

Strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy

Bc. Kateřina Směťáková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Smětáková**
Osobní číslo: **H16992**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se pohybové gramotnosti.
Vymezení teoretických východisek z oblasti struktury pohybové gramotnosti a jejího rozvíjení u dětí předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview a pozorování.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČECHOVSKÁ, Irena a Tereza NOVÁKOVÁ. Pohybová gramotnost v raném věku. Sborník abstraktů, textů a prezentací z konference "Fórum kinantropologie: vzdělávání v kinantropologii", Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2015. ISBN 978-80-87647-24-0.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

SVOBODOVÁ, Lenka, Pavlína VACULÍKOVÁ, Zuzana HLAVOŇOVÁ, et al. Trendy v realizaci pohybové aktivity dětí mateřských škol a 1. stupně základních škol. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7877-2.

ŠÍMIK, Ondřej. Výchova předškolního dítěte ke zdravému způsobu života. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-402-3.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VAŠÍČKOVÁ, Jana. Pohybová gramotnost v České republice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4883-1.

WHITEHEAD, Margaret. Physical literacy: throughout the lifecourse. London: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-48742-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.2. 2018

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá strategiemi rozvíjení pohybové gramotnosti v podmínkách mateřských škol, vymezuje pojmy pohybová gramotnost, atributy pohybové gramotnosti a výukové strategie. V teoretické části vymezuje teoretická východiska z oblasti struktury pohybové gramotnosti, jejího rozvíjení u dětí předškolního věku a detailně popisuje atributy pohybové gramotnosti. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím zúčastněného pozorování, ze kterého byl také pořízen videozáznam, zároveň vznikaly záznamy do výzkumného deníku a následně byly zrealizovány polostrukturované interview s učitelkami mateřské školy. Hlavní cíl tohoto výzkumu je popsat strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, atributy pohybové gramotnosti, výukové strategie

ABSTRACT

This diploma project deals with strategies that develop physical literacy of children in kindergartens. It defines terms such as physical literacy, attributes of physical literacy and teaching strategies. The theoretical part defines theoretical possibilities of physical literacy structure, its development considering preschool children and it describes the attributes of physical literacy in detail. The empirical part presents results of a qualitative research. The research was implemented through participating in observation, from which was also taken a video, and at the same time other records were taken for the research book. Afterwards, a semi-structured interview with kindergarten teachers was realized. The main aim of this research is to describe strategies of developing physical literacy of kindergarten children.

Key words: physical literacy, attributes of physical literacy, teaching strategies

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D. za odbornou pomoc a připomínky při vedení mé diplomové práce.

Ráda bych ještě poděkovala všem učitelkám, které mi věnovaly svůj volný čas a poskytly informace, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout, své rodině a přátelům za podporu během celého studia.

Motto:

„Tajemství spokojenosti je jednoduché. Najdi si to, co děláš opravdu rád, a potom do toho dej veškerou svou energii. Jakmile se ti to podaří, tvůj život se zaplní hojností a všeho, po čem toužíš, dosáhneš snadno a lehce.“

Robin Sharma

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	12
1.1 REŠERŠE VÝCHOZÍ LITERATURY	12
2 POHYBOVÁ GRAMOTNOST	14
2.1 ATRIBUTY POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI.....	19
2.2 POHYBOVÁ GRAMOTNOST V PRŮBĚHU ŽIVOTA	29
2.3 STRATEGIE K PODPOŘE POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI	32
2.4 UČITEL PODPORUJÍCÍ POHYBOVOU GRAMOTNOST	34
3 POHYB DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	36
3.1 TĚLO A POHYB.....	36
3.2 POHYB TĚLA - PRÁCE MOZKU	37
3.3 POTŘEBA POHYBU A OMEZENÍ AKTIVITY	38
4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ KONCEPCE	39
4.1 DIDAKTICKÉ ZÁSADY	40
4.2 VÝUKOVÉ STRATEGIE	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	48
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
5.2 METODY SBĚRU DAT	48
5.3 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU.....	49
5.4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ.....	49
5.5 VSTUP DO ZKOUMANÉHO PROSTŘEDÍ.....	50
5.6 PRŮBĚH VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	50
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	53
6.1 KONCEPT POHYBOVÉ GRAMOTNOSTÍ V OČÍCH UČITELEK MATEŘSKÉ ŠKOLY	54
6.2 RŮZNORODOST PROSTŘEDÍ	56
6.2.1 Za dveřmi mateřské školy	56
6.2.2 Příroda místo tělocvičny.....	85
6.2.3 Nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu.....	92
6.3 PŘÍKLADY TÁHNOU	94
6.3.1 Vzor dospělého.....	94
6.3.2 Vzor dítěte.....	96

6.4	PŘÍSTUP UČITELKY	98
6.4.1	Kreativita učitelky	98
6.4.2	Skutečný zájem učitelky	100
6.4.3	Spolupráce kolegyň	101
7	SHRNUTÍ VÝZKUMU	104
8	DOPORUČENÍ DO PRAXE	111
9	ZÁVĚR	115
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	116
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	121
	SEZNAM OBRÁZKŮ	122
	SEZNAM TABULEK	123
	SEZNAM PŘÍLOH	124

ÚVOD

Když se vysloví pojem gramotnost, vnímáme ho hlavně v souvislosti se schopností jedince číst a psát. Nejznámější druhy gramotnosti, o kterých se obvykle hovoří jak na veřejnosti, tak v médiích jsou matematická, čtenářská, počítačová nebo finanční. V lidském životě je však také důležitá i gramotnost pohybová, která je budována už od raného věku dítěte. Právě již v raném věku se budují základy pohybové gramotnosti, z kterých pak člověk staví po celý svůj život. V dobách mého dětství byl sport dětí i mládeže podporován podstatně více než je tomu v současnosti. Přesto, že je pohyb každého člověka jedním ze základních projevů, byl v posledních desetiletích odstaven na vedlejší pozici, čímž pohybová gramotnost našich dětí, ale i dospělé populace slábne. V České republice je prozatím problematika pohybové gramotnosti nepříliš známá a probádaná, avšak měla by se zařadit mezi nejdůležitější, zejména s ohledem k utváření si návyků k pohybově aktivnímu životnímu stylu, který přispívá k celkovému zlepšení kvality života.

V současnosti se ukazuje, že pohyb by mohl být jeden z významných determinantů lidského jedince 21. století a jedním z velmi důležitých aspektů výchovy a vzdělávání především předškolních dětí. To, jak budeme pohybově gramotní v dospělém věku, záleží také na tom, jaké základy pohybové gramotnosti si vytvoříme v dětském věku.

Cílem teoretické části této diplomové práce je popsat teoretická východiska z oblasti pohybové gramotnosti a jejího rozvíjení u dětí předškolního věku, seznámit se základními pojmy. Dále tato práce popisuje vývojová specifika předškolních dětí v souvislosti s pohybem a poskytuje podstatné informace o koncepci pohybové gramotnosti, která u nás stále není dostatečně známa. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem, který si klade za cíl popsat strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

První část práce se věnuje publikacím a autorům, kteří se zabývají pohybovou gramotností, předškolní pedagogikou, předškolnímu dítěti a profesí učitele. Dále tato část obsahuje výklad významu základních pojmů a základní teoretická východiska, které jsou nezbytné k pochopení problematiky předkládané práce.

1.1 Rešerše výchozí literatury

K vymezení pojmů a teoretických východisek v této práci byly jako hlavní zdroje použity tyto publikace:

Physical Literacy: Throughout the lifecourse od autorky Margaret Whitehead, je první knihou, která plně popisuje význam a filozofické zdůvodnění tohoto důležitého konceptu a jako první představuje koncept na pohybovou aktivitu v celém životním cyklu, od dětství až po stáří. Zahrnuje množství příspěvků předních myslitelů, pedagogů a praktiků, proto je tato kniha základním čtením pro všechny studenty a profesionály pracující v oblasti tělesné výchovy, sportu, cvičení a zdraví.

Pohybová gramotnost v České republice: od Jany Vašíčkové. Ve své publikaci se autorka zaměřila na pohybovou gramotnost. V současné době je problematika pohybové gramotnosti v ČR nepříliš objasněná a probádaná. Inspirací pro vydání této publikace bylo setkání s hlavní propagátorkou pohybové gramotnosti ve Velké Británii Margaret Whitehead. V publikaci podává ucelený pohled na problematiku pohybové gramotnosti, čímž chce také podpořit šíření tohoto konceptu.

Předškolní pedagogika: je publikace od renomované české autorky Evy Opravilové, která se zaměřila na výchovu dítěte jako významnou sociálně komplexní činnost. Autorka podává přehled pedagogických prostředků, prostřednictvím poznatků, kterými současná věda vládne. V publikaci se zabývá optimálními podmínkami pro růst, vývoj a zrání předškolního dítěte.

Publikace *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků* od prof. Jana Průchy a spol. V knize je v širším pohledu objasněno rané a předškolní vzdělávání, přičemž jsou zde citlivě propojovány poznatky z pedagogické praxe, školské legislativy i politiky spolu s teoretickými poznatky z pedagogiky, psychologie a sociologie.

Další publikací byla kniha: *Sportujeme s nejmenšími dětmi* od autorky Hany Dvořákové, která se specializuje na problematiku tělesné výchovy nejmenších dětí a pohybovou rekreaci rodin s dětmi. V publikaci zaznívá dostatek rad, inspirací a návodů jak vést dítě k pohybu prostřednictvím hry, cvičením nebo sportem.

Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od Romana Švaříčka, Kláry Šedové a kolektivu autorů, jedná se o praktickou publikaci, která nabízí čtenáři srozumitelným způsobem pomoc při realizaci vlastního výzkumu. Kniha popisuje použití základních výzkumných metod a velká část je taky věnována nejnáročnější části výzkumu analýze. Zabývá se pěti realizovanými kvalitativními pedagogickými výzkumy, které mají čtenáři poskytnout reálnou představu o postupu při samotném výzkumu.

Kniha *Psychologie pro učitelky mateřské školy* od autorů Václava Mertina a Ilony Gillerové, sumarizuje nová hlediska na psychologii a pedagogiku předškolního věku. Charakterizuje poznatky současného poznání psychologie a souvisejících vědních disciplín pro mateřské školy a výchovu v předškolním věku, jež mohou významným způsobem přispět k rozvoji dítěte. Kniha reaguje i na aktuální témata v dané problematice, jako je například stimulování citového vývoje, dítě imigrantů v mateřské škole nebo rozvoj sociálních kompetencí.

2 POHYBOVÁ GRAMOTNOST

Pohybová gramotnost je chápána jako způsobilost a motivace k využití vlastního pohybového potenciálu, která může významně přispívat ke kvalitě života člověka. Nejde jen o druh pohybu, ale o úroveň (kvalitu) pohybových schopností a dovedností, pohybové zdatnosti a vědomostí o pohybu. Do jisté míry také zahrnuje postoje jedince a jeho pohybové chování. Pohybovou gramotnost se nelze prostě vzdělat, protože odpovídá spíše kvalitativní úrovni získané jak pohybovým, tak vědomostním učením v celoživotním procesu (Vašíčková, 2016, s. 18).

Tento koncept, uvedla v život britská filozofka, učitelka a profesorka Margaret Whitehead (2001), která publikovala články, zaměřené na pohybovou gramotnost v určitém kontextu. Následně své příspěvky shrnula v knize „Physical literacy throughout the lifecourse“ (Whitehead, 2010b).

Kořeny pohybové gramotnosti můžeme hledat v mnoha filozofických směrech, především však v **existencialismu** (zabývá se otázkami lidskému bytí, života a smrti), **fenomenologii** (znamená přesné zkoumání jevů) a **monismu** (hlavní představitel R. Steiner, veškerenstvo vychází z jediné podstaty a člověka uznává jako holistickou bytost). Monismus, jako základ porozumění konceptů pohybové gramotnosti odmítá dualismus, což znamená, že člověk je složen ze dvou oddělitelných částí: „těla“ a „duše“. Dualismus, navíc tělesnosti přisuzuje jen malou roli. Mnozí odborníci se s tímto tvrzením neztotožňují, protože efekty pohybové aktivity jsou rozsáhlé v mnoha oblastech lidského vývoje. Monismus vidí člověka jako jeden celek a přibližuje ho realitě lidské existence. K rozvoji tohoto celku dochází tělesně, fyzicky, sociálně i afektivně a do kontextu rozvoje těchto stránek člověka vstupují atributy pohybové gramotnosti (Whitehead, 2010, s. 22-26).

Vašíčková uvádí definici pohybové gramotnosti, která vychází ze složitosti celé problematiky. Všechny atributy jsou zde propojeny a je zde také zdůrazněno každodenní využívání pohybu ke zdravému životnímu stylu člověka. Tato definice je dána k diskuzi celému spektru odborníků v dané oblasti: „*Pohybová gramotnost je koncept, který popisuje celoživotní kvalitativní úroveň člověka, jde o schopnost a snahu založenou na motivaci uplatňovat pohybové dovednosti, schopnosti a vědomosti prakticky prostřednictvím tělesné zdatnosti jedince, jenž vyústí v pohybové chápání přispívající ke zdravému životnímu stylu a aplikované do každodenního režimu*“ (Vašíčková, 2016, s. 36).

Druhá definice je stylizována jednodušeji, tak aby byla srozumitelná pro širokou veřejnost, tedy i v kruzích neodborných:

„Pohybová gramotnost je (zjednodušeně) schopnost, důvěra a touha být pohybově aktivní po celý život“ (Vašíčková, 2016, s. 37).

Přesně určit výsledek aplikace pohybové gramotnosti během života, tedy definovat pohybově gramotného člověka je možné prostřednictvím třetí definice, která ho vymezuje takto: *„Pohybově gramotný člověk je zodpovědný za své vlastní zdraví a má pohybové schopnosti, dovednosti a sebedůvěru těšit se z celoživotně prováděné pohybové aktivity v různém prostředí. Takový člověk si osvojil různé pohybové dovednosti prostřednictvím motorického učení, zná výhody zapojení se do různých typů pohybových aktivit a je motivovaný pravidelně se pohybové aktivity účastnit, je tělesně zdatný a váží si pohybové aktivity a jejího přínosu pro zdravý životní styl“ (Vašíčková, 2016, s. 37).*

Dle Whitehead (2010, s. 11) je definice pohybové gramotnosti ještě rozvinuta:

- pohybová gramotnost přispívá ke kvalitě života tím, že je člověk způsobilý a motivovaný využít svůj pohybový potenciál (tzn., že člověk vykonává každodenní pohybové aktivity s lehkostí a má patřičné znalosti po celý život),
- záleží na kultuře, ve které člověk žije (tzn., že každá kultura má každodenní nároky, které jsou spojeny s pohybem),
- člověk, který je pohybově gramotný, se pohybuje v náročných situacích se sebedůvěrou a ekonomicky,
- člověk, který je pohybově gramotný, vnímá své schopnosti,
- v neposlední řadě je takový člověk schopný identifikovat kvality ovlivňující pohybový výkon, tedy rozumí důsledkům spánku, výživy a cvičení.

Mangio, Francis, Lodewyk, & Lopez uvádějí, že definici k pohybově gramotnému člověku pojímají v různých státech různě. Pro kanadské učitele TV je to člověk pohybující se způsobem v rámci různých pohybových aktivit, jež jsou prospěšné k rozvoji celého člověka (Mangio, Francis, Lodewyk, & Lopez in Vašíčková, 2016, s. 19).

Jak ve své práci uvádí Higgs (2010, s. 6-7) v Kanadě existují k pohybové gramotnosti dva přístupy. **Akademický přístup**, který popisuje koncept pohybové gramotnosti teoreticky a **praktický přístup**, jenž je založený na modelu Long-Term Athlete Development Model (dále jen LTAD), který dělí lidský život podle aktivity do sedmi stádií. Tato stadia kanadského dlouhodobého modelu sportovního vývoje (LTDA) dále charakterizujeme takto:

1. Aktivní start (Active Starts) – představuje první stadium, tedy od narození do šesti let věku dítěte. Jedná se o předškolní období, ve kterém je potřeba rozvinout základní a přirozené pohyby, jde tedy o základní pohybové dovednosti. Je nutno u dětí rozvinout určitý postoj a potřebu přirozené a pravidelné pohybové aktivity.

Jak uvádí Gruhn pohybová aktivita v prvních šesti letech je velmi důležitá. Zejména v prvních třech letech dochází k rychlému růstu mozku a při učení tak dochází k tvorbě většího množství mozkových spojení než v pozdějších letech (Gruhn in Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris & Bluehardt, 2016, s. 14).

2. Základy (FUNdamentals) – do druhého stadia jsou zařazeny děti od šesti do devíti let věku (tedy ve věku jak předškolním, tak mladším školním), ve kterém potřebují zvládnout základní pohybové dovednosti. Tyto dovednosti a schopnosti jsou rozvíjeny v různém prostředí (chůze, skok, běh, plavání v prostředích – na zemi, ve vodě, ve vzduchu, na ledě, na sněhu).

Jak ve své práci uvádějí (Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris & Bluehardt, 2016, s. 15), v tomto období se jedná o položení základů mnoha pokročilých dovedností a jedná se o důležitou fázi rozvoje pohybové gramotnosti.

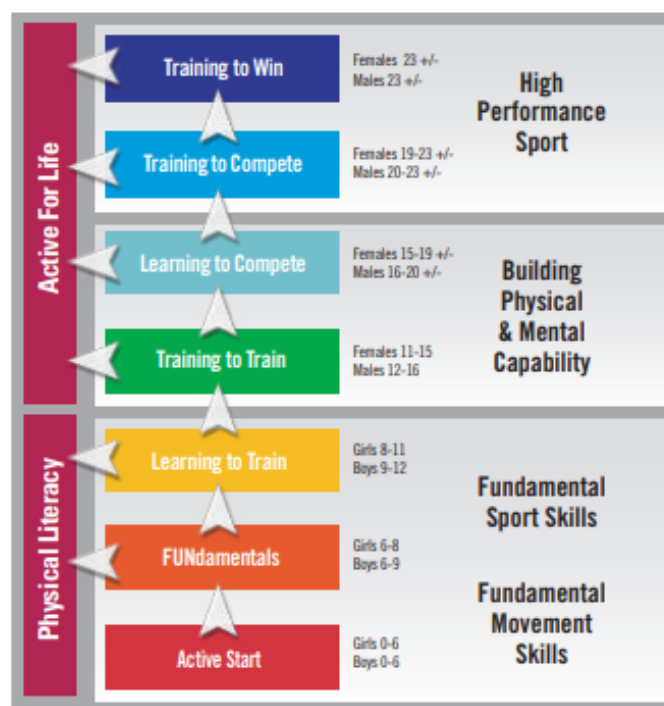
3. Naučit se trénovat (Learning to Train) – dívky od 8 – 11 let a chlapci od 9 – 12 let. Je to období vhodné k tomu, aby děti zvládly základní sportovní dovednosti. V tomto období se děti učí novým dovednostem mimořádně dobře.

Jedná se o fázi, která je nejdůležitější k rozvoji specifických sportovních dovedností a pokud děti vidí vlastní zlepšení, dochází u nich k tomu, že se rozvojem svých pohybových dovedností baví (Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris & Bluehardt, 2016, s. 16).

Další čtyři stádia kanadského modelu LTAD jsou *Příprava na trénink* (Training to Train), *Učení se soutěžit* (Learning to compete), *Příprava soutěžit* (Training to Compete), *Příprava na výhru* (Training to Win). Tato stadia jsou určena již pro všechny, kteří chtějí být aktivní fyzicky a jsou v aktivní i životě. (Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris & Bluehardt, 2016, s. 16 - 20).

Pro úplnost uvádíme na obrázku č. 1 také grafické schéma LTDA včetně popisu jednotlivých stádií kanadského modelu LTDA.

Obrázek č. 1 Kanadský dlouhodobý model sportovního vývoje (LTDA)



Podle výše uvedeného můžeme konstatovat, že období od 0 do 12 let je k rozvoji pohybové gramotnosti stěžejní. Dítě se v těchto letech učí nejlépe základním pohybovým a sportovním dovednostem a ty jsou pak po celý život upevňovány.

V jednotlivých kanadských provinciích je tento koncept prostřednictvím národních kurikul hojně šířen, a to za podpory národních organizací Sport pro život (Canadian Sport for Life) a Fyzická a zdravotní výchova Kanada (PHE Canada). K šíření tohoto konceptu dochází prostřednictvím tvorby výukových a vzdělávacích materiálů nebo také pomocí internetových stránek.

O nezastupitelném významu pohybových aktivit v dětském věku se ve své práci zmiňují také Sigmundová, Sigmund, & Šnobllová, (2012): „*Dětství a dospívání jsou klíčovými obdobími, kdy se kontinuálně s biologickým a psychomotorickým vývojem utváří a formují vztahy a postoje dětí a mládeže k pohybové aktivitě. Pravidelná účast dětí a mládeže v organizované i volnočasové pohybové aktivitě příznivě ovlivňuje také její vyšší provádění v následné dospělosti*“

Zkušenosti učitelek z mateřských škol potvrzují touhu dětí po pohybu, přičemž ony samy usměřňují jejich přirozenou pohybovou spontánnost s ohledem na bezpečí dětí a denní program v mateřské škole. Dalším nesporně potvrzujícím faktem významu pohybových aktivit pro všestranný rozvoj dítěte je povinné vyučování tělesné výchovy téměř ve všech evropských státech (Kršjaková & Roučková, 2013).

Jak uvádí Vašíčková (2016, s. 33), v České republice se objevují první zmínky o pohybové gramotnosti v roce 2010 v časopise „Tělesná výchova a sport mládeže“ (Čechovská & Dobrý, 2010, Šafaříková, 2010), poté se objevují dílčí studie (Nováková & Čechovská, 2012, Vašíčková, 2011, Čechovská et al., 2011, Šimůnková et al., 2014).

V roce 2014 byl v Senátu Parlamentu České republiky uspořádán seminář na téma „*Pohybová gramotnost*“ vedený Martinem Paurem. Seminář se uskutečnil za iniciativy České asociace Sport pro všechny a Českého svazu Kin-ballu. Na semináři Paur (Senát PČR, 2014) uvádí, základní body návrhu opatření, po přenesení konceptu pohybové gramotnosti z úrovně krajské na celostátní:

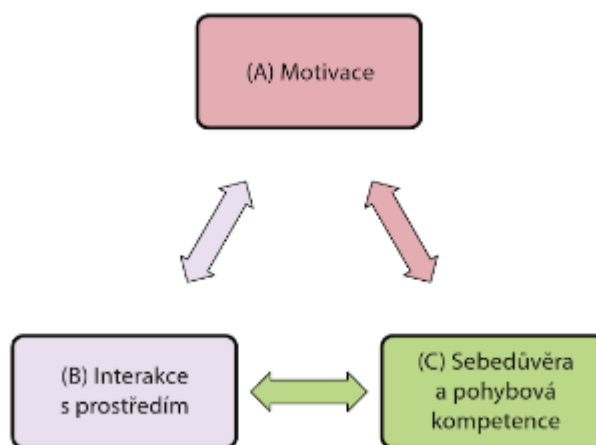
1. *„Parlamentní Výbor pro sport: připraví a projedná koncepci změny na legislativní úrovni.*
2. *Ministerstvo školství (MŠMT): zahájí přípravu začlenění programu Pohybové gramotnosti do systému povinného vzdělání ČR.*
3. *Ministerstvo zdravotnictví: začlení Pohybovou gramotnost do systému prevence a zdravotní péče.*
4. *Ministerstvo práce a sociálních věcí: zařadí podporu Pohybové gramotnosti do systému sociální péče.*
5. *Ministerstvo dopravy: bude plánovat rozvoj infrastruktury vzhledem k požadavkům programu Pohybová gramotnost“ (Český svaz kin-ballu, © 2018).*

2.1 Atributy pohybové gramotnosti

Základními atributy pohybové gramotnosti jsou motivace, pohybová kompetence, sebedůvěra a prostředí. Vztahy mezi těmito klíčovými atributy pohybové gramotnosti do značné míry ovlivňují pohybovou gramotnost jedince. Například úspěch v určité činnosti podněcuje k dalšímu úspěšnému výkonu a tím motivaci zvyšuje, naopak neúspěch vyvolává nejistotu a zároveň snižuje motivaci.

Jedná se tedy o vzájemné působení, které je schematicky znázorněno na obrázku č. 2 a dále pospáno v textu.

Obrázek č. 2 - Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti



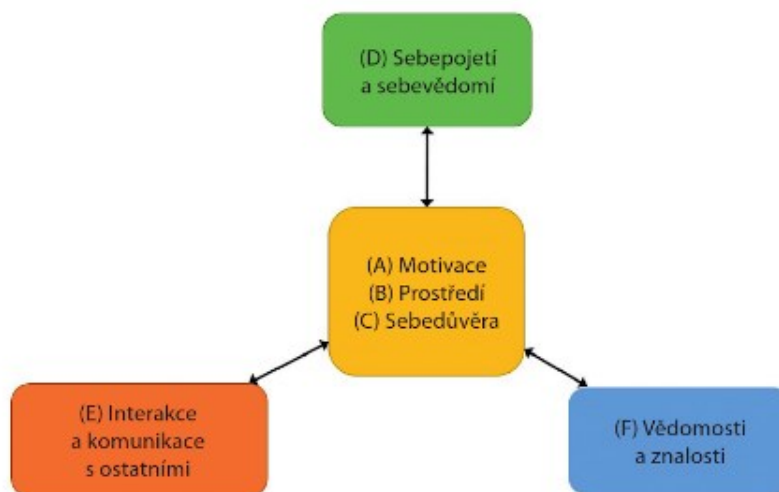
(Vašíčková, 2016, s. 20)

Člověk, který bude mít motivaci (A) k pohybovým aktivitám a bude je i vykonávat, pak bude docházet ke zvyšování jeho sebevědomí (B), důvěry ve vlastní schopnosti (self-efficacy a self-confidence) a bude se zvyšovat i jeho pohybová kompetence, tzn., že se budou zlepšovat i jeho vlastní pohybové dovednosti. Se vzrůstající sebedůvěrou dochází ke zpětnému ovlivňování vlastní motivace. Pokud člověk disponuje s jistými pohybovými dovednostmi a dokáže je se sebedůvěrou (B) využívat, pak je bude využívat v různých prostředích (C), jež přináší řadu výzev, čímž se opět bude zvyšovat jeho pohybová kompetence (B) a sebedůvěra. Ke zvyšování motivace může opět dojít po úspěchu při uplatňování se v různém prostředí (C). Motivace (A) může podporovat člověka k tomu, aby objevoval a zkoušel pohyb v různých prostředích (Whitehead in Vašíčková, 2016, s. 20).

Mezi tyto popsané klíčové atributy ještě vstupují další tři atributy, které je rozvíjejí. Patří mezi ně sebepojetí a sebevědomí (D). Pokud při realizaci pohybových aktivit bude mít jedinec pozitivní zkušenost, pak může docházet ke kladnému prožívání sama sebe a zvyšování sebevědomí. Navíc jistá míra sebevědomí spolu s povědomím o vlastní ztělesněné dimenzi může podporovat sebevyjádření a jeho interakci s ostatními (E) znalosti a vědomosti (F) budou obohacovány účastí na pohybových aktivitách (Whitehead in Vašíčková, 2016, s. 21).

Působení dalších tzv. rozvíjejících atributů na atributy klíčové je schematicky znázorněno na obrázku č. 3.

Obrázek č. 3 – Atributy rozvíjející klíčové vlastnosti



(Vašíčková, 2016, s. 21)

Na rozvoj pohybové gramotnosti člověka působí jak makroprostředí (společnost, kultura, politika) a mikroprostředí, ve kterém se člověk pohybuje (rodina, okolní prostředí, škola, přátelé atd.), tak individuální faktory každého člověka. Je tedy důležité, aby pro zdárný rozvoj pohybové gramotnosti všechna tato prostředí byla v souladu s jednotným cílem. Protože například společenské prostředí, podporující pasivní dopravu je v podpoře pohybové gramotnosti kontraproduktivní (Vašíčková, 2016, s. 21).

Na základě výše popsaného je nutné zdůraznit, že pohybovou gramotnost nemůžeme chápat pouze jako schopnost provádět určitou pohybovou aktivitu, ale zároveň jako schopnost vnímat v dané situaci porůzné vnější podněty, své tělo a vhodně na ně adekvátně reagovat.

Pohybová gramotnost a motivace

Motivace je jedním ze základních psychických procesů a je nedílnou součástí našeho jednání. Může být vnitřní nebo vnější a usměrňuje nás k dosažení určitého cíle. Motivace souvisí s výkonností, motivovaný člověk je výkonnější a větší měrou se soustředí na dosažení určitého cíle.

V pedagogickém slovníku se motivace vysvětluje jako: „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

- 1. vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému chování a prožívání,*
- 2. zaměřují toto prožívání a jednání určitým směrem,*
- 3. řídí průběh a způsob dosahování výsledků,*
- 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 127).*

Jedinec, který je pohybově gramotný, má pozitivní vztah k pohybovým aktivitám, snaží se být každodenně pohybově aktivní a má z pohybu radost. Být pohybově aktivní, zlepšit si své pohybové dovednosti, vytrvat v činnosti a zkoušet nové pohybové aktivity je jádrem pohybové gramotnosti. Bez motivace by tohle všechno nebylo možné. Nedostatek motivace je hlavní důvod toho, proč se lidé nezapojují do pohybových aktivit.

Jedním z důvodů proč někteří lidé nemají dostatek motivace, je negativní zkušenost, neprožitý úspěch z minulé zkušenosti nebo prožití ponížení, výsměchu a kritiky z okolí (např. od rodičů, kamarádů, spolužáků, učitelů atd.). V těchto případech dochází k narušení sebedůvěry a později strach z účasti v pohybové aktivitě. Každé malé dítě má přirozenou motivaci se zapojovat do pohybových aktivit. Je to součást jejich přirozenosti a zvědavosti po neobjeveném. Ideálním scénářem by bylo tuto přirozenost nikdy neztratit a nadále si pohybových aktivit užívat kvůli nim samotným, což je také významným zdrojem vnitřní motivace (Vašíčková, 2016, s. 21-22).

K výše uvedenému vymezení v souvislosti s pozitivní nebo negativní zkušeností se vyjadřuje také Nakonečný (2004, s. 459), který ve své práci uvádí: „*v utváření motivace se uplatňuje další činitel, a sice atribuce úspěchu a neúspěchu, to znamená subjektivní přisuzování úspěchu a neúspěchu určitým činitelům.*“

Na úspěch a neúspěch, pomocí schématu tzv. kruhu, ve své práci poukazuje rovněž Sitná, viz vyobrazení v obrázku č. 4 a 5. Pokud dítě prožívá úspěch, pokračuje v pohybových aktivitách s větším zaujetím, opakuje je častěji a lépe, aktivity ho více baví a také se o ně více zajímá, dítě je stále lepší (Sitná, 2009 s. 20).

Obrázek č. 4 - Kruh úspěchu



(Sitná 2009, s. 20)

Pokud dítě neprožívá úspěch, nepokračuje v pohybových aktivitách, naopak se jim vyhýbá, nezajímá se o ně, pohybové aktivity ho nebaví (Sitná, 2009 s. 21).

Obrázek č. 5 - Kruh neúspěchu



(Sitná, 2009, s. 21)

Sebevědomí posilujeme hlavně formou podpory a pochvaly. Je dobré, když učitel poskytuje průběžně dítěti zpětnou vazbu a tím také zvyšuje jeho zájem o lepší výkon. Prožívá-li dítě neúspěch, učitel by měl dítěti nabízet svou pomoc a také navrhnout vhodné kroky ke zlepšení, čímž zabraňuje případnému nezájmu dítěte (Sitná, 2009, s. 22).

Pokud dochází k patřičnému ocenění z okolí, pak tato skutečnost dítě vede k rozhodnutí pokračovat v dané činnosti, vycházející z vnitřní motivace. Alderman, Beighle a Pangrazi uvádějí strategie k rozvíjení vnitřní motivace:

- při rozhodování nabízet dětem volnost,
- modifikovat činnosti a dovednosti a nechat děti, aby si samy činnosti modifikovaly,
- poskytovat přijatelně náročný úkol každému dítěti (Alderman, Beighle a Pangrazi in Vašíčková, 2016, s. 20).

Pohybová gramotnost a pohybová kompetence

Pohybová kompetence je soubor pohybových dovedností a schopností člověka, které jsou určeny k tomu, aby se člověk pohyboval s důvěrou a ekonomicky v různých pohybových situacích. Ve vztahu k pohybové gramotnosti je pohybová kompetence předpoklad člověka k tomu, aby mohl být pohybově gramotný. Pohybová gramotnost je tedy nadřazený pojem. Pohybová kompetence musí být doprovázena pozitivním vztahem k pohybovým aktivitám, vědomostmi o zdravém životním stylu a pohybových aktivitách. Nemůže tedy sama o sobě tvořit jediný atribut pohybové gramotnosti. Můžeme zohlednit čtyři aspekty pohybového učení, jež jsou rozeznávány z hlediska stále větší potřeby využít tělesnou kapacitu:

- *„jednoduchý „rejstřík“ malého dítěte,*
- *rozvoj pohybových schopností,*
- *osvojování pohybových dovedností – obecné a konkrétní,*
- *zvládání specifických pohybových dovedností, které jsou „vytvořeny“ pro činnosti v určitém prostředí“ (Vašíčková, 2016, s. 24).*

Dítě si v prvních pár letech života osvojuje pohybový „rejstřík“ malého dítěte. Zde patří například plazení, uchopování, zvedání, chůze, válení se, tleskání nebo mávání. Při neustálém opakování těchto dovedností, dochází k tvorbě pohybové paměti, čímž se tento „rejstřík“ používáním pohybů v různých situacích rozšiřuje. Ke zdokonalování

pohybového „rejstříku“ u malého dítěte dochází tím, že uplatňuje řadu pohybových schopností, mezi které patří: **pohybové schopnosti jednoduché**: koordinace, rovnováha a flexibilita, **pohybové schopnosti kombinované**: obratnost (zde dochází ke kombinaci rovnováhy, ohebnosti, koordinace a správného načasování), držení těla (vyžaduje stabilitu a rovnováhu), **pohybové schopnosti složité**: například schopnost periferního vidění, která se uplatňuje při pohybu (vyžaduje obratnost, šikovnost a orientovat se v prostoru) a má rovněž velký přínos do života, třeba při řízení auta. Rozvoj pohybových schopností postupuje od jednodušší ke složitější, ale přesto můžeme u malého dítěte říci, že jde spíše o objevování neznámého a rozsáhlého „terénu“ možností. V běžném životě využíváme pohybové dovednosti a schopnosti neustále (např. chůze, přenášení věcí, atd.). V zaměstnání (jako je kadeřnice nebo číšník aj.) dochází k osvojování pohybových dovedností, jež jsou potřeba při výkonu polování (jsou založeny na flexibilitě, koordinaci a řízení, které jsou neustále zkvalitňovány každodenním používáním). Z tohoto vyplývá, že na pohybovém „rejstříku“ malého dítěte, rozvoji pohybových schopností a aplikace těchto schopností by měla být založena pohybová gramotnost (Vašíčková, 2016, s. 25).

Pohybové schopnosti můžeme charakterizovat jako „*částečně geneticky podmíněné předpoklady k pohybové činnosti (k řešení pohybového úkolu)*“ nebo jako „*geneticky podmíněná potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání výkonu*“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 17).

Měkota a Novosad se také zmiňují o nejjednodušším členění pohybových schopností na pohyblivostní, silové, vytrvalostní, rychlostní a koordinační. Schopnosti, které mají svou vnitřní strukturu lze rozdělit podle faktorů, jež je ovlivňují a určují, na koordinační, kondiční a hybridní (Měkota a Novosad in Dvořáková, 2017, s. 18).

Pohybové dovednosti jsou „*učením získaná pohotovost k pohybové činnosti (k řešení pohybového úkolu) nebo k efektivnímu vykonávání pohybové činnosti a dosahování výkonu*“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 17).

Na dosažení úrovně pohybových dovedností se podílí vrozené předpoklady, tedy pohybové schopnosti, úroveň motivace při procesu učení, aktuální fyzický a psychický stav, porozumění, vnímání a další. Dle různých hledisek je můžeme dělit například na lokomoční, nelokomoční a manipulační, ale také na základní a specializované (Dvořáková, 2017, s. 18).

Tělesná zdatnost je „*schopnost řešit dané úkoly s dostatkem energie a pohotově bez zjevné únavy a s dostatečnou rezervou pro příjemné trávení volného času*“ (Měkota, Cuberek, 2007, s. 143).

Je do značné míry určena geneticky. Během života se rozvíjí a udržuje za pomoci pohybové aktivity, výživou, otužováním a životosprávou (Měkota, Cuberek, 2007, s. 145).

Jak uvádí Dvořáková (2009, s. 17) „*Zdatnost je základem naší schopnosti vyrovnávat se s nároky, které přináší běžný život, jako je běh za ujíždějícím autobusem, stání v dopravním prostředku, stres z nesplněných povinností, složitá komunikace s lidmi, jednání v zaměstnání.*“

V oblasti tělesné výchovy byl v souvislosti s poznatky o vývoji a růstu dětí v předškolním věku specifikován rámcový obsah činností, jehož prostřednictvím se ovlivňuje tělesný a pohybový rozvoj. Těmito činnostmi vedeme děti k tomu, aby si osvojily základy kompetencí, které zasahují i další stránky osobnosti dítěte (Dvořáková, 2009, s. 17).

Klíčové kompetence, v současném vzdělávání, reprezentují cílovou kategorii a jsou obecně formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Již v předškolním věku dítěte jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2018).

Prostředkem k získání pohybových kompetencí u dětí v předškolním věku jsou tělesné a pohybové aktivity :

- „*v oblasti osvojování pohybových dovedností základních i specifických – sportovních,*
- *v oblasti posilování tělesné zdatnosti – aerobní vytrvalosti, svalové síly a pohyblivosti,*
- *v oblasti kognitivní a afektivní – rozvíjení psychických, osobnostních a sociálních stránek osobnosti.*“ (Dvořáková, 2002, s. 18)

V průběhu předškolní výchovy a vzdělávání by měly děti dle Dvořákové (2002, s 18-19) získat tyto pohybové kompetence:

1. Pohybové dovednosti

Dovednosti lokomoční:

- různými způsoby se pohybovat v prostoru všemi směry i ve směru dle pokynů,
- různými druhy lokomoce se pohybovat jak přes umělé i terénní překážky, tak mezi překážkami,
- různými způsoby a v kombinacích skákat a poskakovat,
- přeskakovat či vyskočit na překážku a seskočit, skákat do různých směrů,
- různými způsoby se pohybovat v prostoru s různými pohyby částí těla (tleskat, upažit...) nebo s různými polohami,
- pohybovat se ve vzájemné spolupráci ve skupině a s partnerem
- hudbě a rytmu podřídít lokomoci
- pohybovat se v různém prostředí a prostoru – ve vodě, na sněhu, ledu ...

Dovednosti nelokomoční:

- znát názvy základních poloh a pohybů, částí těla, dle pokynů zaujmout různé polohy těla,
- umět dle pokynů, nápodoby a v různých podmínkách pohybovat částmi těla
- dokázat se pohybovat kolem různých os svého těla (obraty, kotouly, převaly),
- podřídít hudbě své pohyby těla,

Dovednosti manipulační:

- manipulovat s různými předměty a náčiním (hlavou, rukama, kolena, nohama, zvedat, nosit, kutálet, předávat, kopat, odrážet, driblovat, balancovat),
- dokázat odhadnout pohyb náčiní a vlastní pohyb mu přizpůsobit,
- při ovládnutí náčiní spolupracovat ve skupině,
- v různém prostředí využít pomůcky k pohybu (tříkolky, saně, brusle...).

2. Tělesná zdatnost:

- po delší dobu se dokázat pohybovat jednoduchými lokomočními pohyby, zvládnout přiměřenou fyziologickou zátěž,
- své tělo dokázat uvolnit a zpevnit dle návodu,
- dle návodu dokázat protáhnout své tělo.

3. Kognitivní a afektivní oblast:

- umět pojmenovat a znát různé části svého těla,
- vzhledem ke svému tělu znát směry,
- znát účinky trénování pohybem na prospěšnost zdraví, vědět o činnosti srdce a o jeho reakci na tělesné zatížení,
- vědět, že pohyb je umožňován silou svalů,
- vědět, že tělo musí být pružné k tomu, aby bylo pohyblivé a zdravé,
- znát užívané pojmy, které jsou spojené se sportovním prostředím a s pohybem,
- domluvená pravidla dokázat dodržovat,
- ve hře a v činnostech dokázat spolupracovat,
- dokázat ostatní respektovat,
- při pohybu v různém prostředí se nebát (na sněhu, ledu, ve vodě),
- svůj názor se nebát vyjádřit,
- mít radost z pohybu (Dvořáková, 2002, s. 18-19).

Pohybová gramotnost a prostředí

Čím bohatší bude mít dítě pohybové kompetence, tím bude lépe reagovat v konkrétním prostředí. Je potřeba, aby jedinec vnímal prostředí všemi smysly, protože jen tak může vyhodnotit všechny relevantní informace (váhu, tvar, typ povrchu, pohyb ostatních, rychlost). Pohybově gramotný člověk vyhodnotí dané prostředí a na základě tohoto intuitivně ví, jak se má v něm pohybovat. Schopnost jedince vyvolat pohybovou odezvu na vnímané prostředí je výsledkem předchozích zkušeností. V herním prostředí například musí umět reagovat na míč, soupeře, vlastní hráče a dokázat předvídat co se ve hře stane.

Opět se rozvíjí nové pohybové kompetence, při zvládnání náročných situací, které vznikají v novém prostředí a tyto nové pohybové kompetence doplní již existující pohybový rejstřík. Podle Vašíčkové „čtení“ prostředí popisujeme ze dvou hledisek:

1. Člověk je schopný přizpůsobit svůj pohyb dané situaci, což může nastat jak při pohybové aktivitě, tak v každodenním životě. Člověk může adekvátně reagovat na zledovatělý chodník nebo mokrou trávu. V pohybové aktivitě je takový člověk schopný „číst“ hru při soutěži.

2. Jak se člověk pohybuje v daném prostředí bez přemýšlení a zastavení. Pohyby, které jsou součástí našeho rejstříku dovedností, provádíme automaticky a bezmyšlenkovitě tak, jak nastanou určité situace v prostředí (Vašíčková, 2016, s. 26).

Sebepojetí, interakce, vědomosti a pohybová gramotnost

Sebepojetí neboli vnímání sebe sama, efektivní interakce s ostatními a získané vědomosti o zdraví a pohybu jsou poslední tři atributy pohybové gramotnosti, které mohou mít pozitivní vliv na atributy pohybové gramotnosti výše zmiňované: motivaci, sebevědomí a pohybovou kompetenci a na interakci s prostředím. Například do vnitřní motivace a ochoty akceptovat výzvy se promítne to, jak si uvědomujeme sebe sama a schopnost spolupráce v prostředí, ve kterém provozujeme pohybové aktivity, je závislá na plynulé interakci s ostatními. K nárůstu sebevědomí jedince dojde, pokud bude pohybově gramotný a připraven zvládat výzvy z okolí. S narůstajícím věkem se sebepojetí nezmenšuje, spíše má důležitou úlohu v probíhajícím vývoji a je založeno na tom, jaký máme pocit z vlastního těla a s tím, jak nás propojuje se světem. V rozporu s konceptem pohybové gramotnosti je určitý pohled na ideál ženské krásy nebo muskulaturní mužský ideál, což zapříčiňují ve velké míře média. V rámci pohybové gramotnosti by měl být z těchto důvodů kladen důraz na funkční stránku této lidské dimenze. Za důležitou také považujeme schopnost neverbální komunikace, protože pokud si jedinec není jistý sám se sebou, pak se může v neverbálním projevu dopouštět chyb a nemusí o nich ani vědět. V tomto případě může být neverbální projev v protikladu s mluveným slovem a člověk se tedy může nejen špatně vyjádřit, ale může si mylně vyložit gesta ostatních. Důležité v rozvoji pohybové gramotnosti jsou také vědomosti o pohybu (např. znát terminologii jednotlivých poloh těla, postojů, názvy jednotlivých sportovních disciplín...), ale i jeho významu a jeho součástí zdravého životního stylu (Vašíčková, 2016, s. 26).

2.2 Pohybová gramotnost v průběhu života

Whitehead a Murdoch uvádí šest fází jedince na cestě životem, které mají určitý vztah k rozvíjení pohybové gramotnosti. Tyto fáze nemají zřetelné hranice a podléhají osobnímu rozvoji (Whitehead a Murdoch in Vašíčková, 2016, s. 29).

Tyto fáze jsou:

- *„od narození do čtyř let,*
- *rané dětství jako základ a období školního věku na základní škole,*
- *adolescence na úrovni středoškolského vzdělávání,*
- *raná dospělost v rámci vzdělávání,*
- *dospělost,*
- *starší věk (senioři)“* (Whitehead a Murdoch in Vašíčková, 2016, s. 29).

Proces zrání na vývoj dítěte hraje klíčovou roli. Může být podstatnou překážkou u malých dětí, kde pohybová nedozrálост přechodně zbrzdí rozvoj pohybové gramotnosti.

Například během prvních dvou let dítěte se začínají vyvíjet oči, což usnadňuje zvýšenou jasnost zraku, schopnost zaostřit, následovat očima předměty a odhadnout vzdálenost. Tento proces dozrávání však trvá až do čtyř let věku dítěte, kdy až poté je schopno rozlišit blížící se věc v pozadí, což je důležité pro chytání balónu. V tomto případě je ukončený proces zrání očí klíčový, protože i když se dítě naučí pohybovat k balónu, připraví přitom ruce k chytání, ale není schopno určit polohu, rozlišit rychlost a sílu přichozícího hodů a rozlišit balón od pozadí, pak je úspěch ohrožen (Whitehead, 2010, s. 100 – 113).

Čechovská a Nováková se ve své práci zmiňují o tom, že základy pro pohybovou gramotnost v dospělém věku jsou položeny již v dětském věku. V souvislosti s vývojovým zráním dítěte se pohybová gramotnost v raném věku navyšuje a to zpočátku přirozeně vlivem spontánních aktivit dítěte. S přibývajícím věkem se pohybová gramotnost rozvíjí za pomoci, ve větší míře řízené podpory rodičů, učitelů a dalších odborníků (Čechovská & Nováková, 2015, s. 2).

Výše v textu popsanou pohybovou gramotnost v průběhu života, pro větší názornost a přehlednost, ještě doplňujeme o zpracování vytváření a udržování celoživotní pohybové gramotnosti podle autorů Čechovské a Dobrého (2010), jak je dále uvedeno v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 - Vytváření a udržování celoživotní pohybové gramotnosti

Stádia vytváření, rozšiřování a udržování pohybové gramotnosti					
Pohybový vývoj – podpora, povzbuzování, rozvíjení	Rozvoj PG jako cíl TV		Udržení PG, dosažené zásluhou vlastní motivace, podílet se na vybraných PA jakou součástí pohybově aktivního způsobu života.	PG je vytvořena, přispívá k další prospěšné PA jako součást individuálního způsobu života. Pokračuje udržování pohybové kompetence, vedoucí k podpoře a pochopení zdraví.	PA adekvátní věku. Zvyšování znalostí o měnících se kapacitách a zdraví ve stáří, důležitosti pohybově aktivního způsobu života.
	Základy PG: pohybová kompetence, poznatky, porozumění.	Základy PG vytvářené v kontextu mnoha pohybových aktivit. Vytváření příležitostí k PA, po vyučování.			
Předškolní věk	Základní škola	Střední škola	Po skončení školní docházky	Dospělost	Stáří
Druhé osoby ovlivňující dosahování a udržování pohybové gramotnosti					
Rodiče, rodinní příslušníci, jiné osoby.	Učitelé, rodiče, rodina, kamarádi, koučové, zaměstnanci klubů, center a místních zařízení.		Kamarádi, rodina, kolegové v práci, lékaři, personál v klubech, ve fitness centrech, v zařízení pro volný čas.	Přátelé, rodina, personál v lékařských zařízeních, v centrech fitness a pro volný čas.	
Kontexty, situace, prostředí, kde může být PG podporována, rozšiřována a udržována					
Doma, okolí bydliště, celodenní péče o děti, jesle, předškolní kluby.	Školní TV, mimoškolní příležitosti, sportovní kluby.		Školní TV, mimoškolní příležitosti, sportovní kluby.		
	Doma, okolí bydliště, místní zařízení.		Doma, okolí bydliště, místní zařízení.		

Vysvětlivky: PG – pohybová gramotnost; PA – pohybové aktivity, pohybová aktivnost; TV – školní tělesná výchova.

(Čechovská & Dobrý, 2010)

Pohybová zásoba a paměť, pohybová kvalita jako základ pohybové způsobilosti.

Patricia Maude, uvádí tři složky pohybu, které formují základ pro rozvoj pohybové způsobilosti, jež je srdcem pohybové gramotnosti. Tři významné znaky **pohybové způsobilosti** dětí v jejich **pohybové zásobě** jsou **správnost a velikost pohybové paměti a zdokonalení kvality jejich pohybu** (Patricia Maude in Whitehead, 2010, str. 100-113).

Autorka popisuje **pohybovou zásobu**, že zatímco slovník je tvořen miliony jednotlivých slov, pohybová zásoba se skládá z milionu pohybů, kterých je člověk schopen. Takové množství pohybů jsou složky celkového pohybové zásoby pohybujícího se člověka, stejně tak jako slova jsou složky celkového slovníku mluvícího člověka. Pohybová zásoba může být organizována do řad kategorií. Například mohou být vytvořeny dvě obyčejné kategorie pro „hrubou“ a „jemnou“ svalovou aktivitu. Pohyby zahrnující velké svaly, jako je chůze, běhání, lezení, plavání, potápění by bylo zařazeno do hrubé motoriky. Manipulativní pohyby, často zahrnující svaly na ruce ke kreslení, střihání, šití, zvedání a uklizení hraček by spadalo pod jemnou motoriku. Další kategorie by mohly být podle toho, kde se pohybující člověk nachází a podle prostředí, jestli je uvnitř nebo venku, na hřišti, ve vodě, na pláži, atd. Nebo dle prostředků a vybavení, které má k dispozici přírodní, průmyslově vyrobené nebo vytvořené jím samotným (Patricia Maude in Whitehead, 2010, s. 100-113).

Pohybová paměť je ztotožnění pohybových zkušeností. Pohybové vzory jednotlivých akcí jsou postupně pilovány cvičením, opakováním a vyzríváním a poté se stanou automatickými. V tomto stadiu si je dítě může vybavit a použít, bez toho aniž by o tom muselo přemýšlet. Například, pohybová paměť umožní vyvolat všechny složky (dílní pohyby a jejich souhrn) ke skoku sounož. K provedení skoku sounož se vztahují tři fáze, každá závisí na předešlé fázi. Tyto fáze by mohly být nazvané jako příprava, akce a doskočení (Patricia Maude in Whitehead, 2010, s. 100-113).

Pohybová kvalita je usazení elementů pohybové zásoby do pohybové paměti, aby byly vyvolány do akce s rovnováhou, koordinací, efektivností, přesností a obvykle s minimem námahy. Pohybová kvalita je pilování každého prvku pohybové zásoby od ne zcela přesných pokusů, přes vedení, opakování a vyzrívání, až po zvládnutí zapamatovaného pohybu. Kvalita pohybu také závisí na aplikaci a inkorporaci pohybových schopností jako jsou koordinace, orientace v prostoru, šikovnost, preciznost, plynulost a rytmus (Patricia Maude in Whitehead, 2010, s. 100-113).

2.3 Strategie k podpoře pohybové gramotnosti

Pohyb řadíme mezi základní dětské potřeby, je spojován s vývojem nejen tělesným, ale i s psychickým a sociálním, proto bychom se měli snažit o jeho zařazení do všech oblastí při výchově. Pohyb bychom měli do programu dětí zařazovat každodenně, pravidelně a soustavně. V prostředí mateřské školy se nejvíce využívají pohybové činnosti a pohybové hry, které vedou ke zdravému tělesnému rozvoji, ovládnání vlastního těla i jeho kultivaci, k pěstování kondice a získávání dovedností a znalostí, které jsou pro život nezbytné (Dvořáková, 2002, s. 17).

Whitehead & Murdoch uvádějí, že vzhledem k definici pohybové gramotnosti existuje mezi pohybovou gramotností a tělesnou výchovou propojení ve dvou důležitých aspektech:

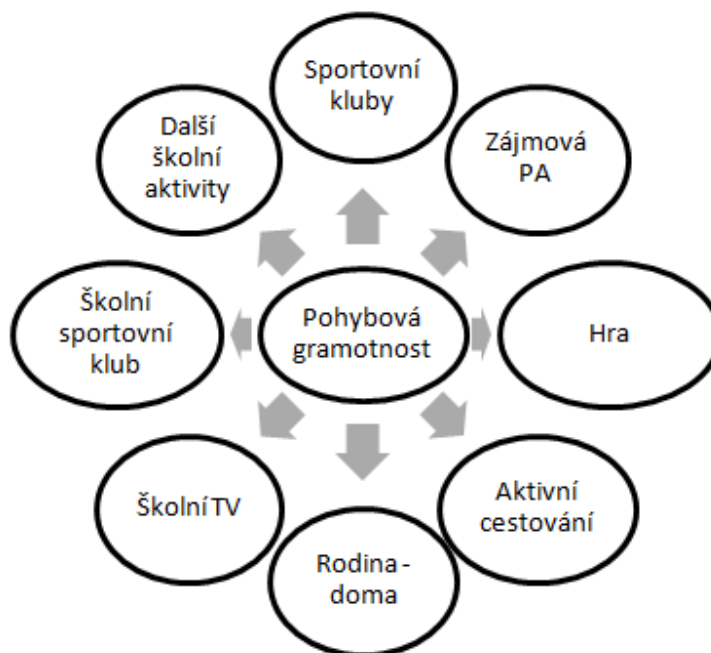
- základním cílem tělesné výchovy je rozvoj a udržování pohybové gramotnosti,
- osobním atributem jedince, jež má celoživotní význam je pohybová gramotnost, zatímco tělesná výchova představuje určité zkušenosti, které byly získány pouze v průběhu povinné školní docházky (Whitehead & Murdoch in Čechovská & Dobrý, 2010, s. 3).

Dle Vašíčkové (2016) pohybová gramotnost úzce souvisí se vzděláváním z těchto důvodů:

1. pohybům se učí už malé děti. Zpočátku se jedná o zvedání hlavičky, poté „pasení koníků“, přetáčení vleže, první chůzí, běhání. Později dochází k záměrné a uvědomělé činnosti, např. naučit se jezdit na koloběžce, na kole nebo plavat, bruslit, lyžovat atd. Tyto pohybové aktivity vybírá dítěti rodič a ne každý je musí umět. Dále už mluvíme o pohybových aktivitách ve vzdělávání v mladším školním věku, které se stávají součástí školní tělesné výchovy.
2. ve školní tělesné výchově by se měli žáci učit o významu pohybových aktivit a jejich následnému využití v běžném životě. Nebo by měli získávat informace o jednotlivých sportovních disciplínách o jejich pravidlech, olympijském hnutí, o významu pohybové zdatnosti atd. Jde tedy o *vzdělávání o pohybových aktivitách*.
3. v tělesné výchově by se měli prostřednictvím pohybových aktivit učit spolupráci a komunikaci v týmu. Prostřednictvím pravidelné pohybové aktivity se učí hygienickým pravidlům a návykům, ale i o svalové nerovnováze a kompenzaci. Jedná se zde o *vzdělávání prostřednictvím pohybových aktivit*.

Rozvoj pohybové gramotnosti není však jen otázkou školního systému. S rozvojem pohybové gramotnosti by se mělo začínat již v domácím prostředí, převážně formou hry a je také potřeba určitého společenského tlaku i na další organizace, které se věnují pohybovým aktivitám a nabízejí sportovní nebo turistické programy. Jednotlivé sféry podpory pohybové gramotnosti znázorňuje obrázek č. 6 (Vašíčková, 2016, s. 32).

Obrázek č. 6 – Podpora pohybové gramotnosti v jednotlivých sférách



(Vašíčková, 2016, s. 32)

Hra a pohybová gramotnost

Hra jako hlavní nástroj pro rané učení dítěte obohacuje i rozvoj pohybové gramotnosti. Hra usnadňuje založení mnoha z dalších atributů, které jsou charakteristické pro pohybově gramotného jedince, včetně motivace, sebedůvěry, interakce s prostředím, komunikace, interakce, sebepoznání a sebevyjádření. Patricia Maude, uvádí jako příklad případovou studii o Emily, tedy o malé holčičce, která se na základě pozorování dětí hrajících si venku rozhodla, že si vyzkouší novou dovednost na kole. Tato případová studie obratně demonstruje několik výhod, jež Emily nabývala skrz hru, včetně odvahy jít sama ven, učit se rovnováhu a riskovat. Autorka zdůrazňuje, že ke zlepšení rozvoje dětské pohybové gramotnosti může být právě hra, která poskytuje širokou škálu zdrojů a prostředí, přesněji při hraní venku a interakci s ostatními dětmi nebo dospělými, kteří se zapojí s dítětem do hry. Zdůrazňuje také, že volná hra, (tedy hra volně vybraná, nezávislá a bez zásahu

dospělého) spolu se zajištěným hracím místem a s vhodným vybavením, se děti stanou přirozeně pohybově způsobilé. Na druhou stranu volná hra jen sama o sobě není dostačující, protože i u dětí, které jsou přirozeně aktivní, energické a zvědavé budou jejich zkušenosti v rozvoji pohybové gramotnosti limitovat (Patricia Maude in Whitehead, 2010, s. 101).

2.4 Učitel podporující pohybovou gramotnost

Dominic Haydn-Davies uvádí, že být neustále pozitivní, citlivý a empatický po celou dobu pobytu s dětmi je velmi náročné. Rozvíjení strategií, dovedností a schopnost komunikovat s dětmi si vyžaduje určitý čas. Klíčovým faktorem k tomu, aby se učitel stal odborníkem, je mít schopnost se do tohoto kontinuálního procesu zapojit a neustále tento repertoár dovedností a strategií rozšiřovat. Toto může být chápáno jako proces, získaný v průběhu času, a to skrz pozorování, poctivou sebereflexi a konstruktivní sebekritikou. Tento proces se opírá o ochotu a schopnost učitelů učit se, přizpůsobit se a udržet si odhodlání podporovat pohybovou gramotnost. Učitelé musí být připraveni na reakce dětí, musí být schopni se přizpůsobit a případně dokázat pohotově změnit úkoly. Pokud je to možné děti by měly být zapojeny do vlastního učení bez nutnosti konkrétního vedení učitele.

Učitel, který se snaží rozvíjet pohybovou gramotnost, usiluje o:

- pochopení klíčových principů a filozofie pohybové gramotnosti a přijmout je jako důležité hodnoty a přesvědčení,
- rozvíjení motivace, důvěry, pohybové kompetence, znalostí a porozumění vedoucí k udržování pohybových aktivit, v závislosti na individuálních možnostech dětí,
- trpělivost, pečlivost a empatii, ale i náročnost a snažit se po celou dobu nastavovat vysoký standard,
- pochopení důsledků všech atribut pohybové gramotnosti,
- kriticky a konstruktivně odrážet všechny aspekty svého učení (Dominic Haydn-Davies in Whitehead, 2010, s. 174).

Ve vzájemně se ovlivňujících sociálních vztazích musí učitelka v mateřské škole zvládat mnoho rozmanitých činností. K tomu, aby se sociální vztahy, jejichž síť je v prostředí

mateřské školy velmi zajímavá a bohatá, úspěšně rozvíjely, je důležité se v těchto vztazích vyznat, porozumět jim a přistupovat k nim s nadhledem a jistotou Gillernová (2010, s. 25).

Roviny sociálních vztahů v mateřské škole:

- „interakce učitelky a dětí,
- vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy,
- vztahy mezi učitelkami a rodiči“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 25).

V mateřské škole působí na dítě během celého školního roku dvě učitelky. Tyto by měly spolupracovat, doplňovat se a navazovat na sebe, aby jejich edukační působení bylo jednotné. Je nutné si uvědomit, že učitelky v mateřských školách, jako jedna z mála skupin pedagogických pracovníků, díky svému každodennímu styku s rodiči nebo zákonnými zástupci, svým jednáním a chováním působí také na ně (Burkovičová, 2013, s. 15-16).

Základní role předškolního pedagoga ve své práci popisuje Šmelová a kol., tyto ve skutečnosti učitelka v mateřské škole vykonává ve větší míře, než jak je uvedeno:

- „Učitel - inspirátor Vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám každého dítěte. Akceptuje přirozená vývojová specifika a podporuje dětskou zvědavost.
- Učitel - facilitátor Podporuje individuální rozvojové možnosti, je průvodcem dítěte na cestě za jeho poznáním, iniciuje vhodné činnosti, připravuje prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení, chápání a porozumění sobě samému a všemu kolem sebe.
- Učitel - konzultant Vytváří prostředí otevřené přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry. Směřuje k poradenství“ (Berčíková, Šmelová, Stojinská a kol., 2014, s. 11).

Holeček uvádí, že výzkumů zkoumajících osobnost učitele existuje mnoho a zmiňuje jeden z nejstarších D. Ryanse, který zkoumal velký soubor učitelů. V jeho závěru vyčlenil tři základní osobnostní faktory nezbytné k zdárnému vykonávání této profese:

1. „faktor X tvoří vlastnosti jako je vřelost, pochopení, přátelskost,
2. faktor Y obsahuje odpovědnost, čilost, systematicčnost,
3. faktor Z byl sycen především tvořivostí a schopností podněcovat“ (Holeček, 2014, s. 95-96).

3 POHYB DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Děti předškolního věku jsou velmi aktivní, dynamické a stráví tedy pohybem většinu času. Právě při pohybu a pohybem dítě získává zkušenosti, poznává, prožívá a vyjadřuje své emoce i myšlenky. Naopak statické činnosti, při kterých jen sedí, nebo které vyžadují soustředění a pozornost je baví jen velmi krátce, což vyplývá z jejich přirozené biologické potřeby, která má, zejména u dětí s živým temperamentem a u dětí nestálých, velký psychosociální dosah. Proto je třeba myslet na to, že zábrana přirozené potřebě pohybu může být příčinou nežádoucího vnitřního napětí, fixace dítěte k neuspokojené potřebě a negativní citové odezvy, která je mnohdy přenášena i na vztah k dospělému.

Některé pohybové dovednosti získal člověk v prehistorickém vývoji jako dědičnou výbavu a každý zdravý jedinec tyto dovednosti zvládá. V prvním roce života se dítě dokáže vzpřímit a již ve třech letech dokáže dítě chodit, běhat, ložit, vylézat na překážky, skákat, manipulovat s předměty, házet a chytat. Později se dítě začíná projevovat svou vůlí a svá přání se snaží prosazovat. Je tedy nutné vytvářet pro děti vhodné podmínky pro volný pohyb, hry a sport.

Podle Dvořákové, (2009, s. 5) *se sportem u nás rozumí pohybová aktivita, která je výkonnostně a soutěživě zaměřená. Cílem je nejlepší výkon.*“ Dále však autorka dodává, že právě přirozená touha se pohybovat, hrát si a třeba i závodit zařazuje tento očekávaný výkon u dětí v předškolním věku až na druhé místo. Pro tyto děti je mnohem důležitější jen samotná účast na těchto pohybových aktivitách.

Existuje rozdíl mezi vnímáním pojmu „sport“ v ČR a zahraničí. V jiných evropských i zámořských státech se pojem sport chápe jako pohybová aktivita, kde se výkon nehodnotí, a proto pohyb jen pro radost i bez velkých výkonů je sport. To samé platí i ve školách, kde se řídí heslem „*Hýbáš se? Tedy sportuješ.*“ (Dvořáková, 2009, s. 5).

3.1 Tělo a pohyb

Je všeobecně známo, že právě pohybem jsou aktivovány svaly, což ovlivňuje i jejich tvorbu a funkci. Zároveň činnost svalů působí na kosti a klouby, které se díky pohybu přetvářejí a získávají svou odolnost. Neméně důležitý je i vliv na vnitřní orgány, které jsou také díky pohybu funkčnější, čímž se organismus může přizpůsobovat náročnějším podmínkám. Zátěž vzniklá na základě pohybu aktivuje biochemické pochody v těle a zdroj

energie, což příznivě ovlivňuje ochranu před civilizačními chorobami. Život bez pohybu je tedy v životě předškolního dítěte téměř nemožný a to i z důvodu socializace.

Jak uvádějí Bednářová & Šmardová (2015, s. 6) tělesné aktivity a obratnost v předškolním věku významnou měrou napomáhají dítěti k tomu, aby se zapojovaly s ostatními do společných činností. Děti společně běhají, skáčou nebo hrají míčové hry, přičemž důležitou roli hraje právě jejich pohyblivost a přesnost pohybů. Pokud je dítě v některé činnosti neobratné, bojácné nebo nejisté, většinou ji po určité době nevyhledává.

3.2 Pohyb těla - práce mozku

Pohyb přináší dítěti nejen řadu zkušeností, ale při pohybu je nuceno také řešit různé rozumové úkoly a problémy. Jedním z takových problémů je například: jak reagovat na pohyb předmětu, jak jej využít, jak překonat překážku. Dítě tedy nepoužívá jen svalový aparát, ale při zpracovávání informací a impulsů nebo při rozhodování a řešení problémů je velmi výrazně zapojena i práce celé nervové soustavy a činnost mozku. Pohybová činnost je také zdrojem emocí, citů, prožitků a jednotlivé složky jeho osobnosti se tedy navzájem podporují. Jak říká psycholog John Brierley – „*práce s tělem je práce s mozem*“ (Dvořáková, 2009, s. 6-7).

Patricia Maude ve své práci uvádí, že mozek při narození malého dítěte je tvořen biliony buněk, které ještě nejsou spojeny. K tomu, aby se tyto buňky spojily, musí být stimulovány pohybovou aktivitou, která je tedy klíčová k rozvoji mozku. Pro optimální vývoj mozku u dětí musí docházet během dne k dostatečným pohybovým aktivitám. Pohybový vývoj může být definován jako stálý proces, skrz který dítě roste a dospívá z kojence k vyspělému dospělému jedinci. Dítě zažije v období mezi narozením a pěti roky života fenomenální řadu změn a vývojů (velikost a tvar těla, síla svalů, pohybová způsobilost, atd.) (Patricia Maude in Whitehead, 2010, s. 100-113).

Podle psychologa J. Piageta, je celý předškolní věk obdobím zkoumání světa z různé perspektivy, kde je pohybová zkušenost dítěte, jak s předměty, osobami nebo s prostorem zásadní k získávání a rozvíjení jeho poznání. Sociální psycholog E. H. Erikson uvádí, že dítě v období do šesti let napodobuje své okolí a přebírá role budoucího života. Po šesti letech mají důležitou roli pohybové předpoklady a pohybová úroveň k tomu, aby se děti zařadily do kolektivu mezi vrstevníky a získaly jejich uznání (Dvořáková, 2009, s. 6-7).

3.3 Potřeba pohybu a omezení aktivity

Pediatr prof. Kučera (1996) zjistil, že průměrná potřeba pohybu dětí předškolního věku je pět hodin denně a s přibývajícím věkem se tato potřeba snižuje. Jsou děti, které neposedí a neustále vyhledávají pohybovou aktivitu a naopak děti, které preferují klidné činnosti s kostkami a hračkami. Pro každé dítě je tedy důležité vytvořit takové podmínky, aby svou potřebu mohlo naplnit. Do období puberty je především spontánní pohyb pro dítě nejen zdrojem podnětů pro pohybový a tělesný vývoj, ale také odpočinkem od stálého poslouchání a řízené činnosti. Je proto potřeba chápat přirozenou touhu dítěte po pohybu a jeho případný neklid si nevykládat jako „zlobení“, ale jako jeho potřebu hýbat se, získávat zkušenosti, poznávat a prožívat nové zajímavé věci. Z výzkumu prof. Kučery vyplývá, že spontánní aktivita dětí je velmi intenzivní, namáhavá, že při ní kromě svalů a kloubů také trénují i vnitřní orgány, především plíce a srdce. Při spontánním pohybu děti střídají velmi různorodé činnosti: skáčou, běhají, vylézají na prolézačku, honí obruč nebo běhají za míčem. Z tohoto důvodu potřebují děti vhodné podmínky jako pomůcky, které děti podněcují k nejpestřejším činnostem. Monotónní činnost, kterou si dítě samo nezvolilo, ho obvykle unavuje, proto i dlouhá procházka za ruku je pro ně zátěží. Naopak běhání a skákání předškolnímu dítěti přináší radost a prožitek (Dvořáková, 2009, s. 8-9).

Děti, které byly deprivovány nebo frustrovány v raných dětských pohybových zkušenostech se často vyhýbají pohybové aktivitě, čímž u nich nedochází k potřebnému rozvoji pohybové dovednosti. Poté se tyto děti mohou cítit vyloučené z her, které si jejich vrstevníci užívají, což může vést k nečinnému životu (Seefeldt in Whitehead, 2010, 100-113).

Pro děti je také velmi únavné, když jim zadáváme mnoho pokynů a instrukcí. Děti nejraději všechny činnosti zkoušejí samy nebo někoho napodobují, proto je vhodné pro ně vytvořit takové podmínky, které i bez přílišného vysvětlování vedou k cíli. V neposlední řadě je důležité dávat dítěti přiměřené nároky, aby mohlo prožít úspěch. V opačném případě, pokud je stále neúspěšné, klesá jeho sebedůvěra v jeho vlastní schopnosti a stává se bojácným a nejistým. Dítě, kterému se občas něco nepodaří, ale je podporováno k dalším pokusům, prožije úspěch a bude pochváleno, bude mnohem sebejistější k překonávání překážek. Z tohoto důvodu je vhodné podporovat dětskou aktivitu a samostatnost. Je příhodné držet se slov Marie Montessori „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ (Dvořáková, 2009, s. 9-10).

4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ KONCEPCE

Zatímco tradiční představa o výchovně vzdělávacím působení v mateřské škole předpokládá, že dítě potřebuje neustálé, záměrné vedení a usměřování, moderní pojetí předškolního vzdělávání, vycházející ze současných psychologických koncepcí osobnosti, vnímá dítě jako autonomní, kompetentní a aktivní subjekt, který se významně podílí na svém růstu, vývoji a zároveň se také aktivně uplatňuje při své mnohostranné komunikaci v prostředí. Současná didaktika předškolního vzdělávání klade důraz na přirozenost, vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje a naplňování vzdělávacích potřeb. Teoretickým rámcem nové didaktické koncepce, pro kterou je proces učení jako vytváření (konstrukcí) nebo přetváření (rekonstrukcí) získaných poznatků a proces aktivního získávání nových poznatků, je konstruktivismus (Opravilová, 2016, s. 75).

Průcha ve své práci objasňuje druhy edukačních procesů každého jedince, které se objevují v průběhu jeho života. V současnosti teorie edukace rozlišuje tři typy:

- **Formální učení a vzdělávání:** jedná se o edukační procesy, které se odehrávají ve vzdělávacích institucích, přičemž obsah, cíle a veškeré fungování těchto procesů jsou legislativně ukotveny v dokumentech zpravidla na státní úrovni.
- **Neformální učení a vzdělávání:** tyto edukační procesy jsou realizovány většinou dobrovolně, z individuálního zájmu mimo školní vzdělávání.
- **Informální učení a vzdělávání:** edukační aktivity, které probíhají nezáměrně, nahodile aniž by si jedinec uvědomoval, že je vzděláván (Průcha, 2016, s. 45-46).

Taktéž klasifikace ISCED 2011 zahrnuje neorganizované učení jako namátkové či nahodilé, které zahrnuje předávání informací, jež nejsou zamýšleny k učení. Toto učení se vyskytuje v běžném životě jako vedlejší produkt. Na vzdělávání a učení dětí raného věku působí jak informální vzdělávání a učení, které se uskutečňuje nahodile, neorganizovaně, aniž by si vzdělavatelé (vrstevníci, rodiče a jiní dospělí) uvědomovali, že dítě vzdělávají, tak formální vzdělávání, v případě kdy děti docházejí do mateřské školy či podobné instituce vzdělávání, kde již dochází k organizovanému vzdělávání dle stanovených plánů a s očekávanými cíli. (Průcha, 2016, s. 46-47).

Předškolní vzdělávání své cíle naplňuje tím, že:

- pomáhá dítěti v sociálním a citovém rozvoji (podporuje řešení sociálních situací, samostatnost, sebevyjádření, sebehodnocení a rozvoj mezilidských vztahů),
- zdokonaluje poznávací schopnosti a dovednosti v komunikaci,
- podporuje vztah k učení a poznávání tím, že poskytuje vhodné podmínky k poznávání okolního světa a pro samostatné učení,
- podporuje rozvoj tvořivých a individuálních schopností (Opravilová, 2016, s. 75-76).

Dle Lukášové může být východiskem pro tvořivého učitele didaktické zaměření na nové pojetí žáka ve výuce z hlediska vybraných oblastí kvality života dětí. Tvořivý učitel, při svém pedagogickém profesním rozhodování každodenně zvládá, transformovat do přípravy na výuku i do její reflexe vědecké poznatky didaktiky (Lukášová, 2010, s. 14).

Jak uvádí Opravilová, (2016, s. 76) v předškolním vzdělávání by tedy nemělo docházet k přímému přenášení poznatků od učitelky k dítěti, ale k promyšlenému vytváření situací, které vedou k poznání z vlastních zkušeností dítěte, popřípadě naučí inspirativně využívat nahodilé příležitosti.

4.1 Didaktické zásady

Pedagogika stanovuje pro záměrné výchovně - vzdělávací působení určitá obecná pravidla, která zvyšují pravděpodobnost dosažení dobrých výsledků. Označují se jako zásady, v nichž jsou zahrnuty hlavní obecné požadavky na cíle, obsah a formy výchovně-vzdělávacího procesu. Se změnami ve společnosti se však názory na to, jestli je nutné dodržovat tyto požadavky, mění a nastává určitá obava, že by se mohly stát přísnými normami a mohly by tak omezit tvořivost pedagoga. Tato obava nutí hledat způsoby, jak experimentálně ověřit skutečnou účinnost těchto požadavků. Výzkumně se nepodařilo prokázat všeobecnou platnost, proto by měly pedagogům sloužit jako doporučení a pomoc v pedagogickém rozhodování (Opravilová, 2016, s. 76).

Fialová však upozorňuje na to, že didaktické zásady nejsou ani pro moderní vyučování přežitkem, ale naopak pro dosažení efektivnosti je jejich uplatňování nezbytnou podmínkou (Fialová in Průcha, 2015, s. 108).

Perič (2012, s. 21) k zásadám aktivity a uvědomělosti dodává, že je důležité pochopit smysl a podstatu prováděné činnosti a vědět, jak a proč se daná činnost nacvičuje. Zásada uvědomělosti vyžaduje rozvíjet u dětí schopnost rozpoznat vlastní chyby.

U principu názornosti jde dle Periče (2012, s. 21) o vytvoření správné představy o pohybu. K tomuto účelu se využívají přímé ukázky (daný pohyb předvádí demonstrátor), ale i nepřímé ukázky (fotografie, obrázky nebo i videozáznamy).

K principu přiměřenosti Perič (2012, s. 22) dodává, že rozsah i obsah zatížení a také obtížnost musí odpovídat věkovým zákonitostem, individuálním zvláštnostem a stupni psychického rozvoje dítěte. Předpoklad k tomu, aby se tato zásada úspěšně realizovala je dobrá znalost dětí a hlavním prostředkem její aplikace je různé dělení dětí do menších skupin nebo dělení družstva

Pro větší přehlednost bývají zásady rozdělovány na didaktické a výchovné, přičemž uplatnění výchovných zásad je širší z důvodu jejich laického a intuitivního využití v rodině. Naopak didaktické zásady jsou spjaty s profesionálním vyučováním ve vzdělávacích institucích. V mateřské škole však toto výchovné a vzdělávací působení není od sebe striktně odděleno a didaktické zásady se navzájem prolínají (Opravilová, 2016, s. 76-77).

Vedle společných zásad, které platí pro výchovu a vzdělávání obecně, jsou zásady, které jsou specifické pro práci s dítětem předškolního věku. Zásady předškolní výchovy a vzdělávání Opravilová (2016) vymezuje takto:

Radostné naladění a respekt k citové atmosféře skupiny

V mateřské škole je citový vztah mezi učitelkou a dětmi velmi důležitý. Navození citlivé atmosféry tedy tvoří základ pro vzájemnou spolupráci a dialog. I když je pedagog v postavení staršího, poučeného partnera dětských činností, nedává mu to právo jednat s dítětem autoritativně nebo s ním nezúčastněně manipulovat. Naopak, učitel vytváří radostnou atmosféru vhodně zvoleným výchovným záměrem, který je v souladu s přáním dětí. Děti tak získávají pocit spolurozhodování a odpovědnost za své výkony, chování a jednání.

Vstřícnost a důvěra v dítě

Cesta k dosažení výchovného efektu, ať už jde o konkrétní výkon nebo změnu chování, může být pro učitele dlouhá a náročná. Mnohdy i přes veškeré snažení k cíli nevede, ale dítě je požadavkem zaujato a podle svých schopností a sil se mu věnuje (přitom nemusí pochopit smysl) a při tomto snažení má pocit, že vše dělá dobře. Z hlediska učitele je však výsledek minimální, ale měl by projevovat pochopení pro dětské snažení. Opravilová (2016) však upozorňuje na to, že nelze každý výkon chválit jako bezchybný a každou snahu jako dostatečnou. Pokud učitel příliš a často chválí, snahu po lepším výkonu to nemusí vyvolat a naopak pokud učitel dítě stroze odmítne, může to u něj vyvolat snížení dětského sebevědomí, odmítání nebo dokonce strach z nezdaru. Pedagog by neměl označit za špatné nic, co dítě dělá se snahou a zaujetím. S pedagogickým taktem by měl dítě upozornit na to, že si počíná jinak a že by to tedy mělo zkusit znovu a lépe.

Respekt k individuálním rozdílům

S určitými znalostmi z oblasti věkových a vývojových zvláštností jsme schopni přibližně odhadnout, jak bude dítě reagovat na výchovné podněty a jakých výkonů bude pravděpodobně dosahovat. Tyto odhady však mohou být v mnoha případech mylné, proto musíme brát v úvahu zděděné vlohy, vrozené předpoklady, nároky prostředí i podněty, se kterými se konkrétní dítě setkalo. Je důležité také sledovat typové vlastnosti dítěte a snažit se porozumět tomu, jak jeho projev ovlivňují. Klidnější a pomalé děti se s nároky vyrovnávají pomaleji než děti pohyblivější, jejichž reakce jsou rychlejší. Děti s motorickým neklidem mohou mít reakce rychlé, neuspořádané a hůře se soustředí, což je příčinou, že bývají vnímány jako nepozorné, neposlušné a méně schopné.

Využití prostoru a času

Prostor a čas patří mezi důležité činitele v předškolní výchově, proto je základním pravidlem jimi nešetřit. Mezi hlavní požadavky patří tradičně přiměřená velikost k počtu dětí s hygienickým a bezpečnostním zabezpečením. Prostor by měl být z hlediska členění volný a bezpečný tak, aby měl pedagog přehled o všech dětech.

Jak uvádí Opravilová (2016) zahraniční a vzdělávací programy současné doby považují prostor za „třetího učitele“ a tento prostor speciálně strukturují. K tomu, aby se dětem mohla nabízet příležitost tvořit, zkoumat a vyjadřovat se, je celá škola pojata jako dílna nebo ateliér.

Je proto nutné dětem tolerovat pomalejší tempo, poskytnout dostatek času, aby si mohlo zkoušet, experimentovat, ptát se, uvažovat a radit si s ostatními.

Vědomí identifikačního vzoru

Učitelka mateřské školy je pro předškolní dítě autoritou, proto má na utváření jeho osobnosti značný vliv. Učitelka má tedy příležitost využít svého vlivu k tomu, aby posílila výchovné působení na děti, na druhou stranu tato skutečnost musí vyvolávat pocit mimořádné odpovědnosti. Učitelce nestačí jen odborná připravenost, která je garantována příslušným stupněm vzdělání, ale ve styku s dítětem se uplatňuje i celá její osobnost. V průběhu záměrného působení učitelka na děti působí svým přirozeným projevem a optimismem, srozumitelností v mimice, přesvědčivostí, slovním vyjadřováním, v pohybech, kultivovaností a citem pro skutečné hodnoty, což může na děti působit jako žádoucí vzorec k napodobování. Mohou však nastat situace, kdy učitelka podceňuje každodenní situace, nemusí zvládat běžné konflikty a často při nich vypadne z role. Učitelka by měla mít na paměti, že dítě tyto rozpory vnímá, do značné míry ho matou, a co si ve skutečnosti vybere jako vzor, nelze odhadnout.

Autorka k těmto zásadám předškolní výchovy a vzdělávání dodává, že *„jejich respektování či nerespektování přímo podmiňuje účinnost výchovného působení“* Opravilová (2016, s. 77-79).

Všechny tyto „specifické“ zásady přímo korespondují a v praxi jsou souběžně realizovány se strategiemi k podpoře pohybové gramotnosti, které popisujeme v předchozí části této práce v kapitole 2.4 Učitel podporující pohybovou gramotnost.

4.2 Výukové strategie

Pasch definuje výukové strategie jako *„promyšlené způsoby vedení výuky, které jsou optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo, které učitel volí, aby se žáky dosáhl vytyčených cílů výuky. Integrují v sobě vhodnou kombinaci metod, forem, prostředků a podmínek výuky“* (Pasch, 1998, s. 195).

Syslová uvádí, že učitel musí využívat, při realizaci naplánovaných činností, různé vzdělávací strategie. Výběr těchto strategií podporuje rozvoj klíčových kompetencí a také závisí na individuální vývojové úrovni dětí. Učitel by měl při jejich volbě akceptovat

vlastní rozhodnutí dětí a měl by umožňovat konstruování jejich vlastního chápání a poznávání světa (Syslová, 2013, s. 60).

Zde opět dochází k průniku zpracovávaných témat, jako výukové strategie můžeme chápat i základní role předškolního pedagoga, které popisuje Šmelová:

„Učitel - inspirátor Vytváří podmínky vzhledem k zájmům a potřebám každého dítěte. Akceptuje přirozená vývojová specifika a podporuje dětskou zvědavost.

Učitel - facilitátor Podporuje individuální rozvojové možnosti, je průvodcem dítěte na cestě za jeho poznáním, iniciuje vhodné činnosti, připravuje prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení, chápání a porozumění sobě samému a všemu kolem sebe.

Učitel - konzultant Vytváří prostředí otevřené přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry. Směřuje k poradenství“ (Berčíková, Šmelová, Stojinská a kol., 2014, s. 11).

Organizační formy výuky

Dle Peciny a Zormanové (2009) je v didaktice pojem „organizační forma výuky“ vymezen jako uspořádání vyučovacího procesu, jako vnější stránka vyučovacích metod. V komplexním pojetí můžeme organizační formu vnímat jako uspořádání celého vyučovacího procesu. Každá organizační forma ovlivňuje řadu faktorů, jako například použití výukové metody a zároveň vyjadřuje vnitřní strukturu systému řízení výuky (in Zormanová, 2014, s. 102).

Maňák (1993) klasifikuje organizační formy výuky následovně:

- *„Podle vztahu k osobnosti žáka – individuální, skupinová, hromadná, individualizovaná,*
- *podle charakteru výukového prostředí – ve třídě, v laboratoři, na školním pozemku, vycházka a exkurze,*
- *podle délky trvání“ (in Zormanová, 2014, s. 102).*

Jak uvádí Dvořáková (2000), ve Školním vzdělávacím programu by mělo být charakterizováno a obecně popsáno postavení každodenních pohybových aktivit (tzv. rozcviček), poměr řízených, spontánních a zájmových aktivit. Konkrétně by měl učitel rozpracovat pohybové aktivity až v třídních programech a to na základě charakteristiky dětí, podmínek třídy, hodnocení, evaluace apod. Pohybové činnosti probíhají, za podpory vhodných podmínek, řízeně nebo spontánně, přičemž vedení dětí může probíhat hromadně, skupinově nebo jednotlivě. Nejvhodnější je organizace za přítomnosti obou učitelek, zvláště v případě, když je skupina dětí věkově heterogenní a proto je potřeba pro starší děti nachystat náročnější činnosti a činnosti, které odpovídají možnostem mladších dětí. Dále autorka doporučuje, že při organizaci pohybových činností v řízené pohybové jednotce se jeví jako nejlepší způsob pedagogický styl s řízením, objevováním nebo s nabídkou. Tzv. „opičí dráha“ je velmi vhodným příkladem pro využívání sestavy nářadí. Jde o to, že jednotlivé segmenty sestav jsou voleny tak, aby daly všem dětem možnost je překonat, v tomto případě jde o poskytnutí šancí, nikoli o sportovní výkon. Pohybové činnosti také vyžadují určité podmínky. Jde především o prostorové podmínky (v budově, na zahradě, mimo školní areál). Potřebují také vhodné pomůcky (volně přístupné pomůcky – míče, obruče, stuhy, švihadla... a nářadí – žebřiny, lavičky, trampolína, žíněnka...). Neméně důležitá je evaluace, ve které sledujeme, zda je podnětné a bezpečné prostředí, zda respektuje fyziologické předpoklady dětí atd.

V případě rozvíjení pohybové gramotnosti se v prostředí mateřské školy nejvíce využívají pohybové činnosti a pohybové hry, které vedou ke zdravému tělesnému rozvoji, ovládnutí vlastního těla i jeho kultivaci, k pěstování kondice a získávání dovedností a znalostí, které jsou pro život nezbytné (Dvořáková, 2002, s. 17).

Výukové metody

Z hlediska učitele je v pojmu výuková metoda vyjádřen: záměrný výběr učiva a jeho uspořádání i způsob jakým dochází k interakci se žáky. Konkrétní podobu ji vtisknou předem vytýčené strategické záměry, hodnocení připravenosti dětí a podmínky.

Průcha (2009, s. 194) výukovou metodu definuje jako „*zprostředkovatel informací v pedagogické interakci – komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky, cestou, jež vede prostřednictvím vzdělávacího obsahu k daným cílům. V systému vzdělávacího procesu metoda představuje dynamický činitel, který propojuje a ovlivňuje všechny jeho prvky.*“

Tři skupiny výukových metod rozlišují Maňák & Švec (2003):

- výukové metody klasické: slovní metody, dovednostní praktické metody, názorně – demonstrační metody,
- výukové metody aktivizující: didaktické hry, diskusní metody aj.,
- výukové metody komplexní: výuka frontální, výuka podporovaná počítačem, výuka projektová (in Průcha, 2015, s. 106).

Motivační metody – rozhoduje o další efektivitě učení ve všech fázích. Výsledky výchovně vzdělávací činnosti může zhoršit neadekvátně strukturovaná motivace.

Expoziční metody – mají zajistit předání obsahu učiva učitelem dítěti. Dle Mojžíška se užívají ve čtyřech přístupech:

- „*Přímý přenos poznatků od učitele na žáka (popis, výklad, vysvětlení atd.)*,”
- *zprostředkovaný přenos pomocí názoru (ukázka, model, schéma aj.)*,
- *heuristickým přístupem (tvůrčí aktivita žáků, řízená i neřízená učitelem)*,
- *metody samostatné percepční činnosti žáků*“ (Mojžíšek in Rychetský & Fialová, 1998, s. 129).

Fixační metody – podstatou fixační metody je nácvik nových pohybových dovedností a rozvoj pohybových schopností. Základem této metody je zpětná informace, optimalizace frekvence opakování a dávkování zátěže.

Diagnostické metody – při učení něčemu novému je důležité, aby byly dosažené výsledky zhodnocené a zkontrolované (in Rychetský & Fialová, 1998, s. 129).

Jako hlavní výukovou metodu, která se přičiňuje o rozvoj pohybové gramotnosti můžeme určit hru, kterou popisujeme v kapitole 2.3 Strategie k podpoře pohybové gramotnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je popsat strategie rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jaké strategie využívají učitelé mateřské školy k rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy?

Vedlejší výzkumné otázky:

- *Jak učitelky mateřské školy vnímají pohybovou gramotnost?*
- *Jaké strategie učitelky používají k rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí v mateřské škole?*
- *Jaké faktory mohou ovlivňovat strategie k rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí v mateřské škole?*
- *Jak probíhá začleňování strategií do edukačního procesu v kontextu mateřské školy v dlouhodobém horizontu?*

5.2 Metody sběru dat

Abychom mohli odpovědět na výše uvedené otázky, zvolili jsme výzkum kvalitativního charakteru, z čehož se odvíjel i výběr výzkumných metod. Využili jsme metody, které nám pomohly hlouběji nahlédnout do prostředí vybrané mateřské školy a následně odkrýt skutečnou realitu každodenních činností souvisejících s rozvojem pohybové gramotnosti. Zvolenými metodami byly přímé, nestrukturované pozorování a polostrukturované interview. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2016, s. 199), při pozorování výzkumník není schopný věnovat pozornost celému spektru jevů, proto jsem se rozhodla při přímém pozorování zároveň pořizovat videozáznamy, což mi umožnilo zapisovat své postřehy z terénu. Pořízené videozáznamy jsem následně analyzovala. Švaříček a Šed'ová (2016, s. 145) zároveň definují přímé pozorování, což znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu přímo v čase, kdy probíhá.

Další zvolenou metodou sběru dat bylo polostrukturované interview s učitelkami těchto tříd, na který jsem se důkladně připravovala prostřednictvím studia odborné literatury k problematice pohybové gramotnosti, předškolního dítěte a jeho vztahu k pohybu a pedagogicko didaktických aspektů předškolního vzdělávání. Na tomto základě vznikla struktura interview s okruhy otázek, který je uveden v příloze jako PI.

5.3 Výběr účastníků výzkumu

Důležitým prvkem výzkumu je také pečlivý výběr účastníků, což zvyšuje důvěryhodnost celého výzkumu. Rubin a Rubinová (in Švaříček a spol, 2005, s. 34) uvádí, že účastníci by měli mít se zkoumaným jevem bohaté zkušenosti. Pro náš výzkum, který má za cíl popsat strategie rozvíjení pohybové gramotnosti v podmínkách mateřské školy, jsme chtěli nastínit současnou realitu v běžné instituci, a proto jsme nehledali mateřské školy specializující se přímo na pohyb a sport. Naším záměrem bylo hledat tyto strategie v běžném provozu běžné mateřské školy. I přesto byl výběr výzkumného vzorku záměrný, jeho rozsah byl šest učitelek splňující tato kritéria:

- Učitelka pracuje v běžné mateřské škole (běžná mateřská škola, která je zapsána do rejstříku škol).
- Učitelka musí mít minimální praxi pět let (jde o dobu praxe, po které má učitelka dostatečnou zkušenost s předškolními dětmi).

Oslovili jsme tedy několik institucí, kde nastal problém. Zjistili jsme, že málokterá učitelka mateřské školy je ochotna přistoupit na pozorování a zvlášť velkým problémem pro ně byla představa, že by se jejich práce měla zaznamenávat na videozáznam.

5.4 Popis výzkumného prostředí

Mateřská škola, ve které výzkum probíhal, se nachází ve středně velkém městě Severomoravského kraje. Je umístěna na strategickém místě jednoho z místních sídlišť a tím je tedy umožněna dobrá dostupnost k místnímu parku, na různá hřiště v rámci sídliště, na nedaleké pole i do centra města. Mateřská škola je obklopena velkou zahradou, kde se nalézají mnoho prvků, které děti vybízejí pro volnou hru a pohybové vyžití a nedaleko se také nachází větší kopec, který je celoročně využíván. Třídy jsou rozmístěny ve dvou patrech. V přízemí se nacházejí dvě třídy, které mají samostatný vchod na zahradu

a v prvním patře se nacházejí tři třídy. Budova školky je tedy architektonicky řešena tak, že na okraji se nacházejí jednotlivé třídy, vprostřed budovy je vchod pro rodiče a návštěvy, v přízemí je uprostřed budovy kuchyň a v patře nad kuchyní se nachází třída, která je průchozí. Pozorování probíhalo ve čtyřech třídách této mateřské školy. Ve všech třídách jsou věkově heterogenní skupiny dětí. Do jedné třídy docházejí děti ve věku od dvou a půl roku až do pěti let, o které se starají dvě učitelky a jedna chůva. Do další třídy docházejí děti ve věku tří až pět let, kde působí dvě učitelky a do třetí třídy docházejí děti od tří do šesti let, do poslední zúčastněné třídy docházejí děti ve věku čtyři a půl až šest let, taktéž se dvěma učitelkami.

5.5 Vstup do zkoumaného prostředí

Dalším důležitým prvkem, jenž je součástí kvalitativního výzkumu, je zajištění vstupu do zkoumaného prostředí. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2014, s. 76) kvalitu získaných dat ovlivní míra otevřenosti a důvěry zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi a dále uvádějí, ve vztahu k terénu, čtyři role výzkumníka. Role cizince, návštěvníka, zasvěceného nebo domorodce. Do uvedené mateřské školy jsem tedy vstoupila v roli cizince, což logicky může přinést značné komplikace ve smyslu malé otevřenosti respondentů, může také vyvolávat snahu o pozitivní sebe prezentaci. Dalším problémem v kontextu s rolí cizince může být zvyšování rizika nedůvěry respondentů k výzkumníkovi. To se mi podařilo snížit, protože jsem do terénu vstoupila skrz vrátného, tedy prostřednictvím kolegyně, která zde dlouhou dobu působí jako příležitostná náhradní učitelka, která zastupuje učitelky v době jejich nepřítomnosti (nemoci, dovolené atd.). Díky kolegyni, která mě uvedla do prostředí této mateřské školy, jsem měla možnost navázat vztah s učitelkami, jež byly ochotné se mého výzkumu účastnit. Dle mého názoru, k otevřenosti respondentů přispěla i jejich anonymizace a také mé časté návštěvy po dobu šesti měsíců. Po určitém čase, kdy jsem do mateřské školy docházela, se ze mě stal návštěvník, tedy člověk, kterého respondenti znají, a který opakovaně přichází za účelem výzkumu.

5.6 Průběh výzkumu a zpracování dat

Před samotnou realizací sběru dat formou pozorování a interview jsem nejprve vstupovala do jednotlivých tříd jen za účelem seznamování se, jak s aktéry, tak s prostředím. Seznamování s výzkumným prostředím probíhalo v měsících červen až srpen 2017,

tedy v čase, kdy v mateřské škole vládl prázdninový režim a učitelky měly více času se s nastávajícími požadavky z mé strany v kontextu s výzkumem seznámit. Účelem těchto nezávazných návštěv bylo také seznámení s dětmi, které si na mě postupně zvykaly. V tomto čase jsme se s učitelkami domlouvaly na tom, kde budou umístěny kamery, v jakém časovém rozmezí mohu na pozorování docházet a seznámila jsem je rovněž s etickým kodexem celého výzkumu. V této fázi předvýzkumu probíhala i zkouška širokoúhlého objektivu kamery, (širokoúhlý objektiv umožňoval přehled o činnostech na dvou místech třídy zároveň - ve třídě u stolečků a v herně) čímž jsem se snažila eliminovat případné problémy s technikou.

Ve výzkumu byla využita metoda přímého, nestrukturovaného pozorování ve čtyřech třídách jedné mateřské školy. Jednotlivá pozorování probíhala nepravidelně a to ve dnech, které vyhovovaly jak respondentkám, tak mě osobně. Po dohodě, jsem si vždy den předem s respondentkami domluvila mou návštěvu, abych měla jistotu, že v mateřské škole neprobíhá kulturní nebo jiná akce mimo areál. Základem bylo pozorování každé třídy po dobu jednoho týdne a poté jsem už docházela v jednotlivých dnech. Do tříd jsem docházela již v ranních hodinách a pobývala jsem zde do doby dle možností. Většinou šlo o pozorování ranní a hlavní činnosti a v jednotlivých dnech jsem docházela jen na pobyt venku a také na mimoškolní akce. K pozorování jsem mohla využít všechny možnosti, které mateřská škola nabízela v kontextu rozvoje pohybové gramotnosti. Přímé pozorování tedy probíhalo v různých prostředích: ve třídách mateřské školy, na zahradě, v okolí mateřské školy a také na pravidelných akcích, které probíhaly mimo mateřskou školu, tedy na zimním stadionu při bruslení a při nárazové akci (tzv. „lyžačku“) na kopci při lyžování. K pořizování videozáznamu docházelo pouze ve třídách a v ostatních prostředích jsem si zaznamenávala své postřehy do svého deníku. Videozáznamy byly poté přepisovány do programu MS Word.

K jednotlivým rozhovorům docházelo přímo ve třídách mateřské školy v odpoledních hodinách po skončení pracovní doby. Před každým rozhovorem jsem se snažila o navození příjemné atmosféry (tzv. raport), což probíhalo bez problémů, s učitelkami jsem se již znala z předešlých návštěv. Samotnému rozhovoru předcházelo ujištění učitelky o anonymitě a požádání o souhlas s nahráváním. Všechny polostrukturované rozhovory jsem nahrávala na diktafon (každý rozhovor trval přibližně 60 až 90 minut) a poté byly přepisovány do programu MS Word, přičemž byly rozlišeny barevně a vlastním kódem

pro větší přehlednost v praktické části této práce. Při jednotlivých prepisech docházelo k anonymizaci dat a veškerá jména a názvy byly nahrazovány pseudonymy, z důvodu ochrany všech účastníků výzkumu a mateřské školy.

Následně proběhla analýza získaných dat jak z pozorování, tak z rozhovorů **technikou otevřeného kódování**. Všechny přepsané texty jsem si nejdříve rozdělila na jednotky a poté jsem každé jednotce přidělila kód. K pojmenování každé pasáže jsem se snažila odpovídat na otázky (Co?, Kdo?, Jak?, Kdy?, Kde?, Proč?, apod.) a následně jsem kód přiřadila do textu za označenou jednotkou. Několikrát jsem texty pročítala, čímž se jejich obsah stával pro mě srozumitelnější.

Z takto provedené analýzy dat vznikly čtyři kategorie a jejich podkategorie:

Koncept pohybové gramotnosti v očích učitelek - pokud chce učitelka u dětí rozvíjet pohybovou gramotnost, měla by vědět, co tento pojem znamená a co se pod tímto pojmem skrývá. Tato kategorie popisuje, jak učitelky mateřských škol tento pojem vnímají a jak ho popisují.

Různorodá prostředí - jednotlivé strategie rozvíjející pohybovou gramotnost se realizují v různých prostředích. Dokázat se pohybovat v různých prostředích je také jeden z požadavků být pohybově gramotný. Tato kategorie popisuje jednotlivé strategie rozvíjení pohybové gramotnosti v interiéru mateřské školy tedy „za dveřmi mateřské školy“, dále v přírodě, z čehož vyplývá podkategorie s názvem „příroda místo tělocvičny“ a mimo mateřskou školu prostřednictvím nadstandardních aktivit jako je bruslení nebo lyžování.

Jak souvisí vzor dospělého na dítě nebo vzor dítěte na dítě s rozvojem pohybové gramotnosti popisuje kategorie s názvem „**Příklady táhnou**“.

Přístup učitelky – s rozvojem pohybové gramotnosti také souvisí. Kategorie popisuje osobností učitelky a její vliv na rozvoj pohybové gramotnosti, jaký má učitelka zájem, aby se děti v pohybové gramotnosti rozvíjely, což souvisí se zábrany učitelek a spoluprací kolegyně jak ve třídě, tak všech učitelek působící v této mateřské škole.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Z analýzy dat jsme vytvořili čtyři hlavní kategorie s několika podkategoriemi.

1. Koncept pohybové gramotnosti v očích učitelek mateřské školy

- Vliv pohybové kompetence na pohybovou gramotnost
- Pohybová gramotnost jako aspekt kvality života
- Rozvoj pohybové gramotnosti od útlého věku
- Vliv znalostí o pohybu a výživě na pohybovou gramotnost
- Rozvoj pohybové gramotnosti v rodinách i v institucích

2. Různorodost prostředí

- Za dveřmi mateřské školy
- Příroda místo tělocvičny
- Nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu

3. Příklady táhnou

- Vzor dospělého
- Vzor dítěte

4. Přístup učitelky

- Kreativita učitelky a improvizace učitelky
- Skutečný zájem učitelky
- Spolupráce kolegyň

Tyto čtyři kategorie a jejich podkategorie mi pomohly vytvořit kostru analytického příběhu, který níže popisujeme.

6.1 Koncept pohybové gramotnosti v očích učitelek mateřské školy

Pohybově gramotný člověk je pohybově způsobilý k tomu, aby využil vlastní pohybový potenciál, k čemuž potřebuje motivaci. Jde o celoživotní proces, to znamená od narození až po stáří. To, jak budeme pohybově gramotní v dospělosti, ovlivňuje jeho rozvoj v dětství. Z toho vyplývá, že pokud chceme, aby k rozvíjení pohybové gramotnosti docházelo, je nutné, aby tento pojem učitelky z mateřských škol znaly.

Vliv pohybové kompetence na pohybovou gramotnost

Z interview jsme zjistili, že učitelky si pohybovou gramotnost spojují **nejen s pohybem**, což dokladují tato tvrzení: *„...jde hlavně o pohybové dovednosti, zkušenosti, které potom člověk využije buď v nějakém sportu, no... jako ve více sportech. Jak se říká, člověk není takové dřevo.“* (3U-KR-15-17)

„Pojem pohybová gramotnost znamená, že je to vlastně schopnost jedince, člověka, jak se dokáže pohybově hm... vyjádřit nebo co pohybově zvládá.“ (4U-JI-3-4)

„Pohybová gramotnost je určitý předpoklad ke zvládnutí pohybové aktivity.“ (6U-LI-3)

„...hm asi bych tam zařadila nějakou schopnost obratnosti, tělesné zdatnosti, schopnost koordinovat své tělo, schopnost pohybu a tak. Představuju si to jako...hm souhrn pohybových dovedností, jako jsou lokomoční pohyby, základní pohyby, úchop, hod, běh, lezení, skoky.“ (1U-IL)7-10

Pohybová gramotnost jako aspekt kvality života

Zároveň ale vnímají, že pohybová gramotnost přispívá k celkové **kvalitě života**, kdy nejde jen o to, naučit se co nejvíce pohybů, je nutné, aby si člověk osvojil pohyb kvalitně tak, aby se mohl pohybovat v různém prostředí, s různými lidmi, s určitými vědomostmi, se sebejistotou a ekonomicky. Pohybově gramotný člověk ví, že pohyb je důležitý a ví co je pro něho dobré. *„Pohybově gramotnému člověku jde tak nějak všechno lépe, lépe se mu pohybuje i běžně v životě.“* (3U-KR-17-18)

„Není to jen to, že se naučíme nějaký sport...hm, ale od toho sportování se odvíjí, jakoby celá ta kvalita života, pokud člověk sportuje, tak je spokojený sám se sebou hm... takže to může vést jakoby k psychickému uspokojení.“ (5U-SO)21-24

„...ale hm... si uvědomuje, jak je pohyb pro člověka důležitý, co kterým pohybem může zlepšit, hm... takový člověk ví, jak uplatnit pohyb v každodenním životě.“ (6U-LI)12-16

Rozvoj pohybové gramotnosti od útlého věku

Dle kanadského dlouhodobého modelu sportovního vývoje, je období od 0 do 12 let k rozvoji pohybové gramotnosti stěžejní. Dítě se v těchto letech učí nejlépe základním pohybovým a sportovním dovednostem a ty jsou pak po celý život upevňovány.

V jednotlivých odpovědích zaznívalo přesvědčení, že pohybová gramotnost by měla být rozvíjena již **od útlého věku**: „*K pohybové gramotnosti by měli být lidé vedeni už od útlého věku.*“ (2U-SI)7-8

„*Každé dítě by se mělo, v předškolním věku nebo v raném školním věku seznamovat se základními pohybovými dovednostmi..., které by se měli s přibývajícím věkem prohlubovat.*“ (5U-SO)14-16

Vliv znalostí o pohybu a výživě na pohybovou gramotnost

To, že si pohybově gramotný člověk dokáže **pohyb spojit s výživou** a k tomu je potřeba mít potřebné vědomosti jak o pohybu, tak o výživě, učitelky také vnímají, což můžeme vyčíst z následujících odpovědí: „*Takže člověk, který pečuje o své tělo ...vyživuje jej správným jídlem, hm...dodržuje nějakou zdravou životosprávu, udržuje se v dobré fyzické i psychické kondici.*“ (1U-IL)29-30

„*Ví co je pro jeho tělo zdravé a prospěšné...hm...a taky ví, jak si správně sestavit tréninkový plán a využít taky z něho maximum.*“ (2U-SI)26-28

Rozvoj pohybové gramotnosti v rodinách i v institucích

V neposlední řadě se učitelky zmiňovaly o tom, že by se pohybová gramotnost měla rozvíjet nejen **v rodinách**, ale i **v institucích, tedy ve školách**: „*Pohybová gramotnost je podle mě výsledek pohybové výchovy ve školách a musí být všemi podporována...hm, i rodinou.*“ (2U-SI)3-4

Zároveň o tom, že pohybově gramotný člověk vnímá pohyb jako zábavu: „*Myslím si, že jde taky o to, že si užívám při pohybu srandu s přáteli*“ (3U-KR)19-20

„*Za pohybově gramotného považuji člověka, který nejen zvládá pohyb a taky mu dělá radost.*“ (6U-LI)12-16

Jak už jsem se zmínila v teoretické části, pohybová gramotnost je v České republice zatím neprobádána a tedy není příliš známá. Na veřejnost se však vynořily pojmy jako funkční

gramotnost, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost...atd., je tedy logické, že právě učitelky budou schopny propojit tyto vědomosti s uvedenými známými pojmy s neznámým pojmem, jako je pohybová gramotnost, což dokazují odpovědi učitelek na zadanou otázku: „*Jak jste se dozvěděla o pohybové gramotnosti?*“ poznámka z výzkumného deníku: „*abych pravdu řekla, tak před Vámi jsem nikdy o pohybové gramotnosti ještě neslyšela, ale snažila jsem se to odvodit od jiných gramotností, které znám ze školy.*“6U-LI

Dokladuje to i odpověď učitelky z interview: „*...hm...vnímám ji jako součást funkční gramotnosti, tedy jakéhosi základu, který je nutný k fungování člověka ve společnosti, ... a k jeho efektivnímu uplatnění v životě.*“ (1U-IL)5-7

6.2 Různorodost prostředí

Mezi klíčové atributy pohybové gramotnosti patří spolu s motivací, sebedůvěrou a pohybovou kompetencí i interakce s prostředím. Pro učitelku mateřské školy to znamená využívat každý den různá prostředí k tomu, aby si v nich děti vyzkoušely své pohybové kompetence. Čím budou pohybové kompetence dětí bohatší, tím lépe budou reagovat v konkrétním prostředí. Ukazuje se, že právě mateřská škola může tento požadavek naplňovat zcela bez problémů. Na základě pozorování a interview jsme tato prostředí rozdělili do třech podkategorií: Za dveřmi mateřské školy, Příroda místo tělocvičny a Nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu.

6.2.1 Za dveřmi mateřské školy

Pod tímto názvem se skrývá mnoho činností a strategií, které souvisí s rozvojem pohybové gramotnosti v interiéru každé třídy. Tak jak vyplynulo z pozorování a interview, rozdělili jsme pohybové činnosti v interiéru na tři hlavní části A) Řízené pohybové činnosti, B) Spontánní pohybové činnosti a za C) Rozhovory, které následně detailně popisujeme.

A) Řízené pohybové činnosti

Při pozorování i v rámci interview se ukázalo, že všechny učitelky kladly důraz na to, že by měly s dětmi cvičit každý den řízeně. V řízených pohybových činnostech, kladou učitelky velký důraz na správnost vykonaného pohybu, rozvoj zdatnosti a dodržování dohodnutých pravidel. Učitelky uvádí, že pohybový rozvoj je možno využívat během

celého dne za pomoci: ranního cvičení, pohybových chviliek, velkého cvičení, tematicky zaměřené pohybové hry a hudebně pohybových aktivit, což potvrzují odpovědi z interview: „...každé ráno máme ranní cvičení, ve kterém...hm se je snažím jakoby rozpohybovat, děláme si takové protahovací cviky“ (5U-SO)52-53

„Tak samozřejmě, že s dětmi ve třídě cvičíme, ať už jde o ranní cvičení nebo velké cvičení na náčiní, hodně využívám i kruhového tréninku, protože se mi s dětmi asi nejvíce osvědčil, ale také cvičení na nářadí, děláme různé relaxační cvičení, provádíme různé zdravotní cviky“ (3U-KR)47-50

„Ano přesně tak ...hm snažím se s dětmi denně cvičit ... hm řízeně...“ (2U-SI)204
„Hm...tak za prvé, já si myslím, že by dítě každý den mělo aspoň chvilku cvičit, to znamená nějaké tělovýchovné chvilky“ (4U-JI)76-77

Jak uvádí Dvořáková (2002), řízené celky mohou mít podle cíle a funkce různou délku a řadu různých podob. Učitelky mohou mít předem připravený plán, ale mohou vycházet ze situace i z potřeb dětí. V našem případě jsme řízené celky rozdělili na Delší pohybový celek, Kruhový trénink a Tělovýchovnou jednotku.

Delší pohybový celek

Jak už název napovídá, do delšího pohybového celku zařazujeme pohybové činnosti s delším časovým fondem (přibližně půl hodiny), mohou být součástí určitého tématu, mohou být dětem nabízeny různé pomůcky i nářadí. Ve všech třídách, které se zúčastnily pozorování, probíhaly nějakým způsobem každý den pohybové aktivity v delším pohybovém celku. Nejčastěji využívanými to byly především ranní cvičení, které se zpravidla provádějí před svačinou tedy v rozmezí mezi osmou až půl devátou ráno. Učitelky využívaly různé formy od klasických rozcviček, které probíhaly hromadně, přes cvičení s různými pomůckami, proudové cvičení až po různé pohybové hry a hudebně pohybové činnosti.

Příkladem delšího pohybového celku může být proudové cvičení nebo kruhový trénink

Proudové cvičení (nebo také překážkové dráhy) je forma, která se využívá při pohybových činnostech již pro děti známých. V tomto případě může učitelka ze strategického místa děti pozorovat a poté využít pozorování k diagnostice.

Kladný vztah proudovému cvičení dokazují vyjádření z jednotlivých interview: *„Při proudovém cvičení musím přemýšlet nad tím, aby to zvládly všechny děti. Když zvolím nevhodné úkoly v proudovém cvičení...hm myslím jakoby když bych nachystala něco, co malí nezvládnou, tak mi to prostě nebudou dělat nebo jim to bude dlouho trvat a to zase nechtějí ti starší, kteří tu „proudovku“ chtějí rychleji.“ (5U-SO)276-280*

„Využívám hlavně překážkové dráhy, které jsou zaměřené na téma a dovednosti, které je chci naučit.“ (6U-LI)355-356

„Hm... a když chci, aby si děti co nejvíce poběhaly, myslím tím, aby měly trošku intenzivnější aerobní pohyb, hm... no tak jim vymyslím rychlejší překážkovou proudovou dráhu, to znamená, že všechny děti běhají pořád dokola a zdolávají překážky nebo rychle musí něco podlézt, přelézt atd.“ (3U-KR)81-84

Skutečnost, že učitelky mají tuto formu cvičení v oblibě, je patrná i z toho, že učitelky přemýšlejí nad tím, jak ji udělat co nejvíce efektivní.

Učitelky proudové cvičení využívají i v případě, aby si děti procvičily právě naučenou novou dovednost. V tomto případě se učitelka nacházela na jednom ze stanovišť proudové dráhy a dětem s novým cvikem dopomáhala:

- *Když učitelka vše vysvětlila, vyběhla další dítě ke cvičení. Rozjel se tak kolotoč celkem svižného proudového cvičení. Pro děti byl první cvik nový, proto z něho měly některé děti obavy a bojácně se stavěly do základní polohy. Někoho musela učitelka opravovat hned při první poloze, některé děti musela hodně motivovat, aby to zkusily „neboj, budu tě přidržovat“, „tak zkusíš to?“, „nevzdávej se“, některé děti nejdříve ruce položily na žíněnku a poté skočily, některé děti učitelka musela usměrňovat, aby to naopak nepřeháněly, některým dětem se dokonce podařilo udělat kotoul letmo (samozřejmě s dopomocí učitelky, která dbala na to, aby děti prudce nedopadaly na hlavu), některé děti se vyšvihly tak moc, že se jim povedlo udělat stoj na ruku. (7.11.2017, 102-110)*

Z příkladu můžeme vyvodit, že i když děti zkoušely nový, pro ně ještě náročný pohyb, děti se nenudily, protože na ně čekaly další úkoly, které byly nachystané v proudovém cvičení. Děti tak nemusely čekat, až na ně přijde řada a zatímco jeden zkoušel s dopomocí paní učitelky, ostatní děti mohly procházet proudovou dráhu, čímž si pohybové činnosti mohly propojovat s radostí, kterou v proudovém cvičení prožívaly.

Kruhový trénink

Perič (2008) uvádí, že kruhový trénink patří k nejčastěji užívané organizační formě tréninkové jednotky. V této specifické formě skupinové organizace jsou děti rozděleny do menších skupinek (čtyři maximálně pět dětí), přičemž každé skupině je přiděleno stanoviště, kde se plní zadaný úkol. Učitelka dětem hlídá čas (většinou jde o pětiminutové intervaly) po jeho uplynutí se skupinky dětí střídají.

Kruhový trénink se využívá k nácviku dovedností a k rozvoji všech pohybových schopností.

K tomuto pohybovému cvičení se jedna z učitelek vyjádřila ve smyslu, že je to efektivní využití času: *„No...hlavně tento styl cvičení vyhovuje dětem, protože nikdo na nikoho nemusí dlouho čekat, hm..., a..., takže..., střídání na těch jednotlivých stanovištích je rychlejší.“ (3U-KR)62-63*

Další učitelka uvádí, že využívá tuto formu pohybových činností k rozvoji interakce mezi dětmi: *„Každý ten balón má jiné vlastnosti a děti s každým balónem musí jinak pracovat. Tak třeba když chci, aby se děti domlouvaly, tak na to jsou dobré nafukovací balóny a ještě si při tom užijí legraci.“ (6U-LI) 72-74*

Z pozorování uvedu příklad využití kruhového tréninku:

- *Pak už jen dětem vysvětlila, co budou dělat: „nachystala jsem pro vás kruhový trénink se dvěma stanovišti.“ „První stanoviště bude skákací a druhé stanoviště bude házečí“ děti rozdělila do dvou skupin (strategicky tak, aby byly obě skupiny vyrovnané – co se týká zkušeností a dovedností dětí). V každé skupině byly děti pohybově nadanější a děti, které potřebují získat větší jistotu. (30.1.2018, 50-54)*

Zde učitelka pojala kruhový trénink sice trochu netradičně, protože děti rozdělila jen do dvou skupin. Učitelka se tak však rozhodla ze dvou důvodů, a to že ve třídě bylo zrovna málo dětí a zároveň měla v plánu děti naučit skákat přes švihadlo. Využila tedy velkého prostoru v herně pro skákání přes švihadlo a třídu k házení na cíl. Promyšleně tak rozdělila část s intenzivnějším pohybem a část klidnější. Během cvičení učitelka dětem hlídala čas a vždy po pěti minutách se děti vystřídalaly.

Ukázka z pozorování demonstruje dostatečný prostor k pozorování dětí a k tomu, aby jim učitelka mohla případně pomáhat:

- *Učitelka děti neustále pozorně sledovala. Snažila se děti povzbuzovat: „zkuste vydržet skákat po celou dobu, než se vystřídáme“ nebo při házení: „nevadí, že se netrefíte, když to budete zkoušet, tak to půjde lépe“, děti se snažila opravovat: „Sebi, to švihadlo držíš špatně, zkus si chytit takto“ a ukázala mu správný úchop náčiní, i jak se skáče. V házení na cíl je hlavně upozorňovala na správný hod horním obloukem a na to, že na cíl musí nejdříve zamířit. Vše dětem při vysvětlování ukazovala. (30.1.2018, 67-72)*

Pokud si učitelka dobře zorganizuje pohybové činnosti, může pozorně sledovat děti, jak se jim daří. Zde se také nabízí individuální přístup k dětem a správně reagovat na individuální potřeby, což v tomto případě učitelka využila.

Děti tak mají možnost dosáhnout kvalitní pohybové dovednosti, zažijí úspěch, rozvíjí sebevědomí, čímž získávají další motivaci k provádění pohybové činnosti.

Tělovýchovná jednotka (velké cvičení)

Takzvané velké cvičení je podle učitelek nejdůležitější forma, na kterou se pečlivě připravují. Při této formě je věnována velká pozornost pohybovým dovednostem. Je dána požadavky jak fyziologickými, tak psychologickými.

Učitelky nejčastěji uváděly, že velké cvičení s dětmi provádějí buď na stanovištích, při proudovém cvičení nebo prostřednictvím kruhového tréninku, při vysvětlování nové dovednosti využívají i hromadnou výuku:

*„...jednou týdně se snažíme zařazovat velké cvičení, hm... kde dělám různé stanoviště.“
(5U-SO)55-56*

*„...myslím si, že alespoň jednou týdně by mělo být, jak my učitelky říkáme, velké cvičení.“
(4U-JI)79-80*

„Velký tělocvik, tak to taky stavím k tomu tématu. Využívám hlavně překážkové dráhy, které jsou zaměřené na téma a dovednosti, které je chci naučit.“ (6U-LI)355-356

Tělovýchovná jednotka by měla obsahovat pět částí, čímž se odlišuje od delšího pohybového celku.

První část by měla obsahovat jednoduchou pro děti známou hru, která má zahřát a připravit svaly na delší cvičení:

- *paní učitelka využila CD dětských písniček a s dětmi přibližně deset minut tancovala. Učitelka předváděla a děti po ní opakovaly. Tento tanec s dětmi nedělala poprvé, což bylo poznat na prováděných pohybech dětí a znalost chronologicky po sobě navazujících pohybů. (22.1.2018, 9-15)*

Ve druhé části by se měla učitelka zaměřit na cviky k protažení, tak jak to dokazuje ukázka z pozorování:

- *Učitelka volila zdravotní cviky a během cvičení opravovala: „natáhněte kolena, nikdo nekrčí kolena“. Cviky ke správnému držení těla: „narovnáme záda, ramena dolů a kroužíme lokty – dopředu, dozadu, do obou stran.“ (22.1.2018, 46-49)*

Ve třetí části nabízí učitelka dětem konkrétní činnosti, které již zkoušely, nebo může jít o nácvik nových dovedností, děti mohou cvičit s různými pomůckami nebo cvičení může být pojato tematicky tak, jak to popisujeme v tomto případě, kdy učitelka navázala na probírané téma „Z pohádky do pohádky“ a připravila cvičení „cestu do pohádky“:

- *Učitelka: „ted' si uděláme cestu do pohádky a vy ji celou projdete“, vybrala velkého předškoláka, kterému diktovala, jak překážkovou dráhu přejít. Poté všechny děti probíhají dráhu: skok snožmo přes nízkou překážku. Na trampolínce skákaly děti samy, učitelka stála vedle trampolíny a dohlížela na všechny děti, případně, především menším dětem, které měly strach, pomáhala tím, že je přidržovala na trampolíně za jednu ruku a radila jim, co mají přesně udělat, aby udržely rovnováhu: „musíš zpevnit celé tělo, jako když tě někdo zmrazí, jako rampouch“. Další překážkou bylo prolézání (plížení) pod postaveným domečkem z velkých molitanových kostek. Domeček byl celkem nízký, a proto děti musely snížit výšku, větší děti si musely lehnout na břicho a domeček proplížit. Učitelka děti postupně usměrňuje. Poslední překážkou byla chůze po tenkém laně, úkolem dětí bylo projít po laně tak, aby nešláply na zem (měly si představit, že je lano natažené ve vzduchu a pod nimi je hluboká propast a děti musely na lano našlapovat tak, aby nespadly) (22.1.2018, 19-29).*

Ve čtvrté části by měla učitelka zařadit dynamickou hru s největší intenzitou tělesné zátěže. Ukázka dle záznamu z pozorování:

- *V tomto případě učitelka vybrala hru s názvem: „Barevné domečky“ – na povel učitelky se děti ve skupině musely dostat do svého domečku. Učitelka dětem zadávala smluvený signál, na který děti musely reagovat. Děti tak po dobu přibližně deseti minut běhaly po celé herně, musely rychle reagovat na povel, děti běhaly v rozptýlu s vyhýbáním, musely se orientovat v prostoru atd. (22.1.2018, 35-38)*

Pátá část tělovýchovné jednotky by měla být relaxační:

- *Dýchání vleže do břicha – učitelka pustila relaxační hudbu, zhasla světla a děti relaxují. Děti byly velmi klidné, ležely se zavřenýma očima, ruce měly položené na břicho a dýchaly do břicha. Nakonec učitelka chodila mezi dětmi a pohlazením peříčkem po tváři určila, kdo může pomalu vstát a poté se ubírat do koupelny. (22.1.2018, 56-59)*

Z ukázek je patrné, že učitelka se na tělovýchovnou jednotku velmi dobře připravila, z uvedených činností v jednotlivých částech postupuje tak, jak to uvádí Dvořáková (2002).

Pohybové chvílky

Jedná se o soubor jednoduchých pohybů, které jsou většinou využívány k odreagování od statické činnosti a mají zábavný charakter. Pohyby mohou být spojeny se zvuky, hudbou, s krátkou básní nebo písní. *„Co se mi osvědčilo tak tělovýchovné chvílky a ať už je to během hlavní činnosti, ať už je to odpoledne jak jsem říkala, ráno když se sejdeme na kruhu, tak potom si uděláme nějakou tělovýchovnou chvílku, třeba si jenom zaběháme nebo si zahrajeme nějakou hru, je to pro ně takové vybití.“ (4U-JI)228-231*

Učitelky pohybovým chvílkám připisují kompenzační, relaxační nebo regenerační funkci což můžeme uvést na této ukázce z pozorování:

- *„abrakadabraka kouzelnice...“ učitelka zadala pokyn: „pochodujeme..., karkulka, šašek, tanečnice“ a děti opět za pochodu přednášely říkadla s paní učitelkou „všichni vás zveme hej, hej, hej... na maškarní rej“. Poté učitelka zadala dětem, že to zkusí ještě jednou, ale tentokrát budou všichni tleskat. Vše tedy děti opakovaly s tím rozdílem, že nepochodovaly, ale při chůzi a přednesu tleskaly do rytmu,*

říkánky přednášely slabě a nahlas (vždy na zadaný pokyn). Při tichém přednesu děti spontánně našlapovaly na špičky (aniž by jim to musela učitelka říct) a zase naopak při hlasitém přednesu děti spontánně začaly dupat, poskakovat a svůj pohyb výrazně zrychlovaly. Učitelka křik ukončila zvednutím prstu (což byl jejich smluvený signál pro změnu pohybu) a velmi tichým hlasem vyzvala děti: „a teď budeme na básničky skákat, jako vrabeček“ děti tedy spolu s poskoky snožmo pokračovaly v přednesu. Učitelka zvedne prst: „pozor už mám nahoře prstík“ tím děti opět uklidní a předvádí další pohybovou kreaci, kterou děti po ní s přednesem opakují. Tak učitelka s dětmi procvičila různé poskoky, otočky, chůzi po špičkách, pochod, po čtyřech, otočky ve vzduchu atd. (18.1.2018, 12-24)

Tento úryvek z pozorování dokladuje vhodně zvolené jednoduché říkánky, které děti velmi zaujaly, čímž učitelka dosáhla účinku pohybové chvílky. Děti se protáhly a zároveň odreagovaly.

Pohybová chvílka může představovat i vhodně volená hra uprostřed hlavní činnosti, kterou učitelka volila, aby se děti odreagovaly:

- *Děti se po chvíli začaly různě ošívát, poskakovat a převalovat. Učitelka na tuto změnu zareagovala: „tak, a my si teď zahrajeme hru na pekaře a zloděje“ učitelka zde vhodně zareagovala na únavu dětí. Při vysvětlování pravidel se učitelka snažila děti vtáhnout do hry: „tady máte koblížky s borůvkovou marmeládou“ a sypala míčky modré barvy, „a taky máme jahodové“ a vsypala do kruhu červené míčky, „a velmi dobré jsou i koblížky s citrónovou marmeládou“ a vložila do kruhu míčky žluté barvy.“ Pomocí takové motivace děti okamžitě ožily a začaly učitelku vnímat: Děti nadšeně povykují, skáčou a radují se, že budou hrát zajímavou hru. Mají radost z toho, že učitelka hru tímto způsobem uvádí. Do prostoru v herně nachystá dva prázdné koše a vysvětluje: „máme tady dva pekaře, kteří napekli tyto chutné koblížky“ a ukazuje na připravené děti a míčky v kruhu, „vy ostatní budete zloději“, děti reagují velmi expresivně, začínají více poskakovat různě mávat rukama a vytvářet pohybové kreace s tělem tak, aby to vypadalo, že jsou zlodějové. Pak už bylo jednoduché děti udržet ve hře i deset minut, po kterou si děti mohly zaběhat, čímž rozvíjely svou zdatnost, užít si zábavu, mohly se odreagovat a co je důležité v rámci pohybové gramotnosti, pohyb si propojovaly s radostí. (9.1.2018, 14-2)*

Pohybová hra

Z pozorování bych uvedla příklad z ranního řízeného cvičení, při kterém se učitelka zaměřila na to, aby děti dodržovaly dohodnuté pravidlo:

- *Učitelka začíná dětem vysvětlovat, co je čeká: „budete všichni utíkat a když bouchnu...“ učitelka zároveň udeří paličkou do bubínku a pokračuje: „dřepnete“, „když bouchnu dvakrát...“ zároveň dvakrát bouchne paličkou do bubínku „tak si sednete“. Děti si s velkým nadšením zkouší to, co jim učitelka vysvětlovala. V průběhu této hry nechává učitelka děti chvíli proběhnout a poté zabouchá smluvený signál. Děti se snažily provádět vše tak, jak učitelka řekla. Učitelka během činnosti děti pozorně pozorovala a případně některé děti opravovala. (6U-LI)51-56.*

Z tohoto příspěvku lze vyčíst, že pokud pohybové činnosti budou pro děti zajímavé a pokud při nich budou prožívat radost, není složité je naučit to, co potřebujeme.

Učitelky v tomto duchu často využívaly pohybové hry zachraňovací, tedy s prosociální tematikou, nechyběly pohybové hry k rozvoji zdatnosti atd.

Při těchto pohybových hrách docházelo k interakci a komunikaci mezi dětmi (děti se musely domlouvat, různě si napovídaly), z pozorování můžu uvést příklad pohybové hry založené na orientaci v prostoru:

- *po úvodním vysvětlení pravidel hry motivovanou pohádkou „O perníkové chaloupce“ učitelka nechala děti, aby hru hrály samy, učitelka vybrala Jeníčka, který cinkal a tím naváděl Mařenku se zavázanýma očima do perníkové chaloupky. Učitelka vystřídala děti v rolích. (18.1.2018, 12-24)*

Rozvoj orientace prostoru na základě smyslového vnímání má velký význam pro pozdější týmovou hru, kdy je důležité, aby měl hráč neustále přehled co se děje na hřišti.

V poslední ukázce z interview uvádím příklad rozvoje postřehu a reakce ve hře: *„Ve hře trénujeme postřeh a reakci ... no, já jsem uprostřed kruhu a někomu rychle hodím míč, tak to moc ještě neumí, ale učíme je, aby dávaly pozor a soustředily se na hru.“ (3U-KR) 422-424*

Hromadná výuka

Jde o organizační formu, která se provádí hromadně s celou třídou. Učitelky ji využívají při nácviku nové dovednosti. Uvádím příklad z pozorování:

- „*proměním vás v žabky*“ děti: „jóóó“. Učitelka: „*víte jak skáčou žáby?*“ a pokračuje: „*budeme to střídat první skočíme na ruce a potom na nohy*“ všem názorně ukázala nový cvik a pokračovala: „*nejdříve si všichni najednou vyzkoušíme základní polohu, ze které cvik budete provádět, udělejte si všichni místo na cvičení*“ děti se rozestoupily tak, aby měl každý prostor a už mohly začít. „*všichni se postavte a udělejte podřep, ruce si dejte do předpažení*“ a zároveň před dětmi cvik postoj ukazuje. „*mírně se zhoupneme v kolenou*“ učitelka opět názorně demonstruje „*Táák, výborně*“ a porozhlédne se po celé třídě, aby všechny zkontrolovala. Některé děti poopravila jemným dotykem. Když už byla učitelka spokojená, začala dětem vysvětlovat, co měly udělat s rukama. „*a ruce s mírným předpažením úplně zpevníme tak, abychom na ně mohly dopadnout*“ a zároveň vše opět demonstrovala, s odrazem dopadla na narovnané ruce. (7.11.2017, 73-83)

K tomu, aby učitelka vtáhla děti do cvičení, byla provedena vhodná motivace: „*proměním vás v žabky*“ děti: „jóóó“ děti tak nácvik nové pohybové dovednosti přijaly s nadšením. Při této formě také učitelky užívají názvosloví poloh a pohybů, což také v interview komentují: „*Je to určitě důležité, protože na základní škole se s tím setkají a vlastně...hm mám takovou jakoby představu klást základy...takové ty elementární poznatky o tom, aby ty děti potom nebyly vyjukané z toho, když jim někdo ve škole řekne, že mají udělat zástup, řadu, že stoj spatný znamená, že stojím rovně ... hm, aby věděly co je upažit, vzpažit, aby měly spojené názvosloví s tím pohybem.*“ (5U-SO)70-74

Učitelky tedy tuto záležitost vnímají jako jakýsi základ, který je nutné mít při nástupu na základní školu. Jsou tedy přesvědčeny o nutnosti vštěpovat dětem tyto základní vědomosti o pohybu.

Hudebně pohybové aktivity

Vazba mezi pohybem a hudbou je velice těsná. Každá změna v melodii nebo rytmu vzbuzuje jiné pohybové ladění. Úkolem učitelky mateřské školy je probouzet u dětí vztah k hudbě a probouzet tak radost z pohybu. V hudebně pohybových aktivitách se využívá hra na hudební nástroj, protože tvořivá učitelka, která má smysl pro pohybovou práci dokáže

reagovat na potřeby a možnosti jednotlivých dětí a to především prostřednictvím improvizace, jako v tomto případě z pozorování:

- *Holky: „jóóó‘, jóóó, to je super budeme jako baletky“ a už se všechny opět chopily obručí a vymýšlely různé pózy, zkoušely různé kroky např. krok přísunný, poskočný, běh po špičkách atd. Učitelka ještě holkám navrhla: „a nechcete k tomu cvičení zahrát na klavír?“ holky s nadšením souhlasily a učitelka jim začala hrát různé lidové písničky v mírném tempu. Holky v kroužku začaly vymýšlet do rytmu různé taneční kreace, které se všechny snažily dělat stejně. (31.10.2017, 20-24)*

Zde jsem uvedla příklad, kdy se učitelka v řízené činnosti rozhodla využít zájem holčiček o tanec a nechala je samostatně tvořit. Je tedy velmi důležité umět improvizovat a nechat děti, aby mohly být kreativní.

Děti, které mají možnost být kreativní ve své spontánní hře, získávají zkušenosti od ostatních dětí, jsou zapojeny do interakce a komunikace s ostatními, z rozvoje sebedůvěry a prožití radosti ze hry vzniká motivace účastnit se těchto her i příště.

V hudebně pohybových aktivitách se využívá i hudba reprodukováná. To, že se učitelky tancem zabývají, je patrné z odpovědí: „...a s dětmi se učíme i taneční průpravu např. skok poskočný, přísunný, děti umí mazurku, učily se polku, valčík atd.“ (3U-KR)217-219 Následující příklad z pozorování ukazuje, že tanec se dá využít i místo úvodní části tělovýchovné jednotky:

- *Učitelka děti vybidla, aby si odložily své přezůvky a začaly tancovat podle vzoru. Děti mají z tance obrovskou radost. Chůva se věnuje malé holčičce, která děti spíše pozoruje. Po 10 minutách tance se učitelka dětí zeptá: „zahřáli jste se všichni pořádně?“ děti poskakují, ještě v nich doznívá hudba, kterou paní učitelka zastavila a na dětech lze pozorovat, že jsou zadýchané. Děti odpovídají, že ano. Na dětech sleduji, že by ještě nějakou chvíli pokračovaly, ale učitelka už začala pro děti chystat další pohybovou aktivitu (překážkovou dráhu). (19.1.2018, 9-15)*

Na tomto příkladu můžeme zaznamenat, že pohybové vyžití v určité tepové intenzitě (tj. 170-180 tepů za minutu), jak doporučují lékaři, můžeme dětem v mateřské škole dopřávat i jiným způsobem, než klasickou rozcvičkou složenou ze všech příslušných částí. Důležité je děti denně motivovat k pohybu. Učitelky však tanec využívají i k tomu,

aby si děti osvojovaly potřebné pohybové dovednosti. Uvedu příklad z pozorování, kdy učitelka dětem vysvětluje, že i tanec se musí člověk naučit:

- *„ted' si představte, že kdo chce pěkně tancovat, tak se to musí také naučit, protože hudba má několik žánrů“ „víte co je to žánr?“ děti: „ne“ učitelka: „žánr je to, jaká ta hudba je, jestli to je polka, ta se tancuje rychle, to si ukážeme, nebo jestli se jedná o valčík, ten je takový houpavý“ a dětem rukama naznačila houpavý pohyb. „Nebo mazurka, při které se na sebe díváme, nebo...“ (17.1.2018, 16-20)*

Po této úvodní motivaci učitelka dětem ještě vysvětlila, jak a kde mohou taneční dovednosti využít:

- *dovednosti, které se v tanečních školách naučí, mohou využít například na plesu. Tím se paní učitelka dostala k plesům pro dospělé a k maškarnímu plesu, který jejich MŠ organizuje zrovna zítra. (17.1.2018, 16-20)*
- *Učitelka pokračovala tím, že dětem pustila nahrávku orchestrové skladby na píseň „Škoda lásky“. Děti okamžitě ožily a spolu s paní učitelkou začaly tleskat do rytmu. Poté jim učitelka začala ukazovat, jak se polka tancuje a děti se ještě do nadšeného tleskání začaly smát. Ve třídě zavládlo veselí. (17.1.2018, 62-64)*

Zde můžeme sledovat, jak se dá využít zájem a přístup učitelky, dobrá motivace a následný zájem dětí o pohybovou aktivitu. Problém je v tom, že celá tato taneční sekvence (tedy čistý čas, kdy se děti pohybovaly) trval jen jednu minutu. Dvořáková (2002) uvádí, že *„jen pohyb intenzivní a relativně dlouhodobý dokáže ovlivnit a trénovat vnitřní orgány. Pokud chceme prospět svému zdraví, musíme se pohybem zadýchat a ještě v té aktivitě nějakou dobu pokračovat.“*

V tomto případě, jak jsem se později dozvěděla z neformálního rozhovoru, plánem této hodiny bylo děti naučit taneční kroky, které později mohly děti využít ve spontánních činnostech (v ranních nebo odpoledních hodinách).

Záleží tedy na skutečném zájmu učitelky a spolupráci obou učitelek ve třídě, zda ještě dětem tyto tance umožní.

Tematické pohybové cvičení

Učitelky často uváděly, že jednotlivá cvičení přizpůsobují probíranému tématu. Děti jsou tak více vtaženy do pohybové aktivity, protože jsou součástí tematického bloku,

obsahující různorodé činnosti spojené s určitým námětem. Uvádím příklad učitelkou vymyšlené pohybové hry na téma „*Olympijské hry*“:

- *Učitelka ukazuje na vyrobené olympijské kruhy. Děti počítají celkem do pěti. Učitelka: „zopakujeme jednotlivé světadíly“ a vyjmenovává světadíly, které děti po ní opakují. Učitelka: „ted' si zahrajeme hru na barvy a světadíly, já vykřiknu nějaký světadíl a vy ve třídě najdete barvu tohoto světadílu, rozumíme?“ Děti křičí, že ano a hra mohla začít. Učitelka vyslovila např. Evropa a děti si měly spojit, že Evropa je modrá a tudíž hledaly modrou barvu ve třídě, ke které měly doběhnout a ukázat na barvu. Učitelka zjistila, že mnoho dětí tuto hru nezvládá (nezvládají si spojit barvu s pojmem) a upravuje pravidla: „tak víte co, já řeknu název světadílu a vy mi nejdříve řeknete, kterou barvu budete hledat“. Tak se hra zrychlila a děti se mohly na deset minut proběhnout. (30.1.2018, 107-115)*

Tímto tematicky pohybovým cvičením učitelka nejen zopakovala vědomosti o světadílech, ale děti ve hře s aerobním pohybem rozvíjely svou zdatnost, ve hře prožily radost, docházelo k interakci a komunikaci s ostatními a tím, že učitelka vhodně zareagovala na problém s nezvládnutým spojením barvy s pojmem, nechala u všech dětí prožít úspěch z vyřešení úkolu a děti se příště pravděpodobně těchto her budou vyžadovat.

Mezi tematické pohybové cvičení můžeme zařazovat i různé aktivity využívající **mimiku a pantomimu**, což je pro pohybově gramotného jedince velmi důležité.

Uvedu tedy příklad z pozorování, který dokazuje, že i tato hra se dá realizovat v mateřské škole:

- *dramatizace pohádky „Boudo, budko“ – pět dětí si rozdělilo role (tzn. jednotlivá zvířátka) a za pomoci učitelky začaly hrát pohádku. V herně byla postavena chaloupka z velkých molitanových kostek a děti měly na hlavě čepičky, které vyjadřovaly jednotlivá zvířátka. Děti měly za úkol říct text a zahrát pantomimou, jak klepou na dveře, jak se zvířata pohybují (předvést charakteristický pohyb jednotlivých zvířat). Děti se střídaly (herci i diváci). Učitelka dělala dětem vypravěče a dětem radila, co mají dělat (mimika, údiv, smutek, radost, překvapení, strach atd.), každý pohyb měly děti předvést za pomoci pantomimy. Děti se měly poradit, jak jednotlivá zvířata vyjádří pohybem. (22.1.2018, 67-70)*

Na uvedeném příkladu můžeme vidět, že děti se mohou učit vnímat své tělo i prostřednictvím pantomimy a mimiky. Děti se opět dostávaly do interakce a komunikace jak s dítětem, tak s učitelkou, která jim svou pomocí nechala prožít úspěch, přičemž docházelo k rozvoji sebepojetí.

Důležité postřehy využívaných strategií

Během pozorování a rozhovorů se vynořily postřehy v kontextu s využívanými strategiemi, které bych také ráda uvedla.

Možnost výběru v řízené činnosti

Při pozorování jsme zjistili, že i v řízených činnostech některé učitelky využívají zájmu dětí o samostatnost, což můžeme vidět na tomto příkladu z pozorování:

- *Ve třídě to vypadalo jako v úlu. V herně děti cvičily na nachystané dráze, která se občas na přání dětí obměňovala. Děti se vždy zeptaly, zda mohou dělat něco jiného: „paní učitelko, můžeme dělat kotoul?“ učitelka na tyto dotazy vždy reagovala např.: „dobře, ale musím být u vás“ (což je také jedno z pravidel samostatného cvičení), při kotoulu, přelézání ve velké výšce, při skoku na kozu nebo na švédskou bednu, při stojce nebo přemetu stranou apod. musí být přítomna u dětí vždy učitelka, aby mohla dětem zabezpečit dopomoc a záchranu. (26.9.2017, 15-21)*

Můžeme uvést také příklad, kdy učitelka ráno nachystala několik činností a děti si tak mohly vybrat, jestli budou cvičit, řešit zadaný úkol nebo si jen tak hrát:

- *Učitelka během činností nic dětem nevnucovala, ve třídě to vypadalo tak, že si děti mohly vybrat, jestli budou pracovat u stolečků, stavět si na koberci, hrát si s auty nebo panenkami nebo cvičit. A tak se postupně skoro všechny děti vystřídaly a každé dítě více jak dvacet minut cvičilo. (26.9.2017, 32-34)*

Z pozorování vyplynulo, že skoro každé dítě v této třídě si vybralo pohybovou činnost. Děti předškolního věku jsou dynamické, aktivní a jak dodává Dvořáková (2009) „*dítě pohybem a při pohybu poznává, získává zkušenosti, prožívá a vyjadřuje své myšlenky.*“ Pokud dáme dětem volnost při samostatném rozhodování, rozvíjí se jejich vnitřní motivace. Následné ocenění z okolí vede dítě k tomu, že v pohybové činnosti bude pokračovat (Alderman, Beighle a Pangrazi, 2006).

Do pohybových činností učitelka děti nenutí

Také jsme zaznamenali, že mezi strategie volené učitelkami mateřské školy je nenutit děti do pohybových činností a nechat na nich, kdy se pohybu zúčastní, tak jak je to patrné z tohoto příkladu z pozorování:

- *Sebík stojí opodál, přešlapuje a dívá se, jak učitelka chystá dráhu. Sebík najednou říká učitelce: „já nepůjdu cvičit.“ Učitelka se snažila zjistit situaci: „a proč ne Sebi?“ Sebík učitelce odpovídá: „já se bojím přeskočit ty žíněny“ učitelka se rozhodla Sebíka ještě přesvědčit: „neboj se, já tam budu stát a budu na tebe dávat pozor“ Sebík se však přesvědčit nenechal a učitelka ho nechává, aby se díval na ostatní děti. (26.9.2017, 10-14)*

Některé bojácnější děti potřebují čas k tomu, aby pozorováním ostatních dětí získaly odvahu se pohybových činností účastnit. Je tedy nutné, aby dítě mělo pocit, že se k tomu rozhodlo úplně samo. Pokud dítě získá odvahu a zapojí se do pohybových činností a tato činnost se mu vydaří (i za dopomoci učitelky) a následně bude za to pochváleno, rozvíjí své sebevědomí a tím i motivaci tyto pohybové činnosti dále vylepšovat.

Samostatnost dětí v řízené pohybové činnosti

Pokud dítěti dáme šanci, aby se mohlo samostatně projevit, rozvíjíme u něho sebedůvěru, což ovlivňuje jeho sebevědomí a opět následné ocenění z okolí vede dítě motivaci, že v pohybové činnosti bude pokračovat. Samostatnost dětí v řízené pohybové činnosti popisuje učitelka: *„No...tak třeba u rozcvičky, hraje si na to, že každé dítě vymyslí svůj cvik a všichni to po něm potom opakujeme... jo, že si to musí vymyslet nebo třeba hraje hru na sochy, třeba jeden udělá sochu a všichni ostatní to udělají podle něho, jo... nebo třeba upaží nebo zvednou ruku prostě, jako musí sám přemýšlet nad tím, co to jeho tělo jakoby dělá, musí přemýšlet nad tím, co udělat, aby vymyslel něco jiného než ti ostatní a tak.“ (2U-SI)77-81*

Každodenní opakování pohybových činností

Častokrát učitelky při interview zdůrazňovaly, že je důležité každodenní opakování pohybových činností: *„Při protahovacích cvicích, kdy se děti při sedu nedokázaly dotknout palců při natažených nohách, dnes to ale skoro všechny děti dokážou ... a to proto, že všechny ty řízené aktivity děláme denně...hm teď myslím každodenní cvičení, ve kterém se denně protahujeme, posilujeme a rozvíjíme mnoho dovedností“ (2U-SI)234-237*

„A myslím si, že tou pravidelností, tím každodenním cvičením se jim v hlavičce formuje nějaká představa a třeba i zvyk, že ten pohyb patří k životu, jako taková součást“ (1U-IL)100-102

„Osvědčilo se mi každodenní opakování cviků“ (6U-SO)306-307

Podle uvedených příkladů můžeme tedy říci, že učitelky řízené pohybové činnosti nezanedbávají. Všechny se snaží pro děti vymýšlet a chystat pestré pohybové činnosti tak, aby rozvoj pohybových dovedností dětí byl naplněn.

Faktory ovlivňující řízenou pohybové činnosti v mateřské škole

Nedostatečné vybavení

Z nezávazného rozhovoru mimo interview například vyplynulo, že učitelka v této třídě vůbec nepoužívá náradí a to z důvodu **nedostatečného vybavení**. Jiné učitelky se k tomuto vyjadřovaly následovně: *„Bohužel z toho náradí nic moc ve školce nemáme... hm myslím jako množství, myslím, že to je velký problém, protože na tady těch pět tříd máme například jednu kozu, švédskou bednu, jeden můstek atd.“ (2U-SI)192-194*

„nemáme tady ani žebřiny“ (4U-JI)250

Nevhodné umístění náradí a pomůcek

Zdá se, že **umístění náradí** na nevhodné místo může být také jeden z faktorů, který může ovlivnit řízenou pohybovou činnost v mateřské škole *„je dost únavné, že máme vlastně náradí pro pět tříd v jedné malé místnosti, tak když chceme cvičit například na švédské bedně a zrovna v té místnosti není, tak ji musíme hledat po všech třídách, tak to taky může vlastně ovlivnit průběh toho našeho plánu, který máme vlastně s dětmi dělat. Je to náročné přenášet a nosit náradí z poschodí do poschodí.“ (4U-JI)255*

„Musíme si chodit pro náradí zvlášť a to není moc příjemné...hm“ (1U-IL)88-89

Velký počet dětí ve třídách

Dalším faktorem, který je ale těžko ovlivnitelný, je **velký počet dětí** ve třídách, což učitelky okomentovaly následovně: *„Za neúspěch považuji to, že při velkém počtu dětí není možné udržet takovou pozornost, aby se plně soustředily na prováděný cvik, a já nejsem schopna všechny dostatečně poopravit.“ (6U-SO)310-311*

„protože když je třeba pětadvacet dětí, tak do naší herny nedám tolik stanovišť, aby to vyšlo po těch třech až čtyřech dětech. Takže i to někdy ovlivňuje, jak budeme cvičit.“ (4U-JI)172-174

Absence dlouhodobého plánování řízených pohybových činností

U učitelek jsme zaznamenali značný rozpor v otázce dlouhodobého plánování pohybových činností. Zjistili jsme, že k dlouhodobému plánování většinou nedochází, viz následující odpovědi:

„Především vycházím z vlastní praxe, kdy jsem od mala pobývala venku a vymýšlely jsme si aktivity s dětmi samy, ať už pohybové či jinak zaměřené. Zpětně mohu říci, že ve většině případů to bylo hlavně pohybového charakteru – lezení na strom, schovávaná, vymyšlené hry na běh, skoky přes gumu, jízda na kole.“ (6U-LI)216-219

„U nás je to v tomto takové blbé, protože žádný takový plán nemáme hm... určitě bych ho uvítala“ (1U-IL)158-159

„Ne, celoroční plán nemáme.“ (5U-SO)233-234

„Chybí mi metodika, protože někdo říká, že kotoul je špatně někdo říká, že kotoul by předškoláci už měli zvládat“ (2U-SI)144–145

„No...já si tedy dovolím říct, že mohu vycházet z mých dlouholetých zkušeností a vždy si nachystám plán...co je vlastně chci naučit. Většinou to plánuju tak, aby se to hodilo k tématu.“ (4U-JI)103-105

Pokud u některých učitelek k plánování dochází, jedná se spíše o krátkodobé plánování, když vytvářejí týdenní plán činností, jak uvádí další učitelka: *„Tak si udělám třeba týdenní plán a dám si cíl...hm třeba že se zlepší konkrétně třeba ... třeba v tom kotoulu.“ (2U-SI)181-183*

Na otázku, jak se učitelka rozhoduje k naplánování pohybové činnosti, odpověděla: *„No...hm ... asi intuitivně, ale i podle toho co mám v daném tématu...hm... jo co se mi tam zrovna hodí. (2U-SI)185-186*

Jen u jedné učitelky jsme zaznamenali přípravu dlouhodobého plánu, na kterém pracovaly obě kolegyně společně: *„Na začátku školního roku jsme si s kolegyní naplánovaly, co je chceme naučit, no... snažily jsme se navázat na to, co už většina dětí umí. (3U-KR)208-209*

B) Spontánní pohybové činnosti

Všechny pohybové činnosti v mateřské škole by se měly realizovat jak řízeně, tak spontánně. Poměr mezi řízenou a spontánní pohybovou činností by měl být vyrovnaný. Pro všechny pohybové činnosti platí, že se realizují individuálně, skupinově i řízeně.

Věnovat se dítěti individuálně můžeme však jen ve chvílích, kdy nenarušujeme celý program. Obvykle je pro individuální činnosti vhodná doba při ranním příchodu dítěte do mateřské školy nebo odpoledne po odpočinku.

Jak můžeme zaznamenat z pozorování, které se odehrálo kolem sedmé hodiny ráno tedy během ranních činností:

- *Děti: „paní učitelko, můžeme si zaskákat přes švihadlo?“ Učitelka: „to je dobrý nápad“ a přitom učitelka vytahuje barevná švihadla. Kluci si vybírají barvu svého švihadla podle sebe a zkoušejí skákat. Celkem to klukům jde až na Sebíka: „já to neumím“ učitelka k němu přistoupila a vysvětlovala, co musí udělat: „Sebi, ty máš špatně ruce, musíš je dát takhle od sebe“ a ukazuje Sebíkovi základní postoj a úchop švihadla. Sebík se pokusil o tento správný postoj, ale dával ruce příliš k sobě, švihadlo měl před tělem. Učitelka: „Sebi, dej si to švihadlo za sebe a chytni ho tak, jak ho držím já“ učitelka se postavila naproti Sebíkovi a při vysvětlování mu zároveň vše ukazovala. Sebík se snažil udělat to, co učitelka, ale neohnul ruce v loktech a proto se mu švihadlo nepodařilo přetočit. Učitelka znovu Sebíkovi vysvětlila, až se mu to nakonec podařilo. Sebíkovi se podařilo švihadlo přetočit a poté ho mohl konečně přeskočit snožmo. Reakce Sebíka byla velmi radostná: „paní učitelko, já už to umím“ neustále opakoval po každém zdařilém pokusu. Sebík sice neskákal přes švihadlo plynule tak, jak ostatní, ale to, že dokázal švihadlem přetočit kolem těla, u sebe zaznamenal úspěch. (24.1.2018, 8-19)*

Je tedy důležité dětem spontánní pohybové činnosti dopřávat kdykoli to jde, a nejen proto, že děti mohou opakovat své dovednosti, rozvíjí zdatnost a prožijí zábavu, ale i proto, že se nám v těchto situacích nabízí jedinečná příležitost jednotlivé děti při pohybu pozorovat a individuálně se jim věnovat.

V takových případech můžeme umožnit dítěti prožít úspěch, což zvyšuje motivaci se k pohybovým aktivitám vracet. Pravidelné využívání této možnosti jsem však

při pozorování zaznamenala jen u jediné učitelky, která se snažila využít každé příležitosti a zájmu samotných dětí.

Samostatný výběr pohybových činností v ranních a odpoledních hrách

K tomu, aby si děti mohly samostatně vybírat svou pohybovou činnost, kdykoli se jim líbí, musí vědět, že je to možné. Těžko přijde dítě za učitelkou, že si zahraje fotbal nebo, že chce tancovat, když neví, že mu to bude umožněno.

Což potvrzují slova jedné z učitelek:

„Ony ty děcka opravdu jenom sedí nebo vymýšlejí blbosti, protože se nudí nebo neví, co mají dělat, protože neumí vymyslet ani jednoduchý pohyb, neumí vůbec nic. A myslím, že by dětem pomohlo více volnosti.“ (6U-SO)179-184

Pokud libovolný spontánní pohyb dětí v mateřské škole nezažijí, vůbec nemusí vědět, jak pohyb mohou využít. Na následujícím příkladu z pozorování dětí ve třídě, kde jim učitelka spontánní pohybové hry nenabízí ani neumožňuje, si můžeme všimnout, které hry si děti samy vybíraly:

- *Učitelka se vždy podívala na dokončenou činnost a s návrhem dětí, většinou souhlasila. Děti si většinou vybíraly lego, dřevěné kostky ke stavbám, vzadu si holčička prohlížela knížku nebo děti seděly u stolečků ve třídě a hrály vybranou hru nebo něco skládaly. Ve třídě byla klidná a pohodová atmosféra. (8.1.2018, 29-32).*

V této třídě jsem v ten den strávila od šesti hodin ráno do deseti dopoledne. Během ranních činností tedy do půl deváté dopoledne si děti hrály téměř bez pohybu. Učitelka jim dopřála pohyb později v ranním cvičení jen řízeně. Domníváme se, že úkolem učitelky je tedy vytvářet prostředí, nastavit pravidla tak, aby je děti respektovaly a nabízet dětem spontánní pohybové činnosti, aby se staly jejich součástí po zbytek života.

Naopak učitelka, která dětem spontánní pohyb umožňuje denně, mi odpověděla:

„většinou chtějí zkoušet nové dovednosti, tak například, když jsme se s dětmi učily skákat přes švihadlo, děti chtějí neustále,... třeba v ranních činnostech, odpoledních činnostech, nebo i při pobytu venku skákat přes švihadlo,...hm chtějí skákat na trampolínce nebo cvičit na lavičce, na zíněnce nebo zkoušejí driblovat...“ (3U-KR)157-161

V této třídě jsme mohli na základě pozorování zaznamenat organizaci ranních činností, ve kterých si děti mohly samostatně vybírat:

- *Každého nově příchozího dítěte se učitelka zeptala, jakou činnost by chtělo dělat. Nabídla mu cvičení na připravené dráze, práci na grafomotorických listech, koláž nebo hru s vybranou hračkou. Děti měly možnost vystřídat všechny činnosti a záleželo na nich, co budou dělat jako první. Na co však učitelka velmi dbala, bylo, aby děti, které dávaly přednost jen hře s auty nebo malování také chvíli cvičily. (7.11.2017, 15-18)*

Následně při neformálním rozhovoru s touto učitelkou mě zajímalo, jestli má přehled o tom, kdo cvičil:

„Ano, to si hlídám, protože chci, aby se děcka ráno procvičily a vyblbly se. ...hm... ale zároveň mám přehled o tom, kdo cvičí rád a to je většina dětí v této třídě ... a také mám přehled o dětech, které to moc nevyhledávají, a proč to nevyhledávají. Proto je do toho moc nechci nutit. No... hm...nebo alespoň hned je do toho nechci nutit. Tak jim dám chvíli na činnost, kterou by chtěly dělat a až po chvíli se jich začnu ptát, jestli se nechtějí protáhnout.“ Výzkumný deník (3U-KR)

Myslíme si, že v případě kdyby učitelka tyto spontánní pohybové činnosti v průběhu ranních a odpoledních aktivit dětem neumožňovala, neměla by přehled o tom, kdo cvičí rád a kdo se raději uchýlí ke hře s auty nebo s panenkami. Umožnění spontánních pohybových činností je tedy i z tohoto pohledu velmi důležité.

Ovlivňování spontánních pohybových činností učitelkou

Umožnění dostatečného prostoru ke spontánním pohybovým hrám dle potřeb dětí mateřská škola vytváří příležitost k spontánnímu předávání zkušeností. Přesto neznamenají vždy spontánní hry neusměrněnou volnost.

Učitelka má možnost pohybové aktivity vycházející od dětí ovlivňovat tím, že stanoví pravidla, poskytne čas a prostor, nabízí dětem a navrhuje různé formy pohybových činností a pomáhá jim je realizovat. Velký význam mají i pomůcky a nářadí, které by měly být v dosahu dětí.

Při pozorování docházelo k ovlivňování spontánních pohybových činností učitelkou často. Děti mohly využívat takové formy jako v řízených činnostech s tím rozdílem, že si samy

vymýšlely pohybové činnosti. Uvádím příklad z pozorování, kdy učitelka nechala na dětech, aby vymyslely proudové cvičení:

- *učitelka reagovala na žádost dětí, že chtějí cvičit. Učitelka: „no, určitě ano, jestli chcete, můžete nachystat dráhu.“, „přemýšlejte, co si chcete nachystat, co chcete zkoušet?“ Děti: „třeba..., třeba..., žebřiny“ učitelka: „a co budete chtít dělat na žebřinách?“ Děti: „zavěsíme na ně lavičku, abychom po ni mohly ložit“ učitelka: „ano..., a co ještě nachystáte?“ Tadeáš: „a...ještě žíněnku“ učitelka: „a co budete dělat na žíněnce?“ Tadeáš: „přeskakovat a... kde až skočíme“ učitelka: „aha..., a ještě něco nachystáte, nebo už je to všechno?“ Děti přemýšlí, učitelka se je snaží dále motivovat: „třeba tunel?“ děti: „třeba ho prolezeme a můžeme i s míčem.“ (19.1.2018, 2-8)*

Na tomto příkladu si můžeme uvědomit, že i děti mohou být kreativní a pokud měly často dostatek příležitostí k seznamování s různými pohybovými činnostmi, dokážou je využít ve svůj prospěch. Zde byly děti vystaveny interakci a komunikaci s ostatními, byly dostatečně vnitřně motivovány, z dřívějších zkušeností věděly, že když si postaví dráhu, bude to pro ně zábava.

Opět se potvrdila důležitost dětem spontánní činnosti neustále nabízet a umožňovat.

Tímto způsobem může učitelka střídat různé organizační formy pohybové výchovy (kruhový trénink, cvičení s různými pomůckami, hudebně pohybové činnosti, hry s míčem, stuhou, atd.)

Poskytnutí volného výběru pomůcek a nářadí

Tím, že učitelka dětem poskytuje volný výběr pomůcek a nářadí vytváří dětem podmínky k tomu, aby si vše mohly kdykoliv zkoušet.

Jak už jsme se zmínili o důležitosti opakování v řízených činnostech, to samé platí i pro pohybové činnosti spontánní. Učitelka se k tomu vyjadřuje:

„Snažím se, aby měly děti denně přístup k jednotlivým nářadím nebo cvičebním pomůckám a to jen tak pro zábavu, že to děti chtějí.“ (3U-KR)160-161

Metoda pokus omyl

Často, když děti stály před nějakou výzvou, snažily se tuto situaci řešit metodou pokus-omyl. Tedy pohybovou činností děti zkoušely tak dlouho, až s její realizací byly spokojené. Tato ukázka to demonstruje:

- *Na sklápěcí lávce měly děti přecházet z jednoho konce na druhý. Střed lávky byl zlomový a děti na tomto místě musely velmi opatrně našlapovat, aby udržely rovnováhu a aby lávka nebouchla o zem. Děti většinou procházely lávku jen tak, bez přemýšlení (nevěděly, jak lávka zareaguje) učitelka je upozornila, že uprostřed se lávka překlopí a děti musely na lávku našlápnout tak, aby udržely rovnováhu a přešly co nejvíce potichu. Řešení situace však učitelka nechala zcela na dětech a s problémem se tak musely vypořádat samy. (děti našlapovaly na různá místa lávky a metodou pokusu a omylu zjišťovaly, jak nejlépe na lávku našlápnout, aby nebouchla o zem). (1.2.2018, 11-17)*

Na tomto příkladu si musíme uvědomit, jak důležitý je pro děti čas. Zvláště, když zkouší něco nového. Tento časový prostor můžeme dětem dopřát právě ve spontánních pohybových činnostech.

Opět tím dětem umožňujeme prožít úspěch, čímž se rozvíjí motivace k dalšímu zkoušení a dále pak s rozvojem sebevědomí a sebedůvěry děti pohybové činnosti budou neustále vyhledávat.

Důležité postřehy

Kreativita dětí

Děti si při spontánních pohybových činnostech mohou neustále zvyšovat své možnosti tím, že stále zkoušejí něco nového, což souvisí s jejich zvědavostí a potřebou stále experimentovat. Dokazuje to ukázka z pozorování dětí ve třídě při jejich spontánní hře na malé trampolíně:

- *Děti trampolínu zkoušely různě, někdo si na trampolínu sedl, někdo se snažil ve stoje skrčit ve vzduchu nohy, někdo se chtěl dokonce otočit. Nakonec děti vymyslely skok z lavičky na trampolínu s odrazem na žíněnku. (1.2.2018, 34-35)*

Radost z pohybu

Spontánní pohybová činnost je vždy spojená s radostným a expresivním chováním dětí. Hlavním důvodem tohoto chování je především zábava, kterou si děti mohou užívat v jejich experimentování se svými kamarády.

Odpolední spontánní pohybové činnosti spojené s prezentací rodičům

Pokud učitelka umožní v odpoledních činnostech zapůjčení náradí dle potřeby a zájmu samotných dětí, naskytá se možnost o prezentaci zvládnutých dovedností a zkušeností i radosti z pohybu rodičům, kteří přicházejí odpoledne pro své děti. Tím si učitelky zajistí propagaci své práce a mohou navázat rozhovor na téma dětí a jejich pohybové schopnosti, dovednosti, případně jejich potřeby atd. tuto skutečnost nejlépe vystihuje odpověď jedné učitelky: *„děti také ukazují rodičům, co už zvládly, například odpoledne, při vyzvedávání se mohou rodiče přijít do naší herny podívat a děti jim ukazují například, jak se naučily skákat přes švihadlo, jak umí driblovat, naskočit na švédskou bednu, přelézt žebřiny, vyskočit a ve vzduchu se otočit i na trampolínce atd. Děti toto hodně motivuje, že se mohou pochlubit.“ (3U-KR)399-403*

U dětí dochází k rozvoji sebevědomí a sebe prezentace, což zvyšuje motivaci se v pohybových činnostech neustále zlepšovat. K tomuto se učitelka vyjádřila: *„Hodně děti motivují tím, že je chválím před jejich rodiči (3U-KR)398*

Domníváme se, že takto prezentovaná pochvala může mít u dětí dvojitý účinek. Děti vnímají pochvalu od učitelky a ocenění od rodičů. Dochází tak k rozvoji sebevědomí, což působí na jejich motivaci se příště těchto pohybových činností opět účastnit.

Vnější kontrola

Na základě interview se domníváme, že pokud se učitelka zajímá o spontánní pohybové činnosti dětí a je schopna jim poradit a pomoci, může u dětí dojít k získání kvalitnějších dovedností, rozvoji interakce a komunikace s ostatními, získání vědomostí (např. o daném sportu), čímž se u dětí rozvíjí sebevědomí a vzniká motivace k dalšímu učení, tak jak to uvedla učitelka v interview: *„Takže strategie je taková, že se u nich, třeba když hrají fotbal, musím stát a pořád dokola opakovat co musí udělat a jak se mají domluvit a co je špatně atd. Vnější kontrola je asi to správné označení. Člověk se jim musí neustále věnovat.“ (3U-KR)494-496*

Faktory ovlivňující spontánní pohybové činnosti v mateřské škole

Strach z úrazu

Hlavním faktorem, který ovlivňuje spontánní pohybové činnosti je **strach z úrazu**, což demonstruje odpověď na otázku z interview: „Co je hlavní důvod, že dětem ve třídě neumožníte spontánní pohyb?“. učitelka: „*To, že si nejsem jistá, že by si neublížily*“ (6U-SO)170 Zároveň tato slova vyvrací její tvrzení: „*Chtěla bych, aby jim pohyb dělal radost, a aby ho tím pádem více vyhledávaly. Chci je naučit, aby hned ráno, jak přijdou, chtěly zkoušet nové věci, například skákat přes švihadlo nebo gumu a tak...hm... a chtěla bych, aby to ty děti vyhledávaly.*“ (6U-SO)176-179

Učitelka nakonec projevila obrovský zájem a chuť tento přístup do budoucna změnit, jak uvádí: „*Mrzí mě, že jsem s tím ještě nezačala a že to ještě u nás nefunguje a chci to změnit. Myslím, že je to ideální, když ty děcka přijdou, vezmou si švihadlo, míč, skákací gumu nebo něco a budou dělat něco s pohybem.*“ (6U-SO)179-184

Paradoxně další učitelka uvádí strach z úrazu právě z důvodu, že jsou upozorňovány na různých školeních: „*Myslím si, že některé paní učitelky mají strach s dětmi dělat nějaké věci právě z toho důvodu, že by se mohlo něco stát hm...což zase pramení z toho, že míváme různá školení a různé semináře, kde je nám pořád vykládáno, na to dejte pozor, to se může stát a proto to člověk pořád v hlavě má.*“ (4U-JI)263-266

Z těchto reakcí se domníváme, že obava ze strachu vychází spíše z nejistoty, co děti mohou dokázat, což pramení z absence jakékoliv spontánní příležitosti a učitelky ani nemohou svoje děti ve třídě znát.

Organizace v MŠ

Další faktor ovlivňující spontánní pohybové činnosti v této mateřské škole je dle slov jedné z učitelek **organizace v MŠ**: „*...odpoledne i ráno se scházíme v jedné třídě a jsou tam děti ze tří tříd. Nemůžu si dovolit nachystat nářadí v cizí třídě s cizími dětmi, protože neznám jejich schopnosti a bojím se, že se stane nějaký úraz.*“ (6U-SO)327-329

Další učitelka se připojuje k tomuto tvrzení: „*ráno je nás tady moc, takže většinou ty děti nenecháváme cvičit spontánně, protože se bojíme, že by se mohl stát nějaký úraz.*“ (4U-JI)145-147

Učitelky se v tomto případě odvolávají na nevhodnou organizaci v ranních hodinách mezi šestou a sedmou hodinou ráno, kdy se děti ze tří tříd scházejí v jedné třídě a kolem sedmé hodiny se zase rozejdou do svých tříd. Při rozhovorech jsme zjistili, že je takto organizovanou ranní dobou vyřešena situace, kdy jsou na pracovišti v tomto čase jen dvě učitelky z důvodu rozdílné pracovní doby u ostatních učitelek (některá pracuje na půl úvazek, některá zastupuje ředitelku, proto má pracovní dobu pozmeněnou atd.). Nabízejí se tedy otázky, nad kterými se tyto učitelky mohou zamyslet: „*Opravdu je to neřešitelná situace? Opravdu nemůžu poznat pohybové schopnosti těchto dětí?*“ Odpovědět můžeme jednoduše: „*Pokud nebudeme dětem nabízet a umožňovat spontánní pohybové činnosti, nemůžeme poznat jejich schopnosti a můžeme se tedy právem obávat úrazu.*“

Pro děti to znamená, že si na pohyb nikdy nezvyknou, nespojí si ho s radostí, kterou při něm mohou prožívat a nepoznají možnosti při použití různých pomůcek a nářadí.

C) ROZHOVORY

Jak uvádí Vašíčková (2016, s. 26), v rozvoji pohybové gramotnosti jsou důležité vědomosti o pohybu a jeho významu ke zdravému životnímu stylu. K tomu, aby učitelky dětem předaly základní informace, využívají rozhovory s dětmi. Prostřednictvím rozhovorů mohou dětem předávat mnoho informací, které se mohou týkat i pohybové gramotnosti.

Dle Svobodové (2010, s. 79-80) se tyto rozhovory odehrávají prostřednictvím:

- vztahové komunikace si dítě uvědomuje, jak ho vnímají ostatní lidé, učitelku zajímá, co dítě prožívá, jaké má dítě zájmy a potřeby, proto je pro dítě velmi důležitá,
- funkční komunikaci využíváme k vyjádření určitých nároků, jež máme na ostatní lidi,
- efektivní komunikace vede k partnerským a respektujícím vztahům.

U rozhovorů taktéž platí, že mohou být realizovány buď řízenou formou, nebo spontánně. Nejvíce užívanou metodou předávat dětem informace různého druhu se v tomto výzkumu ukázala **slovní - dialogická**.

Nejčastěji učitelky s dětmi diskutovaly na zadané téma.

Dialog v komunikačním kruhu

Uvádím ukázkou, kdy učitelka využila tematického celku s názvem „profese“, aby si děti vštěpovaly základy životosprávy:

- děti seděly v komunikačním kruhu a učitelka s dětmi prováděla dialog o profesi cukráře: „paní cukrářka má svou cukrárnu a ta paní cukrářka musí do té cukrárny něco vyrobit, co vyrábí cukrářka?“ děti navrhuji: „zákusky“ „a může vyrobit i dorty, třeba na narozeniny“ „nebo kafičko se zmrzlinovým pohárem“ učitelka: „výborně a ví někdo z vás, jaké suroviny musí paní cukrářka použít, když chce vyrobit zákusky?“ děti odpovídají jeden přes druhého: „mouku“ „vajička“ „kakao“ „hodně cukru“ „a taky máslo“ učitelka souhlasí s dětmi: „máte pravdu, v zákuscích a dortech je hodně cukru“ a učitelka pokračuje v diskusi: „čeho je v takových cukrovinkách hodně?“ někdo z dětí vykřikl: „a ještě je tam tuk“ učitelka: „ano máte pravdu... a je zdravé, pro nás lidi, jíst hodně cukru a tuku?“, „můžeme jíst hodně cukru a tuku každý den, nebo je to pro nás nebezpečné?“ děti odpověděly téměř jednohlasně: „nemůžeme“ Učitelka: „a proč ne?“ podívá se po třídě, koho by vybidla k odpovědi: „Markétko?“ Markétka: „když sníme každý den hodně cukru, a nebudeme cvičit, tak budeme tlustí“ učitelka: „a proč?“ „co nám dává cukr?, k čemu je dobrý?“ Markétka: „no, energii“ učitelka se ještě ptá: „a když nám dává cukr energii, tak v čem je nebezpečný? My přece energii potřebujeme?“ děti: „ano potřebujeme ji, abychom mohly něco dělat“, učitelka: „a když se najíme a máme hodně energie, co musíme dělat s tou energií?“ Markétka odpovídá: „dostat ji ze sebe pryč“ učitelka: „jak tu energii dostaneme ven?“ Markétka znovu odpovídá: „když se hodně pohybujeme nebo když sportujeme, třeba běžíme“ učitelka: „aha a jaký je rozdíl mezi pohybem a sportem?“ děti: „když sportujeme, tak to znamená, že musíme třeba běhat nebo jezdit na kole dlouho“ učitelka: „ano..., a co znamená pohyb?“ děti: „to znamená, že můžeme třeba zajít do obchodu nebo se třeba jenom projdeme ve třídě pro hračku.“ Učitelka: „je důležité, abychom sportovali každý den?“ Tadeáš: „hm..., jo“ učitelka: „proč?“ Tadeáš: „protože... když třeba sníme hodně cukru a máme v sobě hodně energie, tak ji musíme dostat ven.“ Učitelka: „a cukr je jen v zákuscích a dortech?“ někdo vykřikne: „ne, cukr může být i v rohlíku nebo v pití,

když je sladké“ učitelka: „děti, a tu energii získáme jen z cukru?“ děti: „z jídla ji máme“ učitelka: „správně..., jíme proto, abychom mohli chodit, mluvit a když bychom nejedli, byli bychom pořád unavení a chtělo by se nám pořád spát a nic by se nám nechtělo dělat.“ „To znamená, že musíme jíst, abychom měli energii, ale když ji budeme mít v těle hodně, například z těch dobrých „sladkústek“, brambůrek a „kokakol“ a nebudeme chodit sportovat a budeme všude jezdit autem nebo autobusem, tak se stane co?“ děti: „budeme tlustí“. (24.1.2018, 49-76)

Odpovědi dětí demonstrují skutečnost, že učitelka na téma životospráva, výživa a pohyb diskutuje s dětmi často, protože vědomosti některých dětí jsou patrné.

Jak uvádí Whitehead (2010), je důležité propojovat jednotlivé atributy pohybové gramotnosti (motivace, interakce s prostředím a sebedůvěra by se měly prolínat s rozvojem sebepojetí a sebevědomí, s komunikací s ostatními a také s **vědomostmi a znalostmi**).

Sdělování zážitků

Zdá se, že velmi vhodnou strategií, jak rozvíjet pohybovou gramotnost je také sdělování zážitků učitelkou i dětmi, což může ovlivňovat celkové klima ve třídě, atmosféru i život předškolních dětí. Učitelka tak v přirozených souvislostech dětem nabízí své zkušenosti a poznatky, což může mít přesah do jejich dalšího života. Jedná se o zážitky, které učitelka nebo i děti prožijí například o víkendu, může se jednat i o společné zážitky ve třídě. Uvádím příklad učitelky z rozhovoru:

„Někdy si s dětmi jen tak povídáme...hm no to je většinou po víkendu, o tom co jsme prožily a já jim třeba řeknu, co se mi nepovedlo, že třeba jsem spadla na lyžích nebo, že jsem už nemohla vyjít kopec, tak jsem se musela na chvíli zastavit a to si myslím, že ty děti když to slyší...hm, že jako ten dospělý má taky někdy problém ... hm... tak nás to tak nějak spojí.“ (3U-KR)472-476

Samostatné zhodnocení dětmi

Z výpovědi jedné učitelky jsme zaznamenali, že s dětmi provádí sebehodnocení: *„Taky hodně dělám to, že se mají děti zhodnotit a diskutujeme o tom, třeba jak přijedeme z bruslení, tak si sedneme do kruhu a to máme chvíli před obědem ještě čas, tak diskutujeme o tom, co komu už jde a co děti překonaly, např. při bruslení a chci, aby si to děti uvědomily, že to zvládly jen díky sobě, že překonaly strach.“ (3U-KR) 432-436*

Další učitelka se vyjádřila takto: „*to sebehodnocení, ...my to děláme formou smajlíků, děti se musí vyjádřit hm... třeba co se jim povedlo a co ne, podle toho si vyberou smajlíka buď usměvavého, nebo zamračeného a taky si to nahlas zdůvodní proč. Proč se mu to nelíbilo, nebo líbilo. Nebo při cvičení, že si děti musí říct, že se třeba bojí a proč se bojí a tak.*“ (4U-JI)372-375

Uvádíme příklad z pozorování, kdy docházelo k sebehodnocení po lyžování:

- *Kristýnka pokračovala „mě se líbilo nejvíce ... hm ten velký kopec“ učitelka vybědla ještě Kristýnku „hm...a proč se ti to líbilo?“ Kristýnka: „protože jsem tam už mohla dělat jenom hranolky“ učitelka velmi udiveně zareagovala: „hranolky?, co to jsou ty hranolky, děti neví co jsou hranolky ony znají hranolky, ale úplně jiné než my jsme dělali, tak to vysvětli“ Kristýnka se postavila na nohy snožmo a zároveň vysvětlovala: „tohle jsou hranolky, že máme rovné lyže ... a tohle je brzda ...pizza“ učitelka: „ááá my jsme ten postoj pojmenovali jako pizza, že“ „táák, ... takže se ti líbil ten větší kopec, já jsem myslela, že ten malý se ti líbil více.“ Kristýnka: „velký, protože jsem tam mohla dělat jen hranolky a mohla jsem brzdit smykem a nemusela jsem dělat pizzu“ (19.2.2018, 40-48)*

Domníváme se, že sebehodnocení má pro předškolní dítě velmi důležitý význam. Při tomto sebehodnocení si děti mohou vše v hlavě ještě „prožít“, učí se vnímat samy sebe, čímž rozvíjejí své sebepojetí, dochází k interakci a komunikaci s ostatními a tím se může dozvědět další vědomosti, pokud následně dojde k ocenění ze strany učitelky, dítě nabývá větší sebevědomí a tím se zvyšuje motivace k dalším činnostem.

Důležité postřehy

Sport a životospráva jako průřezové téma

Učitelky se snaží dětem neustále vštěpovat, důležitost sportu a životosprávy, což vyplývá z těchto vyjádření: „*Řekla bych, že sport a vůbec životosprávu máme jako průřezové téma a snažím se to vkládat do dalších témat. Například když máme téma naše město, tak nezapomeneme probrat místa, kde děti mohou sportovat a to je zase seznamujeme s těmito místy, že tam třeba zajdeme s nimi a všechno jim ukážeme no ... třeba fotbalový stadion a to třeba zajistíme s trenérem od našeho Maxička, že se můžeme podívat na fotbalový stadion...hm... byli jsme i na tenisovém kurtu... (3U-KR)105-106*

„Takže můžu říct...hm že...tyto věci ...hm jako myslím výživu a pitný režim a pohyb teda s dětmi probíráme ...hm jako ty základní věci průřezově a tak, ať si to děti spojí s životem a samozřejmě do hloubky to probíráme v jednotlivých tématech.“ (2U-SI)269-272

„...hm snažím se to dávat do každého tématu, protože ... hm jakoby ten životní styl člověka se dá promítnout do každého tématu, dá se promítnout do tématu zdraví, moje tělo, životospráva, stravování dokonce i do knih, protože pohyb souvisí s životem člověka jakoby celkově“ (5U-SO)207-210

Jedním z důvodů, proč témata pohyb, výživa a tělo pojmají učitelky jako tzv. „průřezové“ je, že učitelky mají dobrou zkušenost právě se zmiňovaným neustálým opakováním a propojováním s životem (využívají tzv. prožitkové učení) dle slov učitelky: *„hm... myslím si, že kdybych to těm dětem řekla jen jednou..., myslím tím jako, že bych udělala jeden plán na toto téma za rok, tak si z toho děti vezmou jen velmi málo a navíc si to nespojí s běžným životem. Tak se to mohou učit přímo na příkladech.“ (3U-KR)127-130*

Neustálé opakování a připomínání

V mateřské škole je důležité děti s vědomostmi pouze seznamovat, to znamená, že nemůžeme po dětech chtít, aby se něco záměrně učily. Jak dokazuje odpověď jedné z participantek, jednou ze strategií učitelky mateřské školy je spíše neustálé opakování a připomínání: *„Neustále dětem připomínám, co musí dělat před tím, než si jdeme zasportovat, zacvičit, jak mají jíst, snažím se jim...no, ale samozřejmě dětským způsobem, tak aby to pochopily jim říkat co se zrovna děje s naším tělem když běháme, když jíme, proč nesportujeme hned po jídle, proč se potíme a proč musíme pít, rozebíráme zdravou stravu atd.“ (3U-KR)98-102*

Další učitelka se k tomuto vyjádřila následovně: *„No...a tak dětem vštěpujeme, že se musí hýbat, že je lepší jít do školky pěšky nebo na kole než autem, že sedět doma na gauči a jenom se dívat na televizi nebo na tablet je nesmysl.“ (6U-LI)89-90*

Z tohoto vyplývá, že neustálým opakováním a připomínáním se dětem vštěpují základy životosprávy a znalosti o pohybu, což mohou později ve svém životě dále využít.

6.2.2 Příroda místo tělocvičny

Tato kategorie nás přesouvá z interiéru mateřské školy ven do přírody. Hlavní přínos pohybu v přírodě je pohybové vyžití na čerstvém vzduchu, využití dostatečného prostoru a nerovného přírodního terénu.

Dle pozorování i slov učitelek jsou v mateřské škole nejvíce využívány pobyty na školní zahradě, v okolí mateřské školy jsou využívány okolní hřiště, nabízející jiné prvky, než na jaké jsou děti zvyklé ze školní zahrady a také různé možnosti, které okolní příroda nabízí.

Tak jak učitelky využívají v interiéru mateřské školy řízené a spontánní pohybové činnosti, tak by je měly využívat i venku v přírodě.

Na zahradě

Řízený pohyb

Z pozorování uvádím příklad řízené činnosti na zahradě, kterou učitelka využila ráno, když byla zahrada úplně prázdná:

- *venku učitelka dětem nejdříve vysvětlila, co budou dělat. Upozornila je na to, že je všude zmrzlý sníh a proto to bude klouzat. Pak už všechny děti v zástupu následovaly učitelku. Učitelka využívala při běhu různých překážek na zahradě. S dětmi běhala kolem stromů, skákala přes nízké překážky, přelézala prvky atd. (24.1.2018, 49-76)*

Jak vidíme i zahrada může skýtat mnoho možností. Dle slov učitelky při neformálním rozhovoru jsem se dozvěděla, že tyto činnosti učitelka s dětmi dělá ráda a často právě z důvodu, že jsou na zahradě sami (jen jejich třída). Naskýtá se tak možnost využít velký prostor k rozvoji zdatnosti při aerobním pohybu. Využití prvků zahrady netradičním způsobem (děti prolézaly velkou lodí, stoupaly po skluzavce nahoru atd.) zpestřila dětem pohyb a tím ho udělala radostnějším.

Při řízených pohybových činnostech na zahradě učitelka využívá také pomůcky například balón, švihadla, stuhy, skákací gumu, obruče na skákání panáka a mnoho dalších, využívá i organizační formy jako kruhový trénink, překážkovou dráhu, tak jako v řízených činnostech v interiéru.

Spontánní pohyb

Spontánní pohyb na zahradě je pro děti vždy zábavou, což potvrzuje zmínka z pozorovacího deníku výzkumníka:

- *Na zahradě to vypadalo jako v mraveništi, děti se rozběhly k prolézačkám, na kterých se věšely různými možnými způsoby, někdo se prohání s míčem, děti zkoušejí do míče kopat, zkoušejí házet, chytat, driblovat, holky vzadu skáčou přes švihadlo. Viktorka už skákat umí a tak to učí ostatní holky, kterým to už jde celkem dobře, kluci se proháněli na koloběžkách: „paní učitelko neviděla jste Maxe? On je totiž zloděj a já ho musím chytit“ (12.9.2017, 111-115)*

Tento úryvek nám zachycuje život dětí na zahradě, který je plný radosti a pohybu. Pokud dětem umožníme dostatek pomůcek a volnosti, vždy se děti předškolního věku budou pohybovat. Ve spontánních hrách na zahradě děti mohou využít velký prostor na čerstvém vzduchu, což ovlivňuje jejich vývoj vnitřních orgánů především srdce a plic. Dochází k rozvoji zdatnosti, děti se na zahradě setkávají se svými kamarády ze třídy i z ostatních tříd a dochází tedy k interakci a komunikaci s ostatními, děti se pohybují na nerovném terénu zahrady, pohybují se na trávě, kamínkách, mohou chodit po velkých kamenech, po kůře, mohou běhat mezi stromy a zdolávat jejich kořeny.

Důležité postřehy

Ovlivňování spontánních pohybových činností učitelkou na zahradě

Zároveň, platí to, co bylo uvedeno výše ve spontánní hře v interiéru mateřské školy. I volná hra na zahradě se dá učitelkou usměrnit.

Následující ukázka z pozorování pochází z období, kdy se děti v této třídě zdokonalovaly v dovednostech s míči:

- *Učitelka dětem začala podávat instrukce: „dnes si na zahradu vytáhneme míče“ reakce dětí byla velmi radostná a radost projevovaly velmi hlučně. „kdo bude chtít, může si zkusit na našem basketbalovém hřišti driblovat a házet na koš nebo si můžete jen tak házet“ děti: „jóóóó, anóóó, hurá“. Učitelka vzala „sportovní tašku“ (jak ji nazvala), v níž byla i hromada míčů a společně s dětmi se rozešli na školní zahradu. Cestou jim ještě učitelka nabízela různé aktivity:*

„kdo si nechce hrát s míčem, může si poběhat na zahradě.“ Na to děti reagovaly: „můžeme si hrát na lodi?“ učitelka: „určitě ano“, „a můžeme si skákat přes švihadlo?“ učitelka: „mám to všechno v tašce, tak si na zahradě můžete půjčit, co chcete“ odpověděla učitelka a už byly u brány zahrady. Před bránou učitelka připomněla dětem bezpečnostní pravidla a pustila je. (11.9.2017, 9-17)

Z toho příspěvku lze pozorovat, jak učitelka může nenásilně ovlivnit spontánní hru dětí na zahradě a děti tak mohou zlepšovat své pohybové kompetence, při hrách se domlouvat s kamarády a tak získávat další motivaci se do těchto her zapojovat.

Individuální přístup učitelky k překonávání výzev dítětem

Mezi používanou strategií k rozvoji pohybové gramotnosti můžeme na základě pozorování na zahradě vnímat i individuální přístup učitelky.

Tato strategie se jeví jako důležitá k překonávání různých výzev, tak jak uvádíme v této ukázce:

- *Jeden chlapec vylezl po lezecké stěně a seděl nahoře na lodi. Přemýšlel, jestli skočit dolů nebo ne. Jak tam tak seděl, ostatní kamarádi už několikrát stěnu zdolali i seskočili. Učitelka ho motivovala: „tak co Vitečku, překonáš strach?“ Viteček: „já nevím, když já se bojím“ učitelka: „to zvládneš, překonej to, vidíš, já tady stojím blízko a budu na tebe dávat pozor“ Viteček stále sedí a je nejistý. Jde na něm vidět, že by to chtěl zvládnout, ale je to pro něho moc těžké. Učitelka ho stále povzbuzuje: „tak pojd', zkus to“ Viteček po očku sleduje svého kamaráda, jak tento problém zvládá a konečně si to rozmyslí, zkouší se posunovat vsedě dopředu až najednou hop ... a je na zemi na nohou. Učitelka začíná tleskat a nastavuje ruku k tomu, aby si s Vitečkem plácla, Vitek se na ni se šťastným úsměvem podíval a s plácnutím říká: „já jsem to zvládl, paní učitelko, to byla šupa“ a už pospíchá vylézt stěnu znovu, aby mohl znovu skočit. (poznámka z deníku)*

Zde vidíme, jak dítě za pomoci dospělého může zvládnout výzvu. I na zahradě je důležitý individuální přístup učitelky.

Tím, že dítě prožilo úspěch, došlo k rozvoji sebevědomí a následně motivaci k opakování pohybových činností, které následně vedly ke stále lepším výkonům.

Faktory ovlivňující spontánní pohybové činnosti na zahradě mateřské školy

Velký počet dětí

Pokud se učitelky ze všech pěti tříd mateřské školy rozhodnou, že pobyt venku stráví s dětmi na zahradě, znamená to, že se na jednom místě pohybuje přibližně sto dvacet dětí.

Dle slov učitelky z interview:

„Při pobytu venku, to znamená, když je tam celá školka, tak to už je takové omezenější, protože děti musí dávat pozor na druhé děti a některé paní učitelky nejsou rády, že se děti chtějí takhle vyblbnout.“ (3U-KR)178-180

Z příspěvku vyplývá, že i když je prostor zahrady rozsáhlý, bez organizace a spolupráce ostatních kolegyně, můžeme děti vystavit většímu riziku úrazů.

Nedostatečná podpora učitelkou

Při pozorování pobytu dětí na zahradě jsme zjistili, že mnohdy učitelky stojí v hloučku uprostřed zahrady, tak aby měly dostatečný výhled na děti, ale zároveň tak, aby mohly probrat např. důležité záležitosti ohledně různých připravovaných akcí s rodiči, s dětmi atd. Není divu, pobyt na zahradě je jediným místem, na kterém se všechny učitelky této mateřské školy mohou sejít a pracovní záležitosti tak prodiskutovat. Nastává problém, že jim uniká případná individuální práce s dětmi.

Pokud by učitelky byly rozděleny po celém prostoru zahrady (tedy na různých strategických místech u různých prvků) nebo dokonce by se učitelky účastnily pohybových činností přímo s dětmi (při skákání přes švihadlo, gumy, hry s míčem atd.) mohly by více sledovat děti při jejich spontánních průzkumech, zdolávání výzev a jsou jim tedy více nápomocny.

Nedostatek pomůcek

Z pozorování je patrné, že pokud děti vypustíme na zahradu a neposkytneme jim dostatek pomůcek, děti si sice budou hledat zábavu, budou experimentovat a komunikovat, protože to vyplývá ze specifik předškolního věku, problém je v tom, že nevyužijeme příležitost v opakování různých dovedností, které jsme se naučili v interiéru nebo v různých jiných prostředích právě tím, že dětem poskytneme dostatek pomůcek. Při poskytnutí těchto pomůcek (míče, švihadla, skákačí gumy, koloběžky, chůdy atd.) se naopak v dovednostech děti mohou zdokonalovat.

Okolí mateřské školy

Vycházky

Často také učitelky využívají vycházky do okolí (kolem mateřské školy nebo i delší). Pro děti to znamená, že se drží za ruce ve vázaném útvaru a procházejí se v pomalejším tempu. Naskýtá se tak příležitost k environmentální výchově při pozorování, což může být jistě pro děti velmi zajímavé a hlavně prospěšné.

Dle slov učitelky však vyplynulo, že procházky se mohou různě zpestřovat tak, aby rozvíjely pohybové kompetence a aby to pro děti byla zábava: *„Když jsme na procházce tak s kolegyní rády hrajeme na navigátora ... hm to vlastně dětem jenom říkáme „zahněte doprava“ nebo „jdeme k pekárně“ a děti se musejí zorientovat, jakou cestou půjdeme.“ (3U-KR)417-419*

Tímto způsobem dochází k přirozenému rozvoji orientace v prostoru, děti se učí všímat si okolí. Domníváme se, že rozvoj těchto schopností může dítěti, v pozdějším věku, umožnit orientovat se v prostoru kolektivní hry (např. fotbal, házená atd.). Vašíčková (2016, s. 26) uvádí, že pohybově gramotný člověk je schopen vyhodnotit dané prostředí a na tomto základě intuitivně ví, jak by se měl v něm pohybovat. Schopnost jedince vyvolat pohybovou odezvu na vnímané prostředí je výsledkem předchozích zkušeností.

Okolní hřiště

Jak uvádí jedna z učitelek, při vycházkách, dle jejich slov lze navštěvovat také různá hřiště v rámci sídliště: *„a ještě vlastně využíváme sídlištní hřiště, kterých tu máme strašně moc, stačí si jen vybrat“ (3U-KR)55-56*

Využití těchto hřišť naskýtá příležitost si vyzkoušet další jiné prvky, než na jaké jsou děti zvyklé ze školní zahrady. Mají tak možnost si vyzkoušet například šplhání, jiný typ houpaček, prolézaček a ostatních prvků. Učitelka k tomu ještě dodává: *„...ale my už máme přehled o tom, které hřiště je dobré na společné hry s pravidly a které hřiště je zase dobré spíš na rozvoj dovedností, třeba máme hřiště s průlezkami, houpačkami s tyčkami na šplhání s lany, volné hřiště s brankami nebo basketbalovými koši atd.“ (3U-KR)57-59*

Z našeho pohledu se můžeme domnívat, že i znalost okolních hřišť otevírá učitelkám cestu, jak plánovat pohybové činnosti k efektivnímu rozvíjení pohybových kompetencí dětí, které vedou k rozvoji pohybové gramotnosti.

Pohyb na kopci

K intenzivnějšímu pohybu lze při vycházce využít různých přírodních příležitostí, jak uvádí učitelka: *„A ještě nesmím zapomenout na kopec, který máme hned u školky. Využíváme ho na běhání, na tom kopci rostou stromy, kde běháme slalom“ (3U-KR)52-55*

Při rozhovoru (viz poznámky z výzkumného deníku) jsme se dozvěděli, že učitelka tento nedaleký kopec využívá pro jeho terénní nerovnost. Děti tak musí vyhodnotit terén (jiné jsou podmínky po dešti, když je sucho, jiné když je sníh nebo led). Děti se učí, jak běžat do kopce a naopak co dělat, aby nespadly při běhu z kopce. Domníváme se, že i tyto zkušenosti tedy přispívají k rozvoji pohybové gramotného jedince. Učitelky opět mohou využít jak řízené činnosti, tak mohou nechat děti spontánně terén prozkoumávat samostatně. Uvádím příklad spontánního prozkoumávání kopce:

- *Když učitelka s dětmi došli ke kopci, nechala děti běžat ve svahu (asi 20m) mezi stromy, pod kterými byly kaštany. Ještě než děti pustila běžat, učitelka je krátce upozornila na možná nebezpečí a stanovili si pravidla, která musely všechny děti dodržovat: Jak běháme z kopce?“ nechá učitelka děti přemýšlet a když děti na to neodpověděly, dodala „z kopce běháme vždy pomaleji a dáváme pozor, abychom nezranili sebe i kamarády. Do kopce můžete běžat rychleji, protože si tak trénujeme naši sílu a zdatnost, abychom měli sílu v nohách“ „rozuměli jste mi všichni?“ (15.9.2017, 25-32)*

Děti při spontánním pohybu na kopci nejenže experimentovaly s terénem, ale také dostaly od učitelky mnoho poznatků, které jim sdělila nenásilnou formou přímo v terénu a děti si je tak mohly spojit přímo s pohybem.

Dále uvádím příklad řízené činnosti, která následovala:

- *Po 15 minutách spontánních her se učitelka rozhodla, že děti zavolá k sobě a že si zahrají hru. Děti s nadšením dobíhají k učitelce, která už dává dětem další pokyny. Učitelka začne vysvětlovat dětem, co budou dělat: „zahrajeme si na štafetu, jeden z vás, kdo bude první v zástupu, rychle vyběhne do kopce, dotkne se stromu, oběhne ho, pomalu seběhne dolů a dotkne se kamaráda, který je zrovna na řadě. Tak, jako když si sportovci předávají štafetu.“ a dětem ještě vysvětlí, co je štafeta. Děti jeden po druhém začaly vyběhat. Všechny děti z této aktivity měly zjevně obrovskou radost a prožitek. (15.9.2017, 43-53)*

V rozhovoru mi poté učitelka řekla, že tímto způsobem zjistila, jak které dítě běhá do kopce a z kopce a tyto informace může použít k dalšímu plánování pohybové činnosti.

Zde uvádím příklad, kdy učitelka pracuje dle možností jednotlivých dětí: *„například v rychlém běhu, je rozdělíme na dvě skupiny ...hm to znamená, ty pomalejší dám k sobě a rychlejší dám k sobě a to už jsme na ně obě učitelky a běháme do kopce, slalom, na rychlost a tak. Je fajn, když je to v takových případech vyrovnanější a děti si potom více věří.“ (3U-KR)460-463*

Učitelka tak dala příležitost všem dětem a vyrovnanější možnosti. Jak následně z rozhovoru vyplynulo, je k tomu zapotřebí souhra obou učitelek, tak aby se každá mohla věnovat jedné skupině. Tím, že děti prožijí úspěch, se stávají sebevědomějšími a získávají motivaci k dalšímu pohybu. Další příklad zase ukazuje na to, jak dětem předávat informace o těle přímo v terénu. Když všechny děti doběhly, učitelka ještě dodala:

- *„a teď si můžete zkusit, jak vám rychle bije srdce“ a už mají všechny děti prst na krku a vnímají tlukot svého vlastního srdce. Děti: „anóóó, mě bije strašně rychle, a mě taky...“ (15.9.2017, 61-63)*

Les

Téměř všechny učitelky této mateřské školy uváděly, že by bylo dobré, kdyby mohly s dětmi více využívat les. Ve svých výpovědích uváděly, že les naskýtá hodně příležitostí ke zdokonalování dovedností a to jak lokomočních, nelokomočních tak manipulačních, ale i zdatnost. Děti tak mohou vyzkoušet nerovný terén, ale také rozvíjet prostorovou orientaci. Zde uvádím příklad reakcí učitelek: *„Les se dá perfektně využít k pohybovému rozvoji a myslím, že tam si děti mohou vyzkoušet v praxi hodně dovedností, které zvládly ve třídě a děti tak mohou zkoušet své dovednosti v terénu. Vůbec v přírodě je hodně přírodních překážek, které se různě pohybují, například když se teda někdy do lesa dostaneme... no...tak tam přelézáme přes různé klády, skáčíme na pařez a z pařezu. Taky tam najdeme hodně přírodnin ... a házíme s šiškami a děti to baví. Většinou to spojíme s environmentální výchovou. Asi bych přivítala, kdybychom měli bližší les, do kterého chodíme bohužel jen párkrát do roka“ “ (3U-KR)329-336*

„párkrát do roka si vyšlapeme do lesa, který je ale celkem daleko od MŠ a ty naše malé děcka to některé nevyšlapou, tak to je pro nás problém. Ale když se dostaneme do lesa, tak tam hrajeme nějaké hry na orientaci.“ (6U-SO)368-370

Postřehy

Využití pomůcek v době vycházky

Při pozorování nás velmi zaujalo a zdá se, že velmi vhodnou strategií rozvíjet u dětí pohybovou gramotnost je také, mít neustále po ruce pomůcky, které dětem učitelky mohou nabízet i v době vycházky, výletů apod. Učitelka uvádí, že zavedla tzv. „sportovní tašku“, která obsahuje mnoho pomůcek, které dětem ráda nabízí: *„Když jdeme ven, jak jsem říkala na to hřiště, tak my máme takovou sportovní tašku a tam máme různé balony a švihadla a taky tam máme třeba kužely na slalom a lano, a to právě bereme, aby to ty děti bavilo.“* (3U-KR)166-168

Faktory ovlivňující dostatečný pohyb při vycházkách

Časté využívání vycházek bez volného pohybu dětí

Pokud učitelka využívá k pobytu venku často vycházky, bez umožnění volného pohybu na nějakém okolním hřišti, na kopci nebo na poli, děti se nejen začnou nudit, ale absence volného pohybu je může frustrovat.

6.2.3 Nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu

V této kategorii popisujeme pohybové aktivity, které mateřská škola nabízí dětem nad rámec edukace v mateřské škole. Z neformálních rozhovorů jsme zjistili, že vznikaly pouze na základě skutečného zájmu několika učitelek této mateřské školy, které tyto aktivity také zorganizovaly a na tomto základě také zrealizovaly. Šlo o pravidelné bruslení během období šesti měsíců (říjen – březen), dále pak šlo o „lyžáček“, kde se děti pod vedením školených instruktorů seznamovaly se základy lyžování, a od měsíce dubna právě probíhá plavání. Jedná se tedy o tři různá prostředí, ve kterých měly a mají děti možnost rozvíjet své pohybové kompetence. Uvedu tedy pár postřehů z bruslení a lyžování, kterých jsem se také účastnila:

Bruslení

Bruslení se zúčastnilo celkem dvacet dětí. Většina z nich byly děti ze třídy učitelky, která vše pořádala: *„Taky jen z naší třídy chodí pravidelně na bruslení 20 dětí z 27. No... možná je to proto, že o tom s dětmi mluvím i s jejich rodiči“* (3U-KR)150-151

Uvedu příklad z pozorování ve třídě, kdy se učitelka snažila dítě motivovat:

- „já už vím, ty nechceš jít bruslit, protože se ti na stadioně něco nelíbí, že ano?“
U Vítečka stále žádná reakce. Učitelka to ještě zkusila: „pamatuješ minule na tréninku, jak jsme s trenérem hráli ty báječné hry, a jak jsme se všichni nasmáli, protože to byla velká legrace?“ Vítek se konečně zapojil: „no právě, já nechci hrát hry“ učitelka se chytila: „tak, ale to vůbec není žádný velký problém. Ty si přece můžeš jezdit sám, a ostatní děti necháme hrát hry. Já se budu na tebe dívat“ Víteček si utřel slzy, podíval se na maminku, potom na paní učitelku, bylo na něm znát, že byl daleko spokojenější, a nakonec řekl: „no tak jo“. (2.11.2017, 12-18)

Je přirozené, že bruslení přispívá k rozvoji pohybové gramotnosti. Děti mají možnost poznávat pohyb na kluzkém povrchu, čímž rozvíjí pohybový rejstřík. Děti se také otužují, dochází zde k interakci a komunikaci s ostatními, od trenérů získávají vědomosti, děti jsou neustále chváleny a jsou sebevědomější, čímž jsou motivovány stále zdokonalovat své pohybové kompetence.

Lyžování

Lyžování proběhlo na kopci, kam musely děti každý den dojíždět autobusem po dobu jednoho týdne. Na základě nezávazného rozhovoru s instruktorem dětí vyplynulo, že: cílem této týdenní akce bylo seznámit děti se základními informacemi o lyžařském sportu, děti měly zvládnout základy spojené s lyžováním (např. chůzi ve sněhu v lyžařských botách, pohybovat se na sněhu na lyžích, zapnout a vypnout vázání atd.) a základy jízdy na kopci s vlekem.

Uvedu tedy své vlastní postřehy z pozorování: *Děti byly rozděleny na dvě skupiny (skupina dětí, které už někdy stály na lyžích a skupina dětí, které nikdy na lyžích nestály). Obě skupiny měly první tři dny rozdílné podmínky, děti, které ještě žádnou zkušenost s lyžováním neměly, byly na menším kopci, kde získávaly první základy. Druhá skupina dětí již trénovala na větším kopci. Poslední dva dny se všechny děti sešly na kopci s vlekem.*

Z pozorování můžeme říci, že pokrok dětí byl velmi rychlý a všechny cíle, které byly stanoveny, děti zvládly. V interview se k tomu učitelka vyjádřila takto: *„no ... víte co, ty děti to zvládaly velmi dobře, ale myslím si, ... hm že to bylo právě tím, že hm... už měly základy z bruslení, jo... že už byly trochu zvyklé na ten kluzký terén.“ (3U-KR)156-157*

Na základě uvedených ukázek z pozorování „lyžačku“ a bruslení a z interview se domníváme, že nestačí jen nadstandardní sportovní aktivity domluvit a nabídnout, ale je také důležité s rodiči a dětmi o nich diskutovat a propagovat jejich prospěšnost. Také se domníváme, že k tomu, aby děti neustále zvyšovaly svou motivaci v těchto aktivitách pokračovat je nutné tyto nabyté dovednosti prezentovat svým rodičům. V tomto případě proběhla prezentace výstupů dětí rodičům na zimním stadionu při bruslení a na kopci při lyžování. Děti měly možnost ukázat rodičům své pokroky, čímž se staly sebevědomějšími a díky neustálého chválení od rodičů i učitelek mají motivaci v této pohybové aktivitě pokračovat. Tím, že se děti naučily lyžovat a bruslit dostaly základ, který mohou ve svém životě dále využít.

6.3 Příklady táhnou

V mateřské škole dochází k mnoha činnostem a situacím, ve kterých mohou děti nalézat vzory jak od dospělého, tak od dítěte. Domníváme se tedy, že významnou strategií v rozvíjení pohybové gramotnosti dětí předškolního věku je v procesu učení také spontánní sociální učení založené na principu přirozené nápodoby, které mohou dítěti poskytovat vzory chování a postoje.

6.3.1 Vzor dospělého

V mateřské škole se během dne pohybuje mnoho dospělých, kteří svým chováním a jednáním jak s dítětem, tak s dospělými může děti ovlivňovat, aniž by tušili, že tak činí. To, že nás děti velmi dobře pozorují a vnímají, i když si myslíme, že si hrají natolik zaujatě, že nás nemohou vnímat, dokazuje i tato ukázka z pozorování:

- *Uklízečka učitelce popisovala, jak včera zkoušela novou sérii cvičení, která ačkoliv vypadá jednoduše, byla dost namáhavá. Při vysvětlování uklízečka začala předvádět jeden těžký cvik. Když jsem si později přehrávala videozáznam z tohoto dne, všimla jsem si, že během tohoto vysvětlování děti u stolečku předváděly úplně ten samý cvik, jak to viděly při vyprávění u uklízečky. Jednalo se o pouhých pět minut diskuze a poté se obě začaly věnovat své práci. Po zhlédnutí videozáznamu byla učitelka velmi překvapena a uvědomila si, jak je důležité být dětem vzorem nepřetržitě. (15.9.2017, 8-14)*

Vzor učitelky

Musíme si uvědomit, co znamená učitelka mateřské školy pro předškolní dítě. Je jedním z prvních cizích dospělých, se kterým se v životě setká mimo rodinu. Pro dítě znamená vzor, který napodobuje při hře. Dítě vnímá veškeré chování, komunikaci, dítě sleduje její mimiku, pohyby, je tedy pod drobnohledem dítěte a proto je důležité, aby jako vzor byla pro dítě pozitivní. Tak to vnímaly i respondentky, které odpovídaly: *„ je nutný pozitivní příklad dospělého, protože si myslím, že děti jsou velmi vnímavé a to, k čemu je dospěli vedou, tak většinou děti jakoby kopírují a pokud jsou vedeny správně k pohybu, tak určitě je to v nich zakotvené a rozvíjejí to dál. Taky si myslím, že ve školce je učitelka taky vzorem a proto záleží na tom, jak se umí postavit k těm pohybovým aktivitám (5U-SO)291-292*

„co považuju za velmi důležité je vlastní příklad, snažím se všechno dělat s dětmi, například když jsme na zahradě, na hřišti nebo i ve třídě, tak třeba skáču přes švihadlo, házím si s dětmi s balónem, venku si klidně zahraju basket i fotbal, máme tam dokonce pingpongový stůl, když děti běží do kopce, tak běžím s nimi, v lese také....sama jsem v dětství hodně sportovala, chodila jsem do gymnastiky do plavání a taky mě to dost ovlivnilo. No...a taky se o výživu a sport hodně zajímám i dnes a chci to taky těm dětem předávat. (3U-KR)111-113

Učitelka s tímto přístupem vychází z přesvědčení, že jediné tak, jak se sama chová a jak jedná, může dětem předávat své životní zkušenosti.

Z uvedených příkladů je patrné, že učitelky mateřské školy chtějí být příkladem pro děti, je tedy nutné, aby se vždy zamýšlela nad tím, jestli opravdu dělá vše, aby tím příkladem byla. Měla by se neustále vzdělávat, aby měla stále potřebné vědomosti a dělat vše tak, jak to požaduje od dětí.

Vzor rodičů

Rodiče jsou prvními vychovateli dětí, nastavují „tón“, kterým se dítě po celý život bude ubírat. Pokud rodiče tráví s dětmi společné víkendy v přírodě a baví se prostřednictvím sportovních aktivit, dítě to bude mít takto nastaveno. V dnešní době jsou však někteří rodiče velmi pracovně vytíženi, což může být velmi unavující. Večer pak předpokládají, že jejich děti se nějak zabaví a nakonec to dopadne tak, že děti celé odpoledne sledují televizi nebo tablet a večer jdou spát.

Bohužel k tomuto druhému názoru se přiklánějí i učitelky: „*Myslím si, že dnešní děti se tak nehýbou jako my a polovina z nich ani o ten pohyb nemá zájem. Jsou takoví, protože je k tomu nevedou rodiče. Rodiče je dovezou autem do školy a potom je odpoledne vyzvednou, teď nemají čas, aby s nimi něco dělali a tak doma zase sedí a dívají se na televizi*“ (6U-SO)232 235

„*máme nepříjemné zkušenosti i ze strany rodičů, kteří třeba nechtějí, aby ty děti byly zpocené apod.*“ (4U-JI)239-240

„*rodiče děti nechají dělat, co chtějí, nemusí chodit ven, hm...dokonce ve škole nemusí cvičit a... rodiče je raději omluví a tak*“ (2U-SI)13-14

Z toho vyplývá nutnost spolupracovat s rodiči, diskutovat o možnostech, které mohou pro své děti využívat. Myslíme si, že učitelky mateřské školy, které transparentně propagují zdravý životní styl, propagují svou práci, mohou rodiče i děti hodně ovlivňovat, taktéž se o tom zmiňuje učitelka:

„*A také ... hlavně se snažím o spolupráci s rodiči. Všechno s nimi projednávám, snažím se hodně fotit např. na „lyžáčku“, na bruslení, snažím se o to, aby rodiče měli přehled o tom, co se zrovna učíme, v čem se někdo v něčem zlepšil atd.*“ (3U-KR)191-194

Přínosné je také realizovat společné sportovní akce s rodiči jako příklad uvedu akci „bobování s rodiči“ konaná právě na zmiňovaném kopci u mateřské školy. Akce byla pro rodiče s dětmi. Na kopci učitelky vytvořily atraktivní dráhu, kterou rodiče s dětmi, ale i s učitelkami měli zdolávat. Domníváme se, že takto nastavené vzájemné vztahy mohou ovlivnit rozvoj pohybové gramotnosti dětí.

6.3.2 Vzor dítěte

V dnešní mateřské škole, zvláště ve věkově heterogenní skupině dětí, je mnoho příležitostí k vytváření skupin kamarádů různého i stejného věku. Často se tak stává, že menší děti nejdříve pozorují starší, s bohatšími zkušenostmi a až po té se rozhodnou vyzkoušet dovednosti, také. Tak, jak to popisuje jedna z učitelek:

„*Takže ... a to bych možná zařadila taky jako strategii, když malé děti potřebují pozorovat ostatní větší děti, tak je necháme pozorovat a je na nich, kdy se k nám připojí.* (4U-JI) 201-202

Při spontánní hře

Tyto dvě ukázky z pozorování uvádějí do každodenní reality spontánní hry mezi dětmi, v případě, pokud k tomu dostávají příležitost. První ukázka je z ranního cvičení na dětmi vytvořené dráze:

- *U žíněnký bylo slyšet hlasitě: „připravít, pozóór ted“ – Kristýnka skočila přes tři žíněnký na sobě a ostatní děti to po ní opakovaly. (26.9.2017, 26-27)*

Druhá ukázka je z odpolední spontánní hry s obručemi: holky s výskotem skotačily s obručemi, jedna si s obručí házela, druhá zkoušela různé obraty, holky obruče různě prolézaly a přeskakovaly. Leuška se podívala na Terezku:

- *„a dokážeš tohle?, „koukni“. Leuška ukazuje Terezce nové kreace, na které Leuška zrovna přišla a Terezka je zkouší podle ní, aby jí ukázala, že to taky umí. Zase jiná holčička: „podívej a já umím zase tohle“ holčička si dala obruč na obě ruce a začala jimi kroužit (oběma rukama najednou). Vedoucí pozici později spontánně převzala Kristýnka, která také vymyslela většinu pohybových variací. Snažila se, aby se je holky naučily podle ní a aby mohly tancovat všechny podle hudby. Mezitím děti odcházely domů a tak se taneční kroužek různě obměňoval. Také hudba se na žádost holek měnila a učitelka jim zajistila reprodukovanou hudbu (31.10.2017, 8-13)*

Uvedené ukázky z pozorování jsou typickým příkladem spolupráce dětí při spontánní hře. Pokud se učitelka rozhodne takové hry podporovat, dostává taktéž prostor k pozorování těchto her, ze kterých může vyčíst potřebné informace, na základě kterých provádí diagnostikování, plánování i nabízení pomoci při individuálních potřebách každého dítěte.

Umožněním těchto her se děti ocitají v interakci a komunikaci s ostatními, získávají pohybové kompetence, rozvíjí se jejich sebevědomí a zvyšuje se motivace tyto pohybové činnosti vykonávat.

Využití dovednosti dítěte při řízené činnosti

Učitelka může využívat dovedností dítěte k tomu, aby to prezentovalo ostatním, tak jak to uvádím na příkladu z pozorování při hodnocení „lyžáčku“:

- *„tak můžete si to všichni vyzkoušet podle Kristýnky“ všechny děti najednou vstaly a Kristýnka jim začala ukazovat, jak se stojí v pluhu a jak se musí dávat kolena*

k sobě a tlačit nohama do země, aby zabrzdily. A učitelka začala jmenovat, podle koho se to mají děti ještě učit, vyjmenovala postupně všechny děti, které byly na lyžačku a nakonec všechny ostatní. Všechny děti to zkoušely a Kristýnka se podívala na Terezku: „Terez, rozkroč více ty nohy, abys mohla zabrzdit“ a Terezka podle Kristýnky spravila nohy, až byla Kristýnka spokojená, tak postupně ještě opravila další děti. Kristýnka: „táák, jakože tady máte ty lyže“ a děti se snažily, aby to měly správně. (19.2.2018, 61-67)

Z této ukázky je patrné, že děti své dovednosti předvádějí rády. Domníváme se, že při těchto aktivitách děti s dětmi spolupracují daleko více, než když by jim to vysvětlovala učitelka, protože to prožívají jako hru.

Dítě, které je v roli předvádějícího si tak může své dovednosti, tím jak je předvádí, utřídit a zopakovat. Získává tím větší sebevědomí, dochází k interakci a komunikaci s ostatními a také motivaci naučit se zase něco, co mohou příště předvést, čímž opět dochází k získávání pohybových kompetencí.

6.4 Přístup učitelky

6.4.1 Kreativita učitelky

Mezi významnou schopností každé učitelky mateřské školy patří **tvořivost a schopnost improvizace**. Dle Hartla (2004) je tvořivost nebo také kreativita soubor schopností, při kterých vedou typické duševní procesy k nápadům, koncepcím nebo řešením, jež jsou jedinečné a přínosné. **Improvizaci** Svobodová (2017, s. 102) vysvětluje jako „*schopnost reagovat bez předchozí přípravy. Učitel mateřské školy dokáže rychle a pružně reagovat na nově vzniklé situace.*“ (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 98).

V práci učitele mateřské školy se vyskytuje velmi mnoho situací, které jsou nečekané, a které je nutné za pomoci rychlého rozhodování vyřešit. To, že si některé učitelky myslí, že jsou kreativní, dokazuje následná ukázka odpovědí z interview:

„Dost aktivit či pohybových her si vymýšlím sama ...hm občas kouknu na internet na nějaké tipy na hry.“ (IU-IL)154-155

„Pak se rozhoduji i podle aktuální nálady dětí hm... když cítím, že jsou neposedné a potřebují něco více akčního, volím třeba právě oblíbené pohybové hry, když naopak vím, že jsou klidnější a cítím, že se dokážou soustředit, cvičíme jógu.“ (1U-IL)178-180

To jsme dělali zrovna tento týden, když jsem děti učila nejdříve odraz na můstku a doskočit ve výponu na žínětku, to šlo celkem rychle, ale později, když už jsme skákali z můstku na švédskou bednu do vzporu klečmo, tak už to šlo pomaleji a děti musely čekat, až na ně přijde řada, to děti zrovna moc nebavilo a děti se celkem rozjížděly, tak jsem jim nabídla, že jedna půlka si může v kruhu házet o zem balónem a druhá zůstala na švédské bedně. Toto rychlé rozhodnutí mi pomohlo děti relativně zklidnit a hlavně se nenudily.“ (3U-KR)238-243

Jsou také pohybové činnosti, o kterých učitelky mluví jako o nevhodných. Jedná se většinou o pohybové činnosti, při kterých učitelky narazily na nějaký problém. Jako příklad uvádím tato: *„... hm... bohužel při různých opičích drahách se malé děti neustále bojí všeho, kdy trochu ztratí rovnováhu apod.“ (2U-SI)238-239*

„děti nudí, když je cvičení v družstvech, protože ne všechny děti jsou stejně rychlé, někomu to trvá déle tak to třeba moc nepoužívám, jo, ...“ (4U-JI)223-225

„Naopak jako neúspěšné a možná také pro mě ne příliš oblíbené vnímám takové ty klasické rozcvičky, kdy děti hromadně cvičí podle učitelky.“ (1U-IL)222-223

„hm...co třeba se mi ještě neosvědčilo, jsou hry právě, které jsou závislé na rychlosti, protože ty malé děti nebo i starší, které nejsou tak rychlé tak ty rychlejší zdržují a ti jim to pak vyčítají.“ (4U-JI)225-227

Na základě těchto tvrzení se tedy nabízí otázka: *Jsou tyto zvolené organizační formy opravdu pro děti nevhodné nebo jen stačí změnit přístup učitelek?*

Z interview a pozorování uvádím příklad, který na tuto otázku může odpovědět. Učitelka odpověděla na otázku, co sledovala tím, že holky na jejich dotaz nepustila do kuchyňky takto:

- *„protože se mi líbilo, jak všechny něco vymyslely a jak se od sebe navzájem učily. Kdybych nechala Kristýnku odejít do kuchyňky, už by tam byly všechny kamarádky a kroužek cvičení by se rozpustil. Chtěla jsem je nějak motivovat a jediné co mě v tu chvíli napadlo, bylo, že se stanou baletkami a že jim k tomu budu hrát.“*

A vidíte, zabralo to, holky vydržely tancovat na hudbu a já jsem zjistila, že mají celkem dobré vlastní nápady, které pak můžeme s kolegyní využít například na nějaké vystoupení. Taky jsem zjistila, že holky dokážou poslouchat rytmus a do rytmu také tančit. Holky se prostřednictvím této hry mohly naučit nové dovednosti a tak mohly zjistit, že obruč není jen na pohybové hry nebo na prolézání, ale že se dají dělat i různé tanečky a kreace.“

Na základě této ukázky můžeme tedy odpovědět na zadanou otázku. Kreativní učitelka, dokáže využít situace, jež jsou ku prospěchu jak učitelky, tak dětí samotných. Na základě tohoto rychlého rozhodnutí učitelka mohla děti diagnostikovat a holky prožily zajímavou hru s obručemi. Při hře docházelo k interakci a komunikaci s ostatními, holky rozvíjely sebevědomí tím, že přicházely na nová řešení a tím, že se mohly navzájem od sebe něco naučit, což zvýšilo jejich motivaci v tom příště zase pokračovat.

Z toho vyplývá, že je nutné zkoušet s dětmi stále nové možnosti i proto, abychom věděly, jak na ně děti reagují.

V praxi to znamená zkoušet nové organizační formy, metody a modifikovat je tak, abychom věděli, co dětem vyhovuje.

6.4.2 Skutečný zájem učitelky

Tvorba zásobníku pohybových her

Dítě na většinu podnětů reaguje pohybem celého těla. Například radost projevuje nejen úsměvem, ale i veselým skákáním a máváním. Předškolní děti se do pohybových aktivit většinou hrnou s velkou radostí, a pokud učitelka s tímto typickým dětským projevem počítá a má pro ně připravenou zásobu pohybových her, děti to ocení, tak jak uvádí učitelka v internu: *„To máme právě s kolegyní vytvořenou takovou super věc..., takový zásobník pohybových her, který neustále doplňujeme.“ (3U-KR)249-251*

- *Po rozhovoru jsme se dozvěděli, že v zásobníku nejsou uvedeny jen názvy a popisy uvedených her, tak jak to většinou v běžných publikacích bývá, ale tyto učitelky ve třídě si ke každé hře poznamenávají své vlastní zkušenosti s touto hrou a zapisují si postřehy spojené s danou věkovou skupinou, jak by se případně dala hra modifikovat apod. Vzniká tak autentická pomůcka k dalšímu plánování pohybových činností.(výzkumný deník)*

Motivace k pohybovým činnostem

Hlavním důvodem, proč se lidé nezapojují do pohybových aktivit je nedostatečná motivace, což může být výsledek negativní zkušenosti, výsměchu nebo jen to, že nikdy neprožili úspěch. Následuje narušení sebedůvěry a strach se pohybových aktivit účastnit. Úkolem učitelky mateřské školy by měla být neustálá vhodná motivace k pohybovým činnostem.

Uvádím příklad z pozorování, kdy se učitelka snaží motivovat kluky, kteří si už po dlouhou dobu vsedě hráli na spidermany:

- *„Maxíčku, Tobíšku, Sebíčku, nechcete si zkusit trampolínu? Podívejte se na děti, jak jim to jde. A podívejte se na sklápěcí lávku, jak to děti musí zvládnout, jako Spiderman“ Kluci zpozorněli a se zájmem se zadívali na děti. Učitelka pokračovala v přesvědčování: „ukážete mi to kluci jako Spidermani, prosím“ řekla učitelka s prosebným výrazem. (1.2.2018, 34-35)*

Po této nenásilné motivaci se kluci nechali přesvědčit. Kluci nechtěli cvičit, protože byli zabráněni do hry.

Z tohoto vyplývá, že učitelka, která má skutečný zájem na tom, aby se děti hýbaly, dokáže hru dětí využít k pohybové činnosti, kterou nakonec kluci velmi ocenili. To znamená, že dokáže vymyslet takovou motivaci, která děti ke cvičení vtáhne.

Vytvářet prostor pro pohybové činnosti

Dle slov učitelky je možné využívat i menší prostory ve třídách, pokud je předem ke spontánním pohybovým hrám upraví: *„a to opravdu odsuneme i stoly ve třídě, aby tam děti mohly skákat přes švihadlo, když v herně například kluci hrají fotbal, basket nebo holky cvičí se stuhami nebo tancují na hudbu (3U-KR)366-368*

Z toho vyplývá, že pokud je zájem učitelky připravovat podmínky dětem k tomu, aby je každodenně seznamovaly s různými pohybovými aktivitami opravdový, dokáže tyto podmínky modifikovat dle potřeb všech dětí.

6.4.3 Spolupráce kolegyň

Mateřská škola je specifická tím, že na děti působí dvě učitelky, které jak uvádí Burkovičová (2013, s.15-16), by se měly navzájem podporovat, doplňovat a domlouvat

se na společných cílech a postupech. Je důležité, aby ve třídě vzniklo prostředí jednotného působení na děti. Uvedu příklad spolupracujících učitelek zaznamenané z pozorování při pobytu venku:

- *Když děti doběhly, učitelka řekla: „dáme si ještě jeden závod?“ děti s nadšením a velmi nahlas souhlasily. Učitelka: „dobře, já teď vyjdu nahoru na kopec (přibližně 20m) a budu čekat na vás. Vy vyběhnete, jakmile vás paní učitelka odstartuje“ a zatím co učitelka vybíhá kopec nahoru, druhá paní učitelka dětem vysvětlila, jak bude startovat. Když děti vyběhly na kopec, paní učitelka už na ně čekala. (15.9.2017, 54-60)*

Učitelky se rozhodly použít nedaleký kopec u mateřské školy, aby mohly plnit společný cíl, na kterém se obě domluvily. V tomto případě rozvíjely u dětí zdatnost při aerobních aktivitách, které děti mají rády.

Musíme však upozornit na důležitost spolupráce nejen dvou učitelek, které spolupracují v jedné třídě, ale je nutné, aby spolupráce probíhala mezi všemi učitelkami v mateřské škole.

V případě mohou vznikat situace, kterou nyní uvedu:

- *při příchodu na zahradu zde byly již dvě třídy. Čtyři paní učitelky stály v hloučku uprostřed zahrady a pozorovaly děti s tím, že si sem tam spolu něco prohodily. Zrovna když učitelka další přichozí třídy rozdávala dětem pomůcky, v tom jsem uslyšela z vedlejšího prvku (lodi) zahrady, jak jedna paní učitelka volá na kluky, kteří si utíkali na druhý konec zahrady (na travnatý plácek) zahrát fotbal: „kluci tam s tím balónem nemůžete, vy strašně divočíte, ještě se tam něco stane“ a dodala „běžte schovat ty balóny!“ Kluci zklamaně odešli z místa a odběhli k velké lodi, na které si chtěli vylézat, prolézat, zdolávat lanovou cestu. Jeden chlapec vylezl nahoru, kde je kormidlo. „já jsem pirát a pluju po moři“, ostatní kluci se přidávali a s nadšením ještě při prolézání a vylézání zrychlili. Ta samá učitelka přišla k lodi, a když viděla, jak se kluci rychle po lodi pohybují, jak na sebe volají, jak rychle šplhají po lezecké stěně, řekla: „tak kluci, ale já už toho mám dost, vy se tady honíte a nedáváte pozor na malé děti. Běžte všichni ven z lodi!“ Kluci zklamaně odešli a nevěděli kam jít. Po chvíli se rozběhly mezi stromy, kde si hráli na honěnou. (11.9.2017, 24-33)*

Na uvedeném příkladu, můžeme vidět, že špatná spolupráce kolegyň může rozvoj pohybové gramotnosti dětí negativně ovlivňovat. Domníváme se tedy, že je nutné se všemi učitelkami spolupracovat na jednotném působení na děti.

Postřehy

Musíme však upozornit na důležitost spolupráce nejen dvou učitelek, které působí v jedné třídě, ale je nutné, aby spolupráce probíhala mezi všemi učitelkami i ostatními dospělými v mateřské škole. Dle slov jedné z učitelek, toho využívá při spolupráci s kuchařkou, když s dětmi diskutuje o složení jídla: *„Snažím se zapojovat i naši hodnou paní kuchařku, a když třeba nevím, co je v pomazánce, tak si zavoláme paní kuchařku a ta nám to všechno řekne.“ (3U-KR)189-191*

Faktory ovlivňující pozitivní přístup učitelky k pohybovým činnostem dětí

Na základě výpovědí učitelek se ukazuje, že jeden z faktorů, které ovlivňují učitelky k tomu, aby děti vedly k pohybu, jsou paradoxně rodiče dětí, kteří by měli mít přednostní zájem na tom, aby se jejich dítě zdravě vyvíjelo. Vlivem současné doby a stále starších rodičů se jedná o zvýšenou úzkostlivost rodičů, z čehož vyplývá i chování učitelek. Tento názor se objevil i v mnoha výpovědích z interview:

„Z důvodu úzkostlivosti rodičů se učitelky příliš bojí o děti, a proto je raději nepouštějí na různé prvky, nenechají dělat děti to, co doopravdy dělat chtějí. Např. ložit po stromech, různé pohybové kreace na průlezkách apod., no... je to většinou, když jsme všichni na zahradě a já jim něco dovolím a druhé paní učitelce se to moc nelíbí, tak jim to zase zakáže.“ (3U-KR)317-321

„Učitelky se bojí, že si rodiče budou stěžovat na to, že jsou děti špinavé nebo že se třeba odřely a tak.“ (2U-SI)165–166

„A pokud si to ten rodič nenechá v nějakých náznacích vysvětlit a trvá na svém, tak si myslím, že je zbytečné tlačit dítě nějak do pohybového rozvoje.“ (5U-SO)131-133

Jak uvádí Burkovičová, (2013, s. 15-16) je nutné si uvědomit, že učitelky v mateřských školách, jako jedna z mála skupin pedagogických pracovníků, díky svému každodennímu styku s rodiči nebo zákonnými zástupci, svým jednáním a chováním působí také na ně. Záleží tedy na jejich profesionalitě, zda dokáží s rodiči diskutovat tak, aby dokázali obhájit to nejlepší pro jejich děti.

7 SHRNUÍ VÝZKUMU

Nyní se zaměříme na shrnutí výsledků, které nám tento výzkum poskytl. Po celou dobu výzkumu jsme se zaměřovali na hlavní výzkumnou otázku:

Jaké strategie využívají učitelky mateřské školy k rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy?

Na tuto hlavní výzkumnou otázku se nejdříve pokusíme odpovědět za pomoci vedlejších výzkumných otázek.

První vedlejší výzkumnou otázkou tedy bylo, ***jak učitelky mateřské školy vnímají pohybovou gramotnost?***

Z analýzy interview můžeme konstatovat, že učitelky pojem pohybová gramotnost spojují nejen s pohybem, zároveň však vnímají, že pohybová gramotnost člověka přispívá k celkové kvalitě života, protože pohybově gramotný člověk si dokáže pohyb spojit s výživou, k čemuž je potřeba mít vědomosti jak o pohybu, tak o výživě. V odpovědích zaznívaly názory, že by se pohybová gramotnost měla rozvíjet v rodinách i v různých institucích, již od útlého věku dítěte po celý život člověka. Takové vnímání pohybové gramotnosti učitelkami mateřské školy nás velmi překvapil, protože tento pojem ještě není v České republice příliš známý. Domníváme se, že učitelky mateřské školy tento neznámý pojem dokážou logicky odvodit z pro ně známějších pojmů jako je čtenářská gramotnost, matematická gramotnost nebo funkční gramotnost.

V druhé vedlejší výzkumné otázce nás zajímalo, ***jaké strategie učitelky používají k rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí v mateřské škole?***

Ukázalo se, že na strategie rozvíjející pohybovou gramotnost u dětí v mateřské škole můžeme nahlížet různými způsoby. Především se jedná o strategie **využití různého prostředí** k rozvoji pohybové gramotnosti. Učitelky mateřské školy využívaly jak interiér školy, tak přírody, do které spadá využití školní zahrady, okolních hřišť, které naskýtají využití jiných prvků než na zahradě, prostředí lesa, pohyb na kopci, ale i realizaci nadstandardních pohybových aktivit, kde se děti seznamují s různým povrchem, využívají pohyb v rozdílných prostředích a podmínkách jako je voda, led nebo sníh.

Učitelky také využívají strategie **v podobě různých organizačních forem a metod** v těchto různých prostředích. Především se jedná o řízené pohybové činnosti, které učitelky

připravují dětem na základě plánování, realizace a hodnocení. Ukázalo se, že učitelky vnímají **řízené pohybové činnosti** jako nejdůležitější strategie a také se na ně nejvíce připravují. V interiéru, tedy „za dveřmi mateřské školy“ učitelky nejvíce využívaly delší pohybové celky, do kterých spadají organizační formy, jako je proudové cvičení nebo kruhový trénink. Dále pak učitelky realizují tělovýchovnou jednotku (tzv. velké cvičení), při kterém je věnována pozornost především pohybovým dovednostem. Zde učitelky využívají různé druhy her, zdravotní cviky, zdokonalování již odzkoušených činností, nácvik nových dovedností, dynamické hry k rozvoji zdatnosti a reakce, ale také relaxační cvičení. Učitelky využívají pohybové chvílky, hudebně pohybové aktivity, tematická pohybová cvičení, do kterých mimo jiné spadá také práce s mimikou a pantomima. Řízené pohybové činnosti učitelky využívají i v přírodě formou her, soutěží a nabídky. Důležitým postřehem při pozorování bylo využití možnosti výběru v řízené činnosti, učitelky se snažily děti do pohybových činností nenutit a většinou učitelky kladly důraz na každodenní opakování řízených pohybových činností.

Mezi využívané strategie můžeme počítat i **spontánní pohybové činnosti**, které se realizují v podmínkách mateřské školy především v ranních a odpoledních činnostech, ale také při pobytu venku. Ukazuje se, že spontánní pohybové činnosti mají velký potenciál v rozvoji pohybové gramotnosti. Učitelky mají příležitost děti pozorovat, diagnostikovat, ve spontánních pohybových činnostech se mohou dětem věnovat i individuálně a mohou tak reagovat na potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Prostřednictvím spontánních pohybových činností děti získávají mnoho dovedností, poznatků, zkušeností, děti zde prožívají radost, dochází zde k interakci a komunikaci s ostatními, rozvíjí se sebevědomí a děti získávají větší motivaci k tomu, aby v těchto pohybových činnostech pokračovaly. Ve spontánních hrách učitelky dětem umožňují samostatný výběr činností, přesto nemusejí vždy znamenat neusměrněnou volnost. Často docházelo k tomu, že učitelka pohybové aktivity, vycházející od dětí ovlivňuje stanovením pravidel, poskytnutím času a prostoru, nabízením a navrhováním různých forem pohybových činností a také poskytnutí volného výběru pomůcek a náradí. Důležitým prvkem v realizaci spontánních pohybových činností byla využívaná metoda - pokus omyl, na jejímž základě, mohly děti řešit své výzvy. Z pozorování došlo k důležitým postřehům jako – kreativita dětí, radost z pohybu, odpolední spontánní pohybové činnosti spojené s prezentací rodičům.

Na základě tohoto výzkumu jsme však zjistili, že paradoxně, i přes pozitivní reakci všech učitelek na důležitost spontánní pohybové činnosti, dochází k časté absenci spontánních pohybových činností, které by měly být v podmínkách mateřské školy vyvážené s pohybovými činnostmi řízenými. Často docházelo k tomu, že děti v ranních činnostech si hrály u stolečků, nebo na koberci v herně téměř bez pohybu. Poté jim učitelka dopřála řízené pohybové cvičení a při pobytu venku učitelka zvolila vycházku bez návštěvy jiných hřišť nebo přírodního okolí, kde by se děti mohly spontánně pohybovat. Nad tímto problémem jsme se více zamýšleli, protože učitelky se často odvolávají na špatnou organizaci v ranních hodinách a na strach z úrazů. Domníváme se, že pokud učitelky nebudou dětem nabízet a umožňovat spontánní pohybové činnosti, nemohou poznat jejich schopnosti a mohou se tedy právem obávat úrazu.

Další využívanou strategií k rozvoji pohybové gramotnosti byly **rozhovory**. Na základě rozhovorů mohly učitelky dětem předávat různé informace o pohybu, zdravém životním stylu a výživě. Učitelky využívaly dialog v komunikačním kruhu na téma životospráva, pohyb a výživa, dále pak sdělování zážitků, většinou po víkendu z reálného života. Ukázalo se, že důležitý význam pro předškolní dítě má i sebehodnocení, které probíhalo většinou

po bruslení, lyžování nebo i individuálních zážitků ze třídy. Důležitým postřehem bylo, že učitelky obecně sport a životosprávu využívaly jako tzv. „průřezové téma“ a přikládaly důležitost opakování a připomínání.

Naopak v přírodním prostředí učitelky spíše využívaly spontánní pohyb bez vnějšího zásahu. Učitelky tedy většinou děti jen pozorovaly ze strategického místa. Domníváme se, že i na zahradě a kdekoliv v přírodě (na hřišti v okolí, v lese, na kopci atd.) by mělo docházet k řízeným, spontánním i nabízeným (tedy učitelkou usměrňovaným) činnostem. Naskýtá se tak možnost individuálního přístupu, při kterém dětem umožníme překonávat různé výzvy a můžeme reagovat na potřeby dětí. Důležitým postřehem zde bylo využití pomůcek v době vycházky.

Vzor dospělého a dítěte jsou dalšími strategiemi, které napomáhají k rozvoji pohybové gramotnosti. Ukazuje se, že děti mohou být ovlivňovány jak rodiči, učiteli, tak dětmi. Domníváme se, že to jakým budou rodiče pro své děti vzorem, může ovlivnit i spolupráce učitele s rodiči. Učitelka by měla umět s rodiči diskutovat o možnostech, které mohou nabízet dětem. Záleží na učitelce, jak svou práci propaguje. Je tedy nutné, aby se učitelka

neustále zamýšlela nad tím, jestli opravdu dělá vše, aby tím příkladem byla. V neposlední řadě se na základě tohoto výzkumu také domníváme, že dítě na dítě působí ve spontánních pohybových hrách daleko intenzivněji, než když na ně svým chováním a jednáním působí učitelka. Je tedy nutné, aby učitelky dětem umožňovaly spontánní pohyb. Taktéž se nám jeví důležité využívat individuálních dovedností dětí i v řízených činnostech, ve kterých dítě působí jako vzor na dítě.

Ke strategiím k rozvíjení pohybové gramotnosti předškolních dětí, můžeme také přiřadit **přístup učitelky**. Především jejich kreativita a schopnost improvizace se nám jeví jako velmi důležité. Domníváme se, že kreativní učitelka dokáže využít situace, jež jsou ku prospěchu jak učitelky, tak dětí. Také skutečný zájem učitelky a především motivace k pohybovým činnostem, vytvářet prostor pro pohybové činnosti a vytvářet zásobník pohybových her. Nestačí však jen pozitivní přístup každé učitelky, ale je nutná i jednotná spolupráce všech kolegyně i ostatních dospělých působící v mateřské škole.

V této části se dostáváme ke třetí vedlejší výzkumné otázce, která zní, ***jaké faktory mohou ovlivňovat strategie k rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí v mateřské škole?***

Nejdříve tedy popíšeme faktory, které ovlivňují řízenou činnost v interiéru mateřské školy. Jedním z faktorů, které mohou ovlivňovat pohybové činnosti je **nedostatečné vybavení**, což může ovlivnit učitelku natolik, že ke cvičení na náradí nemusí vůbec v dané třídě docházet.

Dále uvádíme **nevhodné umístění náradí a pomůcek**. Učitelky také uváděly, že je velmi problematické a nepříjemné náradí přesunovat z poschodí do poschodí.

Velký počet dětí ve třídách může být dalším faktorem, který ovlivňuje jednotlivé strategie. Dle učitelek nedochází k potřebné korekci cviků a děti se méně soustředí na řízené pohybové aktivity.

Také **absence dlouhodobého plánování řízených pohybových činností** je faktorem, který ovlivní rozvoj pohybové gramotnosti.

Dále bychom chtěli uvést faktory, které ovlivňují spontánní pohybové činnosti v interiéru mateřské školy. Je to především **strach z úrazu**. Domníváme se, že strach z úrazu vychází spíše z nejistoty učitelek, která vyplývá z nedostatečného přehledu celkových dovedností

a schopností dětí. Tento nedostatečný přehled pramení právě z absence jakékoliv spontánní příležitosti a učitelky tedy nemohou svoje děti ve třídě znát.

Dalším uváděným faktorem ovlivňující rozvoj pohybové gramotnosti u dětí je **organizace v MŠ**. Učitelky se zde odvolávají na nevhodnou organizaci v ranních hodinách. Dochází zde k řešení kritické situace, kdy jsou na pracovišti jen dvě učitelky z šesti. Učitelky uvádějí, že nemohou „cizím“ dětem nabízet spontánní pohybové činnosti, z důvodu neznalosti jejich schopností a dovedností. Nad tímto faktorem jsme se více zamyslely a položily jsme si otázku, zda opravdu je to neřešitelná situace. Domníváme se, že odpověď na tuto otázku je: *„Pokud nebudeme dětem nabízet a umožňovat spontánní pohybové činnosti, nemůžeme také poznat jejich schopnosti a pak se tedy právem můžeme obávat úrazu.“*

Na zahradě se může objevovat faktor, který jsme již uvedli v řízené pohybové činnosti v interiéru a to je **velký počet dětí**. I když je prostor školní zahrady rozsáhlý můžeme, bez spolupráce a organizace kolegyně, vystavit děti většímu riziku úrazu.

Dalším faktorem ovlivňujícím rozvoj pohybové gramotnosti na zahradě je **nedostatečná podpora učitelkou**. Při nevhodném strategickém umístění učitelek na zahradě může nastat problém, že jim unikne případná individuální práce s dětmi. Domníváme se, že při strategickém rozmístění učitelek po celé ploše zahrady, nebo pokud se učitelky účastní pohybových akcí s dětmi, mohly by učitelky více sledovat děti při jejich spontánních průzkumech.

Faktorem může být také **časté využívání vycházek bez volného pohybu dětí**. Domníváme se, že častá absence volného pohybu v přírodě může děti předškolního věku frustrovat.

Posledním faktorem, který ovlivňují učitelky k tomu, aby děti dostatečně vedly k pohybu, jsou paradoxně rodiče dětí, kteří jsou příliš úzkostliví.

Poslední čtvrtá vedlejší výzkumná otázka, na kterou bychom chtěli odpovědět, zní ***jak probíhá začleňování strategií do edukačního procesu v kontextu mateřské školy v dlouhodobém horizontu?***

Tato otázka souvisí s procesem plánování pohybových činností, kterému by mělo předcházet pozorování dětí, jejich diagnostika a vzájemná spolupráce s kolegyněmi.

Ve výzkumu se ukázalo, že učitelky dlouhodobé plánování neprovádějí. Spíše se zabývají krátkodobým plánováním a provádějí tzv. týdenní plány. Jejich rozhodování o zařazení pohybových činností, využití prostředí a času je spíše intuitivní, spontánní dle dané situace, které vznikají na základě zkušeností z dlouholeté praxe nebo z dětství. Většinou se učitelky při plánování řídí tématem. Ve výzkumu se objevil jeden případ, kdy učitelka doporučuje vytvořit dlouhodobý plán na základě pozorování dětí, jejich diagnostice a celkové úrovni schopností a dovedností.

Na základě realizace tohoto výzkumu učitelky uvedly pozitivní postoj k dlouhodobému plánování a počítají s tímto do budoucna.

Po analýze vedlejších výzkumných otázek se nyní zaměříme na hlavní výzkumnou otázku: *Jaké strategie využívají učitelky mateřské školy k rozvíjení pohybové gramotnosti dětí v podmínkách mateřské školy?*

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že učitelky v mateřské škole nejvíce využívají řízené činnosti, které také vnímají jako nejdůležitější a proto se na ně velmi pečlivě připravují. V řízených činnostech učitelky kladou největší důraz na správnost vykonaného pohybu, rozvoj zdatnosti, získávání vědomostí a dodržování dohodnutých pravidel.

Zjistili jsme, že je nutné nabízet a umožňovat dětem i spontánní činnosti, které však učitelky neuplatňují v takové míře, jako v řízené. Důvod, proč jsou spontánní činnosti opomíjeny, je obava z úrazu a nejistota učitelek, zda jsou děti schopné vykonávat určité pohybové činnosti. Učitelky obměňují různá prostředí, např. interiér mateřské školy, školní zahrada, okolní příroda, a nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu. Děti tak získávají zkušenosti s různými povrchy (nerovný terén, mokrá terén, z kopce, do kopce, na ledu, ve vodě, na sněhu ...)

Dále jsme zjistili, že v přírodě učitelky nevyužívají řízené činnosti a dostatek individuálního přístupu dle možností a potřeb každého dítěte. Domníváme se, že absence dlouhodobého plánování je učitelkami vnímána jako nedostatek, který chtějí v budoucnu napravit.

Většina oslovených učitelek je toho názoru, že je potřeba být pozitivním vzorem pro děti. Rodiče většinou učitelky vnímají jako rušivý element, který se neustále musí přesvědčovat o správnosti a vhodnosti působení na dítě. Věří, že dítě může být pro dítě také vzorem a také toho využívají při sebehodnocení, při spontánních společných pohybových hrách, kde se děti navzájem pozorují a učí se od sebe nové dovednosti.

Z výzkumu také vyplynulo, že mezi významné schopnosti učitelky mateřské školy patří tvořivost a schopnost improvizace, čehož málokterá učitelka využívá. Je tedy nutné zkoušet s dětmi nové možnosti i proto, abychom věděli, jak na ně děti reagují.

Podle zjištěných faktů jsme dospěli k názoru, že je nutné, aby měla učitelka skutečný zájem o rozvoj pohybové gramotnosti u dětí a vytvářet k tomu prostor, zajišťovat neustálou motivaci k pohybovým činnostem, zabezpečit, aby děti prožívaly prostřednictvím pohybu radost a to vše za jednotné spolupráce všech učitelek a ostatních dospělých, kteří působí v mateřské škole.

8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Na základě odkrytí používaných strategií, které rozvíjejí pohybovou gramotnost předškolních dětí a jejich faktorů, které je ovlivňují, jsme se pokusili vypracovat doporučení pro praxi. Věříme, v přínos následujících poznatků pro učitelky mateřské školy.

Koncept pohybové gramotnosti

K tomu, aby učitelky mateřské školy rozvíjely pohybovou gramotnost u dětí, je potřeba, aby měly dostatečné znalosti o tomto konceptu, o pohybu a životosprávě. Myslíme si, že je vhodné:

- Studium problematiky pohybové gramotnosti prostřednictvím odborné literatury, internetu a diskuze se zkušenými kolegyněmi.
- Být pohybově gramotný (snažit se pohybovat, mít radost z pohybu, zdravě žít, propagovat pohyb).

Různorodost prostředí

Interakce s prostředím patří mezi atributy pohybové gramotnosti, které mateřská škola může nabízet každodenně. Doporučujeme tedy:

- Využívat s dětmi různorodost prostředí tak, jak je to nejvíce možné (v interiéru, v přírodě – využívat všechny možnosti v okolí (hřiště, tělocvičny, stadiony, les, pole, kopce, školní zahradu...)).
- Využívat s dětmi pohyb na ledě, na sněhu, ve vodě, na mokré trávě, na zledovatělém chodníku...

Za dveřmi mateřské školy

V interiéru každé třídy můžeme realizovat mnoho činností a strategií, které doporučujeme:

- Vytvářet dlouhodobý i krátkodobý plán na základě pozorování dětí, jejich diagnostiky, celkových schopností a potřeb a na základě potřebných znalostí o pohybu, biologických a psychologických zvláštností předškolních dětí.
- Zařazovat velké množství řízených celků (různé délky a různých podob).

- Obměňovat organizační formy, metody, hry, hudebně pohybové aktivity (jejich modifikace, nebát se experimentovat, jen tak poznáme, co dětem nejvíce vyhovuje).
- Zařazovat pohybové činnosti, které využívají mimiku a pantomimu.
- Zařazovat možnost výběru v řízené činnosti (dítě si například obmění cvik...).
- Nesnažit se děti do pohybových činností nutit.
- Rozvíjet samostatnost dětí v řízených činnostech.
- Snažit se denně opakovat pohybové činnosti.
- Zajistit dostatečné vybavení pomůcek, náradí a umístit ho na vhodné místo (tak, aby se daly denně používat).
- Vhodně volit organizační formy pro velký počet dětí (využívat kruhového tréninku, proudového cvičení...).
- Vhodné a časté zařazování spontánních činností (v ranních, odpoledních hrách).
- Umožnit dětem samostatný výběr pohybových činností.
- Využití usměrňování spontánních pohybových činností učitelkou.
- Poskytnout volný výběr pomůcek a náradí.
- Nechat děti řešit výzvy – metodou pokus omyl (dopřát dítěti dostatek času).
- Nechat děti se kreativně vyjádřit.
- Umožnit dětem především radost z pohybu (nechat zažít úspěch).
- Využít odpolední pohybové činnosti k prezentaci rodičům.
- Snažit se vnímat, pozorovat děti v jejich pohybových činnostech, a poznávat jejich schopnosti a dovednosti (předejít tak, nejistotě a strachu z úrazu).
- Být stále k dítěti k dispozici (i ve spontánních hrách).
- Seznamovat děti s vědomostmi o těle, životosprávě...
- Sdělovat dětem zážitky a pracovat s nimi (dítě si vše spojí s praktickým životem, dojde k vytvoření dobré atmosféry...).

- Učit děti sebehodnocení (děti si vše mohou v hlavě „prožít“, vnímají samy sebe...).
- Sport a životospráva jako „průřezové téma“ (je možno spojit s každým tematickým celkem)

Příroda místo tělocvičny

Hlavním přínosem pobytu v přírodě je pohybové vyžití na čerstvém vzduchu, využití dostatečného prostoru a nerovného přírodního terénu. V přírodě je tedy dobré:

- Zařazovat i řízený pohyb na zahradě, v přírodě.
- Umožnit dostatek spontánního pohybu.
- Nebát se ovlivňovat spontánní pohyb (děti tak mohou zlepšovat své pohybové dovednosti...).
- Umožnit podporu učitelky k překonávání výzev dítětem.
- Zajistit dostatek pomůcek na zahradu (koloběžky, odražedla, skákací gummy, švihadla, míče, nafukovací balóny, obruče, lana...).
- Při vycházkách využívat možností, které okolí nabízí (hřiště, využití kopce, les...)
ke spontánnímu pohybu.
- Využití pomůcek v době vycházky (švihadla, míče, hrací kuličky...).
- Zajistit, realizovat, propagovat a nabízet nadstandardní aktivity mimo mateřskou školu (bruslení, lyžování, plavání...).

Příklady táhnou

Děti mohou nalézat v mnoha činnostech a situacích vzory jak od dospělého, tak od dítěte, které jsou založené na principu přirozené nápodoby. Doporučujeme tedy v praxi využívat tyto možnosti:

- Chovat se tak, jak chci, aby se chovaly děti.
- Být vzorem pro děti – jíst zdravě, sportovat, mluvit a jednat v zájmu rozvoje pohybové gramotnosti.

- Propagovat rodičům zdravý životní styl, diskutovat s nimi o dítěti – jeho možnostech, organizovat sportovní odpoledne, přednášky, účast na prezentaci výkonů jejich dětí.
- Umožnit dětem společné prožívání ve spontánních činnostech (pozorovat dítě, opakovat po něm...).
- Využít dovednost dítěte k prezentaci ostatním.

Přístup učitelky

K celkovému rozvoji pohybové gramotnosti dětí mohou přispívat určité schopnosti učitelky a její skutečný zájem. Do praxe tedy doporučujeme:

- Umět se projevovat kreativně, nebát se improvizovat, inovovat, experimentovat (poznávat reakce dětí na nové činnosti).
- Tvořit si autentický zásobník her (ke každé hře si poznamenat co se povedlo, proč se to nepovedlo, jak se dá modifikovat ...).
- Vytvářet prostor pro pohybové činnosti.
- Neustále děti motivovat, i když si myslíme, že se dítěti nechce (např. může jít jen o nechuť se převléct, opustit hru – motivovat hrdinou...).
- Spolupracovat s kolegyní ve třídě na všech plánech, organizacích, diagnostice...
- Spolupracovat s celým týmem v mateřské škole (všechny kolegyně, uklízečky, kuchařky...).

9 ZÁVĚR

Diplomová práce strategie rozvíjení pohybové gramotnosti v podmínkách mateřské školy se zabývá strategiemi, které učitelky využívají v rozvoji pohybové gramotnosti dětí předškolního věku.

V teoretické části jsme popsali teoretická východiska dané problematiky. Objasnili jsme problematiku pohybové gramotnosti, pohybu u dítěte předškolního věku a pedagogicko-didaktické strategie.

V praktické části byly nalezeny strategie rozvíjení pohybové gramotnosti v podmínkách mateřské školy a následně popsány, jak tyto strategie učitelky mateřských škol využívají v běžném provozu, běžné mateřské školy. Všechny stanovené cíle této práce byly splněny. Na základě výsledků z tohoto výzkumu jsme navrhly doporučení pro praxi v mateřských školách.

Pohybová gramotnost je důležitým konceptem, který by se měl studovat, šířit a následně rozvíjet od narození do konce života člověka. Věříme, že obsah této práce může učitelky mateřských škol obohatit a věříme, že se stane i zdrojem inspirace k jejich další práci s předškolními dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [2] BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [3] BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [4] Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- [5] ČECHOVSKÁ, Irena a Tereza Nováková. *Pohybová gramotnost v raném věku*. Sborník abstraktů, textů a prezentací z konference „Fórum kinantropologie: vzdělávání v kinantropologii“, Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2015. ISBN 978-80-87647-24-0.
- [6] DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN isbn:80-7290-005-6.
- [7] DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
- [8] DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2009. ISBN 978-80-87156-26-1.
- [9] DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3308-4.

- [10] HIGGS, C., BALYI, I., WAY, R., CARDINAL, CH., NORRIS, S., & BLUECHARDT, M. (n. d). Developing Physical Literacy: A guide for Parents of Children ages 0 to 12. Dostupné z: http://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2016/12/DPL_ENG_Feb29.indd_.pdf
- [11] HIGGS, C. Physical Literacy – Two approaches, one koncept. *Physical Education & Health Education Journal*, (2010), 76(1).
- [12] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- [13] Kršjaková, S., & Roučková, M. (2013). *Moderní trendy vo vyučovaní a riadení telesnej a športovej výchovy* (1.. vyd.). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-560-6
- [14] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN isbn978-80-7367-784-8.
- [15] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [16] MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- [17] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [18] MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK. *Pohybové dovednosti - činnosti - výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1728-8.
- [19] MĚKOTA, Karel a Jiří NOVOSAD. *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN isbn802440981x.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.

- [21] NOVÁKOVÁ, Tereza. *Předpoklady primární plavecké gramotnosti v raném věku*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2859-2.
- [22] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- [23] PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- [24] PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. Nové, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2012. Děti a sport. ISBN isbn978-80-247-4218-2.
- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN isbn978-80-7367-416-8.
- [26] PRŮCHA, Jan, *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [27] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [28] PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- [29] RVP PV, 2017
- [30] RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.
- [31] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- [32] SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

- [33] SIGMUNDOVÁ, Dagmar, Erik SIGMUND a Romana ŠNOBLOVÁ. Proposal of physical activity recommendations to support of active life style of Czech children. *Tělesná kultura* [online]. 2012, 35(1), 9-27. DOI: 10.5507/tk.2012.001. ISSN 12116521. Dostupné z: <http://telesnakultura.upol.cz/doi/10.5507/tk.2012.001.html>
- [34] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN isbn978-80-262-0644-6.
- [35] VAŠÍČKOVÁ, Jana. *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4883-1.
- [36] WHITEHEAD, Margaret. *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-48742-0.
- [37] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4590-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

<https://www.kin-ball.cz/>

<https://www.mpc-edu.sk/>

<https://www.msmt.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
ISCED	Klasifikace vzdělání Českého statistického úřadu
LTDA	Long-Term Athlete Development Model - kanadský dlouhodobý model sportovního vývoje
MS Word	textový editor od společnosti Microsoft Office
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
Obr.	Obrázek
Prof.	Titul profesor
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
ST1-9	staniny 1-9
SVP	speciálními vzdělávací potřeby
Tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Kanadský dlouhodobý model sportovního vývoje (LTDA)	17
Obrázek č. 2 - Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti	19
Obrázek č. 3 – Atributy rozvíjející klíčové vlastnosti	20
Obrázek č. 4 - Kruh úspěchu	22
Obrázek č. 5 - Kruh neúspěchu	22
Obrázek č. 6 – Podpora pohybové gramotnosti v jednotlivých sférách	33

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Vytváření a udržování celoživotní pohybové gramotnosti	30
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Polostrukturované interview

Příloha PII: ROZHOVOR – Jitka (třída-C) – označení – (4U-JI)

Interview – okruhy otázek

1. „Co podle Vás znamená pojem *pohybová gramotnost*?“
2. „Jak si představujete člověka, který je *pohybově gramotný*? (jaké by měly být jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti?)“
3. „Jaké strategie k rozvíjení *pohybové gramotnosti* u dětí využíváte?“
4. „Jakým způsobem se rozhodujete pro jednotlivé strategie rozvíjení *pohybové gramotnosti* u dětí?“
5. „Jak reflektujete použití vlastních strategií rozvíjení *pohybové gramotnosti*?“
6. „Které strategie podporující rozvíjení *pohybovou gramotnost* dětí hodnotíte jako úspěšné a naopak které hodnotíte jako neúspěšné?“
7. „Existují nějaké vlivy, které mohou ovlivňovat používané strategie rozvíjení *pohybové gramotnosti* u dětí?“
8. „Jaké motivační strategie využíváte v kontextu rozvíjení *pohybové gramotnosti* dětí?“
9. „Jaké strategie využíváte k interakci dětí s prostředím v kontextu rozvíjení *pohybové gramotnosti* dětí?“
10. „Jaké strategie využíváte k rozvíjení *sebedůvěry* a *pohybové kompetence* dětí v kontextu rozvíjení *pohybové gramotnosti*?“
11. „Jaké strategie využíváte k rozvíjení *sebepojetí* a *sebevědomí* dětí v kontextu rozvíjení *pohybové gramotnosti* dětí?“
12. „Jaké strategie využíváte k rozvíjení *interakce* a *komunikace* s ostatními v kontextu *pohybové gramotnosti* dětí?“

ROZHOVOR – Jitka (třída-C) – označení – (4U-JI)

Výzkumník: „*Co podle Vás znamená pojem pohybová gramotnost?*“

Jitka (4U-JI): „*Tak... podle mě pojem pohybová gramotnost znamená, že je to vlastně schopnost jedince, člověka jak se dokáže pohybově hm... vyjádřit nebo co pohybově zvládá. Hm... myslím si, že je to u každého člověka jiné, protože je to dané i dědičně, že někdo má větší vlohky ke sportování a někdo je lenivější třeba anebo ty vlohky takové nemá. Já si myslím, že je to i určitý druh životního stylu, jestli ten člověk zastává názor i zdravé výživy, pohybu a takových věcí, tak hm... je to určitý životní styl. Pokud ten člověk je spíš pohodlnější nebo má rád třeba dobré jídlo a tak dále, tak se těžko donutí k tomu sportování.*“

Výzkumník: „*Jak si představujete člověka, který je pohybově gramotný? (jaké by měly být jeho schopnosti, dovednosti a vědomosti?)*“

Jitka (4U-JI): „*Tak..., zase je to odlišené podle věku, podle těch schopností, jak už jsem říkala na začátku. Určitě dítě, které má tři roky, bude pohybově na tom jinak, než dítě pětileté. Hm... u malých dětí konkrétně si myslím, že hodně záleží i na tom rodinném zázemí, jak je ta rodina vede k pohybu, jestli jsou spíš hm... aktivní, celá ta rodina jestli tráví víc času tím sportem, ať už je to lyžování, plavání, turistika, kolo. Hm..., anebo... jestli je to rodina, která je spíš taková pohodlnější. To co ti rodiče těm dětem dají vlastně v tom útlém věku... předškolním věku, tak si myslím, že to se pak odrazí na celoživotním postoji k tomu sportu. Když to vezmu na předškolní děti, tak si myslím, že by měly zvládat aspoň to, co je jim dané věkem, tzn. chůze, běh, skoky, přeskoky, orientace v prostoru...to bych taky vlastně zařadila, čím jsou děti starší, samozřejmě by toho měly zvládat více hm... ať už je to plavání, jízda na kole, turistika, závody, různé závodění atd. Co se týká schopností, buď je mají vlastně vrozené, že jsou od přírody taková pohybliví, rychlí, akční a dá se to taky získat ve starším věku tím, že se zapisují do různých kroužků ať je to fotbal, ať je to bruslení, ať je to hokej, ať je to atletika, třeba gymnastika kde si ty svoje schopnosti můžou více rozvinout a někdy dokonce přijdou na to, že umí něco, co samy nevěděly. Já bych se přimlouvala za to, aby takových těch možností pro děti, hlavně školních dětí bylo co nejvíce, aby ty děti měly možnost si vybrat, co chtějí dělat, jestli chtějí tanec, zumbu, bruslení, jak už jsem řekla.*“

Výzkumník: „*Měly by mít nějaké vědomosti?*“

Jitka (4U-JI): „No, ... u těch dětí spíš záleží na vědomostech těch rodičů nebo trenérů nebo učitelů, aby vlastně ve snaze...hm z nich udělat super sportovce spíš neublížili jejich hm... tělu a jejich zdraví, protože ne všechno v každém věku se může dělat. A takže tam si myslím, že by trošku nějaké vědomosti aspoň o stavbě těla o tom, jak v kterém věku se co rozvíjí, že by tam určitě mělo být. V dospělosti záleží na tom člověku, jestli je ochotný si nastudovat ať už zdravou výživu, pohybové aktivity nebo jestli půjde do posilovny a dá si svého trenéra, který mu poradí, jak má pracovat, protože ... na jedné straně pohyb je velice důležitý, ale na druhé straně se dá pohybem i uškodit.“

Výzkumník: „Jaké strategie k rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí využíváte?“

Jitka (4U-JI): „Mezi strategie bych zařadila pokus, omyl, například při pobytu venku je hladký chodník a děti už ví, nebo když se sklouznou, tak zjistí, že spadnou, takže příště už budou vědět, že by už na to neměly jít. Nebo...bude...budou se umývat...bude horká voda, ví, že je dobré se otužovat studenou vodou, oni to pustí, ta voda je horká oni se spálí, takže příště si to vyzkouší jedním prstem a dají si více pozor, nebo...bude... nějaká průlezka, která bude hladká po dešti, zjistí, že z té spadne, zjistí, že to bylo hladké a příště bude vědět, že to hladké je nebezpečné, že můžou uklouznout.“

Výzkumník: „Takže mám to chápat tak, že děti necháváte poznávat to nebezpečí?“

Jitka (4U-JI): „Ano přesně tak...třeba ve třídě se může stát, bude mokrá podlaha, vytřená... a jedno dítě na ni uklouzne, to znamená, že ostatní to vidí, že ono tam uklouzlo, a když je mokrá podlaha je nebezpečná a příště tam půjdou pomalu.“

Výzkumník: „Dobře...já bych řekla, že to ale jsou spíš takové náhody, hm... mě by spíš zajímalo, jaké strategie používáte vědomě k tomu, aby se u dětí rozvíjela právě ta pohybová gramotnost.“

Jitka (4U-JI): „Hm...tak za prvé, já si myslím, že by dítě každý den mělo aspoň chvilku cvičit, to znamená nějaké tělovýchovné chvilky, pokud jsou to děti malé, klidně to může být motivované zvířátkama, ročním obdobím nebo tím co děti zrovna zajímá nebo co probíráme hm..., myslím si že alespoň jednou týdně by mělo být, jak my učitelky říkáme, velké cvičení, že ty děti by měly vyzkoušet víc cvičení na nářadí to znamená, aby odbouraly třeba strach z výšky, strach ze šikmé plochy, aby věděly co je slalom, aby věděly, že se procvičuje hm... každý sval, třeba, že to je na záda, to je na břicho a tak... hm dále pokud by to dovolilo počasí, to znamená od jara do podzimu, co nejvíce využívat pobyt venku a

tak využívat všechny možnosti, které jsou ať už je to chůze na nerovném terénu, běh do kopce, běh z kopce, přeskokování třeba potůčku, kamenů a využívat hodně toho přirozeného, co nám nabízí to okolí, které tam máme.“

Výzkumník: „*Takže tyto všechny činnosti dětem pravidelně nabízíte?“*

Jitka (4U-JI): „*Ano, my jim to nabízíme, protože děláme vycházky po okolí, děláme vycházky do přírody, do parku, chodíme na školní zahradu, která má hodně možností a toto všechno se těm dětem nabízí...,hm... nabízí se jim hra fotbalu, protože je tu vydlážděný prostor...hm, takže a to samé je to cvičení, že to jim nabízíme přímo ve školce nebo já jim to teda nabízím, když budu mluvit přímo za sebe, přímo ve školce jim nabízím to velké cvičení náradí a náčiní, kterého tady máme docela hodně, školka je celkem dobře vybavená hm...tak, hm...pak je to využití hm...situací a znalostí z předchozích.“*

Výzkumník: „*Řízená činnost je tedy hlavní nabídkou? Je to tedy hlavní strategie?“*

Jitka (4U-JI): „*Ano dá se to tak říct, že využívám hlavně řízenou činnost.“*

Výzkumník: „*Z čeho vycházíte při plánování řízené činnosti?“*

Jitka (4U-JI): „*No...já si tedy dovolím říct, že mohu vycházet z mých dlouholetých zkušeností a vždy si nachystám plán...co je vlastně chci naučit. Většinou to plánuju tak, aby se to hodilo k tématu.“*

Výzkumník: „*Takže nevyužíváte žádnou literaturu... autora?“*

Jitka (4U-JI): „*Ne.“*

Výzkumník: „*Jaké organizační formy a metody nejvíce využíváte?“*

Jitka (4U-JI): „*Takže většinou to máme formou překážkové dráhy, kdy ty děti v podstatě hm...jsou seznámeny s tím, co mají dělat a cvičí za sebou, podle toho jak velký počet dětí je...tak buď je jedna překážková dráha nebo dvě překážkové dráhy, protože není dobré, aby to dítě zchladlo, ztuhlo, když přestane cvičit a mělo by být pořád v pohybu. Nebo máme cvičení ...hm v družstvech, ale to nedělám já třeba osobně moc často, protože právě tam většinou ty děti právě stojí, protože málo kdy se docílí, že celé družstvo je v jeden moment v pohybu. Tato forma se využívá při nějakých soutěžích spíš jen pro zábavu, hlavně venku. No...a potom třeba já mám ráda cvičení na stanovištích, protože vím, že tam to dítě opravdu je pořád v pohybu, všechno si procvičí, navíc musí reagovat na signál, kdy má*

skončit, kdy má začít, kam vlastně se ta skupinka posunuje, a myslím si, že cvičení na stanovištích je neefektivnější.“

Výzkumník: „Proč si to myslíte?“

Jitka (4U-JI): „Protože si myslím, že tam je dítě opravdu jen v pohybu, protože na tom jednom daném nářadí je maximálně tři až čtyři děti, takže podle toho musím mít samozřejmě podle počtu nachystané stanoviště.“

Výzkumník: „Takže z toho co jste řekla, tak tato strategie je dobrá pro děti a pro Vás, jako pro učitelku?“

Jitka (4U-JI): „Pro mě, jako pro učitelku, je tato strategie dobrá proto, že většinou na těch stanovištích hm...nebo stanoviště by měla být taková, která děti dobře znají a která jsou bez dopomoci, to znamená, že já mám více času sledovat děti, jak jsou na co šikovné, komu jde třeba prolézání anebo, například: převaly, přeskoky někdo neumí ložit po čtyřech a tam mám právě více času tohle všechno sledovat. Protože když mám třeba překážkovou dráhu, většinou tam je něco u čeho musím stát, kde dělám pomoc atd. a já už nemám tolik času ty děti pozorně sledovat.“

Jitka (4U-JI): „Ještě co děláme ...hm tak většinou v odpoledních činnostech zařazujeme tzv. malou překážkovou dráhu anebo si děti samy můžou vybrat, že si buď samy z kostek postaví nějaké překážky a přeskakují nebo prolézají nebo jim jenom tak položím kruhy, kdo chce, ať si přeskočí nebo lano a chůze po laně takové spíš takové chvílky tělovýchovné. Docela často mají děcka rády židličky, že docela často cvičíme na židličkách, takže si je donesou do herny, buď si je podlézají, nebo běhají mezi nimi slalom, různě je prolézají.“

Výzkumník: „Když jsem tady byla na pozorování, tak jsem si všimla, že se tady nahore scházíte všechny tři třídy dohromady a je vás tady tedy plno a až později se rozcházíte do svých tříd.“

Jitka (4U-JI): „Ano, ráno vlastně do sedmi tady jsou tři třídy v jedné a je nás tady moc, takže většinou ty děti nenecháváme cvičit spontánně, protože se bojíme, že by se mohl stát nějaký úraz.“

Výzkumník: „Co se týče zdravé výživy, řešíte to nějak s dětmi? A jak často?“

Jitka (4U-JI): „Hm... nemáme to tak, že bychom to v každém tématu řešili, ale myslím si, že za ten rok se najde dost témat, do kterých se to může dát...hm tak to jo za prvé... za

druhé je pravda, že máme ve zvyku, třeba když je oběd nebo to jim říct z čeho to je, takže už podle toho ví jestli je zdravé nebo ne a... hm mi máme tady takové... ráno když je svačinka, tak prodáváme ovoce a zeleninu, takže to co zbylo ze svačinky, tak to jako prodáváme a děti tak motivujeme k tomu, aby to dojedly. A když máme tělesnou po svačince, tak my si na chvíli sedneme do kruhu, tam si povykládáme, že si musíme sednout, že hned nemůžeme cvičit, protože to jídlo nám jde z toho krku až do břicha a že pak potom teprve budeme cvičit. A v tématech například když máme téma „naše tělo“, tak to si potom vysvětlujeme více, že máme srdce, proč máme někdy teplotu, to jakože u každého cvičení jsme si zkoušely, jak nám bije srdce, tak to ne.“

Výzkumník: „*Jakým způsobem se rozhodujete pro jednotlivé strategie rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí?*“

Jitka (4U-JI): „*V řízené činnosti ... hm... řeknu to tak, jak to je. Mám plán na celý týden, v tom plánu mám i napsanou řízenou tělesnou činnost, ale je pravda, že občas to změním, podle toho, kolik je dětí, jaká je skladba dětí to znamená, jestli tam mám například více malých a ti velcí jsou třeba nemocní nebo jsou zrovna na bruslení a tak mi zůstanou jen ti malí, tak vlastně to cvičení bude jiné, než když tam budu mít celou třídu, která je smíšená a tudíž to musím nějak zase jinak rozdělit. Hm... taky to záleží ... na tématu, které v ten daný týden třeba probíráme, aby to bylo trošičku i k tomu motivované a aby to děcka bavilo to cvičení ... a ...no a jestli to bude družstvo, stanoviště to záleží také podle počtu dětí, protože když je třeba pětadvacet dětí, tak do naší herny nedám tolik stanovišť, aby to vyšlo po těch třech až čtyřech dětech. Takže i to někdy ovlivňuje, jak budeme cvičit.“*

Jitka (4U-JI): „*Troufnu si říct, že si dokážu odhadnout, co které dítě umí, které dítě můžu na té žíněnce nechat samotné nebo na té bedně, vím, které dítě může jít třeba po té sklápěcí lávce jít samo, které se bojí, vím, komu musím dát na lavičce ruku, že to nepřejde. A za sebe, když budu mluvit, tak si myslím, že taky vím, které dítě kam potřebuju ještě dostat. Jo, že kdo se fakt bojí, tak, že s ním budu muset asi chodit častěji nebo chodit po obrubníku nebo po něčem, aby vědělo, že se nemusí bát, že v podstatě jenom spadne na zem jednou nohou.“*

Výzkumník: „*Zajímalo by mě, jestli máte jasno v tom, co by měly v jakém věku děti umět?*“

Jitka (4U-JI): „Já za svou dlouhou praxi si troufnu říct, že vím, co by měly děti umět, pravdou je, že při tom cvičení se teda více zaměřuji těm dětem předškolním a středním, a tam kladu větší důraz i při tom pozorování, protože u těch malých dětí, tam jsem ráda, že aspoň pochopí, o co jde a že mají udělat nějaký útvar a že se mají nějak střídat a tak...Takže více se teda zaměřuju na ty předškoláky a na střední děti. A co se týče třeba nápravy toho cviku nebo provedení cviku, tak tam už docela na to dbám, aby to bylo dobře. Myslím si, že tříleté dítě ještě rozumově nepojme to, že má třeba natáhnout špičky nebo něco, ono to zkrátka ještě rozumově nedá, takže já si myslím, že tam je důležité, že se vůbec zapojí do toho cvičení, protože jsou děti, které se ještě bojí samotného toho cvičení, tak pro mě je úspěch už to, že začne cvičit, že s náma všechno dělá, ale u těch čtyř, pěti nebo šestiletých dětí vím, že už by mělo umět například krásné převaly třeba, ale předškolák by už měl umět krásný kotoul, jo tak tam už si na to dávám pozor jako. Ale v žádném případě to není striktní, protože jak jsem řekla, někdo je pohyblivější a umí kotoul ve třech letech, když teda jsem vzpomněla kotoul a někdo ho neumí ani v sedmi a má s tím problém.“

Jitka (4U-JI): „Takže ... a to bych možná zařadila taky jako strategii, když malé děti potřebují pozorovat ostatní větší děti, tak je necháme pozorovat a je na nich, kdy se k nám připojí. A když se ten starší předškolák bojí a chce zatím dělat cvik, který je určený pro malé děti, tak je nechám klidně dělat ty lehčí cviky. I ty překážkové dráhy jsou úmyslně dělané tak, jsou tam zahrnuté cviky pro ty menší děti, ale jsou tam i cviky pro ty starší děti, aby jestliže se někdo bojí nebo to nechce dělat, tak má na výběr.“

Výzkumník: „**Jak reflektujete použití vlastních strategií rozvíjení pohybové gramotnosti?**“

Jitka (4U-JI): „Myslím, že není žádná paní učitelka, že si může říct, že se jí všechno vždycky povedlo, vždycky je hodina nebo ta hlavní činnosti nebo ta tělovýchovná chvílka, která se dětem líbí víc nebo jí dělají ... lépe a hm... někdy hůř, je to způsobeno i volbou cviků, ... když ta volba cviků, které jdou za sebou, není pro děti přirozená, tak je to ani moc nebaví a nedělají to dobře, takže i já kolikrát si všimnu, že ... ted' dám pouze příklad že já nevím dám přeskoky a hned podlézají židličky a hned zase něco hm... třeba to není pro ně příjemné, takže příště vím, že to takhle za sebou nemůžu dávat. Takže po cvičení dělám sebereflexi a snažím si promítnout, co bylo dobré a co ne a dokonce si do toho plánu poznamenám tuto zkušenost, ať vím pro příště. ...A může to být i pohybová hra, která děti osloví, která se jim líbí, tak si to poznačím, ta byla dobrá.“

Výzkumník: „*Které strategie podporující rozvíjení pohybovou gramotnost dětí hodnotíte jako úspěšné a naopak které hodnotíte jako neúspěšné?*“

Jitka (4U-JI): „*Já osobně nerada dělám, a myslím si, že tam se děti nudí, když je cvičení v družstvech, protože ne všechny děti jsou stejně rychlé, někomu to trvá dýl tak to třeba moc nepoužívám, jo,...hm...co třeba se mi ještě neosvědčilo, jsou hry právě, které jsou závislé na rychlosti, protože ty malé děti nebo i starší, které nejsou tak rychlé tak ty rychlejší zdržují a ti jim to pak vyčítají. Co se mi osvědčilo tak tělovýchovné chvílky a ať už je to během hlavní činnosti, ať už je to odpoledne jak jsem říkala, ráno když se sejdem na kruhu, tak potom si uděláme nějakou tělovýchovnou chvílku, třeba si jenom zaběháme nebo si zahrajeme nějakou hru, je to pro ně takové vybití, než začnou pracovat, to se mi osvědčilo. A nemusí to být vždycky cvičení, ale někdy stačí jen zatleskat s rukama nahoru nebo poskoky s rukama na ramena.*“

Výzkumník: „*Existují nějaké vlivy, které mohou ovlivňovat používané strategie rozvíjení pohybové gramotnosti u dětí?*“

Jitka (4U-JI): „*Může to být nedostatek příležitosti, to znamená, já nevím...netýká se to naši školky, ale určitě to může být špatně vybavená zahrada, málo příležitostí chodit ven někam do přírody, hm... málo náradí a náčiní ve školce, malá podpora vedení, které to nechce nějak podporovat, může to být i ze strany rodičů, kteří třeba nechtějí, aby ty děti byly spocené apod.*“

Jitka (4U-JI): „*Ale zase naopak to může ovlivnit i opačně, když teda hm...ta škola podporuje různé aktivity, jako třeba u nás tady máme bruslení, lyžování, školička v přírodě, plavání to všechno je vlastně k tomu rozvoji dobré. A je dobré, že i ti rodiče vidí, že ta školka se snaží ty děti pohybově vést a rozvíjet, v naší školce máme vlastně i zdravou výživu, do které je i zapojena naše kuchyň, takže i to k tomu přispívá.*“

Jitka (4U-JI): „*Ještě mi vadí, že s dětmi musíme cvičit...hm nebo nemůžu říct, že vadí, ale trochu to ztěžuje průběh, že musíme cvičit v herně, ve které když se sejde více dětí je problém s místem a nemáme tady ani žebřiny, které mi chybí a je dost únavné, že máme vlastně náradí pro pět tříd v jedné malé místnosti, tak když chceme cvičit například na švédské bedně a zrovna v té místnosti není, tak ji musíme hledat po všech třídách, tak to taky může vlastně ovlivnit průběh toho našeho plánu, který máme vlastně s dětmi dělat. Je to náročné přenášet a nosit z poschodí do poschodí a bylo by příjemné, kdybychom měli*

stále vybavenou jednu místnosti jako tělocvičnu, ve které bychom se střídali a ve které by mohlo být nastálo všechno to nářadí a pomůcky. To si myslím, že by bylo lepší řešení.

Myslím, že není špatné a vím, že to některé paní učitelky používají, že chodí cvičit ven na zahradu nebo na terasu, to dělám já ráda, že s děckama cvičím někdy venku.“

Jitka (4U-JI): *„Myslím si, že některé paní učitelky mají strach s dětmi dělat nějaké věci právě z toho důvodu, že by se mohlo něco stát hm...což zase pramení z toho, že míváme různá školení a různé semináře, kde je nám pořád vykládáno, na to dejte pozor, to se může stát a proto to člověk pořád v hlavě má a je pravda, že je velmi nepříjemné odpoledne při předávání dítěte sdělit rodiči, že jeho dítě se odřelo nebo, že má rozbitou bradu, protože ne každý rodič to vezme tak, že se to může stát. Samozřejmě, že nemluví o nějakých vážných úrazech, ale i drobnosti se někdy některým rodičům těžko vysvětluje.“*

Výzkumník: *„Uvedla jste, že k rozvíjení pohybové gramotnosti využíváte: Řízenou činnost využíváte různé organizační formy a metody, které se snažíte obměňovat a které využíváte podle plánu vyplývající z vašich dlouholetých zkušeností. Dále jste uvedla, že v odpoledních hodinách, umožňujete dětem spontánní pohyb. Využíváte různá prostředí, cvičíte v herně, pobýváte na zahradě, využíváte různá hřiště, sportoviště, přírodu, zimní stadion, plavecký stadion, pohyb na sněhu. Uvedla jste taky, že malé děti pozorují velké děti a zapojit se mohou samy podle jejich uvážení. Podporujete aktivity mimo školu (bruslení, lyžování a plavání). Nyní se na ně podíváme podrobněji“*

Výzkumník: *„Jaké motivační strategie využíváte v kontextu rozvíjení pohybové gramotnosti dětí?“*

Jitka (4U-JI): *„Většinou se snažím to cvičení zaměřit na téma, které děláme...no samozřejmě ne vždycky to jde. No, já nevím...máme téma o zvířatech například, tak to cvičení je motivované k tomu. A i ty...hm ty, to náčiní, nářadí je k tomu motivované, že je tam lavička, jako po zvýšené ploše, nebo přeskokování tyčí nebo přeskokování dvou tyčí, jako potoku a takové... takže já je často motivuji tím, co celý týden děláme.“*

Jitka (4U-JI): *„Většina dětí je ráda, když cvičí, jo...a v podstatě ta motivace...tam stačí říct, že budou sportovci, nebo že jsou silní nebo že budou zdraví a většinou...toho se chytanou. A já... můj názor je, že když dítě, které se takto nechytne, že opravdu cvičit nechce, to znamená, že já mu to třeba nabídnu, ale já ho nepřesvědčuju, protože já mám zkušenost... většinou to dělají děti malé... většinou a mám zkušenost, že i ty malé děti do*

toho dozrají časem... a ... časem nakonec samy chtějí cvičit taky. Já si myslím, že kdybych je do toho nutila, tak by to spíš ještě ... že se seknou a pak nebudou cvičit vůbec.“

Jitka (4U-JI): *„Pokud dítě necvičí určitou věc jenom... jenom například hm... my máme dítě, které se bojí přes ten chodící oblouk, protože je to určitá výška, bojí se tam otočit a tak...tak toho motivuji tím, nebo nevím jestli je to motivace, ale že ho nechávám ať se podívá... a dělaly jsme to tak, že nejdřív si vylezl jenom jakoby na ten vršek a pak slezl dolů, zkoušel to pokusem, omylem... že jako nemusel to celé přelézt najednou... a tak dlouho až on sám uznal, že on sám by to mohl zvládnout. Takže hm... ano v tom případě ho motivuji, hm... nechám ho, ať se první podívá na ty druhé hm... ale ten časový rozvrh, kdy to zvládne, nechám na něm.“*

Jitka (4U-JI): *„No, a když jdeme na zahradu, tak je motivujeme ... no měli jsme moc hezké to, že jsme je motivovaly pohádkou, že jsme hrály na mravence a různé takové příběhy... a když chceme jenom takovou chvilku tělovýchovnou, tak hm... ten venek použijeme a děti to mají rádi, venku je lepší vzduch, mají tam hodně místa...no prostě to tam děti mají radši a když jim řekneme, že jdeme ven, tak je vlastně motivujeme.“*

Výzkumník: *„Motivujete nějak i rodiče dětí, u kterých víte, že moc nechtějí, aby se jejich děti účastnily sportovních akcí, například na bruslení nebo lyžování?“*

Jitka (4U-JI): *„No, ... tak rodičům, kteří nechtějí, aby se jejich děti účastnily třeba bruslení, tak se snažím je spíše seznamovat s tou náplní, protože rodič nemusí vědět, co má od toho očekávat. Ale když se jim řekne, od začátku, že ty děti na bruslení přijedou autobusem, že tam mají teplý čaj, že se tam mohou převlíknout, odpočinout si, třeba na lavičce a že tam je pan trenér, který je celou dobu trénuje, že tam mají různé pomůcky a tak, tak si myslím, že ten rodič se nakonec nechá přemluvit. Ale pravda je, že jsou rodiče, kteří ... hm z různých důvodů to nechtějí, ať už jsou to důvody finanční, když se to platí nebo sami k tomu sportu nějak netíhnou, tak tím pádem oni si myslí, že to dítě jejich to nepotřebuje, takž....“*

Jitka (4U-JI): *„Když děláme pohybové hry tak to třeba nemám vůbec problém je motivovat, to se opravdu zapojí úplně všichni.“*

Jitka (4U-JI): *„Máme třeba holčičku, která nemá ráda hlučné věci, takže když děláme hry, u kterých děti křičí a ona to nechce... tak většinou chci, aby ale už zůstala s náma, aby*

neodcházela, tak si ji dám třeba vedle sebe a nevybírám ji do té role běžícího a tak. Ale většinou chci, aby už aspoň byla s náma při té činnosti.“

Výzkumník: „*Jaké strategie využíváte k interakci dětí s prostředím v kontextu rozvíjení pohybové gramotnosti dětí?*“

Jitka (4U-JI): „*No dneska jsme hráli, že ... hm to jsme měli zrak, tak jedno dítě mělo zavázané oči a druhé dítě na něho volalo, jakož jsou v lese a to dítě bylo schované a volalo na to dítě se zavázanýma očima, tak takové podobné hry hrajeme s dětmi často...hm jo, že se musí zorientovat na základě sluchu ... třeba. Nebo třeba na mrazíka, taky musí mít děti přehled kde, kdo stojí. Nebo jsme hráli na Perníkovou chaloupku a taky děcka se musely zorientovat. Kdy třeba jdeme na výlet, tak dětem třeba řekneme, u červené značky musíte zastavit, no a děcka se musí zorientovat, kde je červená značka, nesmí zapomenout u ní zastavit, nesmí před sebe pustit další děti. V lese... mě napadá, většinou děláme okruh...hm tam si vytyčíme místa, kde můžou běhat a za to už nesmí. A vlastně musí dodržovat pravidla, když se na něčem domluvíme, tak to zkrátka tak je a tak to platí. Myslím, že je to dobré v nich pěstovat, protože například v basketu taky musí mít hráči přehled, kde kdo stojí nebo kde je koš a jsou tam nějaká pravidla, která hráči musí dodržovat. Je to vlastně příprava na budou hry.“*

Výzkumník: „*Jaké strategie využíváte k rozvíjení sebedůvěry a pohybové kompetence dětí v kontextu rozvíjení pohybové gramotnosti?*“

Jitka (4U-JI): „*Tak já nad tím nepřemýšlím až tak...já to dělám, až jak to děcko to umí, jakou strategii jsem zrovna zvolila... nevím, co na to mám říct.“*

Výzkumník: „*Tak třeba začněte sebedůvěrou, jak děti podněcujete k tomu, aby si více věřily?*“

Jitka (4U-JI): „*Sebedůvěra, to jakože ho chválím, jo, jako když se jim fakt něco povede, tak třeba příště to ukáže druhým dětem, že jako si to uvědomuje, že umí něco, co může ukázat. No... nejsem si vědoma, že dělám něco extra, když se mu něco povede, tak ho pochválím jo... tím stylem jako ty jsi borec, ty jsi šikovný nebo něco jo. A jak říkám, příště nechám to dítě jo, když je třeba někde vzadu tak ho schválně vyberu, ať ukáže některý cvik jo, nebo ... hm většinou takové ty děti беру aji třeba aby mi pomohly nachystat náradí nebo ho zas uklidily jo, aby věděly, že jsou důležité.“*

Jitka (4U-JI): „No, a vedeme děti také k sebehodnocení, tak to si myslím, že to taky pomáhá v rozvoji sebevědomí.“

Výzkumník: „*Jaké strategie využíváte k rozvíjení sebepojetí a sebevědomí dětí v kontextu rozvíjení pohybové gramotnosti dětí?*“

Jitka (4U-JI): „Někdy dětem nechávám, aby samy vedly třeba rozcvičku, nebo při cvičení na stanovištích určujeme jedno dítě, které je jako vedoucí a ten“

Výzkumník: „*Jaké strategie využíváte k rozvíjení interakce a komunikace s ostatními v kontextu pohybové gramotnosti dětí?*“

Jitka (4U-JI): „Tak tady bych třeba zařadila to sebehodnocení, my to děláme formou Smajlíků, děti se musí vyjádřit hm... třeba co se jim povedlo a co ne, podle toho si vyberou Smajlíka buď usměvavého, nebo zamračeného a taky si to nahlas zdůvodní proč. Proč se mu to nelíbilo, nebo líbilo. Nebo při cvičení, že si děti musí říct, že se třeba bojí a proč se bojí a tak.“

Výzkumník: „*Hrajete s dětmi nějaké jednoduché hry? Třeba s míčem?*“

Jitka (4U-JI): „Hm... přiznám se, že letos ne, protože ve třídě máme hodně malých dětí, ale v loni, když jsme měli hodně velkých, tak... jsme hrávali většinou hru na jelena, a třeba na jména. Takže přitom děti taky musely komunikovat. A vůbec při všech pohybových hrách s pravidly jsou děti nuceny komunikovat, navzájem se hlídají, jestli dodržují pravidla.“