnocení brát ohled na věkové a individuální předpoklady dětí a vzájemně nesrovnávat děti s různými předpoklady. Během pohybových činností v mateřské škole učitel používá nestandardizované diagnostické metody (sledování, pozorování, rozhovor, bodování), výsledky slouží k zhodnocení dětí v probíraném učivu.

Standardizované metody (se striktně stanovenými pravidly) musí být objektivní, platné a validní, aby šlo výsledky použít pro srovnání jiných skupin. Nejčastěji používanými metodami (ve standardizované i nestandardizované podobě) jsou pozorování, rozhovor a motorické testy – kvantitativního i kvalitativního charakteru. (Dvořáková, 2007)

3.4. Didaktické styly

„Didaktické styly vyjadřují uspořádání všech vztahů mezi učitelem a žákem i všech činností učitele a žáka během výuky s ohledem na specifické, předem určené výchovně vzdělávací cíle.“ (Mužík, Krejčí, 1997, str. 36)

Dvořáková (2007) ve své publikaci dává do popředí respektování obecných pedagogických zásad, které jsou aplikovány do procesu tělesné výchovy. Za základní zásady autorka považuje zásady zajímavosti a přitažlivosti, názornosti, postupnosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, vlastní aktivity a uvědomělosti dítěte. Aplikace těchto zásad by měla být samozřejmostí a zásady provázejí i běžnou praxi.

Mezi didaktické styly patří styl příkazový, praktický, reciproční, styl s nabídkou, se sebehodnocením, s řízeným objevováním a se samostatným objevováním.

3.4.1. Příkazový styl

Příkazový styl se vyznačuje tím, že pedagog veškerá svá rozhodnutí vykonává sám a je jediný, kdo rozhoduje o pohybových činnostech, které se budou vykonávat. Mezi učitelovým podnětem a odpovědí od dítěte je přímý a bezprostřední vztah. Každé činnosti dítěte předchází podnět nebo příkazový signál, který může mít i podobu hudby, píšťalky nebo tlesknutí. Příkazový styl je vhodný především pro prvotní osvojování dovedností, ale neměl by být stylem univerzálním. V průpravné části se často rozcvičení vede v příkazovém stylu. (Mužík, Hurychová, 1994)

3.4.2. Praktický styl

Praktický styl je charakteristický tím, že je dítěti umožněno zvolit si začátek i konec cvičení a vlastní tempo činnosti. Příkladem jsou úkoly zadané ve družstvech, které děti plní samostatně. Učitelova úloha je sledování a poskytování zpětné vazby či korekce. (Dvořáková, 2007)

3.4.3. Reciproční styl

Při recipročním stylu jsou děti rozděleny zpravidla do párů a každý z nich má svou roli. Jedno dítě je v roli pozorovatele, hodnotí, opravuje dovednosti druhého dítěte, které cvičí. (Mužík, Hurychová, 1994)

Učitel je pak v roli konzultanta pro dítě, které opravuje a hodnotí. Aby děti byly schopny správně opravovat a hodnotit, je důležitá první instrukce a ukázka správného provedení, případně upozornění na chyby. (Dvořáková, 2007)

3.4.4. Styl s nabídkou

Ve stylu s nabídkou dochází k přesunu rozhodování z pedagoga na dítě, styl dítěti nabízí samostatný výběr obtížnosti v určitých dovednostech. Dítě má ve výběru plnění pohybových dovedností tři možnosti; buď bude v obtížnosti pokračovat, nebo si zvolí jinou obtížnost úkolu. Ve stylu s nabídkou probíhá zároveň sebehodnocení a pedagog si může všimnout, jaké mají žáci aspirace, zda vysoké nebo nízké. (Mužík, Hurychová, 1994)

3.4.5. Styl se sebehodnocením

V recipročním stylu, kdy se dítě učí hodnotit druhého, využívá tyto zkušenosti pro sebehodnocení. Dítě má čas na cvičení a pro dosažení určitých dílčích cílů a následné jejich zhodnocení. Tento styl je vhodný pro dlouhodobé sledování. (Dvořáková, 2007)

3.4.6. Styl s řízeným objevováním

Ve stylu s řízeným objevováním učitel nepoužívá věty rozkazovací a oznamovací, ale převážně tázací. Díky předem připraveným otázkám vede pedagog děti k tomu, aby samy našly řešení k daným úkolům například: „přijdeš na jiné způsoby překonání překážky?“. Tento styl se ukazuje vhodný pro hledání příčin neúspěchu ve hře nebo při nezvládnutí určitých dovedností. (Dvořáková, 2007)

3.4.7. Styl se samostatným objevováním

Styl se samostatným objevováním je založen na řešení problému. Ve stylu s řízeným objevováním se očekávalo, že žák nalezne odpověď na základě otázky učitele, v tomto stylu je dítě závislé samo na sobě. V pohybových činnostech neexistuje jen jedna možnost řešení, proto žáci při pohybových činnostech nalézají různé alternativy a mají možnost si vybrat tu nejlepší. (Mužík, Hurychová, 1994)

Dvořáková (2007) uvádí, že tento styl je především určen pro starší děti, lze jej aplikovat i pro předškolní věk. Učitel pro děti určí cíl, nikoliv způsob dosažení, děti pak sami hledají a určují řešení.

3.5. Formy tělesné výchovy v rámci mateřských škol

V teorii rozlišujeme tři formy tělesné výchovy v rámci mateřských škol: organizační, sociálně-interakční a metodicko-organizační. *„Didaktické formy jsou definovány jako ohraničené útvary uspořádání podmínek učení, vymezují, kde a za jakých podmínek se proces učení uskutečňuje.“* (Mužik, Krejčí, 1997, str. 110)

3.5.1. Organizační formy

Organizační formy se týkají organizačního rámce při tělesné výchově. Existují formy pravidelné i nepravidelné, v mateřské škole se během celého režimu dne vyskytují pravidelné pohybové činnosti, které mohou mít různou délku, Dvořáková (2007) uvádí 5 - 40 minut, jedná se o pohybové činnosti řízené i spontánní, podrobně viz kapitola 2.2. Mezi nepravidelné činnosti bychom zařadili vycházky, výlety, tělovýchovná vystoupení pro rodiče, školy v přírodě.

3.5.2. Sociálně-interakční a metodicko-organizační formy

Základním kritériem sociálně-interakčních forem je vztah učitele a dítěte. Podle toho rozlišujeme tyto sociálně-interakční formy na hromadné, skupinové a individuální, přičemž tyto formy se poté organizují v metodicko-organizačních uskupeních.

Při hromadné organizaci učitel vede všechny děti společně buď frontálně, nebo proudově. Frontálním způsobem jsou děti vedeny na značkách nebo volně v prostoru a vždy čelem k učiteli. Proudové cvičení probíhá za sebou po kruhu nebo v překážkové dráze a využívá se především pro správnou efektivitu využití času a pohyb dětí bez prostoje, negativem může být nerespektování individuálních potřeb a předpokladů dětí nebo malý přehled nad dětmi. (Dvořáková, 2007)

Při skupinovém vedení si pedagog děti rozdělí do skupin z různých důvodů, například různé předpoklady dětí pro plnění úkolů, z důvodu efektivnosti využití času. Skupinové vedení lze realizovat v družstvech, na stanovištích, překážkové dráze či kruhovém tréninku. Děti v družstvech plní buď úkoly stejného, nebo různého charakteru. Stejně úkoly pedagog zadává s cílem, který je zaměřen na kvalitu provedení dané dovednosti, nebo je zaměřen na rychlost, například štafety a soutěže. Různé úkoly se

mohou plnit na stejném nářadí, kdy dochází k diferenciaci úkolů, nebo na různém nářadí. Pokud ve družstvech vznikají časové prostoje, lze cvičení obohatit doplňkovými úkoly, například skákáním přes švihadlo či nízké překážky. Tyto prostoje nastávají při početných družstvech. Cvičení na stanovištích spočívá v tom, že si pedagog děti rozdělí na menší skupiny. Jedná se o skupinku dvou až čtyř dětí, které plní na odlišných stanovištích různé úkoly. Úlohou pedagoga je řídit skupinky v jejich střídání, dohlížet na nejnáročnější a nejpomalejší stanoviště, při nácviu nových dovedností či obtížného provedení dává učitel záchranu či dopomoc. Jednou z dalších forem je překážková dráha, která je v mateřské škole využívána velmi často. Je to proudová metoda, kde dítě plní úkoly na různých stanovištích. Cílem může být nácvik či výcvik, kvalita provedení či zlepšování dovedností nebo zvyšování aerobní zdatnosti. Metodou, která se v mateřských školách běžně nepoužívá, je kruhový trénink, který je zaměřen na svalovou zdatnost. V kruhovém tréninku je důležité dodržovat čas činností a počet opakování. Při opakování této formy s odstupem času si dítě může samo posoudit vlastní kondiční úroveň a ohodnotit samo sebe. Děti předškolního věku nejsou schopny dodržovat pravidla kruhového tréninku. Lehčí formou může být člunkový běh.

Individuální práce učitele je také součástí organizačních forem v mateřské škole. Jelikož už ve třech letech dítěte začíná první společná komunikace a potřeba být v kolektivu, je nutné individuální práci v mateřské škole realizovat s opatrností. Pokud pedagog chce s dětmi pracovat individuálně, měl by využít prostoru po příchodu dítěte do mateřské školy, nebo po kratším poledním odpočinku. Dvořáková (2011b) říká *„Individuální práce a přístup k dětem spočívá v tom, že jsme ochotni, každému dítěti věnovat svou pozornost a že i ve skupinových a společných činnostech vnímáme a podporujeme každé dítě jako individualitu.“* (Dvořáková, 2011b, str. 112)

Pro děti předškolního věku se zdá ideální a velmi pozitivní kombinace individuálního, skupinového i hromadného řízení.

4. Efektivita procesu tělesné výchovy

„Zhodnocení vyučovacího a učebního procesu je důležité především z pohledu učitele samotného jako sebereflexe vlastní práce, splnění cílů a záměrů.“ (Dvořáková, 2007, str. 82)

Efektivita v řízených pohybových činnostech je především ovlivněna učitelem, zvoleným didaktickým stylem, prostředím a typem osobnosti učitele. Učitel by měl být schopen se na sebe dívat vnějšíma očima, měl by dokázat vnímat reakce dětí a měl by si uvědomovat, jak na děti působí svým chováním, svými požadavky či hodnocením. Zhodnocení vyučovací jednotky je pro pedagoga důležité především jako zpětná vazba, zda je jeho práce kvalitní a vede k naplnění cílů a záměrů. (Dvořáková, 2007)

K hodnocení kvality práce učitele v průběhu cvičební jednotky slouží některé diagnostické metody. Protože je práce pedagoga komplexní a mnohostranný proces, kde kvalitu vyučovací metody ovlivňuje široká řada aspektů, je v souhrnu velice těžce hodnotitelná. Z tohoto důvodu se využívají metody, které sledují úroveň pouze jednoho z aspektů. Efektivita procesu tělesné výchovy může být hodnocena prostřednictvím sledování **pokroků v učení** (zda byly naplněny cíle jednotky – měřením výkonu dětí či pozorováním), **intenzity zatížení** (úroveň srdeční frekvence dětí, pozorujeme zadýchání, zčervenání, pocení), **sociálních aspektů** (vztahy dítěte s učitelem, aktivity dětí) nebo může být efektivita cvičební jednotky analyzována pomocí **didaktických interakcí** (metody ADI, SPIN aj., založené na vzájemné interakci učitele a dětí pomocí stanovených kategorií činností a chování) a měřena pomocí **chronometráže** (využití času v hodině, viz kapitola 4.1.). (Dvořáková, 2007)

4.1. Chronometráž

Metoda chronometráže slouží k měření využitého času v hodině tělesné výchovy s cílem posoudit její intenzitu a účinnost.

Metodu chronometráže popisuje Mužík (1991). U předem zvoleného dítěte se v průběhu celé cvičební jednotky stopuje a do předem připraveného formuláře se zaznamenává cvičební čas, tj. čas, kdy dítě aktivně cvičí, a pedagogický čas, tj. čas, kdy dítě naslouchá pokynům pedagoga, aktivně se zapojuje do přípravy náradí a náčiní nebo se občerstvuje. Součet všech naměřených cvičebních a pedagogických časů vybraného dítěte se odečte od celkového času celé cvičební jednotky, čímž dostaneme čas ztrátový. Ztrátový

čas by v sobě měl zahrnovat veškeré časové prostoje, oddechy, čekání na přípravu nářadí nebo čekání na pořadí v družstvech.

Dále Mužík (1991) definuje efektivní cvičební jednotku. Cvičební jednotka je efektivní pouze tehdy, pokud cvičební čas vyplnil minimálně jednu třetinu a zároveň ztrátový čas nepřekročil 20,00 % celkového času cvičební jednotky.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl a úkoly práce

Cílem práce bylo zjistit míru efektivně využitého času v řízené cvičební jednotce v mateřské škole.

Úkoly práce:

- 1) Zjistit, zda má vystudovaná specializace pedagoga vliv na efektivitu využití času v řízené cvičební jednotce.
- 2) Zjistit, zda se bude lišit naměřený efektivní čas řízené cvičební jednotky v závislosti na prostředí a podmínkách mateřské školy.
- 3) Zjistit a procentuálně vyjádřit, jaký didaktický styl převládá v řízených cvičebních jednotkách.
- 4) Analyzovat metodou pozorování deset různých cvičebních jednotek od deseti pedagogů.

5.1. Výzkumné otázky

Pro výzkumnou část jsem si stanovila tyto otázky:

- 1) Z kolika procent je efektivně využíván čas v řízené cvičební jednotce?
- 2) Bude se lišit efektivita času cvičebních jednotek v prostředí tělocvičny a v prostředí třídy?
- 3) Jaký bude převládat didaktický styl v hlavní části cvičební jednotky?
- 4) Má vliv vystudovaná specializace pedagoga na efektivitu využívání času v řízené cvičební jednotce?

5.2. Výzkumný soubor

Pozorování a měření efektivního času probíhalo u deseti dětí z mateřských škol v průběhu deseti různých tělovýchovných jednotek, které vedl pokaždé jiný pedagog, jeden z pedagogů měl k dispozici asistenta. Výzkumu se zúčastnilo celkem devět učitelek a jeden učitel. V každé cvičební jednotce se měřila efektivita času u jednoho dítěte ve věku od čtyř

do pěti let. Vybrané dítě bylo vždy konzultováno s pedagogem. Ideálním předpokladem pro pozorované dítě bylo, aby se rádo zapojovalo do pohybových činností, a to s průměrnou aktivitou. Tuto podmínku jsem si stanovila proto, aby se dala u dítěte naměřit pohybová aktivita, protože příliš hyperaktivní dítě nebo naopak dítě lenivé by mohlo výsledky měření zkreslovat.

Řízené cvičební jednotky byly pozorovány celkem v pěti různých zařízeních, jednalo se o pět mateřských škol, které jsou zaregistrovány pod ministerstvo školství tělovýchovy a mládeže, jedna mateřská škola je soukromá, ostatní školy jsou ve státní správě. Tři mateřské školy včetně soukromé sídlí v Praze, jedna je z Čáslavi a jedna z Klášterce nad Ohří. Polovina cvičebních jednotek proběhla v tělocvičně, pětkrát se cvičilo v hernách či třídách mateřských škol.

6. Metodologie

K dosažení stanovených cílů a pro účely nalezení odpovědí na výzkumné otázky byly kombinovány metody pozorování, chronometráže a dotazníkového šetření.

6.1. Pozorování (kvalitativní metoda)

Pozorování, jako jedno z kombinovaných metod, bylo soustředěno na cvičební jednotku jako celek a na pohyb vybraného dítěte v ní.

V každé cvičební jednotce jsem pozorovala, zda jednotka obsahuje všechny čtyři části – úvodní, průpravnou, hlavní a závěrečnou - a zda pedagog dodržuje jejich pořadí. Ve všech částech jsem se zaměřila na jejich obsah a vše zaznamenávala do připraveného záznamového archu včetně chronometráže. Důležitou součástí pozorování bylo i prostředí, ve kterém cvičební jednotka probíhá a to z důvodu, že jsem chtěla ve výzkumu zjistit, zda bude mít vliv prostředí na výsledky chronometráže a zda se využití času bude lišit.

Součástí pozorování bylo také vybrané dítě, u něhož jsem měřila jeho cvičební a pedagogický čas.

6.2. Dotazníkové šetření

Všem deseti pedagogům, jejichž cvičební jednotky byly pozorovány, byl k vyplnění předán připravený dotazník. Cílem dotazníku bylo zjistit, jaké vzdělání, zkušenosti a vztah k tělesné výchově mají jednotliví pedagogové a zda se případné předpoklady projeví ve výsledcích chronometráže.

Pro doplnění informací k cvičebním jednotkám jsem vytvořila nestandardizovaný dotazník s polouzavřenými otázkami. Učitelé byli požádáni o vyplnění dotazníků až po naměření chronometráže, z důvodu toho aby jim dotazníkové šetření neprozradilo hlavní cíl mého měření a pozorování.

6.3. Chronometráž

Různí autoři popisují metodu chronometráže s drobnými rozdíly. Vybrala jsem si chronometráž, kterou popisuje ve své knize Mužík 1991. V každé pozorované cvičební jednotce jsem u vybraného dítěte stopovala cvičební čas a pedagogický čas. Cvičební čas jsem měřila pouze, když se dítě aktivně zapojovalo do pohybových činností. Pedagogický

čas jsem stopovala, když dítě naslouchalo učiteli, dodržovalo pitný režim, nebo pokud se dítě zapojovalo do příprav náradí a náčiní. Mezi ztrátový čas se dle Mužíka (1991) považují časové prostoje, čekání na pořadí ve družstvech, čekání na přípravu náradí.

Do předem připravené tabulky pro zápis chronometráže, která byla rozdělena dle částí cvičební jednotky (úvodní, průpravná, hlavní, závěrečná) jsem naměřené časy zaznamenávala v minutách a sekundách. Součtem cvičebního a pedagogického času a následným odečtením od celkového času cvičební jednotky jsem získala ztrátový čas celé cvičební jednotky. Následně jsem chronometráže vyhodnocovala podle kritéria, že čas ve cvičební jednotce se považuje za efektivní, pokud ztrátový čas nepřesáhl 20 % z celé jednotky a zároveň cvičební čas je roven nebo je vyšší než jedna třetina celé cvičební jednotky. (Mužík, 1991)

6.4. Pilotní šetření

Pilotní šetření nebo také předvýzkum je jakým si zmenšeným modelem samostatného výzkumu. Měl by se provádět na malém vzorku osob, proto získané výsledky neumožňují činit obecnější závěry. V pilotním šetření by se měly ověřit všechny metody, které se budou využívat ve vlastním výzkumu. (Chráska, 2007)

Pilotní šetření se uskutečnilo v prostorách tělocvičny TJ Sokol Dejvice v Praze 6. Pozorovanou a měřenou cvičební jednotku vedl pedagog, který studuje fakultu tělesné výchovy a sportu na Karlově univerzitě v Praze a zároveň pracuje na částečný úvazek jako učitel ve třídě, ve které pilotní šetření probíhalo. K metodě chronometráže byla ze třinácti dětí vybrána dívka ve věku tři a půl let. Dívka byla předem důmyslně vybrána, jelikož je průměrně aktivní a ráda se zapojuje do pohybových činností. Dívka byla stopována v řízené cvičební jednotce, které se zúčastnila spolu s ostatními dětmi. Soustředila jsem se na rozvržení cvičební jednotky, její obsah, a časy jsem zaznamenávala do předem připravené tabulky. Během pilotního šetření jsem chtěla zjistit, zda mnou navržený záznamový arch bude dostačující a zda budu schopná stopovat vybrané dítě a zároveň pozorovat obsah cvičební jednotky.

Pozorovaná cvičební jednotka trvala padesát minut a byla rozdělena do čtyř standardních částí - úvodní, průpravná, hlavní a závěrečná. Každé části byl věnován dostačující čas, úvodní část trvala 5 minut, průpravná 7 minut, hlavní části bylo věnováno půl hodiny a závěrečná část trvala 8 minut. Úvodní část probíhala hromadně, ve frontální podobě na značkách byla vedena průpravná část. Tyto části pedagog vedl příkazovým

stylem. Hlavní část byla organizována proudovou metodou, v níž pedagog postavil překážkovou dráhu. Překážková dráha byla zaměřena na rozvoj kondičních a koordinačních schopností a na zlepšování dovedností. V hlavní části převládal u pedagoga praktický styl, mohl se individuálně věnovat dětem a poskytoval jim zpětnou vazbu. Závěrečná část byla vedena frontálně s doprovodem hudby a děti na konci cvičební jednotky pomáhaly s úklidem náčiní a náradí. Pedagog děti v průběhu celé cvičební jednotky dostatečně motivoval a používal názorné ukázky pro splnění některých úkolů.

Více než půl hodiny, tedy 60,9 % z celkového času jednotky, bylo dítě v pohybu, necelých 12 minut, 23,7 % z celkového času jednotky, dítě poslouchalo pedagoga, pilo nebo na závěr jednotky pomáhalo uklízet náradí a náčiní – tento čas označujeme jako pedagogický. Ztrátový čas dítěte v průběhu cvičební jednotky byl sedm a tři čtvrtě minuty, tj. 15,4 %. Nízkému ztrátovému času docílil pedagog připraveností cvičební jednotky, například při stavbě překážkové dráhy zaměstnal děti pohybovou hrou. Cvičební jednotka pilotního šetření byla efektivně využita. Výsledek chronometráže jsem posuzovala dle Mužíka (1991) cvičební čas přesahuje 33,3 % a zároveň ztrátový nepřesahuje 20 % času z celkové cvičební jednotky.

Tabulka 1: Přehled výsledků chronometráže pilotního šetření.

Pedagog, cvičební prostor	Celkový čas jednotky	Procentuální čas		
		Cvičební	Pedagog.	Ztrátový
Pedagog D. Š. (pilotní), tělocvična	50 minut	60,87%	23,73%	15,40%

V průběhu pozorování cvičební jednotky a zápisu časů a aktivit do připraveného formuláře jsem zjistila, že připravený formulář je vyhovující pro zápis chronometráže. Zároveň jsem přidala údaje o cvičební jednotce: v jakém prostředí probíhala a kolik dětí se jí zúčastnilo. Doplňující informace mohou mít vliv na celkové součty cvičebních, pedagogických a ztrátových časů. Díky pilotnímu šetření jsem se ještě rozhodla zjistit, zda kvalita cvičební jednotky je závislá na specializaci pedagoga, nebo na jeho oblibě tělesné výchovy. Proto jsem výzkum rozšířila o metodu dotazníkového šetření.

6.5. Statistické zpracování

Při zpracování dat získaných z výsledků naměřených chronometráží a dotazníků bylo využito základních postupů popisné statistiky (aritmetický průměr, maximum,

minimum) a následného třídění získaných dat. Naměřené hodnoty z chronometrů byly vyjádřeny procentuálně, aby je bylo možné mezi sebou kvalitativně porovnat.

Při výzkumu se pracovalo s reálnými čísly, s průměrnými hodnotami výsledků a s procenty. Výsledky jsou zaokrouhlovány na dvě desetinná místa.

7. Výsledková část

7.1. Výsledky pozorování cvičebních jednotek

Pozorováním jsem vyhodnotila, jaké didaktické styly převládají v průpravné a hlavní části cvičebních jednotek. Ve všech částech dominoval příkazový didaktický styl. Osm průpravných částí učitelky vedly hromadně-frontálně a jednou hromadně-proudově. Všech deset hlavních částí bylo řízeno příkazovým stylem a osmkrát se objevilo proudové cvičení, jednou hromadně-frontální a jednou skupinové ve družstvech.

Tabulka 2: Přehled použitých stylů a metodicko-organizačních forem v jednotlivých částech deseti pozorovaných cvičebních jednotek.

Část cvičební jednotky	Četnost	Použitý styl	Četnost	Metodicko-organizační forma	Četnost
Úvodní	10 x	Příkazový	10 x		
Průpravná	9 x	Příkazový	9 x	Hromadné frontální	8 x
				Hromadné proudové	1 x
Hlavní	10 x	Příkazový	10 x	Hromadné proudové	8 x
				Hromadné frontální	1 x
				Skupinové družstva	1 x
Závěrečná	8 x	Příkazový	8 x		

7.2. Výsledky dotazníkového šetření

Prostřednictvím dotazníků jsem zjistila, že devět učitelů z deseti má pedagogické vzdělání, dva vysokoškolské, jeden vyšší odborné a šest středoškolské. Jeden z učitelů, který pracuje v soukromé mateřské škole, nemá vystudovanou školu pedagogického zaměření, absolvoval střední odbornou školu sociálně správní. Pouze tři učitelé z 9 pedagogických škol měli specializaci tělesná výchova.

Průměrná délka praxe u zúčastněných pedagogů je 10 let, tři pedagogové mají více než dvacetiletou praxi, šestice pedagogů učí v mateřské škole pět a méně let.

V dotazu na seřazení tělesné, hudební, výtvarné a dramatické výchovy dle oblíbenosti uvedli pouze dva učitelé na prvním místě tělesnou výchovu, čtyřikrát byla tělesná výchova na druhém místě.

Osm respondentů si myslí, že jejich čas při pohybových činnostech je efektivně využit, jednou byla odpověď záporná s odůvodněním, že cvičební prostor je příliš malý,

v jednom případě nebyla otázka správně pochopena. Na otázku, z jakých částí se skládá cvičební jednotka, pouze šest učitelů odpovědělo „úvodní, průpravná, hlavní a závěrečná“. Přehled informací získaných z dotazníkového šetření je uveden níže, viz Tabulka 3.

Tabulka 3: Přehled informací získaných z dotazníkového šetření deseti pedagogů, u nichž probíhalo pozorování cvičebních jednotek

Dotaz		Četnost odpovědí
Nejvyšší dosažené vzdělání	VŠ pedagogická	2 x
	VOŠ pedagogická	1 x
	SŠ pedagogická	6 x
	SOŠ sociálně-správní	1 x
Specializace TV		3 x
Obliba TV	Na 1. místě	2 x
	Na 2. místě	4 x
Je Váš čas při pohybových činnostech efektivně využit?		8 x ano
Znalost částí cvičebních jednotek		6 x

7.3. Výsledky chronometráže

Chronometráž byla měřena v průběhu deseti různých cvičebních jednotek, které vedlo deset různých pedagogů. Celkový čas cvičebních jednotek se pohyboval v rozmezí 26 – 50 minut, v průměru trvala jednotka necelých 35 minut. Doby cvičebních, pedagogických a ztrátových časů byly přepočítány na procenta s ohledem na trvání konkrétní cvičební jednotky. Pouze jedna cvičební jednotka byla využita dle Mužíka (1991) efektivně. Tabulka 4 přehledně uvádí výsledky jednotlivých chronometráží.

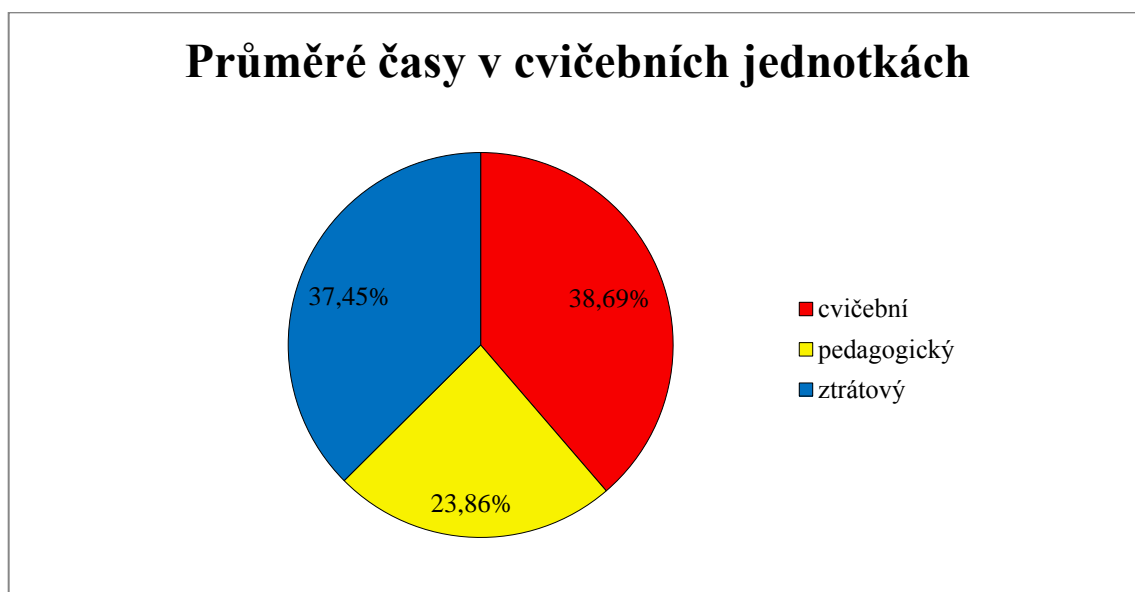
Tabulka 4: Přehled výsledků chronometráže u deseti pozorovaných cvičebních jednotek.

Pedagog, cvičební prostor	Celkový čas jednotky	Procentuální čas		
		Cvičební	Pedagog.	Ztrátový
Pedagog L. J., tělocvična	26 minut	44,42 %	16,15 %	39,42 %
Pedagog B. H., herna	27 minut	54,01 %	16,48 %	29,51 %
Pedagog U. H., herna	31 minut	31,45 %	12,90 %	55,65 %
Pedagog J. Ž., herna	35 minut	23,76 %	62,10 %	14,14 %
Pedagog A. S., tělocvična	50 minut	52,83 %	24,17 %	23,00 %
Pedagog J. L., herna	37 minut	29,82 %	26,26 %	43,92 %
Pedagog H. D., tělocvična	30 minut	45,78 %	36,28 %	17,94 %
Pedagog H. Š., herna	30 minut	24,61 %	14,28 %	61,11 %
Pedagog F. B., tělocvična	45 minut	39,19 %	13,63 %	47,19 %
Pedagog T. Z., tělocvična	35 minut	41,00 %	16,38 %	42,62 %

Nejmenší cvičební čas (po přepočtu na procenta) v průběhu jednotek byl 23,76 % (v herně, pedagog J. Ž.), nejvíce času cvičení se věnovalo 54,01 % cvičební jednotky (v herně, pedagog B. H.). Nejvyšší pedagogický čas byl 62,10 % (v herně, pedagog J. Ž.), nejnižší 12,90 % (v herně, pedagog U. H.). Nejnižší ztrátový čas činil 14,14 % (v herně, pedagog J. Ž.), nejvyšší byl 61,11 % (v herně, pedagog H. Š.).

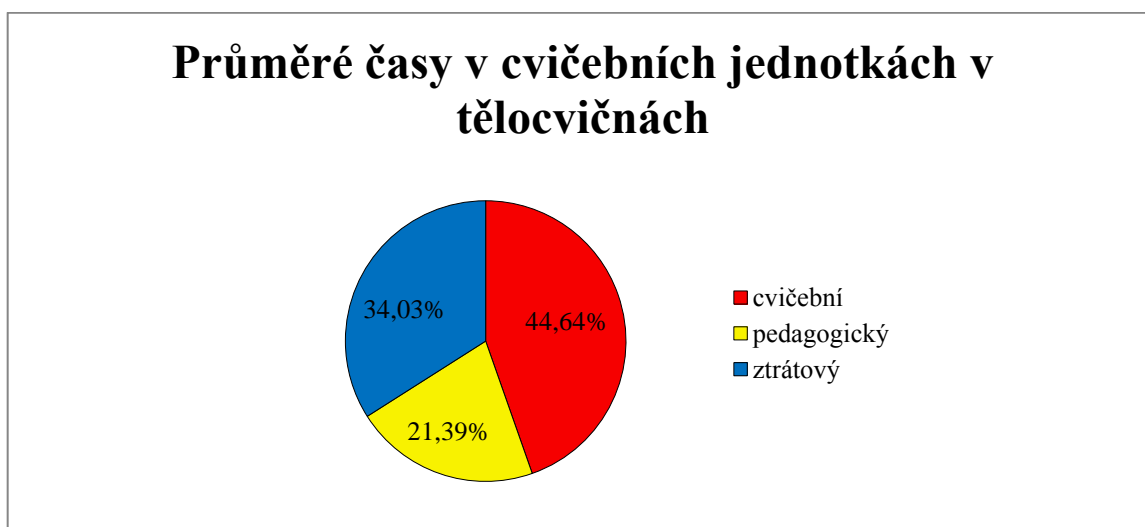
V průměru ze všech cvičebních jednotek bylo 38,69 % celkového času jednotky věnováno cvičení, 23,86 % tvořil pedagogický čas a ztrátový čas byl v průměru 37,45 % (viz Graf 1).

Graf 1: Přehled průměrných časů v deseti měřených cvičebních jednotkách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.



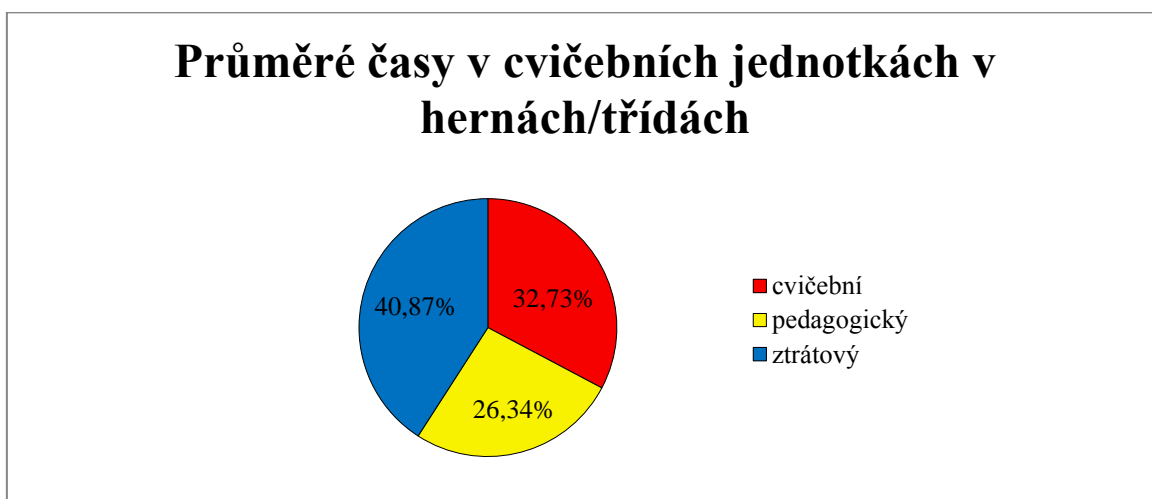
V prostředí tělocvičen byly naměřeny vyšší efektivní časy než v prostředí heren či tříd. Při cvičebních jednotkách, které probíhaly v tělocvičnách, byl průměrný cvičební čas 44,64 %, pedagogický 21,39 % a ztrátový 34,03 % z celkového času cvičebních jednotek (viz Graf 2).

Graf 2: Přehled průměrných časů v pěti měřených cvičebních jednotkách prováděných v tělocvičnách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.



Při cvičebních jednotkách, které probíhaly v hernách, třídách nebo jiných menších prostorech, byl průměrný cvičební čas 32,73 %, pedagogický 26,34 % a ztrátový 40,87 % z celkového času cvičebních jednotek (viz Graf 3).

Graf 3: Přehled průměrných časů v pěti měřených cvičebních jednotkách prováděných v hernách nebo třídách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.



V prostředí tělocvičen byly naměřeny vyšší cvičební časy než v prostředí heren či tříd.

8. Diskuze

Základem mé práce bylo deset cvičebních jednotek, které vedlo deset různých pedagogů. V průběhu těchto cvičebních jednotek jsem prováděla její pozorování a zároveň jsem měřila využití času v této jednotce tělesné výchovy. Využití času, tedy chronometrůž, bylo vztaženo na předem vytypované dítě a pedagog dopředu nevěděl, že předmětem pozorování a měření je jeho řízená jednotka a styl jejího vedení. Poté jsem učitelům dala k vyplnění předem připravený dotazník s otázkami na jeho vzdělání, praxi a vztah k tělesné výchově. Výsledky pozorování a chronometrůž jsem porovnávala s teorií.

V průběhu pozorování jsem zjistila, že ve všech jednotkách tělesné výchovy převládá příkazový styl. Domnívám se, že příkazový styl je používán v této míře, protože mezi učiteli je to styl nejznámější, zatímco o ostatních stylech nemají velké povědomí. Zároveň je to dle mého názoru styl pro učitele nejjednodušší. Téměř ve všech hlavních částech, celkem v 8, probíhalo hromadné proudové cvičení, tj. cvičení na překážkové dráze. V průběhu pozorování jsem nabyla pocitu, že téměř všechny překážkové dráhy byly zaměřeny na rozvoj aerobní zdatnosti dětí, žádná dráha neměla za cíl nácvik novým dovednostem, protože pro děti se nevyskytovaly žádné obtížně zvládnutelné překážky. Po rozhovorech s učiteli mi bylo potvrzeno, že se jednalo o cvičení již dříve prováděné. V pohovorech mi bylo také často přiznáno, že překážkové dráhy nebyly postaveny s důmyslem, hlavním cílem bylo, aby byly děti v pohybu.

V průběhu všech jednotek jsem stopovala cvičební a pedagogické časy vybraných dětí, tyto časy jsem odečetla od celkového času jednotky a získala čas ztrátový. Všechny cvičební, pedagogické a ztrátové časy jsem přepočítala na procenta. Dle Mužíka (1991) se čas ve cvičební jednotce považuje za efektivní, pokud ztrátový čas nepřesáhl 20,00 % z celé jednotky a zároveň cvičební čas je minimálně 33,33 % celé cvičební jednotky.

Průměrně byl cvičební čas 38,69 %, pedagogický čas 23,86 % a ztrátový 37,45 % cvičební jednotky (viz Graf 1). V porovnání s Mužíkovými kritérii jsou v průměru cvičební jednotky neefektivní, protože ztrátový čas je téměř dvojnásobný. Neefektivita cvičebních jednotek byla zřejmá již z pozorování a byla téměř vždy způsobena nesprávným rozmístěním překážek, dítěti vznikaly nepřiměřeně dlouhé prostoje mezi jednotlivými pohybovými úkony.

Desatero pozorování bylo záměrně rovnoměrně rozděleno do pěti tělocvičen a pěti heren (tříd). Předpokládala jsem, že efektivněji budou časy cvičebních jednotek využity v prostorách tělocvičen, protože zde mají děti více prostoru a k dispozici více náčiní a

náradí. Můj předpoklad se potvrdil, cvičební čas v tělocvičnách byl průměrně 44,64 % (v hernách 32,73 %), pedagogický 21,39 % (v hernách 26,34 %) a ztrátový 34,03 % (v hernách 40,87 %) z celkového času cvičebních jednotek, viz Graf 2 a Graf 3.

Při pohledu na všechny naměřené chronometráže, viz Tabulka 4, byla jediná cvičební jednotka využita efektivně. Jednalo se o třicetiminutovou cvičební jednotku pedagoga H. D. prováděnou v tělocvičně, cvičební čas byl 45,78 %, pedagogický 36,28 % a ztrátový 17,94 %. Usuzuji, že tato cvičební jednotka byla efektivní, protože se odlišovala od ostatních tím, že byla vedena hromadně frontálně. Právě tento způsob vedení se totiž vyznačuje tím, že všechny děti mají možnost cvičit současně. Další pozitivum přikládám tomu, že pedagog se sám aktivně s dětmi zapojil do cvičení, čímž šel dětem příkladem a společné cvičení mohlo být pro děti motivující.

Nejhorší efektivita jednotky byla zjištěna u pedagoga H. Š., třicetiminutové cvičení probíhalo v herně. Cvičební čas byl 24,61 %, pedagogický 14,28 % a ztrátový 61,11 % z celkového času jednotky. Hlavním důvodem pro extrémní ztrátový čas bylo, že děti v průběhu hlavní části jednotky často seděly na lavici a čekaly, až na ně přijde řada. Sledované dítě se v průběhu hlavní části cvičební jednotky pohybovalo pouze necelé čtyři minuty.

Zajímavé hodnoty jednotlivých časů byly naměřeny v rámci chronometráže cvičební jednotky pedagoga J. Ž., která trvala 35 minut, cvičební čas byl 23,76 %, pedagogický 62,10 % a ztrátový 14,14 % z celkového času jednotky. Neefektivita cvičební jednotky i přes velmi nízký ztrátový čas byla způsobena častým vysvětlováním pravidel a dlouhou přípravou překážkové dráhy.

Cvičební jednotky měly různou dobu trvání, od 26 do 50 minut, ta ale dle mého nemá vliv na efektivitu cvičební jednotky. Je-li pedagog na cvičební jednotku kvalitně připraven a cvičební jednotka bude efektivní, je podle mého vhodná doba cvičení pro předškolní děti mezi 30 a 40 minutami.

Jednotlivé výsledky chronometráží jsem přiřadila k dotazníkům konkrétních vyučujících a snažila se najít spojitosti mezi naměřenými časy a informacemi získaných o pedagogích.

Vliv praxe a získaných zkušeností na efektivitu vyučovací jednotky mne napadl jako první – pedagog H. D., jenž má šestadvacetiletou praxi, splnil jako jediný kritéria stanovená Mužíkem (1991). Tento vliv ovšem vyvrací zbylí dva pedagogové, kteří mají více než 20 let praxe, jejich ztrátové časy byly 55,65 % a 39,42 % (pedagogové U. H. a J. L.), navíc pedagog A. S. s roční praxí měl ztrátový čas pouze o 3 % vyšší, než požaduje

Mužík (1991), tj. 23,00 %, za předpokladu splnění tohoto kritéria by jeho cvičební jednotka byla považována za efektivní.

Další možný vliv na efektivitu cvičební jednotky je vzdělání a specializace učitele a jeho vztah k tělesné výchově. Pouze tři učitelé mají vystudovanou pedagogickou školu se specializací tělesná výchova (L. J., H. D. a T. Z.). Učitelů, kteří uvedli tělesnou výchovu jako svou oblíbenou (tj. v dotazníku na prvním a druhém místě), je celkem šest (A. S., T. Z., B. H., J. L., H. D. a F. B.). U většiny z nich spatřuji nadprůměrné cvičební časy, ovšem jejich organizace cvičební jednotky nebyla taková, aby dokázali dostatečně minimalizovat čas ztrátový – s výjimkou již dříve zmíněného pedagoga H. D. Usuzuji z toho, že především obliba tělesné výchovy pedagoga má vliv na cvičební jednotku, konkrétně na cvičební čas.

Zajímavé mi přišlo, že osm pedagogů si myslí, že čas, který věnují pohybovým činnostem, považují za efektivní a dostačující. Jeden učitel uvedl, že z důvodu malého prostoru a nedostatečným množstvím pomůcek, neshledává řízené pohybové činnosti efektivními. A jeden pedagog otázku nepochopil a obecně zhodnotil mateřskou školu jako celek a její vztah k pohybovým činnostem (uvedl, že přestože mají k dispozici tělocvičnu, učitelky ji využívají nedostatečně). Příčinou nepochopení otázky mohla být její nepřesná formulace, tuto chybu jsem neodhalila v průběhu pilotního šetření, protože dotazníky vznikly až na základě potřeby získání dalších informací o učitelích vzešlých právě ze závěru pilotního šetření.

V porovnání s naměřenými výsledky chronometráže je názor pedagogů o jejich efektivitě cvičebních jednotek mylný. Průměrný ztrátový čas byl 34,03 % z celkového času cvičebních jednotek, přestože teoreticky by neměl přesáhnout 20 %. Chybné sebehodnocení učitelů si vysvětluji tím, že pedagogové se domnívají, že jakýkoliv pohyb pro dítě je přínosem, a nad cílem a rozvojem schopností neuvažují s větším důmyslem, což může být zapříčiněno nedostatkem informací o pohybovém rozvoji dítěte předškolního věku, metodice a didaktice tělesné výchovy.

9. Závěr

Cílem této práce bylo zjistit využití času řízené cvičební jednotky a to pod vedením deseti odlišných pedagogů. Dále jsem zjišťovala, jaké didaktické styly ve cvičebních jednotkách převládají. Dalším cílem bylo zjistit, zda má prostředí vliv na efektivitu cvičební jednotky a zda specializace pedagoga řízení pohybových činností ovlivní.

Pro účel splnění cíle této práce jsem si před realizací výzkumu stanovila čtyři výzkumné otázky:

Otázka 1: Z kolika procent je efektivně využíván čas v řízené cvičební jednotce?

Z deseti cvičebních jednotek, v jejichž průběhu byla měřena chronometráž, pouze v jedné byl čas efektivně využit, tj. že cvičební čas tvořil více než třetinu a zároveň ztrátový čas nepřesáhl 20 % celkového času cvičební jednotky. Po zprůměrování naměřených časů ze všech cvičebních jednotek tvořil cvičební čas 38,69 % času jednotky, což by odpovídalo efektivně vedeným cvičebním jednotkám, avšak ztrátový čas činil průměrně 37,45 %, což činí cvičební jednotky neefektivní.

Otázka 2: Bude se lišit efektivita času cvičebních jednotek v prostředí tělocvičny či v prostředí třídy?

V porovnání cvičebních jednotek vedených v různých prostorách byly v prostředí tělocvičny naměřeny vyšší cvičební časy a nižší ztrátové časy než v prostředí heren či tříd.

Při cvičebních jednotkách, které probíhaly v tělocvičnách, byl průměrný cvičební čas 44,64 % a ztrátový 34,03 % z celkového času cvičebních jednotek (viz Graf 2). Při cvičebních jednotkách, které probíhaly v hernách, třídách nebo jiných menších prostorech, byl průměrný cvičební čas 32,73 % a ztrátový 40,87 % z celkového času cvičebních jednotek (viz Graf 3).

Otázka 3: Jaký bude převládat didaktický styl v hlavní části cvičební jednotky?

Po analýze konkrétních cvičebních jednotek bylo zjištěno, že ve všech cvičebních jednotkách dominoval příkazový styl a osm hlavních částí bylo organizováno proudovou metodou. Učitelé především zařazovali dovednosti jako je běh, chůze po lavičkách, chůze po lanech, slalom, plazení, přeskoky. Pedagogové rozvíjeli převážně silové a koordinační schopnosti.

Otázka 4: Má vliv vystudovaná specializace pedagoga na efektivitu využívání času v řízené cvičební jednotce?

Dle dotazníkového šetření specializaci tělesná výchova mají vystudovanou pouze tři pedagogové, což je pro jednoznačnou odpověď na tuto otázku malý vzorek. Avšak pedagog, jehož cvičební jednotka byla jako jediná vyhodnocena jako efektivní, má vystudovanou tuto specializaci. Ve zbylých dvou případech byl cvičební čas více než čtyřicetiprocentní, ale téměř totožné byly také časy ztrátové.

V průběhu této práce a příslušného šetření bylo zjištěno, že devět z deseti pozorovaných a analyzovaných cvičebních jednotek bylo dle kritérií Mužíka (1991) řízeno neefektivně a to především z důvodu vysokých ztrátových časů. Vliv prostředí na efektivitu cvičební jednotky, jak ji definuje Mužík (1991), z důvodu množství neefektivních jednotek zjištěn nabyt, ale cvičební časy jsou v prostorách tělocvičen prokazatelně vyšší než v prostorách tříd a heren. Ve všech cvičebních jednotkách byl využíván příkazový styl a převládala proudová cvičení. Vliv vystudované specializace pedagoga na efektivitu využívání času v řízené cvičební jednotce nebyl jednoznačně prokázán.

Protože na všechny výzkumné otázky byly nalezeny relevantní odpovědi, byl splněn také cíl této práce. Tato práce, ač na poměrně malém vzorku pedagogů, ukázala, že většina cvičebních jednotek je vedena neefektivně, ale zároveň poukazuje na konkrétní nedostatky v průběhu vedení pohybových činností, jejichž odstranění by vedlo k vyšší efektivitě řízených cvičebních jednotek v mateřských školách. Věřím, že minimálně po přečtení této práce by se u pedagogů, jejichž cvičební jednotky byly předmětem pozorování, efektivita řízených cvičebních jednotek zvýšila.

POUŽITÁ LITERATURA

1. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 123 s. ISBN 978-80-7290-298-9.
2. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *K některým problémům tělesné výchovy v současné mateřské škole*. vyd 1. Praha: Karolinum, 1998, 137s. ISBN 80-7184-497-7.
3. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011a, 152 s. ISBN 978-80-7367-819-7.
4. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Raabe, 2011b, 146 s. ISBN 978-80-86307-88-6.
5. HRONZOVÁ, Marie, *Vyrovňovací a kondiční cvičení: učební text a zásobník cviků pro studenty pedagogické fakulty*, Univerzita Karlova V Praze, Pedagogická fakulta, 2011, ISBN: 978-80-7290-500-3.
6. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
8. KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ. *Dítě, sport a zdraví*. 1. vyd. Praha: Galén, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7262-712-7.
9. KRIŠTOFIČ, Jaroslav. *Gymnastická příprava sportovce: 238 cvičení pro všestranný rozvoj pohybových dovedností*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. Fitness, síla, kondice. ISBN 80-247-1006-4.
10. MUŽÍK, Vladislav. *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 53 s. ISBN 80-210-0338-3.
11. MUŽÍK, Vladislav a Alena HURYCHOVÁ. *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 129. ISBN 80-210-1020-7.

12. MUŽÍK, Vladislav a Milada KREJČÍ. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1997. Tělesná výchova a zdraví. ISBN 80-85783-17-7.
13. NOVOTNÁ, Naďa. *Možnosti rozvoja pohybových schopností detí predškolského veku*. In. MIŇOVÁ, Monika. *Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. 1. Vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, ISBN 978-80-55-1168-9.
14. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
15. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
16. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
17. VOLFOVÁ, Hana a Ilona KOLOVSKÁ. *Předškoláci v pohybu: cvičíme jako myška, kočka a pejsek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Děti a sport. ISBN 978-80-247-2317-4.

Elektronické zdroje

18. KOLANDOVÁ, Dagmar. *Pohybové hry pro předškolní děti. Pohyb je život: Metodická příručka* [online]. 2014, 18, 2 [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: www.casppv.cz/download/magazine/pjz-032014-priloha-70.pdf

PŘÍLOHY

Příloha 1: Přehled tabulek a grafů

Příloha 2: Chronometráž v řízené cvičební jednotce v MŠ

Příloha 3: Dotazník pro učitele MŠ

Příloha 1: Přehled tabulek a grafů

Tabulka 1: Přehled výsledků chronometráže pilotního šetření.

Tabulka 2: Přehled použitých stylů a metodicko-organizačních forem v jednotlivých částech deseti pozorovaných cvičebních jednotek.

Tabulka 3: Přehled informací získaných z dotazníkového šetření deseti pedagogů, u nichž probíhalo pozorování cvičebních jednotek

Tabulka 4: Přehled výsledků chronometráže u deseti pozorovaných cvičebních jednotek.

Graf 1: Přehled průměrných časů v deseti měřených cvičebních jednotkách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.

Graf 2: Přehled průměrných časů v pěti měřených cvičebních jednotkách prováděných v tělocvičnách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.

Graf 3: Přehled průměrných časů v pěti měřených cvičebních jednotkách prováděných v hernách nebo třídách. Cvičební čas je znázorněn červeně, pedagogický žlutě a ztrátový modře.

Příloha 2: Chronometrůž v řízené cvičební jednotce v MŠ

Chronometrůž v řízené cvičební jednotce v MŠ

Jméno dítěte:		Věk:		
Mateřská škola:		Datum:		
Reálný čas (hh:mm)	Sledované části, popis činností	Čas (mm:ss)		
		Cvičební	Pedagog.	Ztrátový
	Úvodní			
	Průpravná			
	Hlavní			
	Závěrečná			
Celkový čas:		Součty:		
		Percentuálně:		

Příloha 3: Dotazník pro učitele MŠ

DOTAZNÍK PRO UČITELE MŠ

Vaše iniciály:

Název MŠ:

1. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání? (škola, obor)
2. Jakou jste měl/a specializaci? (vyplňovat pouze v případě pedagogicky zaměřené školy)
 - Tělesná výchova
 - Hudební výchova
 - Výtvarná výchova
 - Dramatická výchova
3. Jak dlouho pracujete v MŠ?
4. Kterou z výchov provádíte s dětmi nejraději? – očísľujte dle oblíby od nejoblíbenější (1) po nejméně oblíbenou (4)
 - ... Tělesná
 - ... Hudební
 - ... Výtvarná
 - ... Dramatická
5. Myslíte si, že je čas, který věnujete pohybovým činnostem ve Vaší MŠ, efektivně využít?
 - Ano
 - Ne, prosím zdůvodněte:
6. Znáte části cvičební jednotky? Pokud ano, vyjmenujte.