



# Motorická kompetence a její rozvoj v mateřské škole

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7507 Specializace v pedagogice

*Studijní obor:*

Učitelství pro mateřské školy

*Autor práce:*

**Alena Buršíková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Iva Šeflová, Ph.D.

Katedra tělesné výchovy a sportu





## Zadání bakalářské práce

# Motorická kompetence a její rozvoj v mateřské škole

*Jméno a příjmení:* **Alena Buršíková**  
*Osobní číslo:* P18000243  
*Studijní program:* B7507 Specializace v pedagogice  
*Studijní obor:* Učitelství pro mateřské školy  
*Zadávací katedra:* Katedra tělesné výchovy a sportu  
*Akademický rok:* **2020/2021**

### Zásady pro vypracování:

1. Rešerše odborné literatury na téma motorická kompetence, základní pohybové dovednosti v mateřské škole.
2. Výběr a popis základních pohybových dovedností pro předškolní věk (děti věkové kategorie 5 – 6 let).
3. Návrhy pohybové intervence na rozvoj základních pohybových dovedností pro stanovenou věkovou kategorii.

Rozsah grafických prací:  
Rozsah pracovní zprávy:  
Forma zpracování práce:  
Jazyk práce:

tištěná/elektronická  
Čeština



### Seznam odborné literatury:

- Gillernová, I., & Mertin, V., 2012. *Psychologie pro učitelky MŠ: Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Portál.* ISBN 978-80-7367-627-8
- Iivonen, S., & Sääkslahti, A. K., 2014. *Preschool children's fundamental motor skills: A review of significant determinants. Early Child Development and Care, 184(7), 1107-1126.*  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>
- Payne, G., & Isaacs, L. D., 2017. *Human motor development: a lifespan approach (Ninth edition).* London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-62159-043-9
- True, L., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Williams, H. G., Brown, W. H., O'Neill, J. R., & Pate, R. R., 2017. *Motor competence and characteristics within the preschool environment. Journal of science and medicine in sport, 20(8), 751-755.* <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.019>
- Utley, A., 2019. *Motor control, learning and development: instant notes (Second edition).* London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-13810-387-0
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R., 2008. *Motor Skill Performance and Physical Activity in Preschool Children. Obesity, 16(6), 1421-1426.*  
<https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>

Vedoucí práce: PhDr. Iva Šeflová, Ph.D.  
Katedra tělesné výchovy a sportu

Datum zadání práce: 9. listopadu 2020  
Předpokládaný termín odevzdání: 30. listopadu 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suhomel, Ph.D.  
vedoucí katedry

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

28. dubna 2021

Alena Buršíková

## Poděkování

Ráda bych poděkovala za skvělou spolupráci mé vedoucí práce PhDr. Ivě Šeflové, Ph.D., která po celou dobu tvoření mé práce byla ochotna se mnou konzultovat jakýkoli problém či pokrok v mé práci. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mě po celou dobu motivovala k úspěšnému napsání mé bakalářské práce a v neposlední řadě také přátelům, kteří mě podporovali při studiu.

## Anotace

Bakalářská práce “Motorická kompetence a její rozvoj v mateřské škole“ pojednává o pohybových dovednostech dětí v mateřských škol. Cílem této práce je vytvoření návrhů pohybové intervence a hlavně naučit děti pohybu a ve zdokonalování v pohybových dovednostech. Teoretická část práce je věnována převážně teoretickým východiskům práce, ze kterých je dbán základ práce a vysvětlen jednotlivý postup. Tyto části teoretické práce se zaměřují na oblast dítěte, jak se v jednotlivých etapách života vyvíjí a jak je důležitý pohyb v jakékoliv etapě života.

Klíčová slova – motorická kompetence, motorické schopnosti a dovednosti, hra jako cesta k poznání dítěte, jemná a hrubá motorika

## Annotation

The Bachelor thesis "Motorical competence and its development in kindergarten" discusses the mobility skills of children in kindergarten. The aim of this work is to create proposals for movement intervention and above all to teach children movement and improvement in mobility skills. The theoretical part of the work is devoted mainly to the theoretical basis of the work from which the basis of the work is taken and the individual procedure explained. These parts of the theoretical work focus on the area of the child how it develops at different stages of life and how important movement is at any stage of life.

Key words - motor competence, motor skills and competences, play as a way to get to know the child, fine and gross motor skill

## Obsah

ÚVOD.....	10
1 Cíle práce.....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
2 Motorika.....	12
2.1 Motorická schopnost.....	13
2.2 Pohybové dovednosti.....	15
2.3 Hodnocení úrovně motoriky.....	17
2.4 Motorická kompetence.....	18
3 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte během ontogeneze.....	20
3.1 Hrubá motorika.....	20
3.2 Jemná motorika.....	21
4 Poruchy vývoje motoriky, formy poruch.....	27
5 Hra jako cesta k poznání dítěte.....	29
5.1 Proč si děti hrají.....	29
5.2 Co nám hra dítěte napoví.....	31
5.3. Rozvíjení herní činnosti.....	35
5.4. Úloha hraček.....	37
6 Řízení pohybových aktivit.....	41
6.1 Jednotlivé učební styly.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
7 Výsledky.....	44
7.1 Rozvoj hrubé motoriky.....	44
7.1.1 Základní pohyby.....	44
7.1.2 Motorické dovednosti.....	47
7.1.3 Konkrétní cviky na rozvoj hrubé motoriky.....	53
7.2 Rozvoj jemné motoriky.....	55
7.2.1 Motorické dovednosti.....	55
7.2.2 Konkrétní cviky na rozvoj jemné motoriky.....	57
7.3. Senzomotorika.....	58
7.3.1 Konkrétní cviky na rozvoj senzomotoriky.....	58
8 Závěr.....	60
SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY.....	62



## **Seznam obrázků:**

Obrázek 1. Motorické schopnosti (Měkota et al. 2007, s. 22).....	14
Obrázek 2. Nepodobování - zdroj vlastní.....	25
Obrázek 3. Spojování - zdroj vlastní .....	26

## **Seznam tabulek:**

Tabulka 1. Příklady dělení pohybových dovedností .....	15
--	----

# ÚVOD

Potřeba pohybové intervence by se měla podporovat a rozvíjet. Patří mezi základní biologické potřeby člověka. Děti si díky pohybu uvědomují, co by se dalo udělat proto, aby byly pohyblivější, hbitější, ale nejdříve se musí u toho naučit ovládat své tělo, aby nedocházelo ke zbytečným úrazům. V dnešní době děti nemají příliš mnoho pohybu, proto by se měl klást důraz na pravidelnou pohybovou aktivitu. Pokud se děti přestanou hýbat, vede to k lenosti a v horším případě k obezitě jednotlivců či skupin.

V dnešní době má negativní dopad právě Covid-19, který působí na všechny okolo nás negativně. Přesto se v dnešní době najdou jednotlivci, kteří se snaží udržet v pohybu sami sebe, ale také zapojují i své děti do pohybu, které nemohou být v mateřských či základních školách. Bohužel to vidíme kolem sebe, že v dnešní době jsou převážně děti už na mobilech a co znamená být venku už moc nevědí. Proto se snažím v této práci vše popsat a uvést jednotlivé cviky či testy, které zvládnou i rodiče s dětmi doma.

V teoretické části mám popsané jednotlivé části motoriky a její rozvoj ve schopnostech a dovednostech, jak lze hodnotit motorický vývoj u dětí. Mezi další kapitolu a její podkapitoly patří psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku během ontogeneze a mezi podkapitoly patří hrubá a jemná motorika, kde je rozepsáno, co by děti měly umět. Mezi další a důležité kapitoly sem patří hra jako cesta k poznání dítěte, ve které je popsáno, co je to hra a co je úlohou hraček.

V praktické části mám popsané základní pohyby, jak by se děti správně měly hýbat a cvičit. Dále mám uvedené příklady konkrétních cviků na rozvoj hrubé a jemné motoriky a senzomotoriky.

# 1 Cíle práce

1. Rešerše odborné literatury na téma motorická kompetence, základní pohybové dovednosti v mateřské škole.
2. Výběr a popis základních pohybových dovedností pro předškolní věk (děti věkové kategorie 5 - 6 let).
3. Návrhy pohybové intervence na rozvoj základních pohybových dovedností pro stanovenou věkovou kategorii.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Motorika

Motorika představuje lidský souhrn pohybových předpokladů a projevů zahrnující průběhů a výsledek pohybové činnosti.

Pohyb je základní potřebou, a i když je u každého jiná, vždy probouzí a podporuje celkovou aktivitu dítěte, která podceňuje myšlení, rozšiřuje zásobu informací o sobě i o využívání předmětů a pomůcek. Pohybová aktivita dovoluje lehce překonávat obavy z neznámého, zajímat se porovnávat svoje pohybové dovednosti s druhými dětmi. Při poznávání objevování prostřednictvím pohybu jsou děti radostné a bezstarostné, uvolněné a pohybově tvořivé. Pohyb podceňuje využívání různých předmětů, jež se také pohybují nebo lze s nimi pohyb ozvláštnit (hračky na provázku, míče, klacíky, stuhy, šátky, obruče, balónky, házení kroužky, míčky a terče, odrážecí a šlapací pomůcky a hračky). Na dětských hřištích, kde jsou další děti, je mnoho podnětů a inspirací pro pohybové výkony, napodobování a motorické učení (Koťátková 2014, s. 28).

K pohybu je podněcují jejich vrstevníci a starší děti, ale i každé nové prostředí, které musí pohybově zvládnout, prozkoumat a o kterém musí zjistit, co se zde dá dělat. Pohybové hry s jednoduchými pravidly jsou zatím schopny přijmout jen na kratší dobu. Pro své pohybové využití si vytvářejí vlastní pravidla (např.: všichni se schovají pod průlezku a potom běhají kolem a zase se po chvíli vrátí pod průlezku, to určitou dobu opakují, dělá jim to radost a efektivita běhu je značná) (Průcha a Koťátková 2013, s. 104).

Děti se učí vyjádřit a seberealizovat v pohybových aktivitách, což přispívá k rovnoměrnému vývoji a kompenzaci celkově menší míry přirozeného pohybového využití v životě dětské populace dnešní doby.

Děti, které chodí do mateřské školy:

- mají denně možnost se pohybově využít venku na hřišti (v přírodě),
- využívají různého nářadí a pomůcek, které podceňují pohyb a jsou přímo určeny a uzpůsobeny pro tento věk,
- mají možnost se seznámit a vyzkoušet různé sezónní rekreačně-sportovní aktivity,
- aktivně provozují cvičení, která mají zdravotní charakter a podporují správné držení těla, posilují různé svalové skupiny a kapacitu oběhové soustavy (Průcha a Koťátková 2013, s. 103).

## 2.1 Motorická schopnost

Burton a Miller, 1998 (in Měkota a Novosad 2007, s. 12-13) akceptující názory dalších odborníků z USA podávají takovýto výměr: Motorické schopnosti jsou obecné rysy (vlastnosti) či kapacity, které podkládají výkonnost v řadě pohybových dovedností. Předpokládá se, že nejsou snadno modifikovatelné praxí a zkušeností a jsou relativně stále během individuálního života jedince. Obvykle jsou identifikovány metodami korelační či faktorové analýzy.

Podle Čelíkovského (in Měkota a Novosad 2007, s. 12-13) pohybovou schopností rozumí dynamický komplex vybraných vlastností organismu člověka, integrovaných podle třídy pohybového úkolu a zajišťující jeho plnění. Schopnost je pojata jako systém a vlastnosti organismu jsou považovány za subsystémy. Prezентují je receptorické, kosterně-svalové, oběhové, metabolické, termoregulační a další funkce. Z nich jako z prvků se vytváří konfigurace, integrát, jehož prvky jsou z části kompenzovatelné. Posloupnost a zapojení do činnosti nastavení požadované intenzity odpovídá pohybovému úkolu.

Definice podle Szopa (1995) jsou: Motorické schopnosti jsou komplexy predispozic z integrovaných dominujícím základem (podložím) biologickým i pohybovým, zformované činitele genetickými i činiteli prostředí, zároveň spočívající ve vzájemných interakcích. Spolu s pohybovými dovednostmi tvoří potenciální stránku motoriky, podmiňující úroveň způsobilosti organismu k efektivnímu vykonání pohybových zadání různého druhu. Opět se to zdůrazňuje integrace, důležité je tvrzení, že dominující základ je nejen biologický, ale i motorický, což znamená provázanost také s druhem pohybových efektů (cyklické či acyklické pohybové činnosti, parametry svalové práce, trvání a intenzita úsilí aj.).

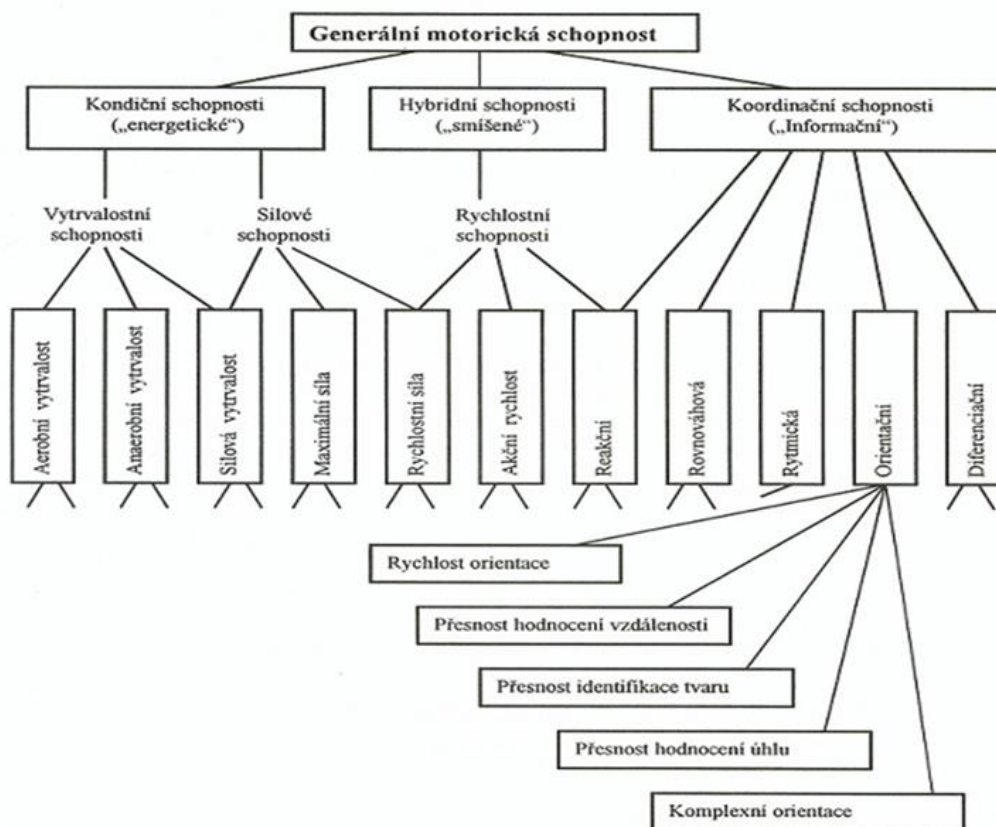
Motorické schopnosti jsou obecné kapacity jednotlivce, projevují se ve výsledcích pohybové činnosti, jinak jsou skryté, latentní (Měkota a Novosad 2007, s. 12-13).

### Motorické schopnosti dělíme:

- Kondiční schopnosti (též schopnosti kondičně-energetické)

Kondiční schopnosti jsou v rozhodující míře ovlivňovány metabolickými procesy. Rozvoj kondičních pohybových schopností, které jsou nezbytnou součástí sportovního výkonu, vychází ze současných poznatků funkční anatomie, zátěžové fyziologie a biomechaniky. Zvyšování jejich úrovně je založeno na adaptační odpovědi organismu na opakované pohybové zatěžování, na procesech homeostázy a superkompenzace. Řadí se sem schopnosti vytrvalostní, silové a zčásti i rychlostní.

- Koordinační schopnosti (též schopnosti koordinačně-psychomotorické)  
Koordinační schopnosti jsou podmíněny funkcemi a procesy pohybové koordinace, jsou spjaty především s řízením a regulací pohybové činnosti. Představují upevněné a generalizované kvality průběhu těchto procesů. Sem se řadí schopnosti orientační, diferenciatní, reakční, rovnovážové, rytmické aj.
- Mezi těmito skupinami stojí schopnost „hybridní“, kondičně-koordinační-poněvadž žádný pohyb nemůže existovat bez podkladu strukturálního, energetického i řídicího, vyznačuje pojmenování jen typ schopnosti, rozložení dominujících akcentů (Szopa, 1995). Řadíme sem rychlostní schopnosti, flexibilitu (Měkota a Novosad 2007, s. 21-22).



Model hierarchické struktury komplexu pohybových schopností (podle Měkoty 2000)

Obrázek 1. Motorické schopnosti (Měkota et al. 2007, s. 22)

## 2.2 Pohybové dovednosti

Pohybová dovednost je motorickým učením a opakováním získaná pohotovost (způsobilost, připravenost) k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a k dosažení úspěšného výsledku (Měkota 2007).

Pohybová dovednost je způsobilost vytvořit určitý finální výsledek s maximální jistotou, minimální vyprodukovanou energií a s minimem času (Guthrie 1952).

V pohybových dovednostech tříletého a šestiletého dítěte je velký rozdíl, což je patrné na první pohled. Souvisí to s růstem dítěte mezi tzv. první a druhou změnou tvaru, kdy se tělesné proporce stále více podobají proporčnosti dospělého člověka. S tím souvisí významná potřeba pohybu v této fázi vývoje, protože prodlužování dlouhých kostí ovlivňuje některé pohybové dovednosti a kvalita koordinace (Průcha a Košťátková 2013, s. 103-104).

Klasifikace pohybových dovedností

Druhy pohybových dovedností	Klasifikační kritérium
Dovednosti percepční a motorické	Míra zapojení smyslů, řízení pohybu, účast nervosvalového systému
Dovednosti otevřené a uzavřené	Míra stability prostředí a předvídatelnosti podmínek
Dovednosti diskrétní, kontinuální a sériové	Časová předvídatelnost
Dovednosti hrubé a jemné	Přesnost provedení pohybu, množství a druh zapojených kosterních svalů

Tabulka 1. Příklady dělení pohybových dovedností

**Tři základní skupiny pohybových dovedností:**

- **Dovednosti otevřené a uzavřené**

Kritériem je míry stability prostředí a předvídatelnosti podmínek. Pro dovednosti uzavřené je charakteristická stabilní struktura pohybu, předvídatelné a konstantní podmínky-realizace probíhá ve stálém, neměnném prostředí bez větších zásahů vnějších vlivů. Učící se jedinec na ně může reagovat stereotypní reakcí. V jejich řízení se uplatňuje propioceptivní zpětná vazba, bez nutnosti časového nebo prostorového přizpůsobení se (Karni, 1996). Dovednosti otevřené jsou typické variabilní strukturou pohybu, proměnlivými, nestabilními a nepředvídatelnými podmínkami (Edwards, 2011). Učící se jedinec musí vzít v úvahu měnící se faktory okolního prostředí (Logan et al. 2017).

- **Dovednosti diskrétní, kontinuální a sériové**

Kritériem je časová předvídatelnost. U diskrétních dovedností lze určit jejich začátek a konec. Příkladem mohou být dovednosti acyklického charakteru (skok daleký). U kontinuálních dovedností nelze stanovit jejich začátek či konec. Příkladem jsou dovednosti cyklického charakteru (plavání, jízda na kole). Sériové dovednosti se skládají z kontinuálních dovedností, které jsou prováděné v sekvencích, přičemž úspěšnost provedení každé z dílčích dovedností určuje celkový výsledek. Příkladem mohou být dovednosti, které v sobě kombinují cyklické a acyklické pohyby - hod oštěpem, hra na klavír (Utley, 2019).

- **Dovednosti jemné a hrubé motoriky**

Kritériem je požadavek na přesnost provedení pohybu a množství a druh zapojených skupin kosterních svalů.

Do hrubé motoriky patří dvě hlavní funkce pohybové soustavy-posturální a lokomoční (udržování polohy a pohyb). Mají za úkol zajistit stabilitu klidové výchozí polohy pohybové soustavy a umožnit změnu polohy jak jednotlivých segmentů, tak i celého těla. Posturální systém udržuje stálost výchozí polohy těla. Lokomoční systém slouží ke změně polohy těla v prostoru. Pohyb i udržování polohy spolu souvisí a probíhají dynamicky (Véle 2006 in Šeflová 2020).

Jemnou motorikou (ideomotorickou a komunikační) se nazývá obratná motorika (manipulace), která úzce souvisí i se sdělovací motorikou. Systém obratné hybnosti je vybaven menšími svaly řízenými velkým počtem neuronů, v obratné hybnosti se klade větší nárok na přesnost a rychlou možnost variace pohybu než na svalovou sílu. Největší nároky v tomto směru se kladou na pohyby očních bulbů a na pohyby prstů (Véle 2006 in Šeflová 2006).

**Další možné dělení pohybových dovedností je podle Periče a Dovalila (2010) následující:**

- **Sportovní dovednosti**

Jsou to dovednosti, které konkrétně využíváme při sportovním výkonu a v dané specializaci. Jde o zvláštní případ pohybových dovedností, kdy kvantitativní a kvalitativní charakteristiky dovedností dostávají výkonnostní charakter. Kvalita i průběh osvojování pohybových dovedností mají úzké vazby na koordinační schopnosti. Efektivita učení se specifickým motorickým dovednostem závisí na úrovni základních (Šeflová 2020).



- **Pohybové dovednosti**

Nejsou součástí přirozeného vývoje, ale současně nesouvisí se sportovní specializací. Může to být například jízda na kole pro plavce, bruslení pro atleta, či akrobatické prvky pro hráče fotbalu. Pohybové dovednosti jsou základem všestranné a všeobecné přípravy (Šeflová 2020).

- **Primární dovednosti**

Jedná se v podstatě o úplně základní pohyby člověka, patří sem základní chůze, běh, skoky. Tyto dovednosti jsou charakteristické nejvyšší mírou všeobecnosti. Jejich učení je dáno přirozeným vývojem člověka (Perič a Dovalil 2010 in Šeflová 2020).

Pro pojem primární dovednost je v odborné literatuře používáno synonymum základní pohybová dovednost-fundamental movement skill (Šeflová 2020).

## **2.3 Hodnocení úrovně motoriky**

V ontogenetickém vývoji jedince je nejdříve patrný vývoj motoriky. Od prvních dnů sledují dětské lékaři a neurologové pohybový vývoj novorozence, který hraje klíčovou roli v jeho psychomotorickém vývoji. Proto je následující kapitola zařazena jako první z oblastí diagnostiky.

Motoriky je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivní funkcí. Rozlišujeme hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení), a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyb rukou, prstů, artikulačních orgánů) (Zelinková 2007, s.50).

Dále můžeme hodnotit zdravotně orientovanou zdatnost na základě motorické výkonnosti v testech, které charakterizují základní kondiční předpoklady se zřetelem na rozvoj kardiorepiračního systému a pohybového aparátu. Vedle vytrvalostně orientovaných složek zdatnosti je třeba přednostně hodnotit rychlostně-silové a pohyblivostní předpoklady. Motorická výkonnost a zdravotní stav jsou do značné míry ovlivněny tělesnou stavbou jedince (Bunc 1995 in Šeflová 2014).

## **2.4 Motorická kompetence**

Na motorickou kompetenci (MC) lze pohlížet jako na schopnost člověka vykonávat různé motorické úkony zahrnující koordinaci jemných a hrubých motorických dovedností, které jsou nezbytné pro každodenní život (Hutchins et al. 2013).

Motorická kompetence je definována jako souhrn základních pohybových dovedností lokomočních, manipulativních a balančních (Gallahue et al. 2012; Lubans et al. 2010).

Úroveň MC by měla vyjadřovat takové zvládnutí motorických dovedností a pohybových vzorců, které umožňuje příjemnou účast na fyzických aktivitách (Castelli a Valley 2007).

MC naplňují dimenze: mobilita běžného denního života, manuální zručnost, motorika v životním stylu (objem, kvalita), má i složku postojovou, pohyb jako součást prevence civilizačních chorob, pohyb pro kvalitu „postury“, prevence dysbalance, motorika specifických činností profesních i zájmových, motorika specifických činností sportovní - 7. dimenze nadání (Válková et al. 2012).

Kompetence znamená nejčastěji předpoklad či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci (Jandourek 2001).

V tradičním pojetí psychomotoriky je cílem psychomotorických aktivit je rozvoj ve 3 hlavních oblastech:

### **Osobní zkušenost**

Snahou je např. získávání informací o sobě a svém těle, uvědomování si vlastních pocitů, vlastní síly a identity, regulace svalového napětí a uvolnění, zlepšování dovedností hrubé a jemné motoriky. Dále získávání zkušeností s vyjadřováním pocitů pomocí vlastního těla (tělo je používáno jako výrazový prostředek), jeho stabilitou – labilitou – rovnováhou, rozlišování stavů klidu a různých stupňů intenzit zatížení. Zahrnuje také intelektuální a kognitivní rozvoj v rámci pohybových aktivit (Berdia et al. 2019).

Senzorický systém zahrnuje sluchové vnímání, zrakové vnímání, vestibulární systém (rovnováha), taktilní vnímání, chuťové vnímání, čichové vnímání a propiocepci (uvědomění si vlastního těla).

### **Materiální zkušenost/kompetence interakce s prostředím**

Cílem je získání zkušeností vnímání pohybu z oblasti materiální. Jedná se např. o manipulaci s objekty s (přírodními materiály, předměty denní potřeby, sportovním náčiním a nářadím,

specifickými psychomotorickými pomůckami), pochopení fyzikálních zákonů a principů jejich fungování, vnímání a zacházení s materiálem a prostorem (Fischer 2011).

### **Sociální zkušenost/socioemociální zkušenost**

Cílem je učit se přizpůsobit jiným osobám, být schopný sociálního vnímání a empatie, přitom umět prosazovat i své vlastní názory a potřeby (Amft et al. 2013). Dále navazovat kontakty, rozvíjet verbální a neverbální komunikaci, spolupracovat ve dvojici i větší skupině. Být připraven pomáhat, být odpovědný, respektovat druhé (Zimmer in Šeflová 2020).

### 3 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte během ontogeneze

Není pochyb o tom, že se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější, dokáže v rámci společenských činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Také hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Pohybová koordinace se též projevuje ve schopnosti plně sebeobsluhy-dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu. Rovněž dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, která je však značně determinována osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály-plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Je stále „okouzleno“ rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák (Mertin a Gillernová 2015, s. 13-14).

#### 3.1 Hrubá motorika

Motorika novorozence má reflexní základ. Dítě leží na zádech, spontánně pohybuje horními a dolními končetinami. Pohyby jsou nekoordinované, rychlé, trhané a stereotypní.

V kojeneckém období se již dítě samostatně pohybuje, lezení aktivně získává nové podněty.

- Tři měsíce – dítě zvedá krátkodobě hlavu.
- Čtyři měsíce – opírá se o ruce, drží hlavu.
- Šest až osm měsíců – začíná sedět a vnímá svět z jiného zorného úhlu, je schopno uchopit předmět a manipulovat s ním.
- Deset až dvanáct měsíců – postaví se, chůze s pomocí, opora o nábytek.

V průběhu batolecího období vymizí lezení a chůze se stává účinným prostředkem pohybu v prostoru. Postupně nabývá na plynulosti, jistotě a rychlosti. V průběhu třetího roku se zlepšuje vytrvalost chůze, běh se stává koordinovanější a plynulejším.

- Jeden až dva roky – strká do míče, jde pozadu, běží, jde po schodech nahoru.

- Dva a půl roku – jede na tříkolce, zvládá skoky sounož, jde po schodech dolů.

V průběhu předškolního období, po třetím roce věku, již není tempo rozvoje hrubé motoriky tak rychlé, základní pohybové dovednosti, tj. lezení, stoj, chůze, běh, skok, jsou ve své podstatě zvládnuty. Zraní a stimulace pohybového aparátu vedou ke zlepšení koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů. Lepší ovládnutí motoriky se projevuje v jízdě na koloběžce, kole, lyžování a bruslení.

- Tři roky – postaví se na jednu nohu.
- Tři a půl roku – chůze po schodech nahoru a dolů se střídáním nohou, doskočí 20 cm.
- Čtyři roky – skok na jedné noze, stoj na jedné noze s krátkou výdrží.
- Pět let – přeskoky z jedné nohy na druhou (Zelinková 2017, s. 50-51).

Děti přicházejí do mateřské školy ve třech letech a často ještě nezvládají plynulou chůzi po schodech (Průcha a Kořátková 2013, s. 104).

V mladším školním věku je výraznou charakteristickou pohybového vývoje postupné zklidňování. Pohyby se stávají účelnějšími, přesnějšími a úspornějšími.

Starší školní věk je dobou dospívání. Zrychlený a nerovnoměrný růst a vývoj v tělesné oblasti se projevují sníženou odolností, menší tělesnou výkonností, větší unavitelností dospívajících. Vývojové změny vedou přechodně ke zhoršování pohybové koordinace, pohyby jsou nepřiměřené, nemotorné a mohou být příčinou pocitů méněcennosti. (Vágnerová a Bundschuh in Zelinková 2007, s. 50-51).

### **3.2 Jemná motorika**

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. Pohyb ruky postupuje od ramene k prstům. V batolecím věku se zdokonaluje koordinace pohybů, stává se přesnější a diferencovanější. Teprve mezi 15.-18. měsícem je nervosvalová koordinace natolik zralá, že je dítě schopné položit předmět, kam chce. Vývoj pohybů ruky lze sledovat na stavění z kostek.

- Patnáct měsíců – staví věž ze dvou kostek
- Osmnáct až dvacet jedna měsíců – staví věž ze tří až pěti kostek
- Dva roky – postavení věž ze šesti kostek, umí stavět kostky vedle sebe jako vlak (Zelinková 2007, s. 52)

Jemná motorika se nadále vyvíjí, v 15 měsících je dítě schopno dávat korálky do lahvičky, ve třech letech navléká větší korálky na provázek. Pokroky ve vývoji jemné motoriky se projevují i oblasti sebeobsluhy (Vágnerová, 1991).

Prostředkem rozvoje jsou hry s uchopováním předmětů, hry s kostkami, se stavebnicemi, hra na hudební nástroje, kreslení, malování, modelování, navlékání korálků, cvičení sebeobsluhy apod.

Do oblasti jemné motoriky patří též oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů (Zelinková 2007, s. 52).

#### a) Mikromotorika očních pohybů

Při čtení a psaní vykonávají oči pohyby zleva doprava. Tento pohyb je jedním z ukazatelů školní zralosti. U dětí s dyslexií jsou oční pohyby neplynulé, oko nefixuje text, nýbrž přeskakuje v řádce i mimo ni. Přesnou diagnostiku pohybů očí provádí oční lékař, který se specializuje na tuto oblast. Pro orientační diagnostiku i pro nácvik můžeme použít následující cvičení:

- jmenování předmětů zleva doprava
- kreslení vlnovek, čar
- čtení prvních písmen ve slovech
- čtení s použitím čtecího okénka (záložky), které usměrňuje oční pohyb při čtení zleva doprava
- porovnávání čtení slov ve sloupcích a v řádcích – dítě s poruchou očních pohybů čte podstatně rychleji slova stejné obtížnosti ve sloupcích než v řádcích

Podle Pavlidis (1997) již v osmdesátých letech zjistil, že oční pohyby jedinců s dyslexií a pomalých čtenářů se liší. Dyslektici vykonávají mnohem více nesprávných očních pohybů při čtení než čtenáři, jejichž vývoj je opožděný.

Z podnětu Pavlidise se zabýval využitím očních pohybů v diagnostice Jošt. V souboru 100 dětí dlouhodobě sledovaných zjistil, že na základě očních pohybů v předškolním věku lze predikovat nejen dyslexii, ale též školní úspěšnost. Oční pohyby dyslektiků a pomalých čtenářů se liší. Příčinou je zřejmě stav CNS, stupně zralosti, popř. postižení. (Jošt, 1994) S plynulostí očních pohybů při čtení též souvisí zrakové rozpětí. Oko se po textu nepohybuje plynule zleva doprava, ale ke čtení dochází v takzvaných bodech fixace. Čím je čtenář zdatnější, tím větší je rozsah fixace. Začínají čtenář je schopen na jednu fixaci přečíst dvě až tři písmena.

Čím více je zautomatizována identifikace písmen, spojení hláska-písmeno, syntéza písmen a hlásek, tím je vyšší předpoklad pro zvětšování fixací, a tedy k rychlejšímu čtení (Zielke, 1972).

#### b) **Motorika artikulačních orgánů**

Ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní. Zahrnuje pohyblivost rtů a jazyka.

K diagnostice i cvičení užíváme tyto úkony:

- vyplazování jazyka, pohyb jazyka z jednoho koutku úst do druhého
- olizování rtů, vedení jazyka podél horních a dolních zubů
- nafukování tváří střídavě a současně
- pohyb koutků úst – přibližování a oddalování
- nafukování míčků, hry s „bublífkem“
- usmívání a mračení

Všímáme si též nápadností při jídle a pití. Cvičení tvoří součást prevence poruch řeči a měla by být zařazována pravidelně do programu předškolních zařízení.

#### c) **Grafomotorika**

Pojem grafomotorika označuje (Průcha a kol., 1995, s. 73) - soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.

Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky. Do této oblasti můžeme zařadit i kresbu.

#### **Kresba**

Kresba se začíná rozvíjet přibližně ve druhém roce věku, kdy dítě bere do ruky psací náčiní a raduje se z toho, že zanechává stopu. Postupně se grafický projev vyvíjí a odráží i rozumové chápání světa.

Tříleté dítě ovládá pohyby rukou natolik, že napodobení čáry vertikálních, horizontálních i kruhové. Přibližně ve třech letech dítě napodobí kruh, ve čtyřech letech křížek, pětileté dítě nakreslí čtverec, šestileté trojúhelník a sedmileté kosodélník. Současně roste schopnost dítěte kresbou vyjádřit vlastní představu podle Langmeiera a Krejčíkové, 1998 (in Zelinková 2007, s. 54).

## **Psaní**

Psaní je intenční psychomotorická činnost, jejímž cílem je sdělit čtenáři pomocí psané řeči (písma) informace, myšlenky či pocity. Písmo je smluvený způsob používání symbolů a kódování na vizuální zápis jazyka. Psaný projev je náročnější na formulaci a může být obtížnější pro dorozumění. Je propojen s vnitřní řečí. Vyžaduje vzdělání (gramotnost).

Z kineziologického hlediska se jedná o soubor záměrných pohybů prováděných dominantní horní končetinou. Při psaní je nutno použít psací nástroj (tužku, pero, propisku, štětec, rydlo atd.) nebo přístroj (psací stroj, počítač). Držení psacího nástroje a manipulace s ním jsou vykonávány drobnými svaly ruky a je k nim nutná souhra očí a používané ruky. Podle toho, jakou grafomotorickou činnost provádíme, je nutno zaujmout potřebnou polohu těla (nejčastěji sed, ale i stoj, leh na břiše či na zádech) a držet zvolený psací nástroj správným způsobem. Poloha těla ovlivňuje pohyblivost a stabilitu jednotlivých segmentů horní končetiny, kterou píšeme. Současně je důležité naučit se držet psací nástroj vhodným způsobem (Vyskotová a Macháčková 2013, s. 33).

### **d) Pohybová koordinace**

Pohybová koordinace se vyvíjí v souvislosti s vývojem hrubé a jemné motoriky. V oblasti hrubé motoriky zahrnuje koordinované pohyby celého těla a končetin při chůzi, běhu, prostných cvičeních, různých druzích sportu.

Cvičení v oblasti jemné motoriky – pohyby rukou, prstů:

- střídání polohy dlaň – pěst jednou rukou, oběma rukama stejně, střídavě pravá ruka pěst, levá ruka dlaň
- pokládání prstů na plochu nejprve jedna ruka, potom druhá, nakonec obě zároveň (hra na klavír)
- střídání pohybu dlaň, pěst, prsty

Uvedená cvičení mohou být použita též jako cvičení aktivačně-relaxační v průběhu vyučování. Výrazné obtíže zde mají děti nezralé a děti s ADHD. Pohybová koordinace se uplatňuje v každodenním životě od narození do dospělosti. Příkladem náročnější koordinace mohou být pohyby horních a dolních končetin při některých druzích sportu (lyžování) nebo při řízení motorového vozidla.



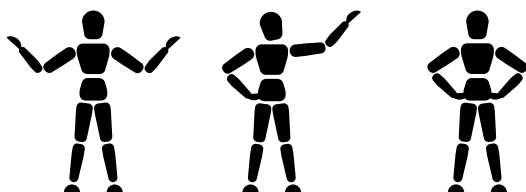
### e) **Senzomotorická koordinace**

Senzomotorika označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním různé kvality (vizuomotorika = zrak + motorika, audiomotorika = sluch + motorika). Na význam tohoto spojení odkazují jak prameny starší (J. A. Komenský), tak např.: J. Piaget, který jedno z období ve vývoji rozumových poruchách nazval obdobím senzomotorické inteligence. Při senzomotorických poruchách dítě nezvládá koordinaci vnímání a pohybů (oko – ruka, zvuk – pohyb), pohyby jsou neadekvátní, nepřesně odhaduje vzdálenost a pohyb (např.: odhad při hrách s míčem, později při psaní). Konkrétní úkoly pro diagnostiku dílčích funkcí jsou uvedeny v příslušných kapitolách v souvislosti se zrakovým a sluchovým vnímáním (Zelinková 2007, s. 57-58).

Senzomotorické reakce jsou nepřesné a přenášení pozornosti na nové podněty a kvalita pohybu s koordinací nejsou provázané, což může ve skupině dětí vést i k úrazům (Průcha a Kořátková 2013, s. 104).

Cvičení pro rozvoj audiomotoriky:

- chůze v daném rytmu
- chůze se změnou směru nebo pohybů na zrakový nebo sluchový signál (změna směru po zvuku bubínku nebo základně změny barvy terčíku)
- cvičení podle obrázků, dítě napodobuje viděný cvik (Obrázek 2. Napodobován)



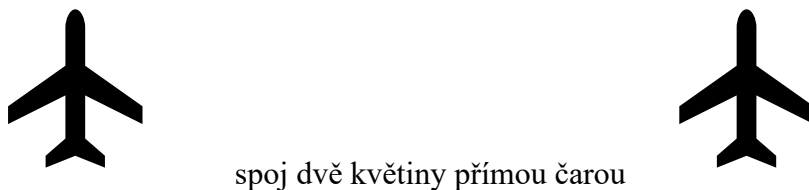
Obrázek 2. Napodobování - zdroj vlastní

Vizuomotorická koordinace znamená koordinace zrakového vnímání a pohybu. Výrazně se vyvíjí na počátku školního věku.

Cvičení pro rozvoj vizuomotoriky:

- dopravování předmětu nohou na dané místo
- běh mezi překážkami
- přeskoky přes švihadlo nebo točící se lano (lano je pro koordinaci náročnější)
- navlékání korálek, skládání předmětů podle předlohy, vystřihování podle linie, omalovánky

- spojování prvků (Obrázek 3. Spojování)



Obrázek 3. Spojování - zdroj vlastní

#### f) **Koordinace řeči (zpěvu) a pohybů**

U většiny dětí přispívají písničky a říkadla k větší plynulosti pohybů, dávají jim určitý rytmus. Proto se používají při uvolňovacích grafomotorických cvičeních.

Některé děti nejsou schopny spojit pohyb s řečí, se zpěvem, např.: pochodovat a zpívat. Provádějí střídavě jednu nebo druhou činnost. V žádném případě dítě nezesměšňujeme. Zapojujeme je do obdobných aktivit, zpomalujeme tempo, při psaní vedeme ruku, cvičíme společně s ním apod.

Uvedené úkoly slouží k orientační diagnostice pedagoga v běžné třídě. Pro podrobnější diagnostiku lze v pedagogické praxi použít Orientační test dynamické praxe (autorem screeningového testu je Jiří Míka). Cílem testu je odhalit děti s lehčím postižením mozku, které se v předškolním věku projevuje motorickou retardací, v některých případech i retardací psychickou (Zelinková 2007, s. 58-59).

#### g) **Náměty pro rozvíjející cvičení a diagnostiku**

Z hlediska kvality prováděných pohybů sledujeme plynulost pohybů rukou a nohou, jejich koordinaci, držení těla a hlavy, orientaci v prostoru. Jak bylo výše uvedeno, hrubá motorika se vyvíjí především v předškolním věku. Pokud uvedené úkoly nezvládá dítě na základní škole, tak je nutno navštívit lékaře, který na základě vyšetření doporučí další kroky (rehabilitace, neurologické vyšetření apod.). V případě mírných obtíží lze doporučit rodičům zvýšení pohybové aktivity dítěte a pravidelná cvičení v přirozených podmínkách (Zelinková 2007, s. 52).

## 4 Poruchy vývoje motoriky, formy poruch

Závažnými retardacemi pohybového vývoje jsou různé formy dětských mozkových obrn (DMO), které vznikají poškozením mozku v době pre-, peri-nebo postnatální. Projevují se motorickým, v různé intenzitě rovněž mentálním a smyslovým handicapem. Podle typu hybného postižení rozlišujeme formu spastickou, která se vyskytuje přibližně v 61,4 %, dyskineticko-dystonickou (20,7 %), cerebelární – mozečkovou (5,7 %) a smíšenou (12 %). Spastická forma postihuje buď dolní končetiny (forma diparetická), jednu polovinu těla (forma hemiparetická), nebo postihuje všechny končetiny (forma kvadraparetická). Forma dyskineticko-dystonická se projevuje snížením svalového napětí stejně jako forma mozečková. Léčba DMO vyžaduje spolupráce rodiny, rehabilitačních specialistů a lékaře. (Kotagal, 1996) Praxie je schopnost plánovat a v určitém časovém sledu provádět smysluplné pohyby, přičemž vzniká takzvaná kinestetická melodie. Předpokladem je spolupůsobení jednotlivých oblastí mozku, které provádějí specifické úkoly.

Dyspraxie znamená nedostatečně vyjádřené, rozvinuté praktické schopnosti. Pohyby, které dítě provádí, postrádají plánovitost. Dyspraktické dítě je nešikovné, těžkopádné a nesoustředěné. Má problémy s oblékáním, užíváním, běžných předmětů. Dyspraxie není porucha pohyblivosti. Jejím základem jsou poruchy vnímání tělesné schématu, poruchy ve vnímání a zpracování kinestetických, taktilních a vestibulárních podnětů.

Dítě s dyspraxií má obtíže při osvojování si následujících dovedností:

- chůze po schodech nahoru a dolů se střídáním nohou
- zapínání knoflíků, zavázání kličky, mašle
- nakreslit kříž oběma rukama zároveň
- chůze doprovázena tleskáním při každém druhém kroku
- napodobení neobvyklých pohybů
- skoky přes švihadlo
- chytání a házení míče různé velikosti
- tlesknutím (jednou i vícekrát) mezi vyhozením a chycením míče

Souhyby a disociace funkcí – souhyby jsou neúčelné pohyby, které dítě provádí současně s pohyby cílenými. Příčinou je velké napětí, jež způsobuje generalizaci podnětů, které aktivizují i vzdálenější svalové skupiny. Souhyby jsou běžné v předškolním věku, ve věku školním signalizují opožděné dozrávání nebo funkcionální poruchu nadřazenosti motorických center.

Na počátku školní docházky dítě provádí např.: souhyby při psaní. Vyplazuje jazyk, pomáhá si celým tělem. Není vhodné neúčelné pohyby zakazovat, ale usilovat o lepším zvládnutí záměrných pohybů a jejich automatizaci.

K. Jariabková (in Zelinková 2007, s. 59-60) zjistila, že děti s opožděným motorickým vývojem nejsou schopny provádět každou rukou odlišnou činnost (tzv. disociace funkcí). Příčinou je nezranitelnost centrální nervové soustavy. Například dítě není schopno pravou rukou kroužit v zápěstí a levou nechat volně podél těla. Všechny uvedené poruchy mají souvislost s vnímáním tělesného schématu a percepce (Zelinková 2007, s 59-60).

## 5 Hra jako cesta k poznání dítěte

### 5.1 Proč si děti hrají

Bohatství a různorodost činností, které můžeme zahrnout pod pojem hra, vede odedávna k otázce, co je vlastně hra, jaké je její podstata a v čem tkví její význam pro život člověka.

Snaha odhalit kulturní význam hry a možnosti jejího uplatnění ve výchově vedla k četným pozorováním dětí, zvířecích mláďat i dospělých, srovnávání her v různých dobách a různých kulturách, studiu archeologických vykopávek, archivních dokumentů, obrázků i textů.

Z mladší doby bronzové pocházejí chrastítka, v dětských hrobech ze sídlišť lovců mamutů se objevují malé keramické panenky a hlavičky zvířat, miniaturní nástroje a výzbroj, o nichž se domníváme, že s největší pravděpodobností sloužily jako hračky. V těchto případech šlo zřejmě o spontánní napodobivé dětské hry, které zrcadlily způsob života tehdejší společnosti. Od nejstarších dob však máme rovněž důkazy, že existovaly i hry s pravidly, podobné našim dnešním společenským hrám, které se už vyznačovaly určitými výchovnými záměry. Nejstarší stolní hru „Go“, doloženou již před čtyřmi tisíci lety, údajně vynalezl čínský císař pro svého syna, aby naučil strategii myšlení.

V biblickém městě Ur v Sumerské říši podobně jako v hrobce Tutanchamonově se našly desky podobné těm, které se pro určité hry užívají dodnes. Jak uvádí Herodotos, hra prý kdysi dokonce pomáhala překonat hladomor. Císař t té době dal zbudovat veřejné hrací stolky a rozdělil obyvatelstvo na dvě skupiny. Jedna hrála hry, druhá dostala svůj příděl potravy. Následující den se pak skupiny vyměnily k oboustranné spokojenosti.

Nejvíce se podstatou hry zabývali filozofové a psychologové koncem devatenáctého a počátkem dvacátého století. Někteří badatelé spatřili ve hře projev zvláštní vrozené síly a energie, kterou potřebuje vybit (Spencer, 1856), jiní v ní viděli druh funkčního cvičení, v němž se dítě, podobně jako zvířecí mládě, připravuje pro budoucí život (Gross, 1899), další nacházeli ve hře zvláštní projev vývoje, podle něhož dítě jako jedinec opakuje vývoj celého druhu (Hall, 1904).

Přesto dnes můžeme konstatovat, že ani jedna z těchto teorií hru dostatečně nevysvětlila. Všechnu podstatu hry zjednodušovaly, snažily se vysvětlit její principy pomocí jiných vědních oborů (biologie, fyziologie, fyziky nebo historie), ale nepostihovaly její vnitřní smysl. Tento vnitřní smysl spočívá v tom, že právě prostřednictvím hry vyjadřuje jedinec nezávisle,

samostatně a s fantazií svůj vztah k okolnímu světu. Hra je jeho dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním.

Dřívější teorie nedocenily význam hry pro konfrontaci dítěte jako subjektu s fyzickým i sociálním prostředím a nepostihly skutečný význam hry pro vývoj a utváření osobnosti dítěte v nejširším slova smyslu.

Dítě si hraje především proto, že má potřebu účasti na životě dospělých, hra mu pomáhá zmocnit se světa, porozumět mu, pochopit ho. Hra vyplývá z naléhavé potřeby dítěte orientovat se ve světě podle svých sil a možností, přináší mu maximální citové uspokojení a příjemný duševní stav, který je pro vznik pocitů a vlastností nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti nutný. Hra odráží stupeň jeho fyzického a psychického rozvoje, naznačuje procesy zrání nervových struktur i vlivy působení sociálního prostředí.

Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce. Můžeme mu sice ve hře bránit, ale nikdy ho nemůžeme přímo donutit, aby si proti své vůli hrálo. Právě spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti, s nimiž ke hře přistupuje, jsou charakteristickým znakem hry. Dítě si hraje rovněž proto, že mu to přináší radost a potěšení, a mohlo by se tedy zdát, že jeho hra je samoučelná. Hra má z hlediska dítěte určitý řád, který odpovídá jeho možnostem a stupni pochopení okolního světa.

Spontánnost, samoučelnost, zdánlivá bezcílnost, symboličnost a fantastičnost jsou právě důkazem, že dítě své reálné zážitky dovede volně kombinovat a podle svých zkušeností přetvářet tak, aby tvořily most mezi jeho představou a chtěním a mezi realitou.

Hra napomáhá navazovat kontakt s dospělými i s vrstevníky, vede ke spolupráci, modeluje reálné sociální situace, přispívá k utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem, pomáhá ovládat a rozlišovat vlastní city, uvolňovat a vyrovnávat napětí a přetížení a ovlivňuje pojetí sebe samého.

Hra je v životě dítěte hlavní činností, což znamená, že právě jejím prostřednictvím se nejplněji a nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte. Vychází z možností dítěte, je pro něj přirozeně zvládnutelná, čímž podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost, stvrzuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost něco rozhodnout, vyřešit a vykonat, potvrzuje jeho dovednosti a zkušenosti, jeho sociální vztahy a postavení mezi dospělými i vrstevníky.

Hra je cestou k pochopení lidského konání, formou životní praxe i zdravé existence dítěte samého.

Vzhledem ke svému významu je i v současnosti hra výsostným tématem mnoha vědních oborů. Fenomenologie zkoumá základní otázky podstaty herní činnosti, podmínky, za nichž se hra

rozvíjí, závislost her na prostředí a vývoji lidské společnosti vůbec a srovnává druhy her u různých národů a kultur.

Psychologové zkoumají spolu se sociálními aspekty především vztahy hry a vývoje, hra je zkoumána a využívána i jako léčebný postup v dětském lékařství.

Pro pedagogika se jeví klíčovým vztahy hry a učení a možnosti využití hry k hlubšímu poznání dítěte. Pro učitelku je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, i odraz vlastní práce.

## **5.2 Co nám hra dítěte napoví**

Dítě se rodí do světa dospělých, pro které je typické, že jednání, zacházejí s věcmi, experimentují, poznávají a přetvářejí věci kolem sebe. Je přirozené, že děti ve své činnosti dospělé napodobují, snaží se stejně jako oni svět poznávat a ovládnout. Chtějí do okolního světa přímo pronikat, nejen se mu přizpůsobit, ale na základě vlastní činnosti přizpůsobit svět sobě.

Možnost skutečně svět ovládat, vyjádřenou pro předškolní věk typickým přáním „já chci, já sám...“, je však omezená a nejčastější odpovědí bývá „na to jsi ještě malý, to nejde...“, nebo dokonce „to nesmíš“. Dítě však přesto chce jednat, a tak se operační záměr přetváří v představovou, zkratkovitou a typizovanou činnost, jak ji známe právě ve hře.

Ani reálné předměty, s nímž chce dítě zacházet, nejsou většinou přímo dostupné a na zacházení s nimi dětské síly nestačí. Tak vzniká rozpor na jedné straně mezi potřebou a touhou dítěte jednat a zacházet s předměty. Dítě proto hledá cestu, jak svou potřebu a touhu realizovat a svá omezení překonat. Nejlepší cesta, jak tento rozpor překlenout, se nabízí ve hře. Hra umožňuje, aby děti s tím, co dovedou samy ovládat (např.: hračky), zacházely tak jako dospělí. Dosažitelný předmět může symbolicky převzít funkci nedosažitelného předmětu-cokoli ze světa dospělých může být nahrazeno něčím ze světa dítěte.

Nedostatek zkušeností dítěte ve spojení s jeho bohatou, neomezenou a nezatíženou představivostí dokáže překlenout rozdíl mezi reálnou činností a činností ve hře. Tím se také můžeme vysvětlit, proč děti od malička chtějí manipulovat a experimentovat, napodobovat a „přehrávat“ to, co samy zažily.

Hra je pro děti modelovou situací, v níž poznávají také ostatní lidi i sebe samé. Učí se „hrát“ dospělě, přijímat jejich role a vztahy, upřesňují si a prakticky zkouší, kým jsou, kým mají být a kým chtějí být, stejně jako kým nejsou, nemají a nechtějí být. Hrají sebe samé v určité

konkrétní situaci a v určitém konkrétním vztahu k jedinci i ke skupině. Tím si také utvářejí svůj vztah k nim a lépe chápou vztah druhých lidí k sobě samým. Tím, že si svou pozici uvědomují a nacvičují jednání ve hře, učí se také sociálnímu chování.

Hra jako hlavní činnost dítěte je účinným a nesčetnými generacemi prověřeným pomocníkem výchovy a vzdělávání. Přitom je však nutno přiznat, že možnost využít hru je složitější, než by se první pohled mohlo zdát. V naší výchově tradici jsou často citována Komenského slova a škoře hrou, většinou bohužel ne zcela přesně. Komenský jimi naznačuje vazbu mezi učením a hrou spíše básnickým příměrem než přímým vysvětlením podstaty. Jak bylo uvedeno, dítě se ve hře opravdu učí, ale učí se především opět so hrát. Získává zručnost v zacházení s věcmi, zkušenostmi i s materiálem, improvizuje, zkouší, hledá a přemýšlí. To vše ale činí spontánně, dobrovolně, v individuálním tempu svého mentálního času, z poznávacího hlediska někdy pomalu a s oklikami. Tuto okolnost často podceňujeme a přihlížíme a naopak přeceňujeme usměrňování a řízení herních činností a za hru, kterou ve skutečnosti není, označujeme každou zvnějšku motivovanou řízení činnost. Někdy se příliš spoléháme na sílu kouzelného slovíčka „jako“ a věříme, že stačí, abychom dítě pro námi požadovanou a jemu do jisté míry vnucovanou činnost získali.

Výchovné působení předpokládá soustavnost, zaměřenost a cílevědomost, které do něho vkládá dospělý. Se znalostí věkových a individuálních zvláštností odhaduje, co by mělo dítě umět a znát a jaké individuální zkušenosti v nejširším slova smyslu by si mělo osvojit. Podle toho pak dítě zásobuje podněty a nabízí mu činnosti, které tyto zkušenosti mohou vyvolávat. Touto zacílenou nabídkou vytváří potřebné předpoklady k tomu, aby si dítě mohlo hrát. Vlastní hraní je zvnitřněné zpracovávání této nabídky.

V řadě pedagogických systémů byly vypracovány závazné podmínky pro řízení herní činnosti. Například v první polovině devatenáctého století to byly tzv. Fröbelovy dárky. Dárky představují soubor herních podnětů (míč, koule, krychle, válec), přizpůsobený věku dítěte, sestavený do systému didaktických úkolů, které dítě postupně zvládá. Každý dárek, který je dítěti předložen, představuje krok k získání nového poznatku nebo dovednosti. Činnost a zacházení s dárkem jsou pečlivě popsány a zobrazeny a jako motivační prostředek jsou využity moralizující veršované říkanky.

Fröbel vybírá jako hračky předměty, které mají určité vlastnosti a jsou z hlediska výchovného cíle významné. Nezajímá ho tedy jakýkoliv poznatek, který dítě hrou může získat, ale právě jen ten, který je volbou dárku předurčen. Prvním dárkem Fröbelova souboru je malý barevný míč. V sérii vyobrazení různých poloh míče zavěšeného na niti dokáže popsat nejrůznější aktivity s ním, určit každou jeho polohu v prostoru, přesně označit pohyb, který z toho pro dítě vyplývá.



Míč není určen k libovolné spontánní hře, ale stává se prostředkem k tomu, jak pochopit „kulatost“.

Na počátku dvacátého století vzniká tzv. Autodidaktický materiál Marie Montessoriové, který činnosti dítěte strukturuje promyšleným postupem a pravidly. M. Montessoriová zdůrazňuje nutnost vytvářet příležitosti k rozvoji dítěte ve speciálně připraveném prostředí. Vychází s postupu od jednoduchého ke složitějšímu a je přesvědčena, že každý z lidských smyslů ve vyvíjí odlišné, a proto i cvičení musí být izolovaná. Připravuje série citlivě odstupňovaných cvičení s různým materiálem (geometrické tvary, tyčky, dřívky, korálky, prkénka, vkládací tvary) a domnívá se, že postupné ovládnutí jednotlivých kroků přivede dítě k potřebné dovednosti. Jednotlivé kroky se realizují v činnosti s materiálem nebo pečlivě řazenými činnostmi z praktického života. Hry jako takové si M. Montessoriová příliš necení, což dokládá slovy: „Kdybych byla přesvědčena, že si děti mají hrát, poskytla bych jim, co k tomu potřebují, avšak já o tom přesvědčena nejsem.“ (Montessori, 1914, s. 41) A tak místo spontánní námětové hry na domácnost, v níž si děti volí herní symboly i role, dává Montessoriová přednost „cvičení praktického života“, v němž dítě zachází se skutečným zmenšeným nástrojem nebo náčiním podle předepsaného postupu. Příklady zacházení s autodidaktickým materiálem uvádí O. Zelinková v publikaci Pomoz mi, abych to dokázal. V současné době to jsou různé stavebnicové systémy a počítačové programy založené na systematicky strukturované činnosti, zvnějšku motivované. Tuto činnost dítě provádí pod přímým vedením dospělého nebo rozřázanými kroky programu.

Domníváme se, že takováto předem určená činnost hrou v pravém slova smyslu není. Při hlubší analýze různých herních programů a strukturovaných materiálů vesměs zjistíme, že pracně konstruované úkoly, které jsou dětem zpravidla zbytečně předčasně předpokládány, lze plnit v daleko přirozenějším životním a sociálním kontextu. Tímto situačním kontextem je přirozeně navozená a dítětem svobodně zvolená hra, pro kterou dáme dítěti dostatek prostoru v tom nejširším slova smyslu. Tato dítětem samým zvolená herní činnost se zvnitřňuje a dokáže nám svým průběhem nezkresleně ukázat mnohé z toho, co potřebujeme o dítěti znát. Snahy vypracovat objektivnější způsoby poznávání dítěte pomocí normalizovaných zkoušek a pokusy o diagnostiku jeho vývoje se v průběhu dvacátého století značně rozšířily. Byla vypracována řada testů, jimiž lze měřit a srovnávat výkony, určovat stadia vývoje psychických funkcí, posuzovat vlastnosti a schopnosti. V případě závažných odchylek slouží jako pomocná kritéria odborníkům. Pro posuzování znalostí se konstruují didaktické testy.

Mezi psychologickými testy jsou nejznámější testy inteligence, speciálních schopností, testy vývojové a osobnosti. Zatímco použití psychologických testů je výlučně záležitostí odborníků

v poradnách a diagnostických zařízeních, testy, které jednoduše ověřují znalosti, se ve výchovné a vzdělávací práci používají běžně. Jako diagnostická pomůcka mohou posloužit různé pracovní listy, programy a materiály, které si podle potřeby sestavují učitelky samy nebo si je adaptují podle dostupných materiálů. Test je zkouška, která obsahuje stejný úkol pro všechny sledované jedince s přesně vymezeným způsobem hodnocení úspěšného nebo neúspěšného řešení či uplatnění znalosti. Je-li zkouška zaměřena spíš na odhad, jak snadno bude jedinec získávat určité znalosti, jde o test schopností, je-li zaměřena na kontrolu určité vědomosti, jde o test znalostí. K výhodám testů patří, že je lze snadno zorganizovat a že jejich prostřednictvím získáme materiál, který může vést k porovnávání dětí ve skupině. Výkony předškolních dětí však nejsou stabilní, jsou ovlivňovány zájmem, náladou, citem, empatií, a proto tyto jednorázové zkoušky příliš spolehlivě o dítěte nevyprávějí.

Dítě často neshledává, že by činnost, k níž byl vyzváno, byla pro něj významná, a necítí potřebu plnit tento úkol vůbec, natož pak se zvláštní nasazení. Proto nám standardizované testové zkoušky odhalí především značné a na první pohled vesměs patrné odchylky – avšak u dětí s průměrnými výkony, kterých je nejvíce, nestačí zachytit jedinečnost a osobnostní specifika.

Pro skutečné poznání dítěte je nejdůležitější každodenní dlouhodobé pozorování a hodnocení pomocí situačního učení a prověřování v běžných situacích. Opakovaným pozorováním, rozbořením výsledků dětského sebevyjadřování a citlivým vyhodnocováním didaktických her si učitelka testuje konkrétní jedince prakticky stále.

U dítěte, které se vyvíjí zdravě, se prosazuje trvale vzestupná příznivá dynamika vývoje, k níž plynule přispívají pozitivní vlivy prostředí a výchovy. Náhlé změny a působení negativních vlivů však mohou vést k přerušení a opoždění vývoje, a dokonce i zpětnému zvratu. Proto je nezbytné právě hru každého jednotlivého dítěte stále sledovat komplexně vyhodnocovat. Na základě znalosti obecně vývojových zákonitostí herní činnosti, s vědomím charakteristických etap a souvislostí vývoje předškolního dítěte i respektem k individuálním zvláštěm každého dítěte by učitelka měla umět posoudit vývojové stadium hry, ve které se dítě nachází. Na základě této znalosti pak by měla volit další výchovný postup a míru řídicích zásahů. Testování a měření se stalo do značné míry módou, o čemž svědčí i populární příručky s návody, jak můžeme děti testovat. Není pochyb, že orientovanost ve stavu vývoje dítěte je pro výchovu přínosná. Má však i svá úskalí, a to nejen proto, že může podporovat ctižádost a aspirace rodičů a vychovatelů nebo naopak vyvolat zbytečnou úzkost a zklamání, ale hlavně může vést k necitlivému a nepřesnému označení a zařazení. Včlenění dítěte do určité kategorie vhání dítě do přiřčené pozice a to může mít dosti neblahé důsledky. Dítě si zvyká, že je přijímáno jako

úspěšné nebo naopak jako ten, kdo neumí, a selhává. Protože se většinou neubráníme tomu, abychom své konstatující hodnocení nevyjádřili, přeneseme své hodnocení na ostatní. Děti začnou svého kamaráda vnímat našima očima a hodnotit se podle toho začne i samo dítě. Tento proces sebehodnocení nemusí odpovídat možnostem dítěte. Může si pod jeho dojmem věřit víc, než na kolik jeho síly stačí, nebo naopak důvěru ve své vlastní schopnosti ztrácí a svou pozici outsidera přijímá.

V předškolním období tělesný a duševní vývoj neprobíhá rovnoměrně a individuální rozdíly v rozpětí několika měsíců nejsou nijak zneklidňující. Co se jeví aktuálně jako mimořádný výkon nebo dispozice, může znamenat jen určité zrychlení v důsledku předčasné stimulace. Co se jeví jako nedostatek, může znamenat jen to, že vývoj zatím probíhá skrytě a pomaleji. Pro rodiče i vychovatele může pak být pohodlné konstatovat, že dítě prostě na něco „není“, že mu patřičné předpoklady chybějí, a smířit se s tím. Stejně Tak jiskřičky uměle vyvolaných talentových dispozic, provázených nátlakem na dítě, zpravidla brzy zhasnou, což vede u rodičů a pedagogů ke zklamání z nesplněného očekávání. U samotného dítěte to pak vzbuzuje pocit selhání a nespravedlnosti.

Z tohoto důvodu bychom měli umět rozlišit, co lze ověřit a změřit – určité vzdělávací výsledky, a co okamžitě změřit sice nelze, co však se projeví mnohem později jako výsledek výchovy a vzdělávání v širokém slova smyslu. Proto bychom si měli všimnout především zájmů, vlastností, vztahu ke druhým, vztahu k činnosti a poznávání, úroveň aspirace – co chci, co si zkusím, co dokážu – včetně počáteční hodnotové orientaci.

### **5.3. Rozvíjení herní činnosti**

Vzhledem k tomu, že hra je činnost velice rozmanitá a mnohotvárná, existuje řada pokusů její různé druhy klasifikovat. Hry se rozlišují například podle schopností, které se ve hře rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální), podle typu činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, funkční), podle místa (interiérové, exteriérové), podle množství účastníků (individuální, párové, skupinové), jejich věku (kojenecké, batolecí, hry předškoláků) i podle pohlaví účastníků (dívčí, chlapecké). V naší předškolní pedagogice se uplatňuje také zjednodušující veškerou rozmanitost her.

Hra podléhá ve vývoji jedince určitým zákonitostem a stejně jako ostatní psychické funkce se podle určitých stádií vyvíjí. Znalost těchto stádií usnadňuje sledování a rozbor dětské hry, která se svým obsahem, formou, trváním i sociálním zaměřením liší jednak podle věku a jednak podle

individuálních zvláštností. Stadium experimentace přetrvává po celé předškolní období, i když se postupně zvyšuje úroveň činnosti. Dítě, které přichází do mateřské školy, by mělo mít stadium jednoduché manipulace jež v podstatě za sebou a zvládnuté. Jestliže tomu tak není, mělo by mít podmínky pro to, aby tímto stadiem prošlo. Proto by v mateřské školy neměly chybět jednoduché manipulační hračky, které v případě potřeby dítěte nabídneme. Rovněž by měla učitelka projevit ochotu přijmout roli partnera ve hře tam, kde si dítě ještě s vrstevníky neumí hrát, postupně s pomocí starších dětí toto dítě zapojovat do společné hry dětí a odpoutávat ho od závislosti na dospělém partnerovi.

V období docházky do mateřské školy se velmi rychle rozvíjí symbolická hra a nápodoba, takže od jednoduchého situačního napodobování, kdy dítě zachází s medvídkem, tak jako maminka zachází s ním, dojde na konci předškolního období do stádia složitých námětových a dramatizujících her. V nich dokáže představovat široce zabírané sociální role v náročném dějovém kontextu. Vedle her podněcených reálnými zážitky jde také o hru podle pohádkového nebo samostatně vymyšleného příběhu, s rozličnými hrdiny a dramatickými zápletkami, bohatě fantazijně dotvořenou.

Ve hře můžeme pozorovat vliv různých vnějších a vnitřních činitelů. Vnitřní činitelé, na první pohled nepatrný, mohou hru ovlivnit v negativním smyslu. Jsou to například určité vrozené dispozice, vady smyslů nebo drobné mozkové poruchy. Projevují se jako nesoustředěnost, nepozornost, neobratnost. Proto by drobné smyslové vady neměly učitelce uniknout, ale naopak by měly být v rámci individuálních kompenzačních programů pokud možno korigovány. Jednoduchý kompenzační program vytvoří učitelka například tak, že si pro dítě, u něhož objeví vývojové opoždění, připraví soubor individuálních činností a cvičení, které s dítětem postupně realizuje v citlivě navozených herních situacích. Jedná-li se o dítě s vážnějšími problémy, je vhodné konzultovat program s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, kteří speciální kompenzační programy připravují.

Z vnějších činitelů působí na kvalitu hry prostředí, a to prostředí materiální a sociální. Z hlediska působení materiálního prostředí není pro bohatost hry lhostejné to, v němž dítě žije a tráví volný čas. Rozdíly mezi městem a venkovem kdysi přímo rozlišovaly dětské hry, dnes většinou splývají a jejich existenci potvrzují už jen klasické obrázky Josefa Lady. Do hry se jako významný sociální vliv prostředí promítá způsob života rodiny, popřípadě širší komunity. Vytrácí se vliv působení neformálních sociálních skupin dětí a mládeže, zatímco odraz vlivu nepřímého sociálního působení prostřednictvím televize patrně stoupá. Učitelka nezbytně potřebuje všechny tyto vlivy rozlišovat a zachytit, aby s využitím nabídky herní

činnosti a určité role ve hře mohla pozitivní vliv podle potřeby posílit a negativní pomoci případně překonat.

Soustředění a zájem, který dítě hře věnuje, jsou většinou také zárukou trvalosti poznatků a zkušenosti, které dítě ve hře získává. Proto se snažme připravit takové podmínky, aby se hra stala přínosem. Záleží na učitelce, jak dovede vytvářet příležitosti k rozmanitým činnostem, vybírá hračky a materiál a registruje, zda se skutečně stávají výzvou ke hře. Pobyt v mateřské škole je třeba vidět jako jedinečnou a neopakovatelnou příležitost dítěte ke zkoušení, opakování, hledání, hernímu předstírání a napodobování, jež lze využít pro praktické živé poznávání.

Řízení herní činnosti nespočívá v tom, že dítěti zadáme instrukce, aby manipulovalo s předměty podle našich pokynů, jak bývá zvykem při didaktických hrách, ale v tom, že mu vybíráme a připravujeme smysluplné podněty, a tím jeho hru ovlivňujeme. Měli bychom umět také rozlišovat mezi herními aktivitami takové, které slouží hlavně k pobavení a uvolnění dítěte a jejichž jsou děti schopny vymyslet obdivuhodné množství, a aktivity, které tvoří předpoklady k tomu, aby dítě získalo určité zkušenosti. Není třeba právě tuto výchovnou a vzdělávací stránku nadhodnocovat nad aktivitami, které mají pouze relaxační charakter. Přesto bychom měli hledat způsob, jak zcela nezávazné aktivity určitým způsobem zaměřit například k posílení volního úsilí, sebekontroly, vztahu k lidem i věcem.

Obsahové zaměření hr ovlivníme kupříkladu nabídkou předmětů s nejrůznějšími kvalitami a děti vyzveme, aby svou hru doprovodily slovním vyjádřením (s čím si hraje, jaké to je). Hra získá na kvalitě vytvářením vlastních symbolů a doplňků. Přitom nejde jen o to zhotovit hezké a líbivé věci pro děti, ale vytvářet skutečný svět dítěte, v němž bude nacházet všechno, co ke zdravému vývoji potřebuje.

#### **5.4. Úloha hraček**

Podle odhadu odborníků je v současné době na světovém trhu nejméně půl miliónů různých druhů hraček (na našem trhu je zhruba třtina) a tohoto množství je více než padesát procent určeno právě dětem v předškolním věku.

Problematikou hračky se zabírají odborníci z mnoha aspektů, z nichž za pedagogicky nejvýznamnější lze považovat pohled na hračku jako součást životního prostředí, které přináší kontakt se světem v duchu určité doby a způsobu života té doby. Hračka je vždycky součástí

prostředí, ve kterém dítě žije, částí zkušenosti, jež ho obklopuje a kterou poznává, i předmět, jenž pomáhá plně nebo jen částečně uspokojovat jeho potřeby.

V současné době je téměř všechno, čím je dítě obklopeno, výsledkem zásahu člověka do prostředí. Interiér domova a mateřské školy, ale i zahrada a okolní příroda sama jsou vytvořeny lidskou prací. To, co se dříve nacházelo v přirozeném prostředí, musíme určitým způsobem nahrazovat. Hračky mohou v jistém smyslu právě zprostředkovávat zkušenosti a zážitky, které dítě nemůže získat přímo.

Názory na hračku odrážejí teorii i praxi nedočasné i přeceňování. První spočívá v domněnce, že manipulace s předměty je vrozený spontánní projev, kterému nemusíme věnovat další pozornost. Proto předpokládáme, že „přirozeně vrozené“ herní schopnosti se dokážou samy prosadit a intuice pomůže vhodně doplňky ke hře najít. Druhý omyl spatřujeme v tom, že se ve snaze o účinné odborné využití herní činnosti často chceme maximálně využít vlastní didaktické záměry a hru zaměňujeme za řízenou činnost, často až mechanického charakteru. Hračku pak považujeme za instruktivní materiál zbavený možnosti tvořivého zacházení. Obojí představuje nedostatek respektu k vývojovým potřebám a věkovým a individuálním zvláštěnostem. Jestliže se nezamyslíme na tím, zde je v hračkách zastoupeno skutečně všechno, co dítě potřebuje, řídíme se pouze vlastními zkušenostmi a vzpomínkami na své dětství, popřípadě módními vlnami, unikne mnohé, co by dítě mělo poznat a k čemu ve svém prostředí nenachází příležitost. Tak jsou děti ochuzovány o cenné zkušenosti, které právě nikdy jindy než v dětství získat nemohou, a mnohé cenné poznávací zdroje mizí z jejich horizontu.

V dětské hře pak zůstane jen to, co je symptomem současné doby (to je pochopitelně samo o sobě také velmi důležité), co však možná zužuje škálu poznávacích možností. Současná vyspělá technika například zbavuje člověka značnou měrou zkušeností z pohybu v prostoru, protože tento pohyb za člověka obstarávají stroje. Otupuje smysly množství a intenzitou podnětů, zbavuje přímého kontaktu s věcmi. Sílí obava, že v budoucnu bude člověk schopen existovat pouze za určitého stupně „tlačítkové civilizace“, která mu zajistí podmínky k životu, jež už si nebude umět zajistit sám.

V jednání současného člověka převládá účelnost, spjatá se zvykem a pohodlím, nad citlivostí, smyslem pro krásu a schopností tvořivě improvizovat. Přednosti života vyspělé technické společnosti v sobě nesou nebezpečí, že dítě zbavíme možnosti poznávat mnohé, co činí člověka moudřejším, šťastnějším a vyrovnanějším, že ho ochudíme o důvěrný kontakt s věcmi, který je pro zdravý pocit jistoty ve světě a orientaci v něm nesmírně potřebný. Z tohoto hlediska dostávají dnešní hračky nový rozměr. Neměly by seznamovat pouze s věcmi, jejich vlastnostmi

a vztahy, které děti momentálně obklopují, ale i s těmi, které by je měly obklopot, ale k nimž už nemají snadný přístup.

Zvláštní místo mezi hračkami v tomto smyslu mají hračky vyrobené v duchu národních tradic, které nacházíme v různých obměnách téměř ve všech kulturách a jež svou podobu prakticky nemění. Ať je to tahací panák, zobající slípky nebo zápas medvědů, jejich prostý půvab a jednoduchá mechanika pohybu upoutávají děti dnes stejně jako kdysi. Tyto hračky jsou prověřeny životní zkušeností mnoha generací a jejich „výchovnost“ je přirozená a přesvědčivá. Obava, že pro dnešní děti jsou příliš jednoduché a skromné, určitě není na místě. Naopak-v současném přetechnizovaném světě vyvolávají příjemnou, uklidňující atmosféru, posilují intimitu a důvěryhodnost prostředí.

Budoucnost moderně idealizovaného pojetí výchovně vzdělávací práce mateřské školy bývá spojována s představou, že všechny děti dostanou do rukou nové důmyslné hračky, pomůcky a materiály, které je budou snadno a rychle připravovat na náročný způsob života v příštím tisíciletí. Celé dvacáté století věnovalo dětem nebyvalou pozornost. Vytvořilo celé odvětví vědy, průmyslu, umění i kultury, která se specializují na tvorbu pro děti. Současná společnost i rodina poskytují dětem mnohem více, než měly generace předcházející, od hraček přes oblečení a jídlo až ke knížkám a možnostem kulturního konzumu vůbec. A přece se nám nezdají dnešní děti lépe vychované nebo připravené pro život.

Domníváme se, že jedna z příčin tkví stále ještě v nedostatečném využití poznatků z psychologie a pedagogiky a popřípadě i v přeceňování některých dílčích objevů současnosti. Zapomínáme, že ontogeneticky se lidský jedinec nemění stejně rychle jako prostředí, ve kterém žije, a že základní potřeby a jejich uspokojování se ve vývoji jedince opakují. Materiály a věci, které se dostanou dítěti do rukou, působí na dítě opticky, akusticky a dotykově, vedou k poznávání vlastností materiálů, k praktické manipulaci a jednání. Představivost dítěte umožní hračce, aby překlenula funkční nedostatky, která má oproti skutečným předmětům, a přinesla dítěti pocit ovládnutí věcného světa, které je z hlediska dítěte obdivuhodné u dospělých.

Svět dítěte proto nelze omezit ani vyčerpat soustavu sebelépe připravených hraček a pomůcek a je třeba pamatovat na to, že jakýkoliv předmět v okolí dítěte skýtá v sobě možnost stát se hračkou, a tím i zdrojem cenné zkušenosti. Vzhledem k tomu není nutné zbytečně a násilně vymýšlet hračky stylizací a miniaturizací předmětů, které mohou plnit svou funkci v duchu přirozené logiky přímo.

Dítě potřebuje v každém věkovém období nacházet kolem sebe podněty, které mu poskytnou

možnost explorační v prostoru, zkušenosti s předmětnou činností, podněty, které seznamují s kvantitativními vztahy, a samozřejmě podněty, jež umožňují komunikaci s ostatními. Hračky mohou do jisté míry tyto podněty zastoupit. Konkrétní vymezení těchto podnětů je ovšem poněkud schematické, protože hra je mnohostranná činnost a každá hračka má možnost vícestranného použití podle individuálního herního záměru. Máme-li na mysli zastoupení v základních kategoriích činnosti dítěte, lze soubor hraček jako určitou promyšlenou soustavu sestavit.

K základním funkcím hračky patří pomoc dítěti pochopit svět, učit se mu rozumět, vystopovat některé souvislosti, poznávat hybné mechanismy v technice. Každá jednotlivá hračka zachycuje dílčí oblast tohoto poznávání a teprve jejich soubor, to znamená větší počet, nikoli ve smyslu kvantitativním, ale komplexním, tvoří určitý nástroj k pozitivnímu ovlivnění vývoje. V duchu tohoto požadavku lze rozdělit do několika kategorií hračky, které by mělo mít pro svou hru každé dítě. Tato řada se s věkem dítěte rozšiřuje, obohacuje, mění ve velikostech i proporcích. Zároveň však zahrnuje hračky, které provázejí dítě od dětství až na práh dospělosti - jako třeba míč, panenka nebo medvídek a autíčko (Opravilová a Gebhartová 2011, s. 84-96).



## 6 Řízení pohybových aktivit

Celý proces vyučování a učení probíhá v běžně známé struktuře tělovýchovné jednotky, hodiny, lekce: úvodní (pozdrav, kontrola, informace), rušná část – zahřívací činnost (různé druhy lokomoce, hra), průpravná část (rozcvičení), hlavní část – nácviková – s cílem něco naučit, hlavní část výcviková – kondiční, závěrečná část.

Každá z těchto částí má svůj význam a cíl a také obsah, který se odvíjí od úrovně skupiny dětí. Pro efektivnost celé jednotky je důležitý způsob řízení a organizace, kdy řízení vychází ze vztahu učitele a dětí. Je výrazně ovlivněno osobností učitele: zda je spíše autoritářského, demokratického nebo liberálního typu, zda si zachovává odstup nebo je spíše kamarádský (Mužík, Krejčí, 1997, Průcha, 2004). Základ tohoto vztahu obvykle nelze proměnit, souvisí s typem osobnosti. Organizací označujeme, jak jsou uspořádány děti, aby byl co nejvíce využit čas jednotky. Dle Mikoláška se toto uspořádání a organizace dělí na formu sociálně-interakční (hromadnou, skupinovou, individuální) a metodicko-organizační, tedy jak konkrétně jsou děti organizovány (frontálně, proudově, na stanovištích, na stanovištích s doplňkovými úkoly aj.). Schopnost organizovat skupinu je jistě dána i genetickými schopnostmi, ale zásadně ji ovlivňují zkušenosti a opět příklady z dětství.

Jak bylo uvedeno i výše, učitelé často používají techniky řízení a organizace v návaznosti na své dětské zkušenosti v tělesné výchově – učí jako jejich učitelé. Učitel má tedy výraznou schopnost ovlivnit budoucího člověka na řadu let, případně i v jeho další profesi. Z těchto důvodů je ovšem obtížné změnit klasické postupy, způsoby řízení a organizace, které se přenáší z generace na generaci. Přitom je velmi smutné, že učitelé nenacházejí žádné obměny a novinky. Knihkupectví jsou plná metodických knížek s popisem nových her a cvičení, návodů pro využití nových pomůcek, přesto je používáno většinou jen několik z nich.

Pro modernizaci řídicí práce a především pro aktivaci a zapojení samotných dětí při respektování jejich různých předpokladů, pro vzbuzení jejich zájmu, ale i samostatnosti a tvořivosti, je možné záměrně využívat škálu řídicích stylů Muska Moston a Sara Ashworth (1990). Propagátorem řídicích stylů u nás byl především Dobrý (1992, 1996), Mužík (1997) a další. Využití těchto řídicích stylů je velmi pozitivním krokem k modernizaci vyučování i tréninku. Ze spektra těchto stylů budou uvedeny ty, které se v praxi tělesné výchovy dětí prvního stupně osvědčily. Následující charakteristika bude podkladem pro porozumění, praktické příklady jsou uvedeny v dalším textu.

## **6.1 Jednotlivé učební styly**

### **Příkazový styl**

Učitel či trenér rozhoduje o obsahu, začátku, tempu i konci cvičení. Cvičenci pouze cvičí. Typickým příkladem bývá rozcvičení nebo lekce aerobiku. Řadě cvičenců nemusí vyhovovat tempo, dělají proto chyby. Avšak podřídit dovednost společnému rytmu je také důležitý cíl pohybového učení. Zvyšování tempa zvyšuje intenzitu a prověřuje, jak cvičenci zvládnou dovednost.

### **Úkolový styl**

Je nejčastěji používaným stylem řízení a spočívá v zadání úkolů učitelem/trenérem, kdy si děti samy volí, kdy cvičit začnou a v jakém tempu cvik provedou. Může to být driblování, přihrávky, rovnovážná cvičení, přeskok přes švédskou bednu, nácvik skoku do dálky aj.

### **Reciproční styl**

Využívá děti, aby se vzájemně kontrolovaly a opravovaly. Cvik musí být správně předveden a musí být vysvětleno, co mají děti sledovat, jaké chyby se mohou vyskytnout. Pak ve dvojicích nebo menších skupinách se vzájemně opravují, v roli opravujícího se střídají. Učitel/trenér sleduje, zda k opravám dochází. Pokud nedochází, musí upozornit to dítě, které opravuje, aby chybu našlo.

### **Styl s nabídkou**

Se snaží respektovat různé předpoklady dětí. Učitel předem zvolí několik úrovní dané dovednosti (výskok přes různě vysoké překážky, hod nebo kop na cíl z různých vzdáleností aj.). Dětem tyto možnosti představí a samy děti si volí, na jaké úrovni cvik zkusí. Učitel by měl sledovat, zda jejich volba byla přiměřená, zda nevolí pro sebe příliš obtížný úkol a nedaří se jim, nebo naopak je úkol jednoduchý a zůstávají při něm. Pak je vhodné děti podnítit ke změně.

### **Styl se sebehodnocením**

Je obtížný pro menší děti, protože nejsou schopné objektivnějšího sebehodnocení. Podstatou je vnímání sebe sama a ovládání svého těla. Tento styl podporuje sebevnímání a tělesné sebeuvědomování. Spočívá v samostatném procvičování dovednosti. Při dlouhodobém sledování svých pokroků vede k velmi pozitivní podpoře osobního zlepšování a sebehodnocení.

### **Styl s řízeným objevováním**

Spočívá v otázkách učitele/trenéra na možnost řešení určité situace. Pomocí otázek vede děti k objevení možných řešení, které je třeba prakticky vyzkoušet a ověřit jejich platnost.

### **Styl se samostatným objevováním**

Vede k samostatnému řešení problému, který může být pro menší děti velmi jednoduchý, a tedy i řešitelný. Obecně je zadán cíl, který může mít i různá řešení. Děti je mohou vymýšlet samy. Potlačuje se tak učení pomocí nápodoby, a podporuje se naopak aktivní učení se pomocí experimentace nebo logického myšlení (Dvořáková 2012, s. 49-50).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Výsledky

Mé testované výsledky jsou popsány v praktické části pod hrubou a jemnou motorikou. Jsou u toho uvedené vždy příklady těchto cviků a testů. U jednotlivých testů a cviků je popsán název, věková kategorie, časová dotace, pomůcky, prostředí a postup.

### 7.1 Rozvoj hrubé motoriky

#### 7.1.1 Základní pohyby

Vnímání jednotlivých částí těla v různých polohách a jejich ovládnutí je základem pro jakýkoliv řízení vlastního pohybu. Následující základní polohy vycházejí z běžného života a jsou také nejvíce používány v obsahu cvičebních jednotek pro předškolní děti. Jsou to polohy, ze kterých zahajujeme a končíme jednotlivé cvičební tvary. Přesná základní (výchozí) poloha umožní optimální zapojování jednotlivých svalových skupin v následujícím průběhu pohybové činnosti. Postupným osvojováním správného provedení jednotlivých základních poloh dochází k jejich zautomatizování.

#### 1) Leh na zádech pokrčmo

- **Poloha pánve**

Podsadit pánev – s výdechem dochází oploštění břicha postupně se zapojováním břišního a hýžděového svalstva a mírným podsunutím dolní části pánve směrem ke stehnům. Podsazení pánve je důležité provést při zaujmutí polohy a v této pozici vydržet v průběhu celého cviku. Kontrolou správného provedení jsou přitisknutá bedra k podložce a oploštěná břišní stěna.

- **Poloha hlavy**

Vytažení páteře směrem od pánve dále přes temeno hlavy do dálky, přitažení brady k hrudníku (brada svírá pravý úhel s podložkou).

- **Poloha ramena, lopatek a paží**

Ramena stažená směrem k podložce a dolů k pánvi, lopatky celou plochou na podložce a jejich dolní úhly stahovány k páteři („rozevřený hrudník“). Paže volně podél těla dlaněmi vzhůru (připažit).

- **Poloha dolních končetin**

Pokrčené, chodidla rovnoběžně celou plochou na podložce.

## 2) Leh na zádech

- **Poloha pánve**

Podsadit pánev – s výdechem dochází k oploštění břicha postupně se zapojováním břišního svalstva a mírným podsunutím dolní části pánve směrem ke stehnům. Podsazení pánve je důležité provést při zaujmutí polohy a v této pozici vydržet v průběhu celého cviku. Kontrolou správného provedení je poloha beder asi 3 cm od podložky a oploštělá břišní stěna.

- **Poloha hlavy**

Vytažení páteře směrem od pánve dále přes temeno hlavy do dálky, přitažení brady k hrudníku (brada svírá pravý úhel s podložkou).

- **Poloha ramen, lopatek a paží**

Ramena stažená směrem k podložce a dolů k pánvi, lopatky celou plochou na podložce a jejich dolní úhly stahovány k páteři („rozevřený hrudník“). Paže volně podél těla dlaněmi vzhůru (připažit).

- **Poloha dolních končetin**

Snožené dolní končetiny natažené a protažené do dálky.

## 3) Leh na břicho

- **Poloha pánve**

Podsadit pánev – s výdechem dochází k oploštění břicha postupně se zapojováním břišního svalstva a mírným podsunutím dolní části pánve směrem k podložce a kontrakcí hýžďových svalů. Podsazení pánve je důležité provést při zaujmutí polohy a v této pozici vydržet v průběhu celého cviků.

- **Poloha hlavy**

Čelo na podložce, vytažení páteře směrem od pánve dále přes temeno hlavy do dálky.

- **Poloha ramena, lopatek a paží**

Čelo na podložce, vytažení páteře směrem k pánvi nad podložkou (ramena nejsou v kontaktu s podložkou) přitažením dolních úhlů lopatek k páteři. Paže volně podél těla, dlaně na podložce.

- **Poloha dolních končetin**

Snožené dolní končetiny natažené a protažené do dálky, špičky propnuté, nártý na podložce.

#### 4) Sed zkřížmo skrčmo-turecký

- **Poloha pánve**

Podsadit pánev – s výdechem dochází k oploštění břicha postupně se zapojováním břišního svalstvo a mírným podsunutím dolní části pánve. Podsazení pánve je důležité provést při zaujmutí polohy a v této pozici vydržet v průběhu celého cviku.

- **Poloha hlavy**

Vytažení páteře směrem od pánve dále přes temeno hlavy vzhůru, přitažení brady k hrudníku (brada svírá pravý úhel s podélnou osou), pohled očí vpřed.

- **Poloha ramena, lopatek a paží**

Ramena stažená dolů směrem k pánvi společně s přitažením dolních úhlu lopatek k páteři („rozevřený hrudník“). Paže mírné pokrčené volně podél trupu, dlaně na kolenou.

- **Poloha dolních končetin**

Skrčená a zkřížené dolní končetiny, pravou nebo levou přes sebe, vnější strana chodidel na podložce.

#### 5) Sed

- **Poloha pánve**

Podsadit pánev – s výdechem dochází k oploštění břicha postupně se zapojováním břišního svalstvo a mírným podsunutím dolní části pánve. Podsazení pánve je důležité provést při zaujmutí polohy a v této pozici vydržet v průběhu celého cviku.

- **Poloha hlavy**

Vytažení páteře směrem od pánve dále přes temeno hlavy vzhůru, přitažení brady k hrudníku (brada svírá pravý úhel s podélnou osou), pohled očí vpřed.

- **Poloha ramen, lopatek a paží**

Ramena stažená dolů směrem k pánvi společně s přitažením dolních úhlů lopatek k páteři („rozevřený hrudník“). Paže volně podél trupu (připažit), dlaně na podložce.

- **Poloha dolních končetin**

Snožené dolní končetiny natažené a protažené do dálky (Volfová a Kolovská 2008).

## **7.1.2 Motorické dovednosti**

### **A. Lezení**

Lezení, při kterém dítě střídá ruce a nohy v protilehlých stránkách, má ve vývoji značný význam. Nervové dráhy z levostranných končetin směřují do motorických oblastí pravé hemisféry a opačně. Pohybuje-li dítě všemi končetinami, jsou aktivovány obě mozkové polokoule, které zároveň spolupracují. Přeskočí-li dítě tuto etapu, může mít obtíže v dalším pohybovém, ale též psychickém vývoji.

#### **Cvičení a hry na rozvoj lezení:**

- ve vzpouře klečmo (na měkké podložce), koordinačně správně
- ve vzporu dřepmo vpřed i vzad
- ve vzporu ležmo vzadu (jako rak)
- okolo překážek, pod, přes
- na vyvýšené podložce a nakloněné rovině
- na nářadí a náčiní
- vylézání a slézání po žebřinách nebo žebříku (případně horolezecké a provazové stěny)

### **B. Chůze**

Chůze je lokomoční pohyb, kdy se využívají dolní končetiny. Chodidla se pravidelně střídají, kladou se nohy jedna za druhou. Tělo je ve vzpřímené poloze. Paže jsou připažené u těla. Při chůzi je vždy jedno chodidlo v dotyku se zemí. V kolenním kloubu se kolena vždy lehce pokrčí (ohnou). Oči se při chůzi převážně soustředí před sebe či do stran kvůli koordinaci

#### **Cvičení a hry na rozvoj chůze:**

- na místě, s náčiním
- s překračováním a přebíháním různé vysokých překážek
- se změnou délky a šířky kroku
- na vyvýšené podložce a nakloněné rovině

- chůze bez bot po masážních pomůckách
- po patách, špičkách, vnější a vnitřní straně chodidel
- chůze vzad s doplňkovými činnostmi
- chůze s předměty na hlavě
- chůze vzad jednoduchá (pomalá)
- po čáře, po elipse, mezi předměty, na zvýšené ploše
- vpřed i vzad
- v daném rytmu, se zpěvem, s rytmickým doprovodem, s tleskáním

### **C. Běh**

Oči se při běhu dívají dopředu, je patrná dynamická stabilita a jistota pohybu. Kolena se v letové fázi ohýbají do pravého úhlu, je přítomna švihová práce dolních končetin. Paže se ohýbají v loktech a pohybují se v opozici k dolním končetinám, je patrná koordinace pohybu paží. Při kontaktu s podložkou se dotýká země přední část chodidel. Tělo je mírně nakloněné dopředu.

#### **Cvičení a hry na rozvoj běhu:**

- střídat chůzi a běh
- měnit rychlost
- za cvičitelem nebo dítětem
- mezi překážkami (slalom)
- s překračováním a přebíháním různé vysokých překážek
- reagovat na signál – změna směru i rychlostí
- běh pod točícím se lanem
- štafetový běh

### **D. Házení**

Při hodů pravou rukou je mírně tělo zakloněné, pravá ruka je vzpažená vzad, levá noha je vykročena před tělem. Při hodů levou rukou je to přesně naopak. Při házení si mohou pomoci 2. rukou, kterou mají předpaženou a ukazuje jim směr hodů. Oči směřují před sebe či na vytyčený cíl.

#### **Cvičení a hry na rozvoj házení:**



- hod z místa z čelného postavení (stoj rozkročný)
- hod z místa z čelného postavení (stoj předkročný)
- hod ze tří kroků z čelného postavení
- hod z bočního postavení
- hod z jednoho kroku/ze dvou kroků
- odhody po stupňované chůzi s nácíním v náprahu
- hod z impulsního přeskočení
- hod s prodlužování rozběhu

## **E. Skoky**

Při skoku snožmo jsou dolní končetiny lehce ohnuté v kolenou, ruce jsou zapažené a trup těla je lehce předkloněný. Dolní končetiny jsou od sebe na šířku ramen. Při skoku snožmo pomáhá, když se lehce zhoupnou a odráží se na špičkách chodidel a ruce při odrazu jdou ruce dopředu (předpaží). Při doskoku vždy musí vždy dopadnout na plná chodidla s rukama předpaženými.

Při skoku na jedné noze je jedna z dolních končetin lehce ohnutá v kolenou a druhá je ohnutá v pravém úhlu ve vzduchu. Při soustředění rovnováhy, aby nespadly, se soustředí vždy na jeden určitý bod, který se nehýbe (tyč, bod na zemi, basketbalový koš, atd.). Při odrazu se lehce zhoupne na jedné noze a odráží se na špičce chodidla a ruce jdou před tělo (předpaží). Při doskoku vždy musí vždy dopadnout na plná chodidla s rukama předpaženými.

### **Cvičení a hry na rozvoj skoku:**

- poskoky na jedné noze
- skok do dálky
- přeskoky přes překážku
- skoky snožmo přes lavičku/přes lano
- skoky přes švihadlo
- skoky do schodů nahoru/dolů
- skoky snožmo na podložkách – vpřed, vzad, do strany
- na místě, vpřed, vzad, stranou
- snožmo, střídnož pravá-levá, levá-levá, pravá-pravá
- po jedné na místě, vpřed
- při chůzi a běhu

- přeskokování malých překážek plynule za sebou
- po předmětech (destičky, stopy, ...)
- přes skákací gumu
- vysoký a seskoky na zvýšenou plochu (lavička, švédská bedna, ...) a dolů, na měkkou podložku. Výška zvýšené plochy pro odskoky je cca do pasu dítěte.
- do výšky na zavěšený předmět
- odraz z jedné (pravá, levá), dopad snožmo a opět odraz snožmo
- na malé trampolíně – náskok, opakované skoky a výskok

## **F. Chytání**

Při chytání míče trénujeme u dětí obratnost a různé styly chytání, postřeh. Nejčastěji děti učíme chytat míč oběma rukama. Lehce jsou v pokrčených kolenou, lehce mají záda v předklonu a paže mají skrčené před hrudníkem v pravém úhlu, aby lehce chytily míč.

### **Cvičení a hry na rozvoj chytání:**

- chytání míče oběma rukama/jednou rukou
- chytání ve vzduchu
- chytání v doskoku
- chytání v podřepu

## **G. Rovnováha → statická a dynamická**

Rovnováhová schopnost je ve vzájemných vztazích téměř se všemi ostatními koordinačními schopnostmi, je s nimi propojena a může být pokládána za jádro pohybové koordinace (Měkota a Novosad 2005, s. 70).

Statická rovnováha je, když je tělo v klidu a nemá žádný pohyb a stojí na místě. Příkladem této statické rovnováhy u dětí je např. sed, leh, klek nebo nestabilní podložka (např.: balanční pomůcka=míč, lano).

K dynamické rovnováze dochází při pohybu, kdy se často mění polohy místa v prostoru. Dynamická rovnováha se projevuje např.: při pohybové hře, jízdě na kole, chůze a běhu.

## **Cvičení a hry na rozvoj rovnováhy:**

- chůze po hrazdě
- chůze po čáře
- chůze po šikmé rovině
- chůze po laně ve vzduchu
- chůze po lavičce

## **H. Převaly**

### **Z polohy leh na břicho**

- skrčit připažmo předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na zádech (vlevo, vpravo)
- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na boku (pravá, levá)
- skrčit připažmo, předloktí zkřížmo na hrudník, dlaně na ramenou – do lehu na boku (pravá, levá)

### **Z polohy leh**

- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na břicho (vlevo, vpravo)
- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na boku (pravá, levá)
- vzpažit – do lehu na boku (pravá, levá) - můžeme vložit měkký míček (ringo kroužek, drátěnka, ...) mezi dlaně, kolena, kotníky
- vzpažit – opakované převaly o 360 % ze šikmé plochy (válení sudů)
- vzpažit – opakované převaly o 360 % na vodorovné ploše (válení sudů)

### **Z polohy sed skrčmo, dřep**

- vzad (kolébka) s dopomocí
- vzad (kolébka) – dlaněmi přitisknout stehna k hrudníku, bradu přitáhnout k hrudníku – můžeme vložit málo nahuštěný overball (měkký míček, drátěnka, ...) mezi kolena, břicho a stehna, pod bradu – zpět
- kolébka, pohoupat se (na bedrech)
- kolébka do nakloněné roviny, zpět
- kotoul vpřed ze stoje rozkročného z nakloněné roviny s dopomocí

## Pořadová cvičení

- rozdělení – jednotlivci, dvojice a více početné skupiny
- seřazení – do zápasu, řady, kruhu
- řazení – bokem, čelem k sobě, zády, na upažení, předpažení, těsně
- držení – za ruce, ramena, v pase
- směr pohybu formace – vpřed, vzad, stranou
- na signál při chůzi, běhu utvořit různá seskupení, formace a pohybovat se v nich
- na signál ve formaci zastavit

### I. Manipulace s míčem

- **Horní končetiny**
  - jemná manipulace-dlaň, prsty
  - uchopování
  - podávání kolem částí vlastního těla
  - koulení (pravá, levá), obouruč
  - volně v prostoru, ve vymezeném prostoru, na vyvýšené podložce, na cíl i pohybující se, ve dvojicích v různých polohách, dvou míčů současně, hlavou ve vzporu dřepmo
  - hod spodem obouruč, jednoruč (pravá, levá) – vzhůru, vpřed, vzad
  - hod vrchem obouruč, jednoruč (pravá, levá)
  - chytání po dopadu na zem, přímo
  - chytání do dlaní „košíčků“
  - hod na cíl vodorovný, svislý, kombinovaný a pohybující se
- **Dolní končetiny**
  - jemná manipulace – chodidla, prsty
  - poskoky s míčem (menší měkký) mezi kolena, kotníky
  - vedení při chůzi vpřed volně v prostoru (pravá, levá)
  - vedení při chůzi ve vymezeném prostoru
  - zastavení (zpracování) – pravá, levá
  - kop vnitřní stranou nohy (pravá, levá)
  - kop vnitřní stranou nohy (pravá, levá) na cíl
  - koulení před sebe, doběhnutí a zastavení nohou
  - přihrávky na stěnu, položenou lavičkou

- přihrávky ve dvojicích se zpracováním

### 7.1.3 Konkrétní cviky na rozvoj hrubé motoriky

- **Slalom mezi kužely**

**Pomůcky:** kužely, tlustou lepící pásku

**Věková kategorie:** 5-6 let

**Časová relace:** 20 minut

**Prostředí:** tělocvična, herna (dostatečně prostorná), zahrada, louka, les (snažit se na rovině a bez kořenů)

**Popis:**

Děti budou běhat mezi jednotlivými kužely umístěnými na čáře. Čáru můžeme nalepit za pomoci lepící pásky, kužely od sebe postavíme cca 2 metry od sebe a v řadě jich budeme mít 5. Děti budou mít za úkol mezi kužely proběhnout tam a zpátky, tak aby během slalomu neshodily ani 1 kužel.

- **Bosý chodník**

**Pomůcky:** připravených 5 vyříznutých čtverců (např.: z kartónu), kamínky, písek, pěnové míčky, hladká dřívka, hlína

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová relace:** 30 minut

**Prostředí:** zahrada

**Popis:**

S dětmi si připravíme chodník pro bosé nohy. Položíme si za sebe 5 čtverců (např.: z kartónu), do kterých budeme vkládat 5 různých materiálů. V jednom čtverci budou kamínky, v druhém čtverci bude písek, ve třetím čtverci budou pěnové míčky, ve čtvrtém čtverci budou hladká dřívka a v pátém čtverci našeho chodníku bude hlína. Děti se po bosém chodníku projdou bez bačkor a ponožek, aby jejich plochá chodidla cítily jednotlivé čtverce chodníku.

- **Lezení (plazení) na mírně nakloněné rovině**

**Pomůcky:** lavici, žebřiny, prostor pro děti

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová relace:** 20 minut

**Prostředí:** herna, tělocvična

**Popis:**

S dětmi si připravíme místo okolo žebřin, za které mírně zahákneme lavici, po které děti polezou směrem nahoru a dolů. Dětem ukážeme, jak správně polezou na nakloněné rovině po lavici a jaká pravidla musí dodržovat při lezení po čtyřech. Dále tu máme variantu pro děti, které by se báli lézt po čtyřech, tak si lehnou na lavici břichem a budou se za pomoci rukou přitahovat směrem nahoru. Sklon lavice musí odpovídat věku a výšce dětí, ale také dbát na jejich možný strach z výšek.

- **Hod na terč v bráně**

**Pomůcky:** bránu (plastová či kovová v tělocvičně), tenisové míčky, terč z tvrdého kartónu, značku (křížek z pásky)

**Věková kategorie:** 5-6 let

**Časová relace:** 25 minut

**Prostředí:** herna, tělocvična, zahrada

**Popis:**

Nejprve si s dětmi postavíme bránu a naznačíme si na zemi značku, ze které budou děti házet. Značka od brány je vzdálená 2-3 m. Na bránu pověsíme terč z tvrdého kartónu. Otvor v terči bude mít průměr 30 cm. Každému dítěti dáme do rukou 2 tenisové míčky, každé dítě bude mít 2 pokusy na trefení terče. Při házení na terč děti poučíme, jak správně mají stát při házení (poučení pro praváka/leváka). Pro šikovnější děti můžeme udělat 2.značku, která bude vzdálená 4 m.

- **Překážková dráha na skoky snožmo**

**Pomůcky:** lavice, pěnové molitany, lanový žebřík

**Věková kategorie:** 5-6 let

**Časová relace:** 25 minut

**Prostředí:** herna, tělocvična, zahrada

**Popis:**

S dětmi si připravíme prostor pro překážkovou dráhu na skoky. Jako první si připravíme lavici, kousek za lavicí budou připravené 3 pěnové molitany, které budou seřazené za sebou tak, aby tam každé dítě mělo prostor na odraz a doskok. Poslední překážkou bude natažený žebřík na zemi. Děti budou mít za úkol přes lavici skákat snožmo pomocí lavice, kterou uchopí z obou stran. Pomocí přeskoků snožmo se dostanou na konec lavice. Druhým úkolem, který budou mít děti, bude skákání snožmo přes pěnové překážky. U poslední překážky budou mít za úkol skákat snožmo do otvoru položeného žebříku.

## **7.2 Rozvoj jemné motoriky**

### **7.2.1 Motorické dovednosti**

#### **A. Mikromotorika očních pohybů**

S plynulostí očních pohybů, při čtení též souvisí zrakové rozpětí. Oko se po textu nepohybuje plynule zleva doprava, ale ke čtení dochází v tzv. bodech fixace. Čím je čtenář zdatnější, tím větší je rozsah fixace.

#### **Cvičení a hry na rozvoj mikromotoriky:**

- kreslení očima vlnovky a čáry na zdech
- pojmenování předmětů čtených zleva doprava a naopak
- čtení barev ve třídě
- koulení očima ve směru hodinových ručiček
- hledání rozdílů mezi 2 obrázky
- hledání určené barvy např.: modrá, červená...
- kreslení osmičky-děti sedí rovně a očima kreslí od stropu k zemi osmičku a vždy se setkají ve výchozím bodu

#### **B. Motorika artikulačních orgánů**

Ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní. Zahrnuje pohyblivost rtů a jazyka.

#### **Cvičení a hry na rozvoj motoriky artikulačních orgánů:**

- vedení jazyka podél horních a dolních zubů
- vyplazování jazyka
- olizování rtů
- nafukování tváří střídavě a současně
- foukání brčkem do vody (vytváření bublinek)
- foukání do bublifuku
- posílat pusinku mamince
- pískání

- hrát na koníčka- „klapat jazykem“, jako když klepe kůň kopyty
- masáž tváří
- špulit rty-> střídavě vyslovovat hlásku U-I (U= musí být rty, co nejvíce našpulené a u hlásky I= je důležitý široký úsměv)

### **C. Grafomotorika**

U grafomotoriky jde především o pohyby ruky při psaní či kreslení. Pohyb ruky a oka je předpokladem pro úspěšné psaní či kreslení. Právě grafomotorika je důležitá při posuzování školní zralosti dítěte u zápisu ZŠ. Grafomotorika se zabývá správným úchopem psacího náčiní u leváka či praváka.

#### **Cvičení a hry na rozvoj grafomotoriky:**

- kreslení tužkou na papír -horní a dolní oblouk s vratným tahem
  - dolní a horní oblouky
  - spirály, vlnovky, elipsy
  - zuby (trojúhelníky, střechy)
  - horní a dolní smyčka
- trhání papíru na kousky
- manipulace s kolíčky (věšení kolíčků na šňůru)
- skládání tvarů (kostky, puzzle, atd.)
- umístění plastových kolíčků do dírek

### **D. Pohybová koordinace**

Pohybovou koordinaci využíváme při cvičení aktivačně-relaxační v průběhu vyučování. Tyto cviky se provádí, aby si dítě uvolnilo ruku (prsty, dlaň, zápěstí).

#### **Cvičení a hry na rozvoj koordinace:**

- střídání pohybu dlaně, pěsti, prsty
- střídání polohy dlaně-pěst jednou rukou či oběma rukama stejně
- pokládání prstů na plochu (hra na klavír-úder do jednotlivých kláves)



## 7.2.2 Konkrétní cviky na rozvoj jemné motoriky

- **Zatoulaný jazýček**

**Pomůcky:** stůl, židle, velké zrcadlo

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová relace:** 5-10 minut

**Prostředí:** třída, herna

**Popis:**

Na tohle cvičení s paní učitelkou si vezme maximálně dvě děti, které s ní budou cvičit motoriku artikulačních orgánů a přesně jazyk. Paní učitelka bude sedět s dětmi před velkým zrcadlem u stolu, kde na sebe všichni uvidí. Děti budou opakovat to, co dělá paní učitelka. Paní učitelka bude ukazovat do zrcadla, jak vede jazyk podél horních a dolních zubů. Děti budou po paní učitelce opakovat, co uvidí, alespoň 3x.

- **Trhací obrázky**

**Pomůcky:** barevné papíry, lepidlo, čtvrtka A4

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová dotace:** 10-15 minut

**Prostředí:** třída, herna

**Popis:**

Děti budou mít za úkol natrhat barevné papíry na kousky a nalepit je na papír a vyrobit z toho nějaký tvar obrázku. Poté obrázek popíší, co na něm vidí.

- **Procvičení rukou**

**Pomůcky:** žádné

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová dotace:** 3-5 minut

**Prostředí:** třída, herna

**Popis:**

V tomhle úkolu budou mít děti za úkol sledovat paní učitelku a napodobovat ji v pohybech procvičování. Budou procvičovat zápěstí, prsty a dlaně. Vždy budou cvičit nejdříve s jednou rukou, poté s druhou a nakonec s oběma najednou. Paní učitelka bude určovat jednotlivé cviky pro děti.

### 7.3. Senzomotorika

-spojení mezi smyslovým vnímáním a motorikou

Senzomotorika označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním nebo-li jemnou a hrubou motoriku (vizuomotorika=zrak+motorika, audiomotorika=sluch+motorika).

#### Cvičení a hry na rozvoj audiomotoriky:

- chůze v daném rytmu (např.: na hudbu či hudební nástroj)
- cvičení podle obrázků či videa-dítě napodobuje viděný cvik
- běh se změnou směru na sluchový signál (např.: cinknutí na triangl)
- vyhledávání schovaného zvuku (např. tikající budík...)
- poznávání zvuků-v první krabičce budou rolničky, v druhé krabičce bude rýže, ve třetí krabičce budou šrouby-> děti zatřesou s krabičkou a budou hádat, co by mohlo být uvnitř krabičky
- sluchové hádanky-začínáme od slabik
- vyčleňování začátku a konce slova- první a poslední písmeno předmětů či obrázků (např.: K-kočka, S-slon, P-pes)

#### Cvičení a hry pro rozvoj vizuomotoriky:

- spojování daných obrázků na papíře např.: přerušovanou čarou či rovnou čarou
- skládání puzzlí
- navlékání korálek
- vystřihování podle tučné čáry
- dokreslení půlky obrázků (např.: dokreslení jahody, mráčku, slunce, Ještěd)
- skládání kostek podle vzoru (horizontálně, vertikálně, trojrozměrně)
- vkládání různých válečku do sebe „matrjoška“
- skládání půlených obrázků (čtverec, kruh, obdélník)

#### 7.3.1 Konkrétní cviky na rozvoj senzomotoriky

- **Cvičení na napodobování obrázků**

**Pomůcky:** obrázky s předlohou

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová dotace:** 10 minut

**Prostředí:** třída, herna, tělocvična, zahrada

**Popis:**

Paní učitelka dětem vysvětlí, co bude jejich úkolem. Úkolem dětí bude cvičit podle předložených obrázků. Na jednotlivých obrázcích budou jednoduché cviky, které by děti měly zvládnout bez problému. Děti uvidí například na obrázcích: postavu, kde ruce vzpaží, upaží či kdy bude dělat postava skoky snožmo.

- **Skládání dřevných kostek s obrázky**

**Pomůcky:** dřevěné obrázkové kostky

**Věková kategorie:** 4-6 let

**Časová dotace:** 15-20 minut

**Prostředí:** třída, herna

**Popis:**

Děti dostanou za úkol složit obrázkové kostky, z každé strany bude jiný obrázek. Děti budou mít k dispozici předlohu, na které budou jednotlivé obrázky složeny.

## 8 Závěr

Na začátku této práce jsme se zaměřili na to, co je vlastně motorika a proč je u dětí důležitý pohyb. Dále se také dočteme, jak je důležitý pohyb všeobecně a jak ho můžeme u dětí nadále rozvíjet právě v mateřské škole. Na praxi v mateřských školách jsme se setkávali stále víc a víc s pohybem u dětí, které to bavilo a chtěly se zlepšovat a zdokonalovat v tom, co právě dělají. Proto jsme se rozhodli napsat právě práci, která bude zaměřena na pohyb a jeho rozvoj pro děti v mateřských školách.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo představit téma motorická kompetence a její rozvoj v mateřských školách. Také jsme chtěli představit konkrétní cviky na rozvoj hrubé a jemné motoriky a senzomotoriky v mateřských školách, které jim dále pomohou se rozvíjet v jejich školní zralosti. Obsah konkrétních cviků tvoří: název, pomůcky, věková kategorie, časová dotace, prostředí a postup. Proto by nemělo být těžké tyto konkrétní cviky využít v jakékoliv mateřské škole.

Obsahem této práce je představit, co je to motorika a jak dále motoriku lze rozvíjet a dělit. Mezi hlavní pilíře motoriky patří rozvoj hrubé a jemné motoriky, který je důležitý pro děti v předškolním věku. Dále jsme věnovali část práce kapitole, která popisuje, co je to hra, jak je důležitá pro dítě, co u dětí rozvíjí a co je úlohou hraček. Popsali jsme, co je to hrubá a jemná motorika, ale také to, na co tyto dvě motoriky dále dělíme. Rozvoj u hrubé motoriky v předškolním věku po 3.roce je pomalejší, ale právě v tom předškolním věku dítě více upevňuje své pohybové dovednosti, koordinaci, přesnosti a plynulosti pohybu. U jemné motoriky jsme popsali jednotlivé části, jako například, co je to grafomotorika, vizuomotorika či senzomotorika. Pojem grafomotorika jsme dále rozdělili na kresbu a psaní. Právě u grafomotoriky je častým problémem u dětí správný úchop psací pomůcky. V obsahu máme zařazenou kapitolu řízení pohybových aktivit, kde máme popsany celý proces vyučování a jak vyučování probíhá ve výuce tělovýchovy. V této kapitole máme popsanou podkapitolu, kde jsou popsány jednotlivé učební styly, co by učitel či dítě mělo dělat.

Praktickou část jsme zaměřili na rozvoj hrubé a jemné motoriky a senzomotoriky. V hrubé motorice máme popsány příklady základních pohybů (např.: leh na zádech pokrčmo a jeho polohy – pánve, hlavy, ramen, lopatek a paží, dolních končetin). V další v podkapitole máme motorické dovednosti, které jsme rozdělili od základních dovedností po pokročilé dovednosti (např.: mezi první dovednosti dítěte patří lezení, poté chůze, běh). U jednotlivých motorických

dovedností máme napsané cvičení a hry na rozvoj daných dovedností. Konkrétní cviky na rozvoj máme uvedené u hrubé a jemné motoriky a senzomotoriky. Tyto konkrétní cviky jsme zaměřili na již uvedené motorické dovednosti v praktické části. Mezi další kapitolu praktické části jsme zařadili jemnou motoriku a její motorické dovednosti. Uvedli jsme v motorických dovednostech např.: mikromotorika očních pohybů či motoriku artikulační orgánů. U těchto dovedností máme znovu uvedeny cvičení a hry na rozvoj. Jako poslední kapitolu praktické části jsme uvedli senzomotoriku, kterou jsme rozdělili na cvičení a hry na rozvoj audiomotoriky a vizuomotoriky.

## SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

- Blahutková, M., 2007. Psychomotorika, Brno: MU v Brně. ISBN 978-80-210-3067-1
- Dvořáková, H., 2012. Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi. Praha: Grada, Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1
- Ficová, L., T., 2020. Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace, Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1045-2
- Gillernová, I., & Mertin, V., 2012. Psychologie pro učitelky MŠ: Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Portál. ISBN 978-80-7367-627-8
- Iivonen, S., & Sääkslahti, A. K., 2014. Preschool childrens fundamental motor skills: A review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1107-1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>
- Křištofič, J., 2006. Pohybová příprava dětí, Praha: Grada. ISBN 80-247-1636-4
- Měkota, K. & Novosad, J., 2005. Motorické schopnosti, Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0981-X
- Mertin, V. & Gillernová, I. eds., 2015. Psychologie pro učitelky mateřské školy Třetí vydání., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5
- Opravišilová, E. & Gebhartová, V., 2011. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol Vyd. 2., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9
- Payne, G., & Isaacs, L. D., 2017. Human motor development: a lifespan approach (Ninth edition). London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-62159-043-9
- Průcha, J. & Kořátková, S., 2013. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4
- Sigmund, E., 2007. Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her, Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-8578-374-2
- Šeflová, I., 2014. Pohyb a zdraví: inovace výuky tělesné výchovy a sportu na fakultách TUL v rámci konceptu aktivního životního stylu, Liberec: TUL. ISBN 978-80-7494-122-1

Šeflová, I., 2020. Psychomotorika v pedagogické praxi: Učitelem moderně a odborně –podpora učitelského vzdělávání na FP TUL, Liberec.

True, L., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Williams, H. G., Brown, W. H., O'Neill, J. R., & Pate, R. R., 2017. Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Journal of science and medicine in sport*, 20(8), 751-755. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.019>

Utleý, A., 2019. *Motor control, learning and development: instant notes (Second edition)*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-13810-387-0

Volfová, H. & Kolovská, I., 2008, *Předškoláci v pohybu Cvičíme jako myška, kočka a pejsek, Děti a sport*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2317-4

Vyskotová, J. & Macháčková, K., 2013. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4698-2

Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R., 2008. Motor Skill Performance and Physical Activity in Preschool Children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.214>

Zelinková, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]* Vyd. 2., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0