

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2024

Lucie Malá

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Lucie Malá

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Dita Culková, Ph.D.

Oponent práce: doc. PaedDr. Dana Fialová, Ph.D.

Hradec Králové

2024

Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Malá

Studium: P21P0279

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: Movement activities in mixed-age classes in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíl: Zjistit, jakým způsobem probíhají pohybové činnosti ve věkově heterogenních třídách ve vybraných mateřských školách a vypracovat doporučení pro praxi.

Metody: pozorování, rozhovor, komparace, analýza, syntéza

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, heterogenní skupiny, pohybová řízená činnost

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.

Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2nd ed.). Grada.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3rd ed.). Portál.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2nd ed.). Grada.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Dita Culková, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Dana Fialová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval(a) pod vedením vedoucí(ho) závěrečné práce samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Ditě Culkové, Ph.D. za cenné rady, podporu a trpělivost při vedení bakalářské práce. Poděkování patří také paním učitelkám z mateřských škol, které mi umožnily provést u nich výzkum.

Anotace

MALÁ, Lucie. *Pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 65 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce Pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřské škole se zabývá výzkumem, jak probíhají veškeré pohybové činnosti v heterogenních třídách v mateřských školách. V práci jsou popsány již zjištěné teoretické poznatky z předškolní pedagogiky, pohybu, pohybových činností dětí, věkových zákonitostí, heterogenního uspořádání v mateřských školách i mateřské školy jako zařízení. Je zde popsán vzorek pozorovaného, výsledky z pozorování pohybových aktivit ve věkově smíšených třídách ze tří vybraných mateřských škol a výsledky z rozhovorů s vyučujícími. Závěr práce tvoří metodické doporučení toho, co se z výsledků jeví jako vhodné metody pro práci v heterogenní skupině v mateřských školách v pohybových aktivitách. V práci bylo zjištěno, že pohybové činnosti ve zkoumaných mateřských školách probíhají podobně. Paní učitelky se shodují na tom, že takového uskupení je pro děti přínosné i v pohybových aktivitách.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, heterogenní skupiny, pohybová řízená činnost

Annotation

MALÁ, Lucie. *Movement activities in mixed-age classes in kindergarten*. Hradec Králové: University of Hradec Králové, Faculty of Education, 2023. 65 pp. A Bachelor's thesis.

The bachelor's degree thesis *Movement activities in mixed-age classes in kindergarten* deals with research on how all movement activities look like in heterogeneous classes in kindergarten. The thesis contains theoretical findings obtained from preschool pedagogy, movement, movement activities of children, age patterns, heterogeneous arrangement in kindergartens and kindergartens as a facility. The sample of what we have observed, the results of observation of movement activities in mixed-age classes from three selected kindergartens and the results of interviews with teachers are all described here. The conclusion of the work consists of a recommendation of what appears to be, based on the results, suitable methods for working with heterogeneous groups in kindergartens during movement activities. Research showed that these activities in those kindergartens, which were part of the observation, were similar. The teachers agreed that this kind of grouping is beneficial for children even during physical activities.

Keywords: Preschool education, heterogenous groups, movement controlled activity

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	11
1 Teoretická východiska	12
1.1 Předškolní vzdělávání	12
1.2 Historie předškolního vzdělávání.....	13
1.3 Mateřská škola jako zařízení	14
1.4 Dítě předškolního věku	17
1.4.1 Hra dětí předškolního věku.....	18
1.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	19
1.5.1 Dítě a jeho tělo.....	21
1.6 Heterogenní třídy v mateřské škole.....	21
1.7 Vliv uspořádání třídy na rozvoj dítěte.....	22
1.8 Význam věkové heterogenity pro rozvoj dítěte	24
1.9 Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání.....	24
1.10 Věkové charakteristiky	26
1.11 Cvičení ve věkově smíšené třídě	26
1.12 Řízená pohybová činnost.....	28
2 Cíle práce, výzkumné otázky a úkoly	30
2.1 Cíle výzkumného šetření.....	30
2.2 Výzkumné otázky.....	30
2.3 Úkoly práce	30
3 Metodika práce	31
3.1 Metody sběru a zpracování dat	31
3.1.1 Pozorování	31
3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor	31
3.2 Limity výzkumu.....	32
3.3 Organizace výzkumu.....	32

3.4	Popis výzkumného souboru č. 1.....	32
3.5	Popis výzkumného souboru č. 2.....	33
3.6	Popis výzkumného souboru č. 3.....	33
4	Výsledky	34
4.1	Pozorování.....	34
4.2	Rozhovor	37
5	Diskuze	42
	Závěr	44
	Doporučení pro praxi	45
	Zdroje.....	46
	Seznam příloh	49
	Přílohy.....	50

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na průběh pohybových aktivit v heterogenních třídách mateřských škol. Takto zvolené téma jsem si vybrala proto, že jsem v průběhu svého studia byla na praxích ve věkově smíšené třídě, kde jsem, ale bohužel průběh pohybových činností vedené od paní učitelky neviděla. Během praxí po nás byla pohybová činnost s dětmi žádaná a my si s tím musely poradit samy bez předchozí ukázky či zkušenosti. I přesto, že jsme to dle paní učitelky zvládly dobře, jsem věděla, že by pohybová aktivita šla s dětmi zvládnout lépe a zajímalo mě jak, jak vést pohybovou činnost v heterogenní mateřské škole, aby byla přínosná pro všechny zastoupené věkové kategorie dětí. Mým cílem je tedy zmapovat, jak probíhají pohybové aktivity ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách. Zjistit průběh pohybových aktivit, jaký na to má vliv heterogenní uspořádání dětí ve třídě a co to znamená pro děti i pro jejich učitelky. V části bakalářské práce se objevují již zjištěné poznatky a informace z teoretických východisek z odborných publikací či předchozích výzkumů a zahraničních článků, které jsou důležité pro mou práci. Týkají se většinou klíčových slov, jako je předškolní vzdělávání, heterogenní skupiny a pohybová řízená činnost. Měření je prováděno ve třech vybraných mateřských školách vždy po dobu jednoho dopoledne. Formou měření je zvoleno zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Pomocí těchto vybraných metod sběru dat jsou zodpovídaný výzkumné otázky a cíl práce. Výzkumnými otázkami jsou tedy: Jak probíhá pohybová činnost ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách? Čím se vyznačují pohybové aktivity z pohledu učitelek v heterogenních třídách ve vybraných mateřských školách? A v čem spočívají hlavní přínosy a limity pohybových činností ve smíšených třídách pro děti z vybraných mateřských škol?

1 Teoretická východiska

1.1 Předškolní vzdělávání

Podle Vališové a Kasíkové mateřskou školu zpravidla navštěvují děti ve věku od tří do šesti let (Vališová & Kasíková, 2011). Úkolem tohoto vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajistit dítěti podnětné prostředí pro jeho rozvoj a odbornou péči o dítě (RVP PV, 2021). Jedná se o výchovnou činnost, která se zaměřuje na děti v předškolním období, jejíž cíle, metody a obsahy prošly několikanásobným vývojem (Opravilová, 2016).

Opravilová ve své knize říká, že lidé mají dojem, že není nic jednoduššího než vést malé dítě, které ještě nic nezná a neumí, ale to, že dítě naslouchá všemu, by nás mělo vést k zodpovědnému předávání informací. „Předškolní vzdělávání je výsledkem výchovně vzdělávacího procesu“. Dětem usnadňuje vstup do dalšího vzdělávání a dává základ do života. Předškolní vzdělávání je vymezeno kurikulem, které „představuje dokument, ve kterém jsou uvedeny cíle, plán, podrobný obsah učení, hodnocení a návrh, jaké prostředky a metody použít“ (Opravilová, 2016, s. 71).

U dětí v předškolním vzdělávání je dominantní činností hra. Pedagogové se jí snaží maximálně využít. Některým hrám se záměrně stanovují výchovné a vzdělávací cíle, způsob činnosti a postup. „Dítě se ve hře učí, získává zkušenosti, zručnost, přemýšlí a improvizuje“ (Opravilová, 2016, s. 89). Hra by ale i tak měla zůstat dobrovolnou a spontánní činností, na to by neměli zapomínat rodiče ani pedagogové, měli by správně odlišit didaktickou hru, která působí na dílčí intelektuální operace, a hru spontánní, přirozenou (Opravilová, 2016). Kořátková ve své knize uvádí, že „hra je starší než lidstvo samo“ (Kořátková, 2005, s. 11). Hra se v průběhu let vyvíjela a zdokonalovala. Hrou si dítě může projektovat své přání, ale i úzkosti a nejistoty. Celkově je hra základní dětskou aktivitou, podílí se na seberealizaci dítěte a rozvoji myšlení a inteligence (Kořátková, 2005). Tyto základy v přístupu k předškolní výchově a vzdělávání položil již J. A. Komenský (Opravilová & Uhlířová, 2017).

Mezi základní pedagogické pojmy používané v předškolním vzdělávání patří výchova a vzdělávání (Opravilová, 2016). S tím také souhlasí Vališová a Kasíková, které tvrdí, že je to významnou součástí kultury, bez toho by lidé nedokázali porozumět morálním a intelektuálním hodnotám (Vališová & Kasíková, 2011). Na děti současně působí výchovné i vzdělávací vlivy, proto u dětí v mateřské škole mluvíme o výchovně

vzdělávacím působení. Výchovou rozumíme dlouhodobý a nekončící proces, je to záměrná činnost, která směřuje k určitému cíli, při kterém můžeme dítě formovat. Zato předškolní vzdělávání má za úkol připravit děti na pokračování do dalšího vzdělávání (Opravilová, 2016). Obsah vzdělávání je důležitou problematikou řešenou v kurikulárních dokumentech, většinou bývá obsah definován jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které si jedinec osvojil prostřednictvím vzdělávacího procesu“ (Vališová & Kasíková, 2011, s. 143). Obsah vzdělávání vychází ze společenských potřeb, jak se společnost vyvíjí a rozvíjí, potřeby společnosti, ale i ze zájmů dítěte. Může být rozdělen i na teoretické a praktické, společenské a přírodovědní, avšak všechna tato rozdělení mají společné učit v celcích, zaměřovat se na vztahy a propojení mezi danými úseky (Vališová & Kasíková, 2011).

1.2 Historie předškolního vzdělávání

Historie výchovy dětí v předškolním věku souvisí s rodinami. Již od pravěku se o děti staraly především ženy a dětem byly zajišťovány jen základní potřeby, péče spočívala v „držení dětí v teple, nakrmení, ošacení a zabezpečení před úrazem“. (Opravilová, 2016, s. 17). Až do 4. století bylo dítě bráno jako předmět v domácnosti, o kterém rozhodoval otec (Opravilová, 2016). To až Jan Amos Komenský pojímal dítě z hlediska jeho svébytnosti a upozornil na jeho specifické potřeby (Opravilová, 2003). Nejstarším svědectvím o výchově malého dítěte na našem území najdeme ve středověku z období Velkomoravské říše, kde bylo dochováno písemnictví o odpovědnosti knížat za křesťanskou výchovu dítěte. V období mistra Jana Husa byla považována za důležitou výchova v rodině a účast dětí v dění společenského života. Důraz kladli i na „pěstování sebeovládání, ukázněnosti, oddanosti pravdě a také na tělesné otužování“ (Opravilová, 2016, s. 19). Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské, což se dá brát jako první kurikulum, poprvé odůvodnil systematickou výchovu v předškolní výchově. Tvrdil, že až když dospělý opravdu porozumí dětským potřebám a zvláštěm, mohou je dobře vychovávat a rozvíjet (Opravilová, 2003). Historicky první veřejné předškolní instituce byly v bratrských domech, kde se shromažďovaly děti ke společné hře od půldruhého roku, aby se rodiče mohli věnovat křesťanské práci. První veřejné instituce pro malé děti vnikaly z potřeb sociálního a ochranného zajištění pro děti předškolního věku. Říkalo se jim různě, například opatrovny, pěstovny, dětince nebo ústavy pro hlídání. V českých zemích se instituce pro předškolní vzdělávání datují do třicátých let 19. století, kdy u nás byla založena první opatrovna Na Hrádku, kterou v roce 1832

založil František Jan Vlastimír Svoboda, jehož známí spis Školka se také věnoval tomuto tématu. V období národního obrození, zhruba v polovině 19. století, se na našem území řešili otázky výchovy dětí i těch nejmenších. V tomto období přišla myšlenka prvních veřejných škol a během šedesátých let se dále rozvíjela. První veřejná mateřská škola vznikla v roce 1869 u sv. Jakuba v Praze, kam docházely děti od čtyř do šesti let. Již v této době bylo úkolem takovýchto institucí podporovat rodinnou výchovu a dítě připravit do života. Reformy, které u nás ovlivnily vzdělávání předškolních dětí, byly zastoupeny Idou Jarníkovou, která prosazovala volný prostor pro hru, a Annou Süssovou, která poukázala na význam tělesné výchovy a uspořádání prostředí. Po vzniku samostatného československého státu bylo cílem zajistit mateřským školám postavení ve vzdělávacím systému. Vznikl také první návrh samostatného zákona, který byl ale dlouhodobě odsouván. V této době se ale povedlo obhájit, že mateřské školy budou spadat do vzdělávacího systému a ne do resortu sociální péče. Již v této době reformem byl kladen důraz na aktivitu, spontaneitu, fantazii a kreativitu. Druhá světová válka však odsunula reformy do pozadí. Po válce a nástupu fašismu byly demokratizační a humanizační snahy přerušeny, tím byla upozaděna i individualita. Až po skončení fašismu začal do vzdělávání nastupovat osobnostně orientovaný koncept (Opravilová, 2016). Podoba dnešního předškolního vzdělávání je uvedena v kapitole 1.1 Předškolní vzdělávání a 1.3 Mateřská škola jako zařízení.

1.3 Mateřská škola jako zařízení

Mateřská škola (dále i jako MŠ) představuje pro děti sociální prostředí. Úkolem tohoto institucionálního vzdělávání je „doplňovat rodinnou výchovu a zajistit podnětné prostředí k rozvoji a aktivnímu učení“ (Opravilová, 2016, s. 156). Ve své další knize tvrdí, že „mateřská škola představuje přirozený most pro přechod od nezávazného zlatého věku dětství k systematickému vzdělávání“ (Opravilová, 2003, s. 153). Poslání mateřských škol pak vyplývá z cílů, tedy poskytovat odbornou péči a připravit dítě v oblasti vzdělávání na další cestu, tedy na vstup do školy základní. Svobodová říká, že „celý pobyt dítěte v mateřské škole by měl být komplexním vzdělávacím působením, ve kterém učitelka stále cílevědomě působí na dítě a rozvíjí jeho individuální potenciality“ (Svobodová & kol., 2010, s. 85). Předškolní vzdělávání by se mělo maximálně přizpůsobovat a respektovat dítě a jeho potřeby, přizpůsobení by mělo být konkrétně k vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám. „Přístupy k dětem se zaměřily na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných

vztahů v dětské skupině“ (Koťátková, 2018, s. 101). Koťátková se ve své knize také zaměřila na to, jak mateřskou školu vidí učitelky, tedy ty, které vytváří její fungování. Učitelky dnešní mateřskou školu popisují následovně, „mateřská škola pracuje tvořivě s podnětnou a pestrou nabídkou“, „vychází z potřeb dětí“, „je otevřená dětem a individuálně s nimi pracuje“, „je svobodná, uvolněná a s dostatkem hry“, „respektuje odlišnosti dětí a rodin“, „umožňuje osobnostní rozvoj dětí“ a „buduje vztahy mezi dětmi a sociální citění“ (Koťátková, 2018, s. 106). V dnešní době je v nabídce řada mateřských škol, běžné mateřské školy, jejichž provozovatelem je obec, soukromé školy, které provozuje soukromá osoba, školy církevní, které zřizuje příslušná církev a školy alternativní, které začaly vznikat v období reformy pedagogiky, tedy počátek dvacátého století (Oprailová, 2003).

Alternativní vzdělávací koncepce

Kapitola alternativní vzdělávací koncepce je v textu zahrnuta z důvodu, že velká část alternativně mateřských škol s alternativním programem či pouze s prvky alternativního programu více pracují s věkově heterogenními třídami. Další důvod je ten, že jedna ze zkoumaných mateřských škol pracuje s prvky jednoho alternativního programu, konkrétně programu Začít spolu.

Alternativní vzdělávání se pojí s pojmy jako je netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola či nezávislá škola. Pojem alternativní je pak v mnohých zemích i pedagogických teoriích pojímán různě. V našem pojetí chápeme alternativní jako „všechny druhy školy, bez ohledu na zřizovatele, které se něčím odlišují od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému“ (Průcha, 2012, s. 25). Odlišovat se mohou různými způsoby, například organizací výuky, kurikulárními programy, vzdělávacím prostředím, komunikací mezi učitelem a žákem, nebo vztahy mezi školou a rodinou. Alternativní školy vznikaly z potřeby něco měnit, zdokonalovat to, co již nějakým způsobem existuje. Každý druh alternativní školy má tedy své vlastní rysy. Jak již bylo zmíněno, první alternativní školy vznikaly v době reformy pedagogiky a říká se jim klasické reformní školy. Další alternativní školy jsou nazývány moderní alternativní školy, u nás jsou poměrně rozšířené školy s projektem Zdravá škola nebo s projektem Začít spolu (Průcha, 2012). Alternativní programy v mateřských školách se vyznačují zaměřením na individuální potřeby dítěte a jeho emoce, na vnitřní motivaci dítěte. Využívá se hojně skupinová a individuální forma práce. Organizace dne je

pružná, aby odpovídala potřebám dítěte, a zdůrazňují se také úspěchy dítěte (Zapletalová & Stodůlková, 2023).

Mezi alternativní školy vzniklé za reformy se řadí pedagogika Marie Montessori, která je nazývána jako nejznámější a nejoriginálnější alternativní výchovou (Opravilová, 2016). Marie Montessori byla italská lékařka, pedagožka a průkopnice boje za práva dětí a žen (Průcha, 2012). Její pedagogika se řídí heslem „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Charakteristickými znaky je svobodná, volná činnost, dítě si samo volí činnost, čas a pracovní místo. Děti jsou vedeny k odpovědnosti a učí se práci dokončit. Děti jsou svobodné, přebírají za sebe odpovědnost. Důležitou částí montessori pedagogiky je také chyba, která je přirozenou součástí učení, tudíž by za ní dítě nemělo být trestáno (Opravilová, 2016). Základním smyslem tohoto konceptu je učit dítě v tzv. sensitivních fázích. Jde o určitá období, kdy je dítě obzvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů či činností. Typické jsou také věkově smíšené skupiny, které vznikají z důvodu podpory spolupráce, vzájemné pomoci a respektování dětí ve skupině (Průcha, 2012).

Alternativní pedagogika Rudolfa Steinera neboli Waldorfská škola vychází z nauky o člověku, tedy z antroposofie. Úkolem učitele je poznat celou bytost „vznikajícího člověka“ (Opravilová, 2016). Jedná se zřejmě o nejčastější typ reformních alternativních škol ve světě (Průcha, 2012). Člověk se prý vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech, čemuž odpovídají i výchovné postupy. Důležitým prvkem zde je nápodoba, z metod se uplatňují námětové a tvořivé hry (Opravilová, 2016). Dalšími důležitými prvky jsou spolupráce a harmonické sociální prostředí bez soutěživosti (Průcha, 2012). Waldorfská pedagogika je celkově hodně zaměřena na přírodu a vše co k ní patří. Specifická je zde i hudební a pohybová výchova, neboli eurýtmie, ta se obrací k nitru člověka, ten pak má radost z volného a přirozeného pohybu, ale dokáže vyjádřit nejen svou vlastní náladu, ale i náladu druhého (Opravilová, 2016). V České republice mají tyto školy uznávaný statut experimentálních škol. Jako volnou součást tohoto systému jsou i mateřské školy. Waldorfské školy jsou podřízeny dítěti, tedy aby rozvíjely jeho aktivitu, zájmy a potřeby. Výuka je organizována do tzv. epoch, kdy se žáci určitou časovou dobu zabývají jedním předmětem. Nejen žáci, ale i učitelé jsou v tomto systému svobodní, nejsou vázáni osnovami, ale výuku plánují společně s žáky (Průcha, 2012). Cílem této školy je „dát žákům základní kostru poznatků“ (Vališová & Kasíková, 2011, s. 97). Ve waldorfské pedagogice se snaží informace, které dítěti předají, předat do hloubky, aby děti věděly, ale také chápaly souvislosti. Hodnocení zde

probíhá slovní formou, kdy jsou slovy popsány žánrové pokroky i nedostatky (Vališová & Kasíková, 2011).

Vzdělávací program Začít spolu vznikl z podnětu nadace ve Spojených státech, mezinárodně označován jako Step by Step. Košťátková (2018) doplňuje vznik programu a to na sedmdesátá léta 20. století. Vychází z projektu, který měl respektovat evropské tradice a zkušenosti s předškolní pedagogikou. Byl vytvořen z potřeb dětí ze socioekonomických či z kulturně znevýhodněného prostředí. První školy se v české republice do projektu zapojily již v roce 1995. Program klade důraz na rozvoj vlastních schopností dítěte a na hru a praktické činnosti. Učení probíhá ve třech fázích, navození a shrnutí tématu, prohloubení a doplnění poznatků na základě činností, zopakování, shrnutí a zhodnocení získaných poznatků dítěte. Nedílnou součástí je také podnětné prostředí, které je realizováno v centrech aktivit neboli koutcích. Děti zde nacházejí různé pomůcky či materiály pro individuální nebo skupinovou činnost. Koutky jsou tematicky rozděleny, děti v nich získávají zkušenosti, zážitky, spolupracují a učí se od sebe navzájem (Opravišlová, 2016). Centra jsou využívána pro komplexnější plánování a propojení tématu. Obsah programu poskytuje dětem čas a příležitost na prozkoumávání, hledání způsobu učení, které jim vyhovuje a hodnocení i sebehodnocení činností (Košťátková, 2018). Program uplatňuje individuální přístup, respektuje osobnost a samostatnost dítěte, důraz je kladen na spontánní činnosti a témata, která vycházejí ze zájmu dítěte, na pocit sounáležitosti a vstřícné komunikace. Začít spolu běžně integruje děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Opravišlová, 2016).

1.4 Dítě předškolního věku

Třetí rok života dítěte je věkem nástupu do mateřské školy. Dítě již dovede běhat i skákat, zachází s tužkou, dokáže se soustředit na jednodušší úkoly. V mluvě se začínají objevovat delší věty, dokáže popsat svou potřebu a chápe běžné pokyny. Má základy pro sebeobslužné činnosti, nají se samo, dokáže se převážně samo i obléknout. V tomto věku již můžeme mluvit o začínající hře s vrstevníky, které dokáže přijímat jako partnery ke hře, i když konflikty mezi nimi jsou časté. Samozřejmě jsou zde i individuální rozdíly mezi dětmi, které jsou v tomto věku ještě veliké.

Období předškolního věku je „ohraničeno nástupem do mateřské školy a z druhé strany nástupem do základní školy“ (Matějček, 2005, s. 138). Zahrnuje tedy širší věkovou

oblast, kdy se dítě nadále vyvíjí ve všech oblastech. Podněty si dokáže obstarat dle vlastního zájmu. Vytváří se tzv. prosociální chování či prosociální vlastnosti, které si dítě utváří ve společnosti dalších dětí. Jedná se o „souhru, spolupráci, soucit a soustrast, společnou zábavu či důležité první přátelství“ (Matějček, 2005, s. 140). Stále zde platí, že děti napodobují dospělé či starší vrstevníky. Děti se v tomto věku učí udržovat rovnováhu, skákat po jedné noze, plavat, zacházet s nůžkami, učí se jíst celým příborem. Dítě má rádo pohádky a jeho nejčastější a nejpřirozenější činností je hra. V tomto se shoduje řada odborníků, například Opravilová (2016) ve své knize Předškolní pedagogika věnuje celou kapitolu hře, viz kapitola 1.4.1. Dítě by mělo umět zodpovědně přijmout nějaký úkol, který také dokončí a soustředí se na danou činnost alespoň 10 minut (Matějček, 2005). Podle Kořátkové (2008) dítě na konci tohoto období rozumí pokynům, plynule se domluví, iniciativně dokáže vymyslet hru, vyhledává souhru s ostatními dětmi a je tvůrčí. Na konci tohoto období, tedy před nástupem do základní školy by dítě mělo být samostatné v sebeobslužných činnostech (Opravilová, 2003). Opravilová (2016) na rozdíl od Matějčka, který uvádí konkrétní příklady toho, co by mělo dítě zvládat před nástupem do základní školy, říká, že zralost dítěte by měla být posuzována komplexně, tedy na jaké úrovni je zraková analýza, sluchová analýza, řešení úkolů, schopnost komunikovat, spolupracovat a vyjadřovací schopnosti. Kořátková ve své knize uvádí, nejčastější odpovědi, jak vidí učitelky mateřských škol dítě předškolního věku. Vidí ho jako „zvědavé (bystré), iniciativní (aktivní), informované (rozumově vyspělé), sebevědomé, hravé, více samostatné, nesoustředěné (roztěkané), svobodnější (šťastnější), průbojné (nebojácné) a 8,1% učitelek uvádí, že je méně pohybově šikovné“ (Kořátková, 2018, s. 107-108).

1.4.1 Hra dětí předškolního věku

„Hra vychází z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte v oblasti rozumové, sociální, emocionální a pohybové“ (Kořátková, 2018, s. 128). Dítě si celý den především hraje, „hru v předškolním období považujeme za hlavní a nepostradatelnou činnost a vysoce ji hodnotíme“ (Opravilová, 2016, s. 84). „Hra je základní aktivitou dětské seberealizace“ (Kořátková, 2005, s. 14). S tím souhlasí i Horká se Syslovou, protože uvádějí, že „dětská hra je v současnosti uznávána jako hlavní činností dítěte“ (Horká & Syslová, 2011, s. 51). Dítě si nejčastěji hraje na něco, co vidělo či slyšelo, přitom samo neví, jak hra dopadne. Hrou si rozvíjí fantazii i slovní zásobu. Jak už bylo zmíněno, hra je podstatnou částí dětského rozvoje a vzdělávání. Přípravuje je na

budoucí život, pomáhá dítěti porozumět světu a pochopit ho, řeší úkoly a problémy reálného světa a přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav. Důležité je, že dítě si hraje, kdy chce, s čím chce a jak chce. Hra mu přináší radost a potěšení, pro dítě není důležitý výsledek, ale průběh hry (Opravilová, 2003). Dětská hra se vyvíjí a má svá určitá vývojová stádia. Děti v předškolním vzdělávání se týká především paralelní hra, kdy si děti hrají vedle sebe, dále sdružující hra, děti v ní spolu nespolupracují, každý si hraje svou roli, ale vědí o sobě a kooperativní hra, při níž spolu děti již komunikují a spolupracují (Svobodová & kol., 2010). Dětská hra vychází z vlastních potřeb dítěte, jeví se mu jako „součást fyziologických potřeb“ (Kořátková, 2018, s. 128). Stejný názor na hru má i Svobodová, která říká, že „hra je pro dítě tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou“ (Svobodová & kol., 2010, s. 98). Tvrdí také, že hra pomáhá jeho celkovému rozvoji a získávání zkušeností a pomáhá zapomínat na problémy. Hra má své určité znaky, je svobodná, má svůj čas i prostor, nemůžeme říct, jak se bude vyvíjet, je podřízena určitým pravidlům, které si dítě vymyslelo konkrétně pro danou hru. Role učitelky při dětské hře by měla být spíše pozorující, neměla by do ní zasahovat. Může být ale i v roli iniciátora a hru dětem nabídnout (Svobodová & kol., 2010). Podobné znaky hry uvádí i Kořátková (2005), která vyzdvihuje spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí rolí. Kořátková zdůrazňuje i volnou hru, která dětem dovoluje si hru přizpůsobit svému tempu, okolnímu světu i aktuálním potřebám dítěte (Kořátková, 2018). Hry bývají různorodé a u zdravých dětí plní funkci učení, s tím souvisí již zmíněné to, že v dětské hře nejde o výsledek hry, ale o průběh (Horká & Syslová, 2011). Děti, které se zdravě vyvíjejí, mají potřebu se pohybovat, tuto potřebu zařazují i do her. Děti s běžnou potřebou motoriky vyhledávají pohybové hry a celkově pohyb ve hře, těší se z nich, nacházejí uspokojení a aktivně se podílejí na svém pohybovém rozvoji. „Volné pohybové hry opakovaně vytvářejí pro dítě takový typ zátěže, na základě které se dítě samo podílí na svém adekvátním tělesném rozvoji“ (Kořátková, 2005, s. 25). Dítě samo pozná, kde je hranice, kdy dosahuje maxima tělesné zátěže a činnosti zanechá. Většina dětí předškolního věku rádo zařazuje pohyb do svých hrových aktivit.

1.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb. říká, že předškolní vzdělávání je legitimní součástí vzdělávání. Je dáno směrodatným dokumentem Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2021), (dále i jen RVP PV), a stanovuje zásadní

východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů a jejich uskutečňování. Jedná se o veřejný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro předškolní vzdělávání. Říká, že bychom měli směřovat k rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojení základů hodnot a k samostatnosti dítěte, to je dáno v rámcových cílech. Tento dokument je stěžejní pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

„Rámcový vzdělávací program klade důraz na všechno, co je přirozené: odbourává umělé modely, podporuje individualitu, respektuje zvláštnosti a potřeby dítěte“ (Luňáková, 2008).

RVP PV jasně vymezuje:

- a) **Obecné cíle** – říkají nám kam a k čemu směřovat, jsou formulované jako záměry. K rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, k osvojení hodnot a získání osobnostních postojů.
- b) **Klíčové kompetence** – neboli výsledek vzdělávání, jedná se o soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, neboli toho, co všechno by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání umět, zvládat, dokázat.

K předškolnímu vzdělávání jsou klíčové tyto kompetence:

- kompetence k učení,
 - kompetence k řešení problémů,
 - kompetence komunikativní,
 - kompetence sociální a personální,
 - kompetence činnostní a občanské.
- c) **Vzdělávací obsah** – představuje hlavní prostředek vzdělávání, slouží k naplňování záměrů a cílů. Vzdělávací obsah není rozdělen podle věku dítěte, je sestaven pro celou věkovou skupinu předškolního vzdělávání. Vzdělávací obsah je členěn do několika oblastí, viz níže, tyto oblasti je třeba vzájemně propojovat. Každá z těchto oblastí obsahuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika,
 - dítě a jeho tělo – oblast biologická,
 - dítě a jeho psychika – oblast psychologická,
 - dítě a ten druhý – oblast interpersonální,
 - dítě a společnost – oblast sociálně-kulturní,

- dítě a svět – oblast environmentální.
- d) **Podmínky** – RVP PV podrobněji popisuje a doplňuje legislativně vymezené základní podmínky, které je třeba dodržovat. Jsou vymezeny právními normami. Do podmínek předškolního vzdělávání patří věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů (RVP PV, 2021).

1.5.1 Dítě a jeho tělo

Pro tuto bakalářskou práci je stěžejní oblast biologická, neboli dítě a jeho tělo, kde učitel stimuluje a podporuje růst a neurosvalový vývoj dítěte, zlepšuje jejich tělesnou zdatnost, podporuje rozvoj pohybových i manipulačních dovedností a vede dítě ke zdravým životním návykům a postojům. Děti si těmito činnostmi uvědomují vlastní tělo, rozvíjí všechny své smysly a fyzickou i psychickou zdatnost. Vzdělávací nabídka v této oblasti nabízí například smyslové a psychomotorické hry, lokomoční pohybové činnosti, zdravotně zaměřené činnosti nebo činnosti zaměřené na poznávání lidského těla a jeho částí. I zde platí, že biologická oblast by měla být provázána s dalšími oblastmi, aby se dítě mohlo komplexně rozvíjet (RVP PV, 2021). Dvořáková (2011) ve své knize tvrdí, že biologickou, psychologickou a sociální oblast, tedy dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika a dítě a ten druhý, nelze od sebe úplně oddělit, tyto oblasti se vždy budou prolínat a ovlivňovat, dokazuje to i konkrétním příkladem, že pohybovou aktivitou lze naplňovat všechny tyto oblasti najednou.

1.6 Heterogenní třídy v mateřské škole

Syslová při vymezení pojmu „heterogenní“ vychází z Rathbonovy definice, která říká, že „heterogenní třída je ta, ve které jsou děti různého věku a stupně vývoje společně“ (1993, s. 64). Obecně platí, že v takovéto třídě nejsou děti srovnávány, ale pozornost je zaměřena na individuální stránku dítěte. „Za důležitost se v těchto třídách považuje sdílení zkušeností a vytváření jedinečné (individuální) struktury znalostí, se školy, které vytvářejí vhodné podmínky a příležitosti k učení pro děti v souladu s jejich vývojovými a individuálními potřebami, řadí mezi ty nejkvalitnější“ (Syslová, 2022, s. 10).

Zahraničního článku autorů Magnusson a Bäckman ve kterém byly prováděny stejné výzkumy v heterogenních a homogenních třídách ve Švédsku, vyplývá, že čtyřleté děti v homogenní třídě mají více rozvinuté dovednosti související se školou. Naopak

v heterogenních třídách si děti lépe rozvíjejí slovní zásobu. Článek tvrdí, že věkově smíšené skupiny usnadňují dětem učení, protože jsou povzbuzovány k vzájemné pomoci a i přes věkové rozpětí je výuka individuální. Vyplývá zde výhoda, že děti nemají potřebu porovnávat sebe ani své znalosti, protože se ve skupině našel vždy někdo, kdo věděl více i méně (Magnusson & Bäckman, 2022).

V zahraničním článku od Ertürk-Kara učitelé mateřských škol sdělují své názory na práci v heterogenní skupině dětí a na důležité aspekty ve vzdělávání v těchto skupinách. Výsledky říkají, že názory učitelů byly celkově pozitivní. V rámci pozitivních hledisek se učitelky shodly na tom, že doba aktivity ve třídě byla zkrácená, činnosti byly rozděleny na části, byly více a detailněji vysvětlovány, pravidla byla vysvětlena srozumitelněji a stručněji. Aktivity byly zaměřeny na oblast jemné motoriky a na dramatické aktivity. Bylo řečeno i pár negativních výrazů od učitelů. Například mladší děti si vyžadovaly větší pozornost, chovaly se k učitelce, jako by byla jejich matka. Jedna učitelka uvádí, že pro ni bylo těžké dělat různé aktivity ve stejný čas a věnovat se každé skupině, když byla ve třídě sama. Učitelé se shodli, že pro ně věkově smíšená třída představovala pozitivní výzvu a naučili se skupině přizpůsobit (Ertürk-Kara, 2018).

1.7 Vliv uspořádání třídy na rozvoj dítěte

Vlivu uspořádání tříd se věnovala velká řada studií a výzkumů. Zkoumaly vliv heterogenní a homogenní třídy na rozvoj dítěte. Výsledky říkají, že seskupování dětí různého věku má vliv na dosažení vyšší úrovně dosažených výsledků a na efektivnější vzdělávání. V heterogenních třídách děti tráví více času při individuálních činnostech a při aktivitách, které si samy vybraly (Syslová, 2022). Aktivitou mladších dětí bývá pozorování těch starších, od kterých se nechávají inspirovat hrou, i když se do ní ne vždy zapojí, děti tak vyzorují kooperativní prvky, postavení ve hře, vzájemnou komunikaci i řešení konfliktů. Starším dětem uspořádání třídy dává příležitost účastnit se pomáhajících činností. Je ale také potřeba dbát na to, aby ve skupině byl dostatek starších dětí, holčiček i kluků, aby mohla probíhat i kooperativní hra pro tyto starší, zralejší děti a byl tak využíván její přínos (Kořátková, 2005). Na uspořádání tříd mají vliv různá kritéria, například je brán ohled na potřebu dětí být se svými sourozenci, nebo požadavek učitelů na počet nejstarších dětí i na pohlaví, aby mohly vznikat spolupracující skupiny při hrách (Kořátková, 2018).

Zapletalová a Stodůlková zastávají názoru, že nelze jednoznačně říci, zda je pro děti a učitelky lepší homogenní nebo heterogenní složení skupin. Mladší děti dosahují rychleji pokroků ve hře, různých aktivitách i samoobsluze, zato u starších dětí se posiluje prosociální chování a lepší vztah k mladším dětem, ale také hrozí zpomalení vývoje u předškoláků. „Přesto se odborníci shodují, že ve smíšené skupině se nově přichozí malé děti rychleji adaptují na prostředí školky a v tom je její přednost“ (Zapletalová & Stodůlková, 2023, s. 81). Stejnou výhodu na klidnější a lepší adaptaci mladších dětí vidí také Kořátková, která další výhody vidí v tom, že mladší děti se dotahují na starší, přihlížejí chování starších dětí při hře i běžných činnostech, rychleji si osvojují dovednosti sebeobsluhy. U starších dětí vidí pozitiva v důležitosti ve skupině, kdy starší prožívají uznání a ocenění od mladších dětí a učitelek. Výhodou je i to, že když je starší dítě, které se z nějakého důvodu není schopno zařadit při hře mezi stejně staré děti, má možnost přidat se k mladším dětem a stejně to platí i v opačném případě, když je mladší dítě vyspělejší, může se přidat ke starším. „Ve věkově smíšené skupině probíhá vzájemné učení dětí“ (Kořátková, 2018, s. 213). Šprachtová jako potenciální riziko heterogenních tříd vidí v práci učitelek, které se to prý musí naučit. Říká také, že by bylo vhodné, když je práce dobře zorganizovaná, aby se učitelky občas překrývaly a mohly tak s dětmi pracovat rozděleně. Jako přínos vidí to samé, co uvádějí i další autoři, a to je „mladší děti se snáze učí od dětí starších než od dospělých“ (Šprachtová, 2015). Metodický portál RVP také uvádí výhody a rizika heterogenního uskupení tříd. Přednosti vidí taktéž jako již zmínění autoři v lepší adaptaci, kdy starší mohou pomoci mladším. Další přínos je v možnosti vyzkoušení si různých sociálních rolí ve skupině či nápodobu rolí. Mladším dětem se dostávají poznatky od starších a ti, kteří poznatky či zkušenosti předávají, si tak mohou ověřit jejich správnost a případně je rozvíjet. Jako rizika metodický portál uvádí, že je potřeba se vyrovnat s přetížením nebo nevytížením dětí, aby mladší děti nezneužívaly starší v roli pomocníků a příliš na ně nespolehal. Uvádějí také riziko při pohybových činnostech a to v tom, že starší děti se potřebují neustále zdokonalovat a mají stále větší potřebu pohybu, kde si dokáží vybit svou energii, ale zato mladší děti v takovéto skupině působí oproti starším dětem bojácněji a raději vyhledávají klidnější aktivity. Zde se také doporučuje, aby se učitelky překrývaly při takovýchto činnostech (Kupcová, 2004). Někteří autoři z toho vyvozují závěry, že „na děti má pozitivní vliv účast v předškolním vzdělávání jako taková“ (Syslová, 2022, s. 34).

1.8 Význam věkové heterogenity pro rozvoj dítěte

Syslová ve své publikaci také uvádí, že vzdělávání v heterogenní třídě je pro děti přínosné v jejich rozvoji. Učí se díky vzájemné nápodobě a interakcím nejen se stejně starými dětmi, ale mladší děti se učí od těch starších a hrají s nimi složitější hry, které by nebyly schopné samy zorganizovat. Takováto třída dětem umožňuje „lépe rozumět svým psychickým stavům a své jedinečnosti“ (Syslová, 2022, s. 83). Za největší pozitivum heterogenního uspořádání je považováno vytváření prosociálního klimatu, které vede k ochotě spolupracovat, děti si navzájem pomáhají a jsou součástí širší komunity. Mají zde rozmanité prostředí i pomůcky a hračky, které dávají dětem prostor pro najetí vhodného způsobu učení pro svoji úroveň a schopnosti. Obrovskou výhodou je snazší adaptace, kdy se ve třídě vymění pouze pár dětí, tudíž se nově přichozím dětem může učitelka více a hlavně individuálně věnovat (Syslová, 2022).

1.9 Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání

Jednou ze základních potřeb dětí je pohyb, rozvíjejí s ním celé své tělo i vnitřní orgány. Pohybem dítě komunikuje, získává informace, dovednosti a seznamuje se s okolním prostředím. Jednou z nejčastějších a nejpřirozenějších činností dítěte v předškolním věku je hra, ta je rozdělena do několika oblastí, včetně pohybové hry (Dvořáková, 2011). Charakteristika podle Mazala (2000, s. 13) říká, že „pohybová hra je záměrná, uvědoměle organizovaná pohybová aktivita dvou a více lidí, v prostoru a čase, s předem dohodnutými a dodržovanými pravidly“. Kořátková taktéž uvádí, že „pohyb je základní potřebou, i když je u každého jiná“. U dítěte podporuje celkovou aktivitu a dovoluje překonávat obavy. V mateřské škole jsou si děti vzájemnou inspirací při pohybových činnostech. Říká také, že když mají děti zvládnuté základní pohyby, nastává období, kdy děti zkoumají nové pohybové možnosti, zajímají se o přelézání, obíhání, podlézání či vnikání do různých otvorů a zkoušejí si maximální rozsah svých pohybů (Kořátková, 2008, s. 25).

Dvořáková říká i v další své knize, že „jednou z nejzákladnějších potřeb předškolního dítěte, a tím i důležitým prostředkem dětského objevování světa, je právě pohyb“. Dítě si prochází různými vývojovými podobami pohybu, to je pro něj důležité zejména ve spojení s vývojem tělesným, psychickým i sociálním (Dvořáková, 2002). Podobný názor na pohyb v dětském věku má i Křištofič, který říká, že „předškolní věk je charakteristický vysokou potřebou pohybu a vývojem hrubé motoriky“ (Křištofič, 2006, s. 12). Ottomanská uvádí, že cvičení by mělo být zařazováno ideálně každý den

v rozsahu 15 – 30 minut. Hojně také ve své knize využívá pomůcky a netradiční pomůcky ke cvičení (Ottomanská, 2019). Jeden z indonéských výzkumů tvrdí, že na pohybové činnosti dětí má vliv i zeměpisná poloha. Z výzkumu Yaswinda, Bakhtia, Maulana a Irsakinah vyplynulo, že děti z vysokých nadmořských výšek převyšují v pohybových dovednostech děti z nížin (Yaswinda, et al., 2021).

Pohyb je celkově důležitý pro člověka v jakémkoliv věku, odkazuje na to i Galloway ve své knize Děti v kondici, kde říká, že naši pradávni předci dokázali přežít, protože se celý den pohybovali. Podle vědců člověk patří mezi migrující živočichy – běžce a chodce a tak se nám dobře vyvinul pohybový aparát. Cvičení, nebo pohyb celkově je způsobem přirozeného zlepšení nálady, vnitřního uspokojení, vyšší produktivity a méně únavy, zlepši nám kondici a tím také kvalitu života, což je dobré děti učit již od malička (Galloway, 2007). Metodický portál RVP také uvádí, proč je pohyb v předškolním věku tolik důležitý. Celkový pohyb dětí je ovlivněn způsobem života, ve kterém je pohybu velice málo, děti si samy ve volném čase, tedy mimo mateřskou školu, spontánní pohyb nevybírají. „Vedení dětí k pohybu a k aktivnímu a zdravému stylu života je učí uvědomovat si vlastní tělo, ovládat cíleně svalstvo a vytvářet pozitivní vztah k pohybu samotnému“ (Novotný, 2017).

Důležitým aspektem pohybu je také motorika. Jedná se o „souhrn lidských pohybových předpokladů a projevů zahrnující průběh a výsledek pohybové činnosti. Motorická činnost je cílevědomý a systematický proces řízený centrální nervovou soustavou“ (Motorika člověka, Wikipedie, cit. 2023). Podobnou definici uvádí také Kroupová a kol. (2016), ty říkají, že motorika je „souhrn všech pohybů lidského těla, celková pohybová schopnost organismu“ (Kroupová & kol., 2016, s. 168). Obecná definice motoriky nás odkazuje spíše na pohybovou činnost, tedy hrubou motoriku. I když je pro tuto bakalářskou práci stěžejní, důležité jsou i další oblasti, Bednářová a Šmardová (2015) rozdělují motoriku obecně do různých oblastí:

- hrubá motorika,
- jemná motorika,
- grafomotorika,
- motorika mluvidel,
- motorika očních pohybů.

„S motorikou úzce souvisejí pohybové dovednosti: hmatové vnímání, vnímání vlastních pohybů, vnímání rovnováhy, vnímání svalového napětí (svalový tonus)“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 5). Motorika je s dítětem od narození, již od kojence se dítě posuzuje podle rozvoje motoriky. V předškolním věku motorika umožňuje dítěti se zapojovat do běžných činností a do společných činností se svými vrstevníky. Motorika nám také určuje pohyblivost a přesnost pohybů, co dítěti jde, nebo v čem je naopak neobratné. Tyto činnosti by měly být záměrně vedeny, jinak se stane, že dítě bude činnosti, které mu nejdou vynechávat, tím mohou být následně ovlivněny další schopnosti a dovednosti (Bednářová & Šmardová, 2015).

1.10 Věkové charakteristiky

Pohybové činnosti souvisí s tělesným zatěžováním a tělesným vývojem, protože po celé dětství nejsou kosti osifikovány, proto by děti neměly být jednostranně zatěžovány a aktivity by měly být vhodně vybírány pro oboustrannou zátěž. Křištofič (2006) říká, že dítě není malý dospělý, proto by měla pohybová aktivita být vhodně přizpůsobována dítěti. Před nástupem do mateřské školy, tj. kolem třetího roku, zvládne dítě základní pohybové dovednosti na jednodušší úrovni (Dvořáková, 2002). Kolem čtvrtého roku života by měl být ukončen vývoj hrubé motoriky, kolem pátého roku pak dochází k integraci dílčích pohybů, vazivová pevnost je větší než tolerance chrupavek na zatížení, tudíž je dětská tkáň náchylnější ke zlomeninám (Křištofič, 2006). Ke konci předškolního období projdou děti větší tělesnou změnou, mění se „proporce, poměr hlavy a těla, prodlouží se končetiny, břicho není už tak kulaté a vypouklé“ (Dvořáková, 2002). Dozrává také centrální nervová soustava a jejich pohyby jsou mnohem přesnější a jistější. Osvojují si také orientační dovednosti, pravolevou orientaci, orientaci v prostoru i koordinaci pohybů končetin a trupu (Dvořáková, 2002). To vše je v souladu s RVP PV, který udává, co dítě na konci předškolního období dokáže (RVP PV, 2021).

1.11 Cvičení ve věkově smíšené třídě

U cvičení s heterogenní třídou Ottomanská uvádí, že „u klasické rozcvičky lze pracovat s celou skupinou najednou, děti se učí nápodobou, k rozdělení dochází u soutěživých her a cvičení ve dvojicích“ (Ottomanská, 2019, s. 9). Směrodatný dokument RVP PV říká, že „do denního režimu jsou pravidelně (několikrát v týdnu) zařazovány řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity“ (RVP PV, 2021). Volfová a Kolovská říkají, že pohybové činnosti by měly probíhat v dobře vyvětrané místnosti po úklidu a navrhují, že by v letních měsících měla pohybová činnost probíhat venku. Cvičení

rozdělují podobně jako Ottomanská na části, kdy ale Ottomanská spojuje úvodní a rušnou část v jednu. Každá z těchto částí má odlišný průběh a funkce (Volfová & Kolovská, 2008). Dvořáková (2011) ve své knize uvádí podmínky, které by měly být vytvářeny k pohybu dětí, tedy zvětšení prostoru pro spontánní hru, nabízení pomůcek či nářadí, postupně také nabízet složitější pomůcky či obtížnější varianty toho, co již dítě zvládá. Učitel by zde v potřebných případech měl nabízet pomoc. Uvádí také, že pohyb se dá realizovat jak v místnosti, tak i při pobytu venku. Na to navazuje Svobodová, která uvádí, že „pobyt venku je hlavním přínosem pro mnohostranné a bezpečné využití pohybu na čerstvém vzduchu“ (Svobodová & kol., 2010, s. 92). Dvořáková také říká, že důležitou metodou v realizaci pohybových činností je dramatizace, která děti více motivuje k dané činnosti. Zdůrazňuje také, že je dobré propojovat pohyb s hudbou, zpěvem či říkadly. Udává, kdy jsou pohybové činnosti v mateřské škole realizovány během denního režimu. Rozděluje je na spontánní ve spontánně vzniklých situacích, a dále na činnosti, které vznikly záměrným vytvářením podmínek a zcela či částečně řízenými činnostmi, ty mohou být jak hromadné, tak skupinové (Dvořáková, 2011).

Zimková (2021) a Národní pedagogický institut České republiky uvádí příklad denního režimu:

- scházení dětí, volné hry, individuální práce s dětmi,
- komunitní kruh – tematické rozhovory, říkanky, písničky, hádanky,
- zdravotní cvičení – pohybové hry, cvičení na stanovištích, zdravotní cvičení, relaxace,
- svačina,
- vzdělávací aktivity na vybrané téma – výtvarné, hudební, pohybové, pracovní, rozumové,
- pobyt na zahradě mateřské školy či vycházka po okolí,
- oběd,
- polední odpočinek,
- svačina,
- volné hry, odchod dětí.

Z toho vyplývá, že pohybové činnosti mohou během dne probíhat řízeně, částečně řízeně či spontánně. Řízené činnosti najdeme při zdravotním cvičení nebo při pohybové

řízené činnosti či při pobytu venku. Částečně řízené činnosti se objevují ráno či odpoledne, při volné hře dětí, nebo při pobytu venku, kdy paní učitelka může nabídnout pohybovou činnost, pomůcky nebo jen zapnout písničky. A spontánní pohybová činnost se může objevit při volné ranní či odpolední hře ale i při pobytu venku.

1.12 Řízená pohybová činnost

Je jedním z možností řízeného pohybu v mateřských školách. Má svou strukturu, kterou Ottomanská uvádí takto:

1. **Úvodní část** – slouží k rozehtání dětí, pomáhá naladit děti na další činnost, často běhací.
2. **Průpravná část** – protahování a rovnovážná cvičení, cviky na správné držení těla.
3. **Hlavní část** – pohybové i soutěživé hry, využívá se k naučení něčeho nového i k zopakování již naučeného.
4. **Relaxace** – zklidnění a uvolnění (Ottomanská, 2019).

Podobně jako Ottomanská uvádí strukturu řízené pohybové činnosti také Volfová a Kolovská, ale s pěti částmi:

1. **Úvodní část** – „funkce organizační a motivační, shromáždění dětí a vhodný způsob pro sdělení obsahu činnosti“.
2. **Rušná část** – „zahřátí organismu, zvýšení tepové i dechové frekvence, zařazování pohybových her, hromadná forma práce“.
3. **Průpravná část** – „příprava svalstva na zatížení v hlavní části a podpora správného držení těla“.
4. **Hlavní část** – „nácvik nových dovedností i činností, opakování a zdokonalování pohybových dovedností a činností, rozvoj rychlosti, vytrvalosti, obratnosti, síly, cvičení na stanovištích“
5. **Závěrečná část** – „zklidnění organismu po fyzické i emotivní stránce, kompenzace a relaxace“ (Volfová & Kolovská, 2008, s. 8-11).

Dvořáková (2002) říká, že tyto řízené pohybové činnosti mohou mít různou délku podle funkce a cíle. Rozděluje je do tří hlavních složek, pohybová chvílka, delší pohybový celek a tělovýchovná jednotka. Dvořáková ve své další knize uvádí, že řízená pohybová činnost může být hromadnou či skupinovou formou. Hromadnou bývají realizovány

pohybové hry, rozcvička nebo řízená překážková dráha, kdy děti společně jednají dle pokynů učitelky. Skupinová forma je realizována různými způsoby, například když každá skupina má svou určenou činnost, skupiny se v průběhu mění, nebo při nabídce různých činností, kdy se děti rozdělí dle vlastního zájmu. Skupinové činnosti bývají využívány, když je potřeba snížit počet dětí ve skupince, nebo vzhledem k různým předpokladům dítěte, třeba v heterogenní třídě (Dvořáková, 2011).

Na teoretická východiska navazuje empirická část, tedy výzkumná část. Teoretická východiska nám dávají přehled o mateřské škole jako zařízení, věkových charakteristik dětí, zejména tedy z pohybové oblasti, heterogenní třídy v mateřských školách a také pohybové činnosti v mateřských školách a jejich ukotvení v rámcovém vzdělávacím programu. Je zde i okrajově zmíněn pohyb v dětské hře. Dává nám také přehled o tom, co již bylo vyzkoumáno, zjištěno, a na co se dá ve výzkumu navázat. Tato část nám dala teoretická východiska, na která se naváže ve výzkumné části.

2 Cíle práce, výzkumné otázky a úkoly

2.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření pro využití v bakalářské práci je zjištění, jakým způsobem probíhají pohybové aktivity ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách a následné vypracování doporučení pro praxi. Práce se zabývá tím, jak paní učitelky/páni učitelé pracují s faktem, že mají větší škálu věkových kategorií ve třídě, jak tomu přizpůsobují svou práci, především tedy pohybové aktivity, co to obnáší pro ně a co to přináší dětem či v čem je to limituje.

2.2 Výzkumné otázky

- Jak probíhá pohybová činnost ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách?
- Čím se vyznačují pohybové aktivity z pohledu učitelek v heterogenních třídách ve vybraných mateřských školách?
- V čem spočívají hlavní přínosy a limity pohybových činností ve smíšených třídách pro děti z vybraných mateřských škol?

2.3 Úkoly práce

- vybrání vhodných metod k výzkumu,
- vybrání mateřských škol, které splňují podmínku (heterogenní třída),
- oslovení vybraných mateřských škol,
- vypracování osnovy pro pozorování a rozhovor,
- realizace výzkumného šetření,
- kódování získaných dat,
- vyhodnocení získaných dat,
- vypracování doporučení pro praxi.

3 Metodika práce

3.1 Metody sběru a zpracování dat

Pro svou bakalářskou práci jsem vybrala polostrukturovaný rozhovor, který bývá nejčastěji doporučovanou metodou sběru dat ve třídě dětí. Připravené otázky nám slouží jako osnova. Forma polostrukturovaného rozhovoru nám dává prostor přizpůsobovat si otázky konkrétně k situaci rozhovoru. Klademe otevřené otázky, které můžeme rozvíjet (Gulová & Šíp, eds. 2013). Další metodou sběru dat je zúčastněné pozorování, které je další z často využívaných metod. Získaná data budou vyhodnocena pomocí kódování a procházením dat z rozhovorů a pozorování. Zvolené metody sběru dat jsou vybrány jako nejvhodnější možné metody, které jsou optimální vzhledem k nastavenému cíli práce a také s ohledem na cílovou skupinu dětí předškolního věku. Při sbírání dat vycházím primárně z metodologické literatury a to konkrétně z publikací od Chráska (2016), a Švaříčka, Šed'ové (2007).

3.1.1 Pozorování

Využívám zúčastněného pozorování, kdy ve vybraných heterogenních mateřských školách tiše pozoruji a zapisuji si průběh pohybové činnosti. Reichel pozorování definuje jako „techniku sběru informací založenou na systematickém a organizovaném sledování“ (Reichel, 2009, s. 94). Dle Švaříčka a Šed'ové je pozorování vhodnou výzkumnou metodou pro studium školní třídy, nenarušuje totiž proces vyučování ve škole. Pozorování je vhodné spojit s další metodou a tou je rozhovor, tím získáme ucelenější obrázek o dané situaci. Zde nám dá pozorování oporu pro otázky k rozhovoru (Švaříček & Šed'ová a kol. 2007). V mém případě se jedná o krátkodobé pozorování vlastní, kde si výsledky pozorování zaznamenávám (Chráska, 2016).

3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Dle Švaříčka a Šed'ové je hloubkový rozhovor nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu. Definují ho jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu s jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 159). Mezi kvalitativní metody patří strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Já využívám polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek či témat (Švaříček & Šed'ová, 2007). Reichel ho také nazývá jako „rozhovor pomocí návodu, částečně řízený“ (Reichel, 2009, s. 111). Částečně využívám polostrukturovaný rozhovor, který je

připravený, a tím nám navodí strukturu pro rozhovor. Snažím se ale využívat spíše nestrukturovaného rozhovoru a co nejvíce se přiblížit přirozenému rozhovoru, když to jde, a nechávám respondenta mluvit co nejvíce samotného a zároveň navazuji na získaná data z pozorování (Chráska, 2016).

3.2 Limity výzkumu

Jsem si vědoma, že výzkum v mé bakalářské práci má i své limity a výsledky mohou být do určité míry ovlivněny, nebo zkresleny. Ovlivnit výsledky může, pokud ve třídě je větší zastoupení jedné věkové skupiny. Rozhodující určitě je, zda jedna věková kategorie převažuje ve třídě pouze ten den anebo převažuje ve třídě celkově. Narušit dětskou aktivitu může i moje přítomnost, ne všechny děti se dokáží chovat tak, jako by tam nebyl nikdo cizí, některým dětem to může vadit či dělat problém. Dále výzkumný vzorek není tak veliký, představují ho 3 mateřské školy a 3 učitelky. Roli zde hraje i úroveň mateřské školy, kterou se ale v této bakalářské práci nijak nezabývám.

3.3 Organizace výzkumu

Výzkum proběhl ve třech vybraných mateřských školách v mém okolí s heterogenním uspořádáním tříd, kde jsem si po telefonické domluvě sjednala návštěvu na jedno dopoledne s cílem získat co nejvíce dat o pohybových činnostech dětí ve věkově smíšeném uskupení. Pozoruji vždy jedno celé dopoledne, kdy se zaměřuji na veškeré pohybové aktivity dětí, i na to, jak dané činnosti děti i jejich učitelky prožívají. Rozhovor proběhne bezprostředně po pozorování, tedy v době odpočinku dětí, kdy mám již data z pozorování a mohu s vybranou paní učitelkou navázat i na tato již zjištěná data. Mateřské školy jsem vždy ubezpečila, že vše je anonymní a v souladu se všemi etickými zásadami a se souhlasem učitelek, aby rozhovor mohl být nahráván pro lepší a přesnější kódování dat. Data z pozorování jsou také v průběhu zaznamenávána pro pozdější lepší kódování a vyhodnocování výsledků.

3.4 Popis výzkumného souboru č. 1

První pozorování a rozhovor jsem provedla ve větší mateřské škole v centru většího města. Školka má 6 tříd, kde jsou děti většinou rozděleny podle věku, ale je zde však jedna třída přímo heterogenní a další třída, kde jsou děti od 4 do 7 let. Školka disponuje velkou zahradou se spoustou herních prvků i příležitostmi ke sportovním aktivitám. Mateřská škola nemá tělocvičnu, ani možnost navštěvovat jinou v okolí. Třída je proto uzpůsobena tak, že má nábytek na kolečkách a učitelka je schopna nábytek buďto

vystrčit do center aktivit, nebo naopak zadělat na pohybovou činnost. Vzdělávací plán je tvořen v souladu s koncepcí Gardnerových mnohočetných inteligencí a v souladu s prvky programu Začít spolu. Navštívila jsem zde třídu, kde je 25 dětí ve věku od 4 do 7 let. Ve třídě je rovnoměrné zastoupení holčiček i kluků, převažující věkovou kategorií jsou zde předškoláci, druhou polovinu třídy tvořily děti 4 a 5 leté. Koncept Gardnerových mnohočetných inteligencí popisuje Metodický portál RVP a Daněk (2021), viz odkaz ve zdrojích.

3.5 Popis výzkumného souboru č. 2

Druhou zkoumanou mateřskou školou je menší MŠ v centru většího města. V mateřské škole jsou dvě spíše heterogenní třídy. Ty jsou uzpůsobeny, aby zde mohly vznikat koutky. Některé sportovní pomůcky jsou dětem volně k dispozici po celý den. Venkovní prostory jsou uzpůsobeny jak pro dětskou hru, tak i na vzdělávání. Zahrada disponuje několika herními prvky, včetně stěny na lezení. Mateřská škola má možnost navštěvovat tělocvičnu ve vedlejší základní škole. Já navštívila třídu, kam chodí 23 dětí. Jedná se o živější třídu, kde lehce převažují kluci a věkové zastoupení, jsou spíše prostřední a malé děti, předškoláků je zde pouze 5.

3.6 Popis výzkumného souboru č. 3

Třetí mateřskou školou je malá, vesnická, jednotřídní mateřská škola s kapacitou pro 26 dětí. Ve třídě mají spousty sportovních pomůcek, které mají rozdělené na ty, které mohou děti používat samy, jsou jim volně dostupné a které pouze s učitelkou. Třída je členěna na koutky. Zahrada je prostorná a obsahuje spoustu herních prvků se sportovními pomůckami. Mateřská škola má možnost navštěvovat tělocvičnu. Děti mají k dispozici také dopravní hřiště s koloběžkami a odstrkovadli. Třídu navštěvuje 24 dětí. Věkové zastoupení je přibližně stejné ve všech věkových skupinách. Ve třídě převládají chlapci.

4 Výsledky

4.1 Pozorování

Průběh pohybových aktivit

Ve všech zkoumaných mateřských školách využívají při ranních činnostech překážkovou dráhu. Ve dvou ze tří mateřských škol dráhu vytvořila učitelka a dráha byla spojena s nějakým dalším úkolem. V jedné mateřské škole byly nabídnuty pomůcky učitelkou a děti si sestavily vlastní překážkovou dráhu samy. Ve dvou mateřských školách byla dráha oblíbená a prošla si jí většina dětí, pouze v jedné si dráhu prošlo opravdu jen pár dětí. V jedné školce jsou při řízené pohybové činnosti učitelky v tandemu, tudíž se dokáží věnovat více dětem na jednou a lépe dovysvětlí činnost menším dětem. Ve dvou dalších je při pohybové chvílce paní učitelka sama. Ve dvou mateřských školách byly při pohybové chvílce použity pomůcky, padák nebo balónky. Ve dvou byl pohyb spojen s hudbou, v jedné byla celá pohybová chvílka doprovázena hudbou, ve druhé pouze část pohybové chvílky, ale zato byla hudba spojena i s padákem. Na dětech bylo celkově vidět, že je hudba rozproudila a hned se na pohyb těšily více. V jedné mateřské škole po řízené pohybové činnosti zůstávaly předškoláci ještě chvíli ve třídě, zatímco mladší děti odešly, a byla s nimi zkoušena těžší verze tanečku. Pozitivní motivace byla použita ve všech zkoumaných školkách, v jedné mateřské škole ale ani pozitivní motivace příliš nepomáhala. Veškeré zkoumané pohybové chvílky nebo řízená pohybová činnost probíhaly frontální formou a pro všechny děti. Ve většině případů převažoval příkazový didaktický řídicí styl, pouze při možnosti výběru dvojice se objevil úkolový styl. Pouze v jedné mateřské škole se při ranní překážkové dráze objevil styl s řízeným objevováním. V každé mateřské škole jsem viděla jinak dlouhou pohybovou činnost. V první MŠ byla pohybová chvílka celkem dlouhá, ale děti vydržely. Ve druhé byla pohybová chvílka relativně krátká a ani tak děti v aktivitě nevydržely. Ve třetí MŠ byla řízená pohybová činnost středně dlouhá a vydržely všechny děti, které se od začátku zapojily. Ve dvou mateřských školách byla dodržena standardní struktura pohybových činností, v jedné školce chyběla relaxace. Při vycházce nemělo žádné dítě problém ujít relativně delší vzdálenost. Celkově při pobytu venku bylo na dětech vidět, že se potřebují, kromě procházky, také proběhnout, což jim vždy bylo umožněno a po vycházce se děti mohly proběhnout na volném prostranství nebo na zahradě MŠ, tuto možnost využily všechny děti alespoň na chvíli. Zkoumala jsem i reálný čas, jaký byly děti během pohybových aktivit opravdu v pohybu. Většinou

nebyly nikde žádné velké prostoje. Z dat vychází, viz tabulky z pozorování v přílohách, že děti v první mateřské škole byly v pohybu 2 minuty při ranním pohybovém úkolu, 20 minut při pohybové chvilce, 60 minut pobytu venku a pak zde byl pohyb při písničkách, který byl ale individuální. Ve druhé MŠ byly děti opravdu v pohybu 3 minuty při ranním pohybovém úkolu, 16 minut při pohybové chvilce a 1 hodinu 20 minut při pobytu venku. V poslední mateřské škole byl reálný čas dětí v pohybu následující, 3 minuty trvalo každému dítěti projít překážkovou dráhu, některé děti si jí pak procházely víckrát, 15 minut řízená pohybová činnost, 1 hodinu 20 minut pobyt venku. I zde děti tancovaly na písničky, ale čas je individuální.

Reakce dětí na zařazování pohybových aktivit v heterogenní skupině

Při pozorování dětí během celého dne, bylo hezky vidět, jak děti různě reagují na zařazování pohybových činností. Hodně záleží, jak s nimi ve školce pracují, jak často je zařazují. Na dětech byly vidět rozdíly v prožívání pohybových činností. V jedné MŠ se účastnily všechny děti a bylo vidět, že je pohyb jako takový baví. Ve druhé MŠ se postupně pohybové chvílky zúčastnily všechny děti, ale dost od aktivit odbíhaly, vždy si novou aktivitu, nebo obměnu přišly vyzkoušet, ale po chvíli část dětí odběhla dělat něco jiného. V další MŠ se nezúčastnily vůbec 2 děti, ty se pouze koukaly, ale s úsměvem na tváři. Zbytek dětí udrželo pozornost po celou dobu a dost z nich si aktivity užívaly. Ve dvou mateřských školách učitelky dbaly na to, aby při pohybových aktivitách ve dvojicích bylo ve dvojici mladší a starší dítě, to v jedné z těch školek to dělalo dětem problém, ve druhé bylo vidět, že jsou na to zvyklé a problém jim to nedělá. Z pozorování vyplynulo, že děti prožívají lépe pohybovou činnost, když je v ní zařazena i hudba. To hned děti rozproudilo a bavilo je to. Ve dvou zkoumaných školkách jsem viděla také očekávanou pomoc starších dětí mladším. Když tato pomoc probíhala, starší děti hezky vysvětlovaly mladším, jak danou činnost provádět, nebo se jim mile s pomocí nabídly. Mladší děti naopak rády pomoc přijaly a nechaly si od starších pomoci. V jedné školce byly děti hodně zaměřeny na pohyb, na dětech bylo vidět, jak na něj čekají a těší se na něj. I když ne všechny děti ve zkoumaných MŠ reagovaly dobře na zařazování pohybových chviliek či řízené pohybové činnosti, tak všechny děti byly spokojené, když se mohly volně a neřízeně proběhnout a vymyslet si vlastní pohybovou činnost nebo hru. V jedné mateřské škole děti vyžadovaly větší pomoc od učitelky a to nejen ty mladší, byly méně samostatné, i co se týká pohybových aktivit,

nedávaly příliš pozor a pak potřebovaly další dovysvětlení, nebo větší pomoc při aktivitě, u které stejně všechny děti nevydržely celou dobu.

Význam heterogenního uspořádání z pohledu učitelky v rámci pohybových aktivit

Během veškerého pozorování učitelky nikdy nikoho nenutily do pohybových aktivit, ani do těch společných. Vždy pouze dětem nabídly, zda se nechtějí přidat, pobídly je, snažily se motivovat, ale nenutily. Všechny učitelky se snažily děti pozitivně motivovat, v jedné školce to ale nezabralo. V té samé MŠ se pohybových činností účastnily spíše menší děti a předškoláci, které i vydržely udržet pozornost, zato prostřední děti si činnost pouze vyzkoušely a odbíhaly postupně pryč. Ve dvou mateřských školách byly aktivity propojovány motivací, vše na sebe hezky navazovalo, jedna učitelka v motivaci skákala od jednoho k druhému. Celkově všechny učitelky pobízely starší děti, aby pomohly mladším, obzvláště pak, když byly ve dvojicích starší s mladšími. Dvě učitelky do pohybových činností zařadily hudbu. Dvě obměňovaly činnosti, aby udržely lépe pozornost dětí, v jedné MŠ si pak učitelka nechala ve třídě předškoláky déle a zkoušela s nimi složitější verzi tanečku, zde také učitelky při pohybové řízené činnosti byly v tandemu a hezky se doplňovaly a věnovaly více dětem, než když je učitelka ve třídě sama. Ve stejných dvou školkách jako probíhala obměna aktivit, učitelky také celou dobu na děti mluvily a motivovaly je ke správnému provedení cviku nebo úkolu. Celkově bylo na všech učitelkách vidět, že pohybovou činností zařazují rády a nemusí se do toho nutit. Ani v jedné MŠ se učitelky nevěnovaly pouze jedné věkové skupině, pouze v jedné se o chvíli déle věnovaly předškolákům.

Význam heterogenního uspořádání

V každé z pozorovaných mateřských škol jsem viděla, kdy starší dítě pomohlo mladšímu při nějaké pohybové činnosti, většinou je k tomu tedy učitelky musely pobízet, ale i tak jsem to ze tří návštěv viděla pouze čtyřikrát. Naopak ani jednou jsem neviděla, že by si mladší dítě samo řeklo o pomoc. Buď se to snažilo zvládnout samo, nebo čekalo, až si ho někdo všimne. Při procházce všechny učitelky dbaly na to, aby ve dvojicích šlo starší dítě s mladším, a aby se starší děti naučily, aby mladší děti šly vždy dál od silnice. Ani heterogenní uspořádání třídy nemělo vliv na to, aby se učitelky věnovaly při pohybu pouze jedné věkové skupině, vždy při řízeném pohybu učitelkou byla použita frontální forma výuky, a tak všechny děti dělaly to samé. Pouze v jedné MŠ kvůli heterogennímu uspořádání byly učitelky v tandemu, tak i probíhala řízená

pohybová činnost. Pouze předškoláci v jedné z MŠ zůstávaly na koberci déle a učitelka s nimi udělala složitější verzi toho, co dělaly předtím i s mladšími dětmi. Celkově bylo vidět, že učitelky se přizpůsobují menším dětem, také se na ně více zaměřovaly při vysvětlování nebo při zdravotním cvičení. Kromě jedné hry jsem neviděla při pozorování spolupráci mezi dětmi při pohybových činnostech, natož spolupráci mezi staršími dětmi a mladšími.

4.2 Rozhovor

Průběh pohybových aktivit

Ve dvou z vybraných mateřských škol se snaží pohybovo činnost realizovat každý den a to formou pohybových chviliek před svačinou zhruba na 20 až 30 minut, *„většinou se snažím, aby ten pohyb jako měly, protože si myslím, že je to potřeba“*. Ve zbývajících MŠ probíhá řízená pohybová činnost zpravidla se dvěma učitelkami a to dvakrát až třikrát do týdne. Učitelka ale také uvádí, že klidně mohou být pohybovky každý den, protože zjistila, že *„děti nedokáží jen sedět, potřebují mezi tím pohyb“* a tak se snaží pohyb zařazovat do mezer každý den, i když není zrovna řízená pohybová činnost. Ve zbylých školkách probíhá pohybová činnost pouze s jednou učitelkou, protože *„ta druhá tady vlastně není“*. Učitelky, které dělají pohybovou činnost každý den, tam také každý den zařazují zdravotní cviky. Jedna uvádí, že tím, že je ve třídě sama, je opravování těchto cviků složitější, ale že jí nově pomáhá asistentka. V každé zkoumané MŠ probíhají pohybové aktivity i ráno při ranních aktivitách a volné hře. Všechny dotazované uvádí, že zde mají děti možnost i spontánních pohybových aktivit, to dokládá věta *„to se vlastně snažíme co nejvíc, u těch se začíná vlastně ranními hrami“*. Někde jsou připravené pohybové úkoly a ve dvou MŠ mají děti možnost si vyndat nějaké sportovní pomůcky a použít je jak chtějí, většinou tedy na dráhu, kterou mají prý rády. Podle dotazovaných jsou dráhy u dětí oblíbené, obzvláště pak ty, které si mohou samy postavit. Spontánní pohybová činnost probíhá také ve většině zkoumaných školek i při hudbě, kdy mají děti možnost si volně tancovat při puštěných písničkách, v jedné MŠ prolínají hudbou většinu pohybové chvilky, viz *„jedeme přes ně hodně, protože tam je rytmus“*. Dalším pohybem během dne bývá pobyt venku, ten zmiňují všechny dotazované *„venku se snažíme taky zařazovat, to bych chtěla i víc, prostě hry, když jdeme na procházku, tak je pustíme, trénujeme běh, chůzi“*. Všude se snaží k vycházce zařazovat hry, dráhy či spontánní pohybovou činnost dětí. V jedné MŠ opět nechávají děti tvořit si venku vlastní překážkovou dráhu. V žádné ze školek děti na pohybovou

činnost nerozdělují podle věku, pouze v jedné zůstávají předškoláci déle ve třídě a zkoušejí těžší verzi toho, co dělaly společně s mladšími dětmi.

Reakce dětí na zařazování pohybových aktivit v heterogenní skupině

Ve dvou ze tří mateřských škol mají děti rády zařazování pohybových aktivit, dokládají to věty, které si myslí dvě učitelky o tom, jak děti reagují na pohybové činnosti „*já myslím, že úžasně, že oni na to vlastně čekají*“, „*jsou spokojený, když se mohou hýbat, to je baví*“. V další školce uvádí, že „*některé se zapojují rády a u některých je to vyloženě, že je musíme hodně motivovat, protože se jim nechce*“. Zde mají děti rády hry, ale do protahovacích cviků je musí učitelka prý hodně motivovat. U her pak kolikrát i čekají, jak hra bude vypadat, aby se podívaly, a podle toho se zapojí nebo ne, také si myslí, že když se ty děti už jen snaží do té pozice dostat, tak je to super. Všechny dotazované uvádějí, že starší děti táhnou ty mladší, že když mladší děti vidí, co dělají ty starší, také je to láká zkusit, viz věty „*většinou to ty malý chtějí zkusit udělat, když vidí ty velký*“, „*oni ty malý když to vidí, tak se snaží to dělat taky, láka je to, baví, chtějí to dělat s nimi a cítí se pak být jako velký*“. Učitelky uvádějí, že děti hodně baví vlastní vytváření překážkových drah. Jedna říká, že se snaží děti zapojovat, že „*by měly pomáhat s přípravou, ale i s úklidem pomůcek, ale měly by vlastně umět i rozhodnout, jestli to chtějí třeba trochu jinak*“. Ve stejné mateřské škole, kde děti rády vytvářejí vlastní překážkové dráhy, učitelka uvádí, že děti „*nejsou moc kreativní, čekají, co jim kdo ukáže, jinak by cvičily a tancovaly pořád to samé*“ to platí i o stavění drah „*nedokáží vymyslet něco podle svého, přitom tam máme plno pomůcek, ale je opravdu málo dětí, které dokáží vymyslet něco svého, něco nového*“. „*Samotný pohyb pro dítě je prostě to nejvíc, oni se chtějí hýbat, ty děti po tom touží*“, takový názor zastává jedna z učitelek, která pohyb zařazuje ráda a každý den.

Význam heterogenního uspořádání pro paní učitelky v rámci pohybových aktivit

Z kontextů odpovědí vyplývá, že se učitelkám ve třídě s heterogenním uspořádáním pracuje dobře. Dvě řekly rovnou, že se jim v takovémto věkovém uspořádání pracuje dobře, jedna dokonce uvedla, že ještě nepracovala jinde. Další neuvedla přímo, jak se jí pracuje, ale z kontextu odpovědí je patrné, že se jí pracuje dobře a heterogenní uspořádání jí nedělá problém. Jedna uvádí, že se jí pracuje výborně, protože má převahu předškoláků „*a ty menší děti se neskutečně chytají a ty větší vědí, že jim musí pomoci*“. Všechny učitelky uvedly, že jejich práce je o přizpůsobování, „*musíme se vždycky*

přizpůsobit“. Musejí děti k činnosti motivovat, přijít za dítětem, nabídnout mu pomoci a ukázat. Jedna uvádí, že „*my jako učitelky musíme vědět, kdy je stopka a kdy je potřeba teď si s nimi zařadit a nebát se udělat něco velkého, nebát se ty děti rozproudit že budou třeba i křičet, toho se vůbec nebát*“. Další uvádí, že jejich práce z hlediska pohybových činností je převážně o hlídání bezpečnosti, hodně totiž zdůrazňují bezpečnost. Veškerá pohybová činnost není rozdělována na mladší a starší, činnosti jsou prý nastaveny tak, aby je zvládly všechny děti. „*Musíme jinak trochu přemýšlet, aby to bylo i pro malé i pro velké, to je takové složitější potom*“.

Podmínky pro realizaci pohybových aktivit

Žádná z vybraných mateřských škol nemá vlastní tělocvičnu a děti nemají možnost v MŠ navštěvovat nějaký pohybový kroužek. Zároveň 2 učitelky uvádí, že mají možnost chodit do tělocvičny v okolí, což prý děti hodně baví, protože tam mají pomůcky, co nemají běžně ve třídě. Ta třída, která nemá možnost chodit do tělocvičny, si přizpůsobila nábytek ve třídě „*půlka nábytku je vlastně na kolečkách, takže jsem schopná to vystrčit, ale když je tělovýchovná chvilka, tak jsem schopná to okamžitě zadělat*“. Všechny školky nabízejí dobrovolný kurz plavání, jedna dokonce celoročně. Jedna k plavání nabízí ještě bruslení a lyžařský výcvik. Ve dvou školkách mají většinu sportovních pomůcek volně dostupné a děti si je při volné hře mohou půjčovat. Jedna třída je zapojena do projektu Se sokolem do života. Další žádný z pohybových projektů nezmiňovaly.

Význam heterogenního uspořádání a rozdíl mezi heterogenním a homogenním uspořádáním

Dvě ze tří dotazovaných učitelek si nemyslí, že by heterogenní uspořádání mělo nějaký větší vliv na průběh pohybových aktivit, to dokazuje věta „*realizace pohybových aktivit se oproti roku, kdy jsem měla samé předškoláky, nijak neliší*“. Další učitelka říká, že pohybovou aktivitu provádí, jak kdyby jí prováděla v homogenní třídě. Poslední z dotazovaných uvádí, že v homogenních třídách „*to mohou dělat všechno všechny více méně, ale v heterogenních se to musí někdy rozlišit ta náročnost, rozvržení těch cvičebních aktivit*“. Všechny dotazované zmiňují také nápodobu a to, že mladší děti mohou okoukat něco od starších a mají v nich vzor. „*Vidí to, že to vlastně jde*“. Jako vliv heterogenního uspořádání uvádějí, že „*starší se musí naučit, jak to je ve všem, těm mladším trošičku pomáhat, ukázat*“, „*oni je trošku více táhnou, na to je to dobré*“.

Učitelky se shodují, že děti si neumí moc říct o pomoc. „*To spíš my vidíme a velký děti jsou většinou takový, že nejdou samy a čekají, až jim to řekneme*“, naopak další učitelka děti učí nebát se říct si o pomoc „*učíme je, co se stane, když si neřekneme o pomoc a ty děti pochopí, že pro ně je pořád lepší říct prosím, pojd' mně pomoc, protože všichni přiskočí a pomůžou*“, „*ale to je i o stejně starých dětech, ty děti se musí naučit spolu žít*“. Celkově z odpovědí vyplývá, že starší děti nemají problém pomoc mladším, jen je k tomu někdy musejí učitelky pobídnout. Starší děti nemají vůbec žádný problém pomoci mladším viz „*musí se jim to hezky podat, vysvětlit, že takhle to je, on je mladší, on potřebuje pomoci, když je to těm dětem hezky podáno, tak oni s tím nemají jediný problém*“. Jedna nakonec připouští, že „*asi je to jinak, protože když má vlastně ta třída, která je homogenní, tak se tam vlastně toho může dělat víc pro ty děti*“.

Limity a přínosy pohybových aktivit ve věkově smíšené třídě

Všechny dotazované se shodují, že heterogenní uzpůsobení třídy má své přínosy pro děti. Přínos vidí v tom, že mladší děti toho mohou spoustu okoukat od starších a lépe se přizpůsobují, to dokazuje tvrzení „*je pravda, že když jsou vlastně jenom ty malé děti, tak je jim ta aktivita přizpůsobena, ale zase oni nemají ten vyšší cíl, který vidí u těch starších*“. Dvě učitelky říkají, že i přes přínosy jsou zde i nějaké limity. Jedna vidí limit při pobytu venku, „*když jdeme na vycházku, tak s velkými bychom došli daleko dál, ale s malýma ne*“. Další tvrdí, že „*ty mladší třeba můžou pozorovat to, co dělají ti starší a dělat rychlejší pokroky, ale zároveň si myslím, že ty starší to trošičku brzdí*“, „*učitelka někdy dává ten střed, ale už se zase nemohou posouvat ti starší*“. Podle třetí učitelky věkově smíšené uskupení nijak děti nelimituje a dokáží se přizpůsobit. „*Jasně že jim na různé činnosti dáváme víc času, my jako učitelé musíme respektovat mladší děti*“. Také říká, že záleží na tom, kolik je těch mladších dětí. Jedna ještě uvádí, že jako učitelé se točí spíše kolem těch mladších.

Shrnutí výsledků

Výzkum směřoval k zodpovězení výzkumných otázek. V této kapitole je uvedeno stručné shrnutí a převážně tedy získané odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Jak probíhají pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách?

- Výzkum ukázal, že průběh pohybových činností v mateřských školách je podobný. Paní učitelky volí většinu času frontální formu a didaktický řídicí styl příkazový. Děti nerozdělují podle věku ani schopností, aktivity jsou přizpůsobeny tak, aby je zvládly všechny děti a mohly je dělat všichni najednou. V jedné MŠ probíhá řízená pohybová činnost se 2 učitelkami, ve zbylých pak s jednou.

Čím se vyznačují pohybové aktivity z pohledu učitelek v heterogenních třídách ve vybraných mateřských školách?

- Všechny učitelky se shodly na tom, že jejich práce je o přizpůsobování a vybírání činností, které zvládnou všechny děti. Zároveň nikomu z dotazovaných nedělá problém pracovat ve věkově smíšené třídě dětí, dokáží se přizpůsobit dětem. Záleží také na tom, jaké je převažující věkové zastoupení ve třídě, kolik je tam těch nejmenších dětí, okolo kterých se jako učitelky více točí.

V čem spočívají hlavní přínosy a limity pohybových činností ve smíšených třídách pro děti z vybraných mateřských škol?

- Přínosy jsou v tom, že mladší děti mají vzor ve starších a starší děti jim mohou pomoci. Mladší děti mají možnost nejprve pozorovat ty starší, okoukat to od nich, a až poté činnost vykonat, motivuje je to také k tomu, že zkoušejí i věci, které jsou pro starší děti, ale ty mladší když je vidí, chtějí to zkusit také. Limity vidí pouze dvě učitelky pro starší děti a to v tom, že mladší děti mohou starší v některých činnostech brzdit a nemohou se tolik posouvat. Jedna učitelka nevidí žádný limit pro děti mladší ani starší.

5 Diskuze

Zde bych se chtěla věnovat některým zjištěním, která vyplynula z mého pozorování a rozhovorů ve vybraných heterogenních mateřských školách. Cíl výzkumu vyplývá z výzkumných otázek týkajících se převážně pohybových aktivit, které byly v průběhu zodpovězeny.

Ve svém výzkumu jsem zjistila, že pohybové aktivity v různých mateřských školách probíhají více méně podobně, učitelky si takovéto uskupení chválí a nemají problém v něm pracovat. Shodují se, že je to pro děti přínosné, i když většina z dotazovaných zde uvedla i pár věcí, které děti limitují, ale i přes to v tom vidí spíše pozitiva. Učitelky také uvádějí, že děti mají zařazování pohybových aktivit rády, i když ony nijak nerozlišují, zda je to pohybová aktivita pro heterogenní či homogenní skupinu dětí. Žádná z vybraných mateřských škol nerozděluje děti do skupin podle věku, všichni při pohybové činnosti dělají to samé a učitelky aktivitu přizpůsobují tak, aby ji zvládly všechny děti. Přínosem mé bakalářské práce je tedy menší zmapování a poskytnutí hlubšího porozumění dané problematice, tedy toho, jak v některých (vybraných) heterogenních mateřských školách probíhá pohybová aktivita.

Díky svým výsledkům z výzkumu mohu potvrdit pár již zjištěných informací. Například mohu potvrdit z výsledků z pozorování i rozhovorů větu od Křištofiče (2006), že předškolní věk je charakteristický vysokou potřebou pohybu. To jednoznačně dokazují slova od dotazované učitelky, která tvrdí, že děti na pohyb reagují úžasně, že na něj čekají. Z pozorování také mohu potvrdit tvrzení Opravilové (2016), že dominantní činností dětí předškolního věku je hra, ta provázela celé pozorování. Dotazované se stejně jako učitelé v mateřských školách z výzkumu od Ertürk-Kara (2018) shodly, že je pro ně práce v heterogenní třídě pozitivní výzvou a skupině se vždy musí přizpůsobit. Stejně tak dotazované potvrzují, že za důležitou výhodu věkově smíšeného uskupení tříd považují sdílení zkušeností (Syslová, 2022), tím také z výsledků z rozhovoru navazují na Magnusson a Bäckman (2022), kteří říkají, že věkově smíšené skupiny usnadňují dětem učení, protože jsou povzbuzovány k vzájemné pomoci, většina paní učitelek totiž v rozhovoru zmiňovaly důraz na pomoc mezi staršími a mladšími dětmi. Stejně jako Dvořáková (2011) dvě učitelky zdůrazňují důležitost propojování pohybu s hudbou. Zapletalová a Stodůlková (2023) zdůrazňují pozitivní přínosy pro mladší děti, ale zároveň poukazují na to, že u starších dětí může

hrozit zpomalení jejich vývoje, s tímto názorem souhlasí i většina z dotazovaných, které vidí v tomto uskupení dětí i při pohybových aktivitách určité limity převážně pro starší děti.

V mé bakalářské práci by se dalo samozřejmě pokračovat i nadále a rozšířit ji dalším výzkumem. Bylo by vhodné výzkum provést ve více mateřských školách, aby byl větší výzkumný vzorek než 3 vybrané mateřské školy. Šlo by rozšířit i to, na co jsem se zaměřovala při pozorování a rozšířit strukturu pro rozhovor o více otázek, učitelky se totiž vesměs držely připravené struktury a mluvily pouze o tom, na co jsem se jich ptala, než že by mluvily samy i o jiných věcech týkajících se tématu jak jsem si myslela. Výzkumu by také mohlo pomoci, kdybych každou vybranou mateřskou školu navštívila více jak jednou pro lepší výzkumný vzorek. Pokud bychom v rozšíření práce chtěli jít hodně dopodrobna, mohly bychom si o pohybových činnostech a heterogenním uspořádání povídat i s některými dětmi.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhají pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách ve vybraných mateřských školách a vypracovat doporučení pro praxi, tedy toho, co se z výsledků výzkumu jeví jako účinné a vhodné jako doporučení do praxe.

V teoretické části jsem se zaměřila na vybrané kapitoly z odborných publikací, které se zaměřují na důležité aspekty týkající se mé bakalářské práce. Byly zde vysvětleny a popsány veškeré důležité pojmy týkající se tématu pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřské škole, jako předškolní vzdělávání, heterogenní třídy v mateřské škole, pohybové činnosti v předškolním vzdělávání a věkové charakteristiky.

Část s cíli práce, výzkumnými otázkami a úkoly navazuje na teoretická východiska. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjištění, jak probíhají pohybové činnosti ve věkově smíšených třídách v mateřských školách. Získávání dat probíhalo ve třech vybraných mateřských školách vždy během jednoho celého dopoledne, tím byly všechny stanovené cíle naplněny. Zjistila jsem, jak probíhá pohybová činnosti dětí ve vybraných mateřských školách s věkově heterogenními třídami. Čím se vyznačují pohybové aktivity z pohledu učitelek v heterogenních třídách ve vybraných mateřských školách a i to, v čem spočívají hlavní přínosy a limity pohybových činností ve věkově smíšených třídách pro děti z vybraných mateřských škol. Na výzkumné otázky a všechna získaná data se nacházejí odpovědi v kapitolách Pozorování a Rozhovor. Z výzkumu tedy vyplývá, že pohybové činnosti probíhají podobně a frontální formou, kdy je vše stejné pro všechny děti. Celkově mají děti zařazování pohybu rády a rády ho zařazují i do své spontánní činnosti. Práce v heterogenní skupině dětí z hlediska pohybových činností je hodně o přizpůsobování, aby aktivity byly vhodné pro všechny děti najednou, nerozlišují, zda je to aktivita pro homogenní nebo heterogenní třídu. Shrnutí výsledků a nejdůležitějších získaných dat se objevují i v části Diskuze, kde jsou výsledky porovnány s již získanými daty z jiných výzkumů či od autorů odborných publikací. Práci je také možné použít jako dokument s teoretickými poznatky pro praxi, obsahuje totiž všeobecné poznatky o pohybu a dětském pohybu v mateřské škole, či o heterogenním uzpůsobení tříd a také doporučení vhodné pro realizaci pohybových činností ve věkově smíšených třídách v mateřských školách.

Doporučení pro praxi

- Zařazování řízené pohybové činnosti v tandemu učitelek. Když by učitelky občas zařazovaly řízenou pohybovou činnost ve dvou, lépe by při průpravné části podchytily nesprávné provádění zdravotních cviků, nebo by si děti mohly rozdělit a každá dělat aktivity s dětmi podle jejich schopností a dovedností, nebo by se lépe zařazovaly stanoviště.
- Snažit se co nejvíce využívat tělocvičnu. Doporučovala bych větší využívání tělocvičny, samozřejmě je to závislé dle možností. Domluvit se s nejbližší tělocvičnou, zda by bylo možné alespoň jednou za týden či dva tělocvičnu s dětmi navštívit. Z rozhovorů totiž vyplývá, že děti to mají rády a je zde větší možnost pro prostorově náročnější aktivity a jsou zde pro děti i nové pomůcky. Alternativou by bylo v hezkém počasí využívat většího travnatého prostoru nebo umělého hřiště, co nám nahradí alespoň větší tělocvičný prostor.
- Zařazovat do pohybových činností hudbu. Z pozorování vyplynulo, že děti už jen puštění hudby motivuje k následnému pohybu. Děti se učí rytmu a aktivita je potom více baví. Už samotné puštění hudby přiláká děti do činnosti.
- Upřednostňování věkově heterogenních skupin při pohybových činnostech. Takovéto uskupení bych upřednostňovala z důvodu spolupráce a pomoci staršího dítěte mladšímu, ale také z důvodu vzoru. Z rozhovorů vyplynulo, že mladší děti mohou okouknout činnost od staršího a napodobit ji a zároveň je to i k dané činnosti motivuje, chtějí totiž dělat to co ti starší. Když si mladší neví rady, starší mu může pomoci, poradit.

Zdroje

Baše, L., Hanáková, A., Kroupová, K., Martinková, E., Pastieriková, L., Regec, V., Růžička, M., Urbanovská, E., Vožechová, J. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Grada

Bednářová, J., Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika

Denglerová, D., Gulová, L., Klapko, D., Preissová Krejčí, A., Stanoev, M., Strobachová, B., Šíp, R., Šuráňová, V. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada

Dvořáková, H. (2002). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Portál

Dvořáková, H. (2011). *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání (2.vyd.)*. Raabe.

Ertürk-Kara, H. G. (2018). Primary and Kindergarten Teachers' Opinions on Mixed Age Grouping Education 11 (2). *Journal of Theoretical Education Science*. <https://doi.org/10.30831/akukeg.355337>

Galloway, J. (2007). *Děti v kondici*. Grada

Horká, H., Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. [Studie], Pedagogická fakulta Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/XPPk03/111212162/Studie_k_predskolni_pedagogice.pdf

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada

Koňátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada

Koňátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada

Koňátková, S. (2018). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, 2., rozšířené vydání*. Grada

Křištofič, J. (2006). *Pohybová příprava dětí*. Grada

Kupcová, M. (2004, 25. 6). *Směšené skupiny*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8/smisene-skupiny.html>

- Daněk, A. (2021, 16. 3.). *Jaké možnosti nabízí koncept mnohočetné inteligence současnému školství?* Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22615/JAKE-MOZNOSTI-NABIZI-KONCEPT-MNOHOCETNE-INTELIGENCE-SOUCASNEMU-SKOLSTVI.html>
- Luňáková, J. (2008). *Význam věkově heterogenních tříd v mateřské škole pro rozvoj dítěte*. [Bakalářská práce], Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Theses. <https://theses.cz/>
- Magnusson, O. L., Bäckman, K., (2022). Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in the preschool, 9 (1). *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2109802>
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada
- Mazal, F. (2000). *Pohybové hry a hraní*. Hanex Olomouc
- Novotný, M. (2017,22. 6). *Pohybové hry a činnosti v mateřské škole*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21407/POHYBOVE-HRY-A-CINNOSTI-V-MATERSKE-SKOLE.html>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada
- Opravilová, E., Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole*. Portál
- Opravilová, E., Uhlířová, J. (2017). *Příběhy české mateřské školy*. Pedagogická fakulta Univerzita Karlova
- Ottomanská, V. (2019). *Když se řekne rozcvička*. Portál
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3rd ed.). Portál
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H., Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávání*. Portál

Syslová, Z. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál

Šprachtová, L. (2015). *Věkově smíšené třídy dětem svědčí*. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/96711/vekove-smisene-tridy-detem-svedci>

Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2nd ed.). Grada.

Volfová, H., Kolovská, I. (2008). *Předškoláci v pohybu cvičíme jako myška, kočka a pejsek*. Grada

Wikipedie, (cit. 2023). *Motorika člověka*. Wikipedie. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Motorika_%C4%8Dlov%C4%9Bka

Yaswinda, Bakhtia, S., Maulana, I., Irsakinah. (2021). Exploring Basic Movements of Early Childhood in Kindergarten, 10 (2). *Ijeces*. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v10i2.51892>

Zapletalová, E., Stodůlková, E. (2023). *Průvodce předškolní pedagogikou*. Machart

Zimková, K. (2021). *Předškolní vzdělávání v České republice*. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2021/03/MS-info-cs.pdf>

Seznam příloh

Rozhovor č. 1

Rozhovor č. 2

Rozhovor č. 3

Osnova pro rozhovor

Tabulka pozorování č. 1

Tabulka pozorování č. 2

Tabulka pozorování č. 3

Souhlas s nahráváním č. 1

Souhlas s nahráváním č. 2

Souhlas s nahráváním č. 3

Přílohy

Rozhovor č. 1

Jak ve vaší třídě probíhají pohybové aktivity?

- Probíhají každý den v době vlastně tělovýchovných chviliek, to znamená před svačinou. A jelikož tělovýchovná chvílka je od půl deváté před svačinou, tak to vždycky cvičí ta učitelka, která má ranní. Je to vlastně pondělí až pátek a potom ještě venku, když jsme na vycházce, tak buďto ten den jdeme ven, nebo si hrajeme na zahradě a tam využíváme další prostor, kde děláme pohybové hry venku.

Jaké jsou prostory k pohybovým aktivitám?

- Tak je to naše třída hlavně, kdy jsem si vlastně i přizpůsobila jakoby nábytek a všechno možný, že půlka nábytku je vlastně na kolečkách, takže jsem schopná to vystrčit, když potřebuju do centra aktivit Začít spolu, ale když je tělovýchovná chvílka, tak jsem schopná to okamžitě zadělat.

Jak často mají děti možnost spontánních pohybových aktivit?

- To se vlastně snažíme co nejvíc, u těch začíná se vlastně ranními hrami, jelikož máme ve třídě předškoláky, tak oni si udělají úkoly předškolní a můžou si jít hrát. To je volná pohybová aktivita. Takže já jim tam třeba připravím i opičí dráhu, nebo přenášení různých věcí, nebo nějakou psychomotorickou hru během ranních her a potom je ještě ta tělovýchovná chvílka, pak jsou centra, kde mají také možnost pohybového koutku a pak se jde zase ven.

Jak děti reagují na zařazování pohybových aktivit?

- No já myslím, že úžasně, že oni na to vlastně čekají. A my když ty děti nenecháme vyběhat, nenecháme je vyřádit, tak pak se nemůžeme divit, že třeba učitelky říkají, oni jsou otravný, oni zlobí. A co to je vlastně zlobení? Zlobení znamená, že to dítě chce něco dělat, ale neví, co s tím tělem.

Je v mateřské škole nějaký pohybový kroužek?

- Jako takový ne, protože každá učitelka by to vlastně měla dělat na své třídě, takže záleží na nás, na naší osobnosti, jak tu tělovýchovnou chvílku jakoby

pobereme, jak se k tomu postavíme, takže já třeba dělám to, že opravdu každý den mám zdravotní cviky, ale pak třeba učitelka vedle má dlouhou lavičku, tak já si jí často půjčuju, že třeba z toho děláme klouzačky, prolézačky, aby ten tělocvik byl pokaždé jiný.

Probíhají v mateřské škole dobrovolné sportovní kurzy? Jaké?

- Každé pondělí jezdíme plavat, a jelikož jsem i instruktor plavání, tak jsem s nimi ve vodě a učím je z vody. Takže tam probíhá vlastně to, že to co se naučíme ve školce, to jsou třeba ty básničky a tady ty různé protahovací cviky, tak já je využívám i na tom bazénu, že rozcvička je třeba 5 minut na suchu, kde si zopakujeme básničky, protažení těla a podobně, pak jdeme do vody, kde jsou další hry a pak se začíná plavat. Je to vlastně celoročně.

Jak se Vám v heterogenní třídě v rámci pohybových aktivit pracuje?

- Výborně. Výborně, protože je tady opravdu převaha předškoláčků a ty menší děti se neskutečně chytají a ty větší vědí, že jim musí pomoci.

Jaké je to pro Vás, pracovat v takovéto skupině dětí?

- Musíme se vždycky přizpůsobit. A i kdybych měla jenom jednu věkovou kategorii, tak každá třída je jiná, minulý rok jsem měla samé kluky a ten program musel být přizpůsobený těm klukům, protože ty kluci by mi to tady zbořili.

Jaké je to pro děti?

- Já těm dětem v dobrém slova smyslu říkám modelíny. Děti jsou úžasné v tom, že se neskutečně dobře přizpůsobují. Takže když je to těm dětem dobře podáno, tak oni s tím nemají jediný problém, i kdyby tady bylo handicapované dítě, a my jsme jim to dobře podali, tak ty děti to vezmou jako naprostou samozřejmost, oni v tom nevidí takový problém jako třeba my dospělí.

Takže ty starší nemají problém pomoci mladším?

- Vůbec žádný, ale musí se jim to hezky podat. Musí se to na začátku roku těm dětem vysvětlit, že takhle to je, on je mladší, on potřebuje pomoci, takže se to nepromítá jen v tělovýchovných chvílích, ale celkově, třeba u svačiny, nebo

když to mladší dítě jde třeba s polívkou a nejde mu to, tak starší okamžitě přiskočí, tam už se jim to nemusí ani říkat. Ale to je i o stejně starých dětech, ty děti se musí naučit spolu žít. Ty děti nemají opravdu s ničím problém, oni se přizpůsobí, záleží, jak my jim to podáme.

Umí si mladší děti říct o pomoc? Chápu, že říct si o pomoc není jednoduché.

- To je to nejtěžší, ano, to máš pravdu. To je úplně to nejtěžší říct si o pomoc, ale my je to učíme a i to samé jako říct si o pomoc je přiznat se. Takže já dětem říkám já se zlobit nebudu, každému se může něco stát a učíme je, co se stane když, co se stane, když si neřekneme o pomoc a ty děti pochopí, že pro ně je pořád lepší říct prosím, pojd' mně pomoci, protože všichni přiskočí a pomůžou.

V čem to děti obohacuje, co jim to přináší?

- Samotný pohyb pro dítě je prostě to nejvíc. Děti vlastně od rána, ať dělají nějaké úkoly nebo podobně, tak za chvíli vidíš, jak to jejich tělo už šije, tomu říkám, oni se chtějí hýbat, ty děti po tom touží, třeba neumí říct mě se právě teď chce běhat, ale my jako učitelky musíme vědět, kdy je stopka a kdy je potřeba teď si s nimi zařadit a nebát se udělat třeba bitvu, udělat něco velkého, jasně že dáváme pozor na rozbití oken, proto jim dáváme molitanové míčky, ale nebát si ty děti opravdu rozproudit že budou třeba i křičet, toho se vůbec nebát.

Limituje to děti v něčem?

- Kdyby těch menších dětí bylo víc než půlka, tak jasně že se jim musíme přizpůsobit, třeba i při pobytu venku, procházka bude kratší, nebo půjdeme pomaleji, ale takhle ty děti se prostě chytají a těm malým to vlastně dělá dobře, protože si připadají jako velký. Jasně že jim na různé činnosti dáváme víc času, my jako učitelé musíme respektovat mladší děti. Oni by se rádi přizpůsobily, ale my moc dobře víme, že na to třeba ještě bohužel nemají.

Čím se u Vás dle Vás vyznačují pohybové aktivity z pohledu realizace v heterogenní skupině?

- Realizace pohybových aktivit se oproti roku, kdy jsem měla samé předškoláky, nijak neliší, liší se akorát v tom, že minulý rok jsem měla samé kluky, takže ta aktivita byla třeba ještě delší a zapojovala jsem ji třeba ještě víc i při ranních

hrách, kdy jsem viděla, že už to s nimi šije, tak jsem ty hry stopla, pustila písničku, zatancovat si dva tanečky a vrátit se do hry. Nemusíme vždy přesně dodržovat, že pohybová chvílka je až o půl deváté, to cvičení může být kdykoliv, když vidím, že to chtějí.

Všimla jsem si, že pohybové aktivity prolínáte s písničkami.

- Ano, jedeme přes ně hodně, protože tam je rytmus. Když si pak všimneš, když cvičí, tancují, tak my se pokoušíme pravá, levá strana už nenápadně to tam zařazovat a ty děti s tím pak nemají problém. A to samé s rytmem, proto my třeba cvičíme, děláme kruhy a do toho třeba šlapeme nohama, aby se naučily ten rytmus.

Rozhovor č. 2

Jak ve vaší třídě probíhají pohybové aktivity?

- V naší třídě pohybové aktivity probíhají ráno, nebo to si můžou děti vlastně tu dráhu projít a potom pohybové aktivity se snažím dělat vždycky jako před svačinou. Na půl hodiny, dvacet minut mít vlastně každý den. Někdy se to třeba nedá s těma dětma v tom rozpoložení udělat, nebo mám jiný plán, tak zařadím tu pohybovou aktivitu do hlavní činnosti jako nějaké pohybové prvky, ale většinou se snažím, aby ten pohyb jako měly, protože si myslím, že je to potřeba. A venku se snažíme taky zařazovat, to bych chtěla jako i víc, prostě hry, když jdeme na procházku, tak děti pustíme, trénujeme běh, rychlou chůzi, aby nechodily pomalu, protože to taky není úplně zdravý.

Když máte řízenou pohybovou aktivitu, probíhá s 1 učitelkou či se 2?

- Většinou s jednou, protože ta druhá tady vlastně není, se vlastně nepřekrýváme, takže je to složitější na to opravování, ale teď tady máme nově asistentku, takže nám pomáhá.

Jaké jsou prostory k pohybovým aktivitám?

- Tady ve třídě, nebo chodíme jednou týdně, se střídáme co čtrnáct dní do tělocvičny a to je super, že tam je velký prostor, takže tam zařazujeme činnosti, kde ten prostor potřebujeme.

Jak často mají děti možnost spontánních pohybových aktivit?

- Oni vlastně můžou kdykoliv, je pravda, že si i samy, dopoledne si nevytahují, ale většinou odpoledne si vlastně vytahují třeba tady z tělocviku nějaké pomůcky a udělají si dráhu, já jsem ji začala dělat tenhle rok, nevím tedy, jestli ji dělaly i minulý rok, tak si teď dělají samy a celkem je to jako baví, tedy zatím.

Jak děti reagují na zařazování pohybových aktivit?

- Některé se zapojují rády a u některých je to vyloženě, že je musíme hodně motivovat, protože se jim nechce. Hlavně třeba takové ty protahovací cviky, hry mají většinou ve směr všechny děti rády, nebo čekají, až se jako podívají, jak ta hra vypadá a pak se zapojí. U těch starších, ty to mají rády hodně a ty mladší se

potom třeba zapojí, ale snažím se, aby opravdu jako šly a oni potom většinou všichni jdou a cvičí, nebo jim řeknu, aby cvičily konkrétně. Je to tedy o tom, že musím vždycky říct, i když je jich 21 a 5 jich necvičí, tak říct konkrétně tomu dítěti, přijít k němu, pojd', já tě položím, nastavit ho do té pozice a tak, je to složité prostě. Dá se to trošku, ale nespasí to všechno.

Je v mateřské škole nějaký pohybový kroužek?

- Není tady kroužek vyloženě. Máme jenom aktivity, že máme bruslení, lyžařský výcvik, plavání, ale kroužek tady nemáme. Myslím si, že během toho dne to taky zařazujeme a oni tady děti hodně někam chodí na kroužky, tančení, cvičení, tenis.

Jak se Vám v heterogenní třídě v rámci pohybových aktivit pracuje?

- Mně dobře, já jsem ještě nikdy nepracovala v jiné za celou svoji praxi. Mě to asi nedělá problém, že ty děti jsou jinak. Ty malé děti nezacvičí toho tolik jako ty velké, ale vidí to, že to vlastně jde, snaží se do té pozice nastavit, nezacvičí ji tak skvěle, ale to během těch let potom naskočí. Je pravda, že když jsou vlastně jenom ty malé děti, tak je jim ta aktivita přizpůsobena, ale zase oni nemají ten vyšší cíl, který vidí u těch starších a ta učitelka někdy dává ten střed, který zvládnou všichni, ale už se zase tak nemůžou posouvat ti starší. Ono má všechno svoje pro a proti, ale tady tohle beru jako plus, že se ty mladší děti mohou hnát těma staršíma trošičku.

Obohacuje to děti v něčem? Přináší jim to něco?

- Za mě si myslím právě to, že ty mladší třeba můžou pozorovat to, co dělají ti starší a dělat rychlejší pokroky, ale zároveň si myslím, že ty starší to trošičku brzdí, protože když jsem třeba i byla, viděla třídy, kde jsou jenom předškoláci, tak mi to přijde už hodně jako první třída, kde se jede úplně jinak.

Čím se dle Vás u Vás pohybové aktivity vyznačují z pohledu realizace v heterogenní skupině?

- Já je vyloženě jako nerozděluju na ty cviky na starší a mladší, protože mám takové cviky, které zvládnou i ti mladší i ti starší. Si myslím, že to není potřeba úplně, nebo se tam snažím dávat cviky, které zvládnou úplně všichni. A když

třeba mají s tím problém, tak si myslím, že když se ty děti snaží do té pozice dostat, tak že už to je jako super, protože ono to opravdu nejde nijak moc rozdělit na jiné cviky pro mladší a jiné pro starší, nebo jim říct tak jo, udělej ten cvik třeba jenom z části, ale tohle jsou cviky, které vlastně zvládnou všechny, i ty tříleté by měly tohle jako zvládnout co děláme. I ty pohybové hry, to většinou taky hrajeme, tak někteří jsou prostě rychlejší, někteří pomalejší a ti mladší jim to dává to, že se do toho zapojí, oni ani nejsou takový soutěživí, mi přijde, že by potřebovaly vyhrát a ti starší se vlastně od toho učí to, že vlastně i když chtějí vyhrát tu hru, nebo cokoli jiného, tak musí vždycky myslet na to, že tam mají ty mladší kamarády a musí se jim trošičku přizpůsobit. To si myslím, že i ta školka by měla dávat tohle, takže to vyloženě neděláme, no.

Zařazujete do hlavní části stanoviště někdy?

- Někdy jo, občas jo. Když je ten tělocvik, tak je to o stanovištích, že vlastně už je to tak dost rozdělené, aby se to vešlo, takže to úplně jako nedělím na mladší a na starší. Je fakt, že když mám hlavní činnost ne úplně jako tělocvik, jako třeba dneska, tak to rozdělíme na mladší a na starší, kdy mladší třeba dělají činnost, u které třeba nemusí počítat nebo něco a starší dělají tu druhou, ale ten tělocvik, když to rozděluju na ty aktivity takhle jako po třídě, tak už to je dost jako i prostorově náročné, že většinou jako dělení na starší a na mladší, aby se ty děti v těch stanovištích prostrídaly, tak to úplně ne no. To se přiznám, že nedělám.

Čím si myslíte, že je to odlišné od aktivit pro homogenní třídy?

- Já to tak asi nevidím, že to mám úplně jako odlišné, že by byla ta pohybová činnost úplně jako odlišná. Já ji dělám tak, jako kdyby probíhala v homogenní třídě. Třeba kdybych měla jenom předškoláky, tak určitě zařazuju víc takových jako složitějších těch pohybů. Teď jim nedám nic extra složitějšího, třeba chůze po lavičce, předškolákům to nedělá problém, ale mladší děti se toho bojí a jdou hodně pomalu. Ty složitější věci zařazuju třeba odpoledne, vezmu si ty starší děti, nebo ty co se nebojí tak jdou dělat tu složitější činnost, ale ne že bych to vyloženě dělala s tou třídou, protože ty mladší se potom opravdu bojí, nebo by to ani nezvládly. Asi jako je to jinak, protože když má vlastně ta třída, která je homogenní, tak se tam vlastně toho může udělat víc pro ty děti.

Rozhovor č. 3

Jak ve Vaší třídě probíhají pohybové aktivity?

- Ty pohybové aktivity, jak jste viděla, vlastně jsou během celého dne. Ráno to probíhá při těch ranních hrách jako vždycky, ty jsou individuální, ty jsou podle výběru dětí většinou, co vyberou, nabídnou se jim nějaké pomůcky či nápady. Dneska jste viděla kolečka, to mají rády, aby po tom cvičily. Vytvoří si z toho takové dráhy, anebo pak tancují i podle interaktivního displeje, nebo se jim kolikrát pustí písnička, to taky rády tancují anebo kolikrát je chytlo, když třeba hraju na piano, tak pohybově ztvárňují, co dokáží vzhledem k jejich věku, co dovedou. Je pravda, že nejsou moc kreativní ty děti, většinou čekají, co jim kdo předvede, jinak by cvičily, tancovaly pořád to samé. Je potřeba je trochu popostrčit, trochu jim ukázat. Přesně tak i probíhají třeba ty hry na zahradě, když jsme celou dobu na zahradě při pobytu venku, tak nám od minulého roku kluci vymýšlet různé dráhy. Máme tady holčičku, která je ráda dělá, ale jsou pořád stejné. Nedokáží vymyslet něco podle svého, tam přitom máme plno pomůcek, ale je opravdu málo dětí, které dokáží vymyslet něco svého, něco nového.

Jak často probíhá řízená pohybová činnost se 2 učitelkami?

- My tady jsme ve dvou učitelkách každý den, já chodím na devátou hodinu, takže jsme tady během dopoledne 2 učitelky plus asistentka. Takže my ty pohybové činnosti děláme většinou tak dvakrát, třikrát do týdne. Většinou to je ale tím způsobem, že jsou ty tanečky, co jste dneska viděla, zase podle tématu. Pohybovky se hodně vybírají podle tématu. Klidně i každý den, protože jsem zjistila, že děti nedokáží jen sedět, potřebují mezi tím pohyb, takže se opravdu snažím ten pohyb tam do mezer mezi povídání a vyprávění zařazovat každý den, protože oni opravdu nevydrží sedět, ten pohyb je potřeba a je k tomu tématu motivovaný.

Jaké jsou prostory k pohybovým aktivitám? Máte možnost navštěvovat tělocvičnu?

- Máme. Chodíme i do školy do tělocvičny. Když je ošklivo nebo tak, tak jdeme. Jdeme rozdělený na dvě skupiny. Mladší děti a prostřední a pak předškoláci, ty jdou samy. My tady cvičíme s projektem Se sokolem do života, takže ten se tam

tak nějak snažíme plnit převážně tam a pak na zahradě. Tam děti chodí rády, je to pro ně zase něco jiného. Mají tam zase jiné pomůcky než u nás ve třídě, takže to je baví. A ty prostory tady ve třídě jsou hodně malé.

Jak často mají děti možnost spontánních pohybových aktivit?

- Pořád. Pořád více méně.

Jak děti reagují na zařazování pohybových aktivit?

- Mají to rády, je to u nich oblíbené. Jsou spokojení, když se mohou hýbat, to je baví.

Je v mateřské škole nějaký pohybový kroužek?

- Ne

Probíhají v mateřské škole nějaké dobrovolné sportovní kurzy?

- Také ne. Ale co jsme absolvovali v tomto školním roce, tak přišla nabídka s projektem Se sokolem do života, tak jsme byli v sokolovně v ***. To byla paráda, to bylo moc krásný. Bylo tam více generací sokolů, moc se nám to líbilo. Měli to tam pro ně moc hezky připravené, jak jsou v projektu zvířátka, tak měly stanoviště, to je bavilo úplně nejvíc, protože tam měly pomůcky, které neznají, které tady nemají. Jinak chodíme teď na plavání.

Jak se Vám v heterogenní třídě v rámci pohybových aktivit pracuje?

- Musíme to přizpůsobovat. Třeba dneska ta hra na ty dvojice, tak vždycky беру, aby byly větší s malýma, protože oni by se chytli ty velcí kluci a ty malí by s tím bojovaly. Oni je trošku víc táhnou, na to je to dobré. Předškoláci pak zůstávají ještě déle ve třídě a zkoušíme s nimi pak i náročnější věci. Většinou nějakou náročnější variantu toho, co jsme dělali všichni dohromady. Musíme jinak trochu přemýšlet, aby to bylo i pro malé i pro velké. To je takové složitější potom.

Jaké je to pro děti z hlediska pohybových aktivit v heterogenní skupině?

- Musí se naučit, jak to je ve všem, těm mladším trošičku pomáhat, ukázat. Když sestavíme nějakou dráhu, tak první jde předškolák, ukáže to těm dětem, aby ty

malý to trošku pobraly ale spíš ten vzor, i když ne vždy je to dobrý vzor. Ale i pomoc, třeba jak jsme šli na té špalkové cestičce, tak se zapojovat do pomoci a podat ruku. Velký jsou naučený, že jdou a pomohou jim, aby nějaká ta záchrana malá tam byla.

Dokáží si mladší děti říct o pomoc?

- Moc ne. To spíš my to vidíme a velké děti jsou většinou takoví, že nejdou samy a čekají, až jim to řekneme.

Obohacuje to děti v něčem?

- Určitě. V támhletom jako že už vidí, co je čeká, až budou větší, už vidí ty pokroky, že to vidí od těch tří let do šesti let v jedné skupině. Ta pomoc také, ale jak říkám, většinou se musejí pobídnout, sami moc ne, nenapadne je to, oni prostě čekají, až se jim všechno přinese až pod nos. Oni jsou třeba schopný, když se dělá nějaká dráha, koukat na paní učitelku jak tam lítá a nejdou jí pomoc. Jinak se snažíme je do toho zapojovat, měly by vlastně pomáhat s přípravou, ale i s úklidem pomůcek. Ale měly by vlastně umět i rozhodnout, jestli to chtějí třeba trochu jinak, třeba to postavení dráhy.

Limituje to naopak děti v něčem?

- No, řekla bych, že v něčem jo. Tady je to hodně vidět při pobytu venku při vycházce. Když jdeme na vycházku, tak s velkýma bychom došli daleko dál, ale s malýma ne, nedají to. Já už jsem kolikrát, když tu bylo hodně malých dětí a velký byly takový nevybouřené, tak jsem nechala druhou paní učitelku s malými dětmi, já vzala větší a protáhla je někde po okolí, aby ten pohyb měly a ta chůze byla delší. Ano, v tomhle je to limituje. Točíme se v tomto spíše kolem těch mladších.

Čím se dle Vás u Vás pohybové aktivity vyznačují z pohledu realizace v heterogenní skupině?

- Ráno si děti vyberou samy, realizují si to samy. Paní učitelka jim pomůže, dohlídne na bezpečnost hlavně, to je důležité. Většinou pak realizujeme to tak, že to vymyslí jedna učitelka a domlouvá se s druhou, jak si to představuje. Je

potřeba je vždy pořádně namotivovat, rozvinout tu motivaci, aby je to bavilo, klidně si něco vymyslet, pak je to o to víc baví a oni jsou pak za to vděčný.

Rozdělujete někdy děti při pohybových aktivitách na mladší a starší?

- Rozdělujeme je převážně do tělocvičny, jak už jsem říkala. Jinak ani moc ne. Snažíme se dávat pohybové hry, aby to zvládly všechny děti. Někdy se třeba stane, že i když tam je větší pohyb, který by byl nebezpečný pro malé, tak se třeba jen dívají a pak se to uzpůsobí zase těm malým dětem. Pevně tedy z hlediska bezpečnosti. Ale většinou to ty malý chtějí zkusit udělat, když vidí ty velký. Ještě to jde tak, že velký to udělají sami a malý s dopomocí. Třeba dělali jsme kotouly v tělocvičně, to jsem říkala, nesmíte sami, počkejte na mě. Bylo to pro ně také něco nového, tak koukali a bavilo je to taky, ale musí to být s dopomocí, to je důležitý.

Čím si myslíte, že je to odlišné od aktivit pro homogenní třídy.

- V tom, že ty homogenní to mohou dělat všechno všechny více méně, ale v heterogenní se to někdy musí rozlišit ta náročnost, rozvržení těch cvičebních aktivit. Ty starší by pak měly už znát i ty pokyny co se týkají pohybů – sed, leh atd. Ale říkám, oni ty malí, když to vidí, tak se snaží to dělat taky, láká je to, baví, chtějí to dělat s nimi a cítí se pak být velký. A někdy nás překvapí, že to třeba zvládnou lépe jak větší děti. Je to o dětech, a jak jsou zvyklý z rodiny.

Osnova pro rozhovor

- Jak ve Vaší třídě probíhají pohybové aktivity?
 - Jak často?
 - Jakým způsobem?
 - Jak často řízená pohybová činnost?
 - s 1 nebo 2 učitelkami?
- Jaké jsou prostory k pohybovým aktivitám?
 - Kde nejčastěji probíhají?
- Jak často mají děti možnost spontánních pohybových aktivit?
- Jak děti reagují na zařazování pohybových aktivit?
- Je v mateřské škole nějaký pohybový kroužek?
- Probíhají v mateřské škole dobrovolné sportovní kurzy? Jaké?
- Jak se Vám v heterogenní třídě v rámci pohybových aktivit pracuje?
 - Jaké to je pro Vás?
 - Jaké to je pro děti?
 - V čem to děti obohacuje, co jim to přináší?
 - Limituje to děti v něčem?
 - Čím se dle Vás u Vás pohybové aktivity vyznačují z pohledu realizace v heterogenní skupině?
 - Čím si myslíte, že je to odlišné od aktivit pro homogenní třídy?

Tabulka pozorování č. 1

Kolikrát starší dítě pomohlo mladšímu	
Kolikrát si mladší dítě řeklo o pomoc staršímu	
Kolikrát byla použita frontální výuka při pohybových aktivitách	
Kolikrát byla pohybová aktivita pro všechny věkové kategorie	
Účastnily se všechny děti	
Kolikrát byla spontánní pohybová aktivita	
Kolik dětí provádělo cvik špatně	
Kolikrát učitelka opravila špatný cvik u dítěte	
Kolikrát byly děti k pohybu namotivovány	
Kolikrát se paní učitelka věnovala při pohybu pouze jedné věkové skupině	
Dodržení stanovených cílů	
Kolik času jsou děti opravdu v pohybu	2 min; 5 min; 8 min; 4 min; 3 min; 60 min;
Kladné prožívání činností dětmi (emoce dětí)	
Kladné prožívání činností učitelkou (emoce učitelky)	

Tabulka pozorování č. 2

Kolikrát starší dítě pomohlo mladšímu	
Kolikrát si mladší dítě řeklo o pomoc staršímu	
Kolikrát byla použita frontální výuka při pohybových aktivitách	
Kolikrát byla pohybová aktivita pro všechny věkové kategorie	
Účastnily se všechny děti	
Kolikrát byla spontánní pohybová aktivita	
Kolik dětí provádělo cvik špatně	
Kolikrát učitelka opravila špatný cvik u dítěte	
Kolikrát byly děti k pohybu namotivovány	
Kolikrát se paní učitelka věnovala při pohybu pouze jedné věkové skupině	
Dodržení stanovených cílů	
Kolik času jsou děti opravdu v pohybu	3 min; 3 min; 7 min; 2 min; 4 min; 1h 20min
Kladné prožívání činností dětmi (emoce dětí)	
Kladné prožívání činností učitelkou (emoce učitelky)	

Tabulka pozorování č. 3

Kolikrát starší dítě pomohlo mladšímu	
Kolikrát si mladší dítě řeklo o pomoc staršímu	
Kolikrát byla použita frontální výuka při pohybových aktivitách	
Kolikrát byla pohybová aktivita pro všechny věkové kategorie	
Účastnily se všechny děti	
Kolikrát byla spontánní pohybová aktivita	
Kolik dětí provádělo cvik špatně	
Kolikrát učitelka opravila špatný cvik u dítěte	
Kolikrát byly děti k pohybu namotivovány	
Kolikrát se paní učitelka věnovala při pohybu pouze jedné věkové skupině	
Dodržení stanovených cílů	
Kolik času jsou děti opravdu v pohybu	3 min; u tanečku individuální; 3 min; 4 min; 8 min; 1h 20 min
Kladné prožívání činností dětmi (emoce dětí)	
Kladné prožívání činností učitelkou (emoce učitelky)	

Souhlas s nahráváním č. 1

Souhlasím s nahráním rozhovoru pouze pro účel bakalářské práce.

Dne 28.2.2024

Janeta Korandová

Souhlas s nahráváním č. 2

Souhlasím s nahráním rozhovoru pouze pro účel bakalářské práce.

Dne 11.3.2024

Michela Prošková

Souhlas s nahráváním č. 3

Souhlasím s nahráním rozhovoru pouze pro účel bakalářské práce.

Dne 26.3.2024

B'