

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2009

EVA SEBEROVÁ

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA VÝCHOVY KE ZDRAVÍ

PODPORA VÝCHOVY KE ZDRAVÍ FORMOU
INTERVENČNÍHO POHYBOVÉHO PROGRAMU PRO
DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
(BAKALÁŘSKÁ PRÁCE)

Vedoucí práce: Mgr. Vlasta Kursová, Ph.D.
Vypracovala: Eva Seberová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Výchova ke zdraví

České Budějovice, duben 2009

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA ČESKÉ BUDĚJOVICE

PEDAGOGICAL FACULTY

DEPARTMENT OF HEALTH EDUCATION

THE SUPPORT OF TEACHING TO BE HEALTHY IN A
WAY OF INTERVENTION PROGRAMME OF
MOVEMENT FOR CHILDREN OF PREESCHOOL AGE.
(BACHELOR WORK)

Supervisor: Mgr. Vlasta Kursová, Ph.D.
Name of the author: Eva Seberová
Study programme: Specialization in Education
Field of study: Health Education

České Budějovice, April 2009

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název bakalářské práce: Podpora výchovy ke zdraví formou intervenčního pohybového programu pro děti předškolního věku

Jméno a příjmení autora: Eva Seberová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Výchova ke zdraví

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Vlasta Kursová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2009

Anotace:

Cílem mé bakalářské práce je vytvoření intervenčního pohybového programu podporující výchovu ke zdraví pro děti předškolního věku. Jako dílčí cíl jsem si stanovila ověření realizovatelnosti tohoto programu v praxi. Teoretická část mé práce obsahuje množství informací o významu pohybu v životě člověka, o psychomotorice a jejím vlivu na zdraví. V praktické části je rozpracován vytvořený pohybový program, který je postaven na bázi psychomotorických her a přizpůsoben věku dětí. Před i po jeho aplikaci byly další údaje získány metodou pozorování a metodou řízeného rozhovoru. Veškerá sebraná data byla zpracována a vyhodnocena. Výsledky potvrzují, že vytvořený pohybový program pozitivně přispívá k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte a je v praxi realizovatelný.

Klíčová slova: zdraví, psychomotorika, předškolní věk, pohybové učení, pohybové hry, relaxace

BIBLIOGRAPHIC IDENTIFICATION

Title of Bachelor thesis: The support of teaching to be healthy in a way of intervention programme of movement for children of preschool age

Name of the author: Eva Seberová

Study programme: Specialization in Education

Field of study: Health education

Department: Health Education, Pedagogical Faculty

Supervisor: Mgr. Vlasta Kursová, Ph.D.

The year of the presentation: 2009

Abstract:

The aim of my bachelor's work is the formation of interventionist movement programme supporting the health education of children of pre-school age. As a partial goal I have determined the checking whether this programme is possible to be put into practice. Theoretical part of my work contains a lot of information about the importance of movement in the people's life and about the psychomotor activity and its influence on health. In the practical part there is worked out a formed movement programme which is based on the psychomotor activity games and it is adapted to the age of children. Before and also after its application the other data were gained by the methods of watching and of guided interview. All collected data were processed and analysed. The results confirm that the movement programme positively contributes to creating of conditions for physical, psychical and social well-being of children and it is possible to be put into practice

Keywords: health, psychomotor activity, pre-school age, movement education, movement games, relaxation

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma „Podpora výchovy ke zdraví formou intervenčního pohybového programu pro děti předškolního věku“ jsem vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v referenčním seznamu.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne2009

.....

podpis

Děkuji vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Vlastě Kursové, Ph.D. za odborné vedení a ochotu pomoci při vypracování mé bakalářské práce.

Obsah

1 ÚVOD.....	8
2 ROZBOR LITERATURY.....	10
2.1 Zdraví a aktivní zdraví.....	10
2.2 Periodizace lidského věku.....	12
2.2.1 Vývoj motoriky v dětství.....	13
2.3 Zdravý životní styl dětí předškolního věku.....	18
2.4 Zdravý denní režim v mateřské škole.....	20
2.4.1 Vhodná životospráva dětí předškolního věku.....	22
2.5 Význam pohybu v životě člověka.....	26
2.5.1 Cílené pohybové aktivity a relaxace.....	30
2.5.2 Pohybové učení a optimální úroveň pohybových dovedností v dětství.....	35
2.5.3 Pohybové hry.....	42
2.6 Psychomotorika a zdraví.....	45
2.6.1 Psychomotorika jako tělesná aktivita.....	48
2.6.2 Psychomotorické hry na rozvoj kognitivity.....	50
2.6.3 Psychomotorické hry na rozvoj jemné motoriky.....	50
2.6.4 Psychomotorické hry na rozvoj emocionality.....	51
2.6.5 Vliv psychomotoriky na rozvoj sociálního citění.....	53
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	55
3.1 Cíl práce.....	55
3.2 Úkoly práce.....	55
3.3 Odborné otázky.....	56
4 METODOLOGIE.....	57
4.1 Metody práce.....	57
4.2 Charakteristika souboru.....	59
4.3 Organizace praktického šetření.....	60
4.4 Intervenční pohybový program.....	62
5 VÝSLEDKY A DISKUSE.....	81
6 ZÁVĚR.....	88
7 SEZNAM ZKRATEK.....	90

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
--------------------------------	----

TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD

Řadu let se všeobecně uznává nepříznivý vliv stále se zhoršujících životních podmínek na zdraví lidí, na vznik mnohých civilizačních chorob. Dříve byli postiženi zejména lidé starší, postupně se postižení týká stále mladší generace, ohroženy jsou i děti. V posledních letech se obrací pozornost na alarmující dopad současného životního stylu. Nadměrný hluk, stres, hedonistický způsob života, nedostatek spánku a zejména nedostatek pohybu a pohybových aktivit, to vše negativně působí na chování a jednání lidí, na vytváření mezilidských vztahů. Těmito hledisky jsou ohroženy i děti. Dnešní děti většinou žijí život zprostředkovaný médii – televizí, videem, nebo počítačem. Média jim umožňují pouze pasivní přihlížení. Důsledkem toho mají málo sociálních zkušeností, často postrádají emocionální bázi a jsou vtahovány do konzumní společnosti. Od narození potřebuje dítě vhodné podmínky k pohybovému vývoji, aby mohlo zvládat stále složitější a náročnější situace a dovednosti. Celý vývoj člověka je spojený s pohybem. Mezi třetím a šestým rokem života procházejí děti významným obdobím psychomotorického rozvoje, na němž je později založen jejich intelektuální vývoj a utváření osobnosti. V předškolním období prochází děti velmi výrazným biologickým a fyziologickým vývojem. S tím je spojena funkční úroveň orgánů těla a rozvoj pohybových dovedností. Zanedbání nebo omezení tohoto vývoje může brzdit celkový rozvoj dítěte a bránit využití jeho psychického a intelektuálního potenciálu. Pracuji jako učitelka v mateřské škole. Právě při hledání řešení, jak u předškolních dětí podpořit výchovu ke svému zdraví a kladný vztah k pohybu, upoutala mou pozornost psychomotorika jako ucelený pohybový systém, který zdůrazňuje právě výchovnou stránku pohybu a využívá ji nejen pro poznávání, chápání a ovládání fyzické složky osobnosti, ale i psychické a emocionální, pro výchovu chování, jednání a vytváření mezilidských vztahů. Psychomotorika má integrační charakter, hry postavené na její bázi jsou zábavné a hravé. Cílem mé práce je vytvořit intervenční pohybový program podporující výchovu ke zdraví pro děti předškolního věku, který bude využitelný v běžných podmínkách mateřských škol. Jako dílčí cíl jsem si stanovila ověření jeho realizovatelnosti v praxi. Program by měl posloužit nejen pedagogům, ale i rodičům

k lepšímu a hlubšímu porozumění svých dětí. Dále se mohou seznámit s nápady a podněty pro zábavnou a současně výchovnou náplň volného času svých dětí. Tělesná výchova v mateřské škole se stává svým obsahem a vlivem na další vývoj dítěte jedním z nejdůležitějších prostředků komplexní výchovy a rozvíjení osobnosti člověka. Pohybová aktivita je proto nezastupitelným prostředkem pro upevňování a rozvíjení zdraví.

2 ROZBOR LITERATURY

2.1 Zdraví, aktivní zdraví

Zdraví chápeme jako optimální stav tělesné, duševní a sociální pohody. Prvním předpokladem zdraví i výchovy ke zdraví je uvědomit si, jak sami žijeme, jak vychováváme své děti a jak se snažíme o prevenci nebo nápravu negativních vlivů přizpůsobujících zdravotní oslabení. Druhým předpokladem je vytvořit si správné životní návyky a důsledně dodržovat preventivní nebo nápravná opatření (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Základy pro zdravý život se vytvářejí již od narození. Rodičovská péče a láska, harmonické rodinné prostředí, vzájemná úcta a tolerance, nekonfliktní a přátelské vztahy, vhodné prostředí pro využití volného času, pravidelná pohybová činnost s dostatečným pobytem v přírodě, správná výživa – to jsou ideální podmínky pro zdravý vývoj dítěte (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Zdraví je hodnotou hodnot. Je podmínkou celkově hodnotného života jednotlivce, společnosti i světa. Týká se celého člověka a jeho prostředí. Zdraví i nemoc jsou výslednicí vzájemných vztahů mezi organismem, psychikou a osobností jednotlivce a mezi člověkem a jeho prostředím. Zdraví ovlivňují lidé svým chováním. Jednotlivec může aktivně podporovat zdraví své i svého okolí vhodným chováním, postoji, myšlením a celoživotně praktikovaným zdravým způsobem života (HAVLÍNOVÁ, 2008).

Vlastní definici zdraví vytvořil Jaro Křivohlavý: „Zdraví je celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí “ (KŘIVOHLAVÝ, 2001, s.40).

Sociální hodnoty, které po celý život přispívají k dobrému zdraví jsou: ekonomická stabilita, společenská soudržnost, schopnost řešit problémy, umět využívat příležitostí a svých znalostí pro zlepšení životního prostředí a v neposlední řadě se umět vyrovnávat se zklamáním a s následky možných chyb. Propuknutí těch nejzávažnějších nemocí v dospělém věku předchází dlouhý skrytý vývoj. Zdravotní důsledky špatného životního prostředí a nezdravého životního stylu se běžně projeví

až za delší čas, obvykle v dospělém věku nebo ve stáří. U mnoha lidí a skupin je to právě souhra řady nepříznivých situací způsobených jak individuální volbou, tak životními okolnostmi, která zvyšuje pravděpodobnost předčasného úmrtí nebo invalidity (ZDRAVÍ 21, 2000).

Zdravý životní styl by měl vést k tzv. aktivnímu zdraví – rovnováze mezi duševním a fyzickým zdravím. Zdraví podle WHO je definováno nejen jako nepřítomnost nemoci, ale současně jako tělesná, duševní, sociální a psychosociální pohoda. Zdraví je stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody a nejenom nepřítomnosti choroby nebo poruchy funkce (WHO).

Zdraví lze volně definovat negativně jako nepřítomnost nemoci nebo poruchy, anebo pozitivně jako pocit pohody tělesné a duševní. Člověk, který zvládá zdravý životní styl, ovládá svoje emoce, má se rád, dokáže zastavit destruktivní myšlenky a podporovat konstruktivní, je ideál. V životě tyto ideály potřebujeme, protože ve vztahu k ideálu porovnáváme, čeho bychom chtěli dosáhnout. Uvědomujeme si vlastní nedokonalost a vzájemnou odlišnost. Snaha o zdravý životní styl nás může vést k tomu, že se stáváme lepšími, pokornými, tolerantními a laskavými k sobě i druhým (PETRÁSEK, 2004).

Na vztah současné populace ke zdraví upozorňují mnohé studie. Uvádějí, že zdraví je z 50 – 60ti % ovlivňováno způsobem života, asi z 20ti % závisí na životním a pracovním prostředí a pouze zbytek je usměrňován zdravotní péčí. Je proto jasné, že podíl jedince na vlastním zdraví je značně vysoký a působení na žáka ve smyslu prevence je nezbytné. Připomeňme, že k rizikovým faktorům se řadí především kouření, nesprávná výživa, obezita, stres a nedostatek pohybu. Životní styl a vztah k vlastnímu zdraví se vytváří během života člověka v závislosti na mnoha faktorech, mezi něž patří výchova, vzdělání, zkušenost, sociální prostředí, profese a další. Žák stráví značnou část života v prostředí školy, V této době na něj vedle školy působí zejména rodina. Pokud rodina nevede dítě k vytváření hodnotového systému, v němž jsou zásady zdravého životního stylu na předním místě, je působení školy v podstatě nezaměnitelné (MUŽÍK, KREJČÍ 1997).

2.2 Periodizace lidského věku

V průběhu lidského věku prochází každý jedinec postupně třemi základními vývojovými periodami (PŘÍHODA, 1977).

- 1) Mládí – jedinec se formuje a stimuluje.
- 2) Dospělost – jedinec vytváří důležité hodnoty, rozmnožuje se a kultivuje se.
- 3) Stáří – jedinec postupně ustupuje a posléze zaniká.

Uvedené základní velké periody lze rozčlenit na řadu menších vývojových stádií, tj. kvalitativně odlišených vývojových období, která jsou relativně krátká na počátku života a prodlužují se směrem k dospělosti a stáří. Periodizace se opírá o určité vývojové milníky, přesně definovatelné a chronologicky určitelné události ve sféře vývoje biologického, psychického či sociálního. Na základě výzkumů, zejména biologických a psychologických, byla vytvořena komplexní periodizace lidského života, která má obecnější platnost (KOUBA, 1995).

Základní periodizace lidské motoriky období lidského věku (upraveno podle PŘÍHODY, 1977 a KURICE, 1991, IN KOUBA, 1995).

O - 20 let	20 - 60 let	60 a více let
Mládí	Dospělost	Stáří

Období mládí 0 – 20 let

0 - 11 let	11 - 20 let
Děťství	Dorostenectví

Období dětství 0 – 11 let

0-1 rok	1-3 roky	3 - 6 let	6 - 11 let
kojenecké	batolecí	předškolní věk	mladší školní věk

Období dorostenecké 11 – 20 let

11 - 15 let	15 - 20 let
Pubescence	adolescence

Období dospělosti 20 – 60 let

20 - 30 let	30 - 45 let	45 - 60 let
mladá dospělost	střední dospělost	starší dospělost

Období stáří 60 a více let

60 - 75 let	75 a více let
stáří	kmetství

2.2.1 Vývoj motoriky v dětství

První velkou vývojovou periodou v životě člověka je dětství. Toto věkové období zahrnuje přibližně prvních jedenáct let života. Dětství je obdobím výstavby a formování celé lidské osobnosti a právě rozvoj motoriky zaujímá významné místo. Čím je jedinec mladší, tím pevnější je vazba mezi motorikou a vznikající psychikou. K rozpojování zmiňovaných složek dochází postupně. Integrace smyslových orgánů a motorické činnosti zajišťuje rostoucí kvalitu percepce i vývoj motorické koordinace. Postupně dochází k zákonitému vývoji motoriky, zrakového vnímání a jejich souhry (ČELIKOVSKÝ, 1990).

Stav motoriky hraje důležitou úlohu také v diagnostice normality dětského vývoje. Odbývá se nejprve na úrovni reflexů, později na úrovni cílených volných pohybů. Jak postupně dozrává nervová soustava, začínají korová centra uplatňovat svou řídicí tlumivou funkci a omezují se generalizované pohybové reakce. Původně

holokinetický pohybový projev přechází v monokinetický. Nakonec lze uplatnit motorické testy pro zjišťování úrovně pohybových schopností a dovedností. Přiměřený rozvoj motoriky umožňuje aktivní získávání nových podnětů a informací, na nichž zpětně závisí rozvoj poznávacích funkcí (KOUBA, 1995).

Motorika je nejen vázána na percepci, ale také i na sociální kontakt. Žáci se vypnou k vyššímu výkonu při hře v kolektivu nebo v situaci soutěže. Motoricky zdatní žáci bývají i oblíbenější ve třídě. Vzhledem k těmto okolnostem zdůrazňujeme význam ontogeneze motoriky v dětství nejen pro budoucí rozvoj motoriky tělocvičné, ale především pro dosažení normality a harmonie osobnosti, pro kultivaci a korekci celkového vývoje (KOUBA, 1995).

- Dětství - předškolní věk:

Stádium rozvoje nových převážně celostních pohybů a prvních pohybových kombinací.

Věkové období od 3 do 6 let označujeme termínem předškolní dětství. Je to období dětské hry, která je hlavním zaměstnáním dítěte. V předškolním dětství dochází ke značným somatickým změnám, mění se tělesné proporce, zmenšuje se relativní velikost hlavy a zvětšuje se relativní délka dolních končetin. Ve věku od tří do šesti let organismus roste poměrně rychle (5 - 10 cm ročně), svalstvo je měkké a oblé, formované více tukem než svalstvem (KOUBA, 1995).

U šestiletého dítěte zaujímá hlava asi 17% a dolní končetiny asi 43% z celkové tělesné výšky. Období první tělesné plnosti (2. až 4. rok) je vystřídáno rokem první vytáhlosti (5. až 7. rok). V předškolním dětství se zvyšuje podíl svalové hmoty na celkové hmotnosti, v pěti letech činí asi 33 %. Klidová tepová frekvence postupně klesá, ve třech letech je asi 110 tepů za minutu a v sedmi letech asi 95 tepů za minutu. Obdobný vývojový trend vykazuje i klidová dechová frekvence. Uvedené somatické a funkční změny kladně působí na motoriku, což se projevuje stoupající pohybovou výkonností (KOUBA, 1995).

Pohybové osamostatnění umožňuje dítěti předškolního věku častější kontakty s novým prostředím. V souvislosti s uvědomováním si vlastního "já" a rozvojem volných procesů dozrívá období prvního vzdoru (okolo třetího roku) provázeného typickými motorickými projevy: kopáním, házením předmětů na zem atd. Rychle se

zdokonaluje myšlení a řeč, dítě využívá 2000 – 2500 slov a od čtyř let uvažuje dítě v celostních pojmech (BOROVÁ, DVOŘÁKOVÁ, 2006).

V předškolním věku se utvářejí diferencované emoční vztahy k lidem blízkého a pak i širšího okolí, formuje se sociální reaktivita. Dítě se postupně oddaluje z vazby úzké rodiny, navazuje přátelství a učí se spolupracovat. Svoji pozici mezi vrstevníky si dítě poprvé uvědomuje v dětském kolektivu při hře. V průběhu tohoto vývojového období se nevýrazně projevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi (BOROVÁ, DVOŘÁKOVÁ, 2006).

Charakteristika motorického vývoje

V předškolním věku se zdokonalují dříve osvojené pohybové činnosti, což se projevuje:

- vysokým rozvojem funkcí analyzátorů,
- kvalitativními a strukturálními změnami, jež směřují k dosažení formy zralé dovednosti,
- rychlým zvyšováním pohybové výkonnosti,
- zvýšením použitelnosti pohybových činností v různých podmínkách a při řešení různých úloh,

- rozkládání pohybu do fází a analyzování pohybu není možné, je však schopno osvojovat si pohybové dovednosti globálně, toho využíváme pro osvojování nových, celostních pohybových činností, čímž rozšiřujeme rejstřík každodenní motoriky a začínáme budovat sportovní motoriku (elementy plavání, lyžování, akrobacie) i motoriku pracovní, např. ovládání nástrojů (KOUBA, 1995).

Koncem předškolního období se formují první pohybové kombinace. U pohybově neškolených dětí jsou to jen základní kombinace chůze či běhu se skokem, prolézáním atd. U pohybově školených dětí to mohou být i kombinace složitější (akrobatické sestavy). Významnou úlohu v rozvoji motoriky nyní začíná přijímat prostředí s jeho nabídkou možností k pohybovému zdokonalování. Dítě předškolního věku má velkou potřebu pohybu, jeho spontánní pohybová aktivita se odhaduje asi na šest hodin denně. V tomto věku je třeba vytvářet pro dítě předpoklady k usilovné pohybové činnosti. Stavba mozkové kůry není u člověka v prvních ontogenetických stádiích ustálena a funkčně se vytváří také za účasti výchovy (KOUBA, 1995).

Pro rozvoj motoriky dítěte jsou důležité nejenom podněty smyslové, intelektuální, citové, ale i pohybové. Výrazně se rozvíjí pohybová aktivita a schopnosti napodobovat určitou činnost. Rychlý rozvoj motoriky v tomto období je významný pro ontogenezi psychiky a projevuje se v celém chování dítěte. Nejpřirozenější a každému zdravému dítěti vlastní činností je hra. Manipulační hry se mění ve hry konstruktivní (stavebnice) a ve hry námětové (na vlak aj.). V kolektivních tělocvičných hrách se začínají uplatňovat pravidla a projevují se první snahy po výkonu a soupeření. Při cvičení a hrách předškoláků se výrazně projevuje tendence k imitaci pohybu (BOROVÁ, DVOŘÁKOVÁ, 2006).

Provedení pohybů u 5ti- a 6ti-letých dětí je již prostorově rozsáhlejší, prováděné s větším vynaložením síly a ve větší rychlosti. Výrazně se zlepšuje pohybový rytmus, nadále nedostatečně rozvinutými znaky zůstávají plynulost a konstantnost pohybu. Pohyby dítěte jsou méně ekonomické. Pohybová sebekontrola přispívá k rozvoji sebevědomí dítěte (KOUBA, 1995).

Motorické schopnosti

Rozvoj motorických schopností probíhá diferenciovaně. Na relativně nízkém stupni rozvoje zůstávají kondiční schopnosti, naopak dosti vysokého stupně rozvoje, okolo šesti let dosahují koordinační schopnosti. Kolem šestého roku dozrává poslední mozková struktura mozeček, který je považován za centrum pohybové koordinace neuromuskulární. Řízení pohybu v tomto věku je téměř dokonalé a předškolák může vykonávat pohyby i velmi komplikované (VÉLE, 1982).

Silové schopnosti

Tyto schopnosti se vyvíjejí současně s růstem organismu a bytněním svalových vláken. Tříleté dítě ještě nemá dost síly, aby provedlo výskok odrazem jednonož. Pro vyvinutí velkého svalového úsilí v tomto období chybí motivace (KOUBA, 1995).

Rychlostní schopnosti

Relativně nízká úroveň rychlostních schopností je charakterizována malou reakční rychlostní schopností, která je u šestiletých asi dvakrát delší než u dospělých.

Tyto pohybové schopnosti jsou geneticky nejvíce podmíněny, podíl dědičnosti dosahuje 70 - 85% (KOVÁŘ, 1982).

Vytrvalostní schopnosti

Pro pohybovou činnost vytrvalostního charakteru chybí dětem volní předpoklady a úroveň motivace (KOUBA, 1995).

Obratnostní schopnosti

V tomto období lze dosahovat vysokého stupně rozvoje obratnostních schopností (KOUBA, 1995).

Pohybové dovednosti

Formování pohybových dovedností v ontogenezi trvá i několik let a zpravidla je možno identifikovat jednotlivé vývojové fáze.

KOUBA (1995) uvádí: dovednost běhat se vyvíjí již v předškolním dětství. V šesti letech je délka běžecského kroku cca 70 cm. Dítě uplatňuje běh na krátké vzdálenosti, má obtíže se změnou rychlosti, zastavením či změnou směru, což souvisí s dosud nízkou úrovní zpracování informací. Technika běhu: Krok se prodlužuje, zvětšuje se extenze odrazové nohy (zvyšuje se výška kolene švihové nohy v krajní pozici), prodlužuje se letová a zkracuje se oporová fáze. Rozsah pohybů paží se zvětšuje, paže se více ohýbá v lokti. Zmenšuje se rozsah pohybu paží do stran. Většina dětí vydrží bez obtíží běžet po dobu dvanácti minut a v průměru přitom uběhne okolo 1800 metrů.

Technika skoku: Ve čtyřech letech dítě zvládne postupně skok hluboký odrazem jednonož, skok hluboký odrazem snožmo, skok daleký z místa odrazem jednonož, skok daleký odrazem snožmo, skok vysoký z místa, skok daleký z rozběhu a skok vysoký z rozběhu. Skoky s rozběhem jsou pro děti předškolního věku velice obtížné. Bisexuální rozdíly jsou již patrné, ale individuální rozdíly jsou mnohem větší.

Házení míče: K účelnějšímu využívání práce paží a později i trupu dochází mezi čtvrtým a pátým rokem. U této dovednosti existují velké bisexuální rozdíly, dívky si tuto dovednost často téměř neosvojí. Spojit hod jednoruč s rozběhem umí

dítě až po šesti letech.

Chytání míče: V tomto období je pro dítě chytání míče obtížnější než házení. Až po čtvrtém roce jdou ruce vstříc míči, dítě však někdy odvrací hlavu a zavírá oči. O vlastním chytání lze teprve mluvit v pěti letech, ale ještě v tomto věku se často využívá trup jako nástroj chytání. Vývoj chytání se ukončuje mnohem později než hod, až ve školním roce (KOUBA, 1995).

2.3 Zdravý životní styl dětí předškolního věku

Každý člověk by se měl naučit uspořádat svůj denní a týdenní režim. Dítě, které není vedeno k přiměřenému dělení času mezi povinnosti, zábavu a nezbytnou pohybovou aktivitu, je obvykle poznamenáno na celý život a správné návyky pro racionální využití volného času získává jen velmi obtížně (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Potřeba pohybu je člověku vrozená a v dětství velmi intenzivní. Přináší dětem radost a je pro jejich zdravý vývoj nepostradatelná. Spontánní tělesný pohyb, zejména venku na čerstvém vzduchu, působí příznivě na růst a vývoj dítěte, podporuje rozvoj všech orgánů a tkání, otužuje dítě. Pohyb uvnitř budovy je neméně významný, i když nebývá tak intenzivní. Velkou pozornost věnujeme zdravotnímu stavu dětí. Patří sem péče o jejich chrup, kontrola zraku, sluchu, spolupráce s lékaři apod. po dohodě s rodiči. Dáváme dětem dostatek příležitostí k pohybu, především spontánnímu, ve vyhovujícím prostředí. K pohybu děti také citlivě motivujeme a usměrňujeme je (HAVLÍNOVÁ, 2008).

Důležitou oblastí pro zdravý vývoj dítěte je dodržování spánkového režimu. Potřeba spánku a dodržování pravidelného rytmu má trvalý vliv na mnoho biomedicínských systémů neodmyslitelných pro dobrou fyzickou kondici a mentální zdraví. Potřeba spánku je pro každého z nás velice individuální. Zdravý člověk spí denně v průměru 6 - 8 hodin. Důležitou roli hraje věk, neboť potřeba spánku se během života výrazně mění. Zatímco kojenec potřebuje spát 18 - 20 hodin, dítě předškolního věku již jen 12 hodin a u dospívajícího by délka spánku měla činit přibližně 8 hodin denně (PRAŠKO, ESPA-ČERVENÁ, ZÁVĚŠICKÁ, 2004).

U dětí má kvalitní a dostatečně dlouhý spánek velmi důležitý význam, neboť mladé tělo se teprve vyvíjí a je velmi citlivé. Nedostatečně dlouhý nebo nekvalitní spánek má za následek zhoršení kognitivních funkcí (paměti, koncentrace, abstraktního myšlení a exekutivních funkcí zahrnujících plánování a řešení úkolů) s následným zhoršením školního prospěchu, dále poruchy chování (hyperaktivitu, impulsivitu), změny nálady a emocí (podrážděnost, agresivitu, úzkost, labilitu nálady). Deficit hlubokého spánku vede k poruchám imunity, častější nemocnosti a v důsledku nedostatečné sekrece růstového hormonu, který je vázán na hluboká stadia NREM spánku, může dojít i k růstové retardaci (NEVŠÍMALOVÁ, PŘÍHODOVÁ, 2007).

Děti spící nedostatečně častěji trpí obezitou, která je v dnešní době považována za nejobtížněji léčitelnou diagnózu přinášející řadu komplikací. Nespavost postihuje 20 - 30 % dětské populace, s maximem v kojeneckém věku a batolecím věku, ve školním věku klesá výskyt na 10 - 15 % s určitým vzestupem v době dospívání (UHLÍKOVÁ, 2008).

V předškolním věku je spánek relativně stabilní a nespavost nebývá častá. Objevuje se porucha usínání a udržení spánku, jejíž příčinou je porucha režimu. Projevuje se prodlouženou dobou usínání, dítě vyžaduje přítomnost rodiče nepřiměřeně dlouho a často se po jeho odchodu probouzí. Jen malé procento nespavosti je v tomto věku způsoben organickými příčinami (potravinovou alergií, zejména na kravské mléko, gastroezofageálním reflexem, kolikami). Přerušovaný spánek může být také předzvěstí budoucího ADHD. V předškolním a školním věku je spánek velmi stabilní a nespavost je vzácná. Její výskyt je většinou spojen s psychickými problémy (úzkostí, neurózou), v dospívání může být prvním příznakem začínajícího psychiatrického onemocnění (deprese, schizofrenie) (NEVŠÍMALOVÁ, PŘÍHODOVÁ, 2007).

V oblasti tělesné a pohybové je záměrem stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, jeho fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.

Specifické cíle:

1. uvědomění si vlastního těla,
2. rozvoj pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí,
3. rozvoj a užívání všech smyslů,
4. rozvoj fyzické a psychické zdatnosti,
5. osvojení si věku přiměřených praktických dovedností,
6. osvojení si poznatků o těle a zdraví, o pohybové činnosti a její kvalitě,
7. osvojení si dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí a vytváření zdravých životních návyků a postojů (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

2.4 Zdravý denní režim v mateřské škole

Školky a obdobná zařízení pro děti jsou vynikajícím prostředím k předávání základních zdravotních hodnot a k rozvíjení sociálních dovedností. Právě zde se děti mohou setkat s pojmem spravedlnosti, solidarity a lidské důstojnosti a ověřit si jejich význam. Tato zařízení mohou přispívat ke správnému vývoji malých dětí i tím, že je uvedou do zdravého prostředí, budou je motivovat ke společné přípravě zdravých jídel, budou je učit „dovednosti potřebné pro život“ v návaznosti na charakteristiky společnosti a budou v nich rozvíjet zdravé hygienické návyky. Stát musí mnohem více dbát na to, aby ve zmíněných zařízeních pracoval řádně vyškolený personál schopný realizovat uvedené záměry (ZDRAVÍ 21, 2000).

Zařazení pohybu v režimu dne v mateřské škole je specifické, neboť pohyb je pro život dítěte nezbytný, je spontánní fyzickou potřebou s přímou psychickou a sociální vazbou a odezvou. Mateřská škola vytváří podmínky pro každodenní pravidelné, soustavné a opakující se pohybové činnosti. Zabezpečuje tak:

1. získávání a zdokonalování pohybových dovedností nelokomočních, lokomočních a manipulačních,
2. posilování tělesné – svalové a aerobní – i psychické zdatnosti,

3. rozvoj pozitivních hodnot ve vztahu k pohybovým aktivitám a zdravému životnímu stylu,
4. posílení samostatnosti, schopnosti rozhodovat se (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

Pro zdraví dětí i dospělých je nezbytné uspokojení základních psychických potřeb, mezi něž patří potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, ale i potřeba svobody (mít volbu). Sladit a vzájemně vyvážit potřebu svobody a potřebu řádu je podmínkou zdravého vývoje dítěte předškolního věku. Významnou, pro zdraví mimořádně důležitou součástí uspořádání života v mateřské škole podporující zdraví je uspořádání dne, které vychází z potřeby zdravé životosprávy dítěte. Pomáhá uspokojovat základní tělesné a duševní potřeby všech jednotlivců v závislosti na čase, denním, týdenním a ročním rytmu tak, aby co nejvíce vyhovoval jejich vývojovým a individuálním potřebám. Uspořádání života a dne v mateřské škole podporující zdraví:

- týká se všech, kteří se na životě mateřské školy podílejí přímo (děti, rodiče, zaměstnanci), i těch, kteří se jej zúčastňují nepřímo (odborníci, obecní zastupitelstvo a instituce, orgány státní správy),
- napomáhá vytvářet širší společenství,
- přispívá významně k pozitivnímu klimatu mateřské školy,
- vychází ze vztahu partnerství, spolupráce, otevřenosti, důvěry a participace na společném úsilí – výchově zdravých dětí a výchově dětí ke zdravému životnímu stylu,
- uspokojuje potřebu pocitu bezpečí všech zúčastněných,
- posiluje pocit sounáležitosti a příslušnosti ke škole,
- podporuje komunikaci mezi všemi zúčastněnými, jak jednotlivce, tak skupinami (třídami, pedagogy, rodiči, zaměstnanci),
- umožňuje co nejčastější kontakty s rodiči (HAVLÍNOVÁ, 2008).

Uspořádání dne musí respektovat biorytmus dětí i kolísání denní křivky výkonu a zachovávat pravidelnost a rytmus (přitom je nutná spolupráce s rodinou – rytmus jejího života a rytmus školy musí být v harmonii).

- Dává co nejvíce příležitostí k uplatnění spontánního pohybu a ke spontánní hře.
- Dodržuje interval mezi jídly (maximálně tříhodinový).

- Zabezpečuje dostatečnou délku pobytu dětí venku, nejméně dvě hodiny denně.
- Přizpůsobuje délku odpoledního spánku a odpočinku po konzultaci s rodiči individuální potřebě dětí a jejich věku. Pokud děti neusnou, stačí půl hodiny odpočinku.
- Zajišťuje uspokojování fyziologických potřeb dětí (pití, jídlo, použití WC).
- Zajišťuje střídání různých aktivit, náročnějších činností a odpočinku.
- Dbá na klidné, přirozené a plynulé přechody mezi činnostmi.
- Odstraňuje doby čekání a prostojů ve prospěch hry a pobytu dětí venku.
- Vymezuje činnosti a jejich sled pouze rámcově: dodržuje se odpovídající interval mezi jídly, stanoví se pobyt dětí venku a doba odpočinku s ohledem k individuálním potřebám.
- Přizpůsobuje se měnícím se podmínkám pozdějšímu nástupu dítěte do MŠ, vlivům ročních období, možnosti delšího pobytu venku apod. (HAVLÍNOVÁ, 2008).

2.4.1 Vhodná životospráva dětí předškolního věku

Zdravotní stav je výslednicí složitých vztahů mezi životním prostředím, osobním chováním, sociálním uspořádáním, genetickými faktory, vnějšími psychickými vlivy a ekonomickým chováním společnosti. Je všeobecně známo, že jedním z důležitých faktorů zdravého vývoje dítěte je správná výživa. V našich podmínkách nespočívají problémy výživy v nedostatku jídla, ale v zabezpečení přiměřené energie a dostatku základních výživových faktorů, minerálních látek a vitamínů. Jde hlavně o přiměřené množství potravy a správný poměr jednotlivých živin v pestré plnohodnotné stravě, kterou děti chuťově akceptují. Důležitým aspektem výživy je její režim. Pravidelný výživový režim, zahrnující konzumaci pěti až šesti energeticky přiměřených jídel, je u dětí opodstatněným požadavkem. Menším počtem jídel se dětský organismus dostává do nefyziologického stavu, který způsobí narušení hospodaření s živinami, což se projeví i na celkovém zdravotním

stavu. Při nepravidelných přívodech potravy, jako i při dlouhých intervalech mezi jídly, může docházet k určitým změnám v činnosti nervového systému. Právě z tohoto důvodu děti potřebují trvalý a rovnoměrný přívod glukózy – „paliva“ pro mozek. Každá změna režimu výživy, týkající se jak množství, tak rozdělení stravy, vede také ke zvýšeným ztrátám bílkovin, tj. ke sníženému využití bílkovin organismem (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Účelný režim dne je základem pro vytvoření správného režimu výživy. Ten spočívá v dodržování čtyř základních podmínek:

- zajištění vhodného množství a nutriční hodnoty potravy,
 - stanovení správné proporcionality denního jídla,
 - dodržení správného stravovacího rytmu,
 - dodržování hygienických podmínek při přípravě a podávání pokrmů.
- (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Jako příklad tito autoři uvádí procentuální rozdělení denní výživové dávky pro děti předškolního věku:

Snídaně	20 %
Přesnídávka	15 %
Oběd	35 %
Svačina	10 %
Večeře	20 %

MUDr. Petr Horan a Pavla Momčilová uvádějí výživové desatero ke zlepšení životosprávy a k postupnému učení dětí správným stravovacím návykům. Doporučují zejména:

1. Nahradit bílé pečivo tmavým celozrnným chlebem a pečivem. Zvýšit spotřebu snídaňových cereálií (obilné kaše, Müsli). Celozrnné produkty a pečivo zařazovat do celodenního jídelníčku.
2. Snížit spotřebu rafinovaného cukru a nahradit jej nerafinovaným hnědým cukrem. Také více používat med.
3. Snížit přívod tuků vůbec a nasycených mastných kyselin zvlášť (živočišné tuky). Používat rostlinné oleje, zejména za studena.
4. Dbát o dostatečný příjem zeleniny, ovoce, luštěnin. V žádném hlavním jídle by neměla chybět porce zeleniny nebo ovoce, zvlášť v syrovém stavu.

5. Preferovat :

- a) rýži Natural, pohanku, jáhly, celozrnné těstoviny, brambory, nastavovanou bramborou kaši namísto loupáné rýže, knedlíků a těstovin z bílé mouky,
 - b) netučné mléčné výrobky a maso. Z mas dávat přednost rybám, drůbeži, králíku, jehněčímu masu apod.
6. Omezit spotřebu soli při vaření a vyloučit přisolování u stolu.
7. Neučit děti jíst uzeniny a konzervy.
8. Dávat přednost vaření, dušení a pečení v alobalu před smažením a grilováním.
9. Rozložit příjem potravy dětí na větší počet menších jídel za den (5 až 6) a vyhýbat se opulentnímu jídlu s množstvím chodů.
10. Podávat dětem vyváženou a pestrou stravu podle zásad zdravé výživy (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Vyvážený příjem všech látek v potravě zajišťuje rovnovážný vývoj dětského organismu a umožňuje mu řádné plnění všech funkcí. Nevyvážený příjem potravin způsobuje poruchy růstu a funkcí organismu. Výchova ke správnému stravování přinese dětem neobyčejně cenné návyky, které pak uplatní v dospělosti při aplikaci výživové kultury po celý život (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Strava není jen konzumem zdrojů energie, hlavních živin, vitamínů a minerálů, je to chvíle, z které by se měla vytvořit pěkná pohoda, kdy se okolo stolu sejde rodina nebo okruh lidí, kteří jsou blízcí. Jídlo má tak svoji společenskou roli. Příjemné prostředí je důležité i ve společné jídelně. I tady by měla být příjemná atmosféra, nepoznamenaná spěchem a děti by měly být vedeny ke správnému stolování. Již od útlého věku dítě velice citlivě vnímá i barevné podněty, které kromě chuťových a čichových vjemů podporují sekreci trávicích šťáv. Úloha podmíněných reflexů je ve výživě dětí důležitá, a je proto nutné využívat jejího kladného vlivu na trávicí pochody. Na druhé straně nevhodně získané reflexy v tomto období mohou dítě celý život doprovázet a dokonce mohou být vyvolávajícím podnětem pro různé nemoci v dospělosti. Vyplatí se proto věnovat péči lákavé úpravě jídel i stolů (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Nedílnou součástí správné životosprávy je i dodržování pitného režimu. Děti jsou vystavovány dlouhodobému zahušťování tělních tekutin, zvyšuje se zatížení ledvin a žízeň se z tohoto důvodu označuje za jednu z příčin nemocí močových a žlučnickových. Je známo, že nedostatkem vody v organismu může být ovlivněna celková fyzická a psychická pohoda dítěte. Důsledkem nedostatku vody může dojít k únavě, nesoustředěnosti, k bolestem hlavy a k nespavosti. S obsahem vody v organismu dále souvisí i hustota trávicích šťáv, jejichž nedostatek ovlivňuje chuť k jídlu i samotný proces trávení. Při nedostatku vody vysychají také sliznice dýchacích cest a stávají se citlivější vůči škodlivinám. Zvyšuje se náchylnost k různým onemocněním dýchacích cest (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Kromě množství tekutin je velmi důležitá i jejich stránka kvalitativní. Důležitá je správná teplota nápoje, který dítěti podáváme. Obecně platí, že by měly být přiměřeně teplé (cca 20 – 25° C). Vychlazené nebo naopak velmi horké nápoje nejsou pro organismus příliš vhodné – tělo se může s výrazným tepelným rozdílem hůře vyrovnávat. Nedoporučuje se ani pití chlazených nápojů v létě a horkých nápojů v zimě. Základ pitného režimu by měla tvořit neperlivá stolní voda. Bez problému můžeme dítěti podávat také vodu z vodovodu nebo vlastní studny s potvrzenou zdravotní nezávadností. Pro děti je vhodný i ovocný sirup, dostatečně zředěný vodou (aby nebyl nápoj příliš sladký). Denní příjem tekutin mohou vhodně doplnit také ovocné čaje (například Lipton), které není nutné díky jejich chuti příliš sladit. Pokud jsou děti na sladkou chuť zvyklé, můžeme jim podat čaj oslazený např. medem nebo ovocným sirupem. 100% ovocné džusy jsou pro zařazení do pitného režimu dětí také vhodné. Je ale nezbytné, aby byly ředěné stolní vodou v poměru alespoň 1:1. Obsahují totiž velké množství (i když přírodního) cukru a vypití většího množství džusu má za následek rychlý příjem nepřiměřeného množství sacharidů, což není pro tělo, zvláště dětské, nijak výhodné. Citlivým osobám také může způsobit větší množství ovocných kyselin ve 100% džusu žaludeční potíže. Naředěním džusu se tak množství cukru i ovocných kyselin zředí a tělo si s ním mnohem lépe poradí. Někteří rodiče doplňují pitný režim dětí také mlékem, to však mezi nápoje nepatří. Obsahuje totiž nejen tekutiny, ale dodává také nenahraditelné vitamíny, minerální látky (především vápník) a živočišné bílkoviny, a je proto považováno spíše za potravinu. Do celkového stravování dětí, pokud jim nečiní trávicí obtíže, jej můžeme zařadit

také. Do celkového denního příjmu tekutin se započítávají i tekutiny z polévky, omáčky, voda obsažená v ovoci i zelenině a řadě dalších potravin, v nichž není na první pohled patrná (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

Hovoříme-li o nápojích pro děti, nesmíme také zapomenout na přívod nadměrného množství cukru (tedy energie) a některých dětem škodlivých látek (kofein, chinin, konzervační prostředky, umělá barviva a příchutí) v této tekuté formě. Coca-cola, tonic, přeslazené limonády s napodobeninou „ovocných“ barev a chutí a další denaturované nápoje dětem nepatří. Namísto toho jim podáváme přírodní ovocné šťávy, mošty, bylinné čaje nebo dobrou pitnou vodu (HORAN, MOMČILOVÁ, 1991).

2.5 Význam pohybu v životě člověka

Pohyb je znamením života. I když jsme zdánlivě v klidu, provádíme dechové pohyby, dochází k cirkulaci krve, k srdečním stahům a dalším pohybům našeho těla. V lidském pohybu je harmonicky propojena složka fyzická, duševní (mentální) a duchovní, a to v individuální podobě a v individuálních vztazích k okolnímu světu. Pohyb je i prioritním výrazovým prostředkem člověka, jazykem jeho pocitů a nálad, je prvotní formou prastaré lidské komunikace. Mnohé netradiční pohybové programy se k tomuto základnímu výrazovému prostředku vracejí (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Pohyb je mnohem širší, obecnější a obsáhlejší pojem, který může být z fyzikálního hlediska popsán jako změna polohy tělesa vzhledem k prostoru a času. Z hlediska pohybujícího však pohyb samozřejmě znamená ještě mnohem více. Je základem lidského bytí, prostředníkem mezi člověkem a jeho světem, je médiem vyjádření a zkušenosti současně. Abychom zdůraznili aktivní složku pohybu a neredukovali ho pouze na fyzikální pojem změny místa, budeme dále dávat přednost termínu „pohybování se“ (ZIMMEROVÁ, 2001).

Pohyb je přirozená vlastnost živých organismů. Má velký význam jak ve smyslu tělesném, tak i duchovním, ovlivňuje intelektový rozvoj v raném dětství, rozvoj dovedností a utváří osobnost v období dospívání. Jeho vliv můžeme pozorovat

i ve vývoji řeči, sociálního chování a kognitivních dovedností. A neméně významný je v oblasti uspokojování vlastních potřeb a při vzájemném dorozumívání. Vědní obor, který se zabývá smyslem pohybu pro život člověka se nazývá kinantropologie (HÁTLOVÁ, 2003).

Pohyb patří mezi hlavní součásti životního stylu během celého našeho života. Mnoho autorů odborné literatury spolu s Kursovou se zabývají těmito problémy a uvádějí přehled psychorelaxačního a formativního vlivu pohybu na jedince následovně: zdravotní, kondiční a regenerační vliv, vliv na kondici, emoce a rozvoj tvořivosti. Dále vliv stimulační, vliv na integrovanost osobnosti a odolnost proti neúspěchu (KURSOVÁ, 2007).

Pohyb doprovází náš život. Jeho význam pro zdraví, pro plnohodnotný biopsychosociální vývoj člověka je známý: Pohyb rozvíjí a upevňuje svalstvo, má vliv na pevnost a pohyblivost kostí, podporuje a zlepšuje činnost vnitřních orgánů, oběhového, nervového, lymfatického systému. Pohybem lze významně ovlivnit stav mozku. Prostřednictvím pohybu vnímáme a poznáváme okolní svět a můžeme k němu přistupovat kreativně. V pohybu se odrážejí a rozvíjejí naše myšlenky, city, emoce, fantazie, cvičí se paměť, obohacuje představivost, zvyšuje se koncentrace pozornosti. Pohyb nám umožňuje kontakt, interakci, komunikaci, navazování a rozvoj vztahů (SZABOVÁ, 2001).

Pohyb není jen základním způsobem existence, avšak i součást reprodukce, udržování i rozvoje života. Specifickým projevem pohybového chování jsou tělesná cvičení, jejichž smyslem je fyzické, psychické i sociální zdokonalování a rozvoj člověka, čímž přispívá k socializaci člověka a jeho osobní kultivaci (BLAHUTKOVÁ A KOL., 2005).

Pro dítě je pohyb od narození prostředkem poznávání, ale i prožívání a vyjádření emocí a citů. Dítě se v tomto období rozvíjí celistvě a jednotlivé složky jeho osobnosti se ve vývoji vzájemně podporují. Pohyb a tělesná socializace jsou proto důležité i pro vývoj myšlení a kreativity. Brierley v Dvořákové uvádí, že práce s tělem je práce s mozkem (DVOŘÁKOVÁ, 2001). Podle psychologa Piageta je v období do dvou let věku dítěte velmi důležité vytváření schémat a vzorů v pohybovém vývoji. Říká, že celé předškolní období je obdobím zkoumání světa z různé perspektivy, kde pohybová zkušenost dítěte s prostorem, věcmi i jinými

osobami je zásadní pro získávání a rozvíjení jeho poznání. Sociální psycholog Erikson ve vývojové teorii o našem vrůstání do společnosti podtrhuje to, že právě v emocionálně důvěrném prostředí rodiny dítě získává první pohybové a vztahové poznatky. Tam také experimentuje se svým tělem a pomocí pohybů komunikuje s okolím, rozvíjí vůli. V období do 6 let pak imituje své okolí, přebírá role budoucího života (IN DVOŘÁKOVÁ, 2001).

Pohyb člověka je výsledkem individuálních pohybových možností a účastní se na něm tři složky. Stavba těla (konstituční činitelé), vytvářející vhodné biomechanické předpoklady pro pohyb. Motorika představující potenciální pohybové předpoklady a psychické činitele účastníci se výběru a řazení a usměrňování pohybů (SZABOVÁ, 1999).

Je prokázáno, že pohybová aktivita je jedním z velmi účinných prostředků prevence zdraví, zvláště srdečně cévních chorob. Nedostatečná pohybová činnost je i velmi častou příčinou dalších onemocnění, např. kosterně svalového aparátu. Na pohybové aktivity však nelze pohlížet jen jako na prostředek ovlivňující fyzické zdraví a kondici. V naší společnosti stále ještě nejsou docenovány psychoregenerační, psychoregulační a psychorelaxační účinky pohybových činností, které se kladně projevují dokonce dříve než např. snížení hmotnosti nebo tzv. zvýšení tělesné zdatnosti (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Pohybový vývoj prochází u člověka několika vývojovými etapami. Jednotlivé etapy na sebe navazují, nelze je však přesně ohraničit fyzickým (biologickým) věkem. Ten slouží pouze k orientaci a zjednodušení v uspořádání jednotlivých fází vývoje. Nelze tedy přesně stanovit a vymezit, které pohyby a v jaké kvalitě má umět dítě ve třech či šesti letech, lze však vyjít z průměrné úrovně dovedností více jedinců stejného věku a tím stanovit tzv. „normu“.

Charakteristika - pohybové schopnosti: Jedná se o integraci vnitřních vlastností organismu, která podmiňuje splnění pohybového úkolu. Vnitřní vlastnosti organismu jsou zpravidla dány funkcemi jednotlivých orgánů. Jejich integrace představuje otevřený subsystém, který zpravidla zahrnuje spojení dvou základních, elementárních schopností v schopnosti hybridní (KOUBA, 1995).

Pohybová schopnost je předpoklad pohybu, který je částečně geneticky podmíněn a během života utvářen a formován (BOROVÁ A KOL., 2006).

Charakteristika - pohybové dovednosti: Jedná se o integraci vnitřních vlastností organismu podmiňující techniku pohybové činnosti vzhledem k zadanému pohybovému úkolu. Získávají se pohybovým učením. Pohybová dovednost je podmíněna stavem pohybových schopností a jsou spolu navzájem propojeny. Motorické dovednosti můžeme uplatnit jen u některých druhů motorických činností, považujeme je za specifické. Úroveň pohybových schopností a dovedností je dána věkem, pohlavím, motorikou, somatickými předpoklady, výživou atd. (ČELIKOVSKÝ, 1990).

Pohybový výkon je ovšem ovlivněn psychickými funkcemi, a proto při posuzování jeho úrovně a zdatnosti člověka se vůbec nesmí opomenout jeho psychická složka. Pohybové schopnosti a dovednosti se projevují v podmínkách daných somatickými poměry každého jedince. Somatické vlastnosti mají vliv na motoriku žáka. Výška, tělesná hmotnost, obvodové hodnoty jednotlivých částí těla a aktivní tělesná hmota žáka mají u řady motorických činností rozhodující význam (KOUBA, 1995).

Pohybová dovednost může být rovněž zařazena mezi pohybové předpoklady. Jedná se o učení získanou způsobilost k vykonání určité pohybové činnosti. Podstatou dovednosti je zejména účelné využití kapacity organismu (BOROVÁ A KOL, 2006).

2.5.1 Cílené pohybové aktivity a relaxace

Pohybové aktivity hrají nezastupitelnou roli v rozvoji osobnosti dítěte. Podporují zlepšení zdraví a slouží jako výborný prostředek k poznání sebe sama (KARÁSKOVÁ, 2003).

Pohybové aktivity můžeme charakterizovat jako soubor tělesných pohybů, jejichž úkolem je zvyšování a udržování tělesné zdatnosti, zdraví a duševních sil. Nejen že posilují fyzickou zdatnost, ale jejich výborný vliv je patrný na fyzickém vzhladu, struktuře svalstva, psychické zdatnosti a odolnosti proti stresu. Rozvíjí také spolupráci, ohleduplnost a vzájemnou toleranci. Přináší tedy do života každého z nás pozitivní změnu (CHARVÁT, 2002).

Rodina zabezpečuje všestranný vývoj jedince. Její vliv na děti ve směru pohybových aktivit je však individuální. Nejen, že každá rodina má jinou povahu (tedy vztah k pohybu a sportu vůbec), ale má i jiné kulturní a sociální zázemí. Přitom je prokázáno, že dětský organismus je velmi citlivý na nedostatek pohybových aktivit. Omezování pohybu může u dětí vést k zaostávání psychomotorického vývoje a k utváření negativního vztahu k pohybovým aktivitám (CHARVÁT, 2002).

Pohybová výchova je také důležitou součástí vzdělávání, ovlivňuje zdraví a to jak fyzické, tak duševní, funkční, pohybový a tělesný vývoj žáků i formování jejich psychiky, morálky a jiných vlastností osobnosti. Výchova pohybem je chápána jako tělovýchovné vzdělávání pomocí různých pohybových aktivit a klade důraz na to, zda jedinci přináší radost a uspokojuje jeho potřeby (BARTÍK, 1999).

Cílená pohybová aktivita je základem pro dosahování vysoké sportovní výkonnosti a je jedním z hlavních prvků aktivního životního stylu. Zvyšování sportovní výkonnosti je podmíněno optimálně řízeným procesem adaptace organismu na vyšší zatížení. Tento proces není omezen pouze na vrcholové sportovce, stejné nebo obdobné zákonitosti jako ve vrcholovém sportu platí pro všechny, bez ohledu na věk, zdravotní stav nebo úroveň trénovanosti (SLEPIČKA, HOŠEK, 2006).

Projekt pohybových aktivit je součástí školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), je zpracován z hlediska přínosu pro dítě a připravených podmínek, je zaměřen na rozvoj pohybových dovedností a v závěru nechybí evaluační pravidla.

Projekt je doplněn o hodnocení sledovaných činností a je zajímavé toto hodnocení porovnat s plánovanými pravidly evaluace (SMOLÍKOVÁ, 2006).
Očekávané kompetence: samostatnost, sebedůvěra, vlastní rozhodování, vytrvalost v činnosti, chápání sociálních vztahů a rolí, pravidelná potřeba pohybu a sportovních aktivit, správný životní styl.

Přínos pro dítě:

- radostné prožitky z pohybu
- spontánní pohyb příznivě působí na růst dítěte
- osvojuje si správné držení těla, správnou chůzi
- osvojuje si nové pohybové a senzomotorické dovednosti
- poznává vlastní pohybové dovednosti a pohybové možnosti
- chápe základní bezpečnostní, organizační a hygienické zásady (HAVLÍNOVÁ, 2008)

Prostředky a podmínky k realizaci volných pohybových aktivit:

- věcné
 - škola má dobré stavebně - technické prostředí
 - nabízené aktivity jsou podnětné a variabilní
 - dostatek prostoru
 - bezpečnost, hygiena
 - vybavení TV pomůckami, náčiním
 - odpovídající teplota v místnosti, v zimě zvlhčovače vzduchu
 - dostatečný prostor i vybavení školní zahrady
 - přísun tekutin
- organizační
 - optimální denní režim
 - vytváření skupin - optimální diferenciací
 - pravidelný odpočinek
 - učitelka neorganizuje děti, volné hře nechává prostor i čas
- sociální
 - podpora sebedůvěry dítěte, vzájemné důvěry mezi učitelkou a dětmi a mezi dětmi

- dodržování pravidel soužití a dodržování pravidel při hře
- třídní rituál
- vzájemná zpětná vazba, okamžitá zpětná vazba k vykonaným činnostem - sledování pokroku
- zdravé klima, radost ze života
- společný prožitek (MŠMT, 2001).

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uváděny hlavní činnosti a příležitosti, které ve vzdělávání vytváříme, dítěti nabízíme a umožňujeme:

- lokomoční (chůze, běh, skoky a poskoky, hody, lezení) a jiné činnosti (základní gymnastika, turistika, sezónní činnosti, míčové hry apod.),
- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem,
- zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení),
- smyslové a psychomotorické hry,
- konstruktivní a grafické činnosti,
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti,
- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti (péče o sebe, o své osobní věci, pořádek aj.),
- poznávací činnosti zaměřené k osvojování pojmů a poznatků o zdraví, lidském těle, bezpečí, tělovýchově a sportu,
- situace přispívající k osvojování návyků zdravého životního stylu (MŠMT, 2001).

Relaxační cvičení by mělo být součástí každé pohybové aktivity. Pomocí různých relaxačních cvičení a technik můžeme zdárně regulovat napětí fyzické i psychické. Důsledkem relaxace je obnova harmonické rovnováhy osobnosti, vytvoření pocitu klidu, životní jistoty a získání ztracené energie. Často vede relaxace ke stimulaci organismu (BLAHUTKOVÁ, 2003).

Relaxace spočívá v uvolnění svalů různými technikami, přičemž se zároveň uvolňujeme duševně i tělesně. V podstatě nám umožňuje snížit napětí a obnovit

rovnováhu a pohodu. Podle toho, jakou techniku použijeme, můžeme uvolnit některé části těla, některé svalové skupiny nebo celé tělo (NADEAU, 2003).

Účinky relaxace jsou nástrojem pro obnovu nebo zachování stavu harmonické rovnováhy. Také u dětí slouží relaxace k uvolnění organismu, ke snížení svalového a mentálního stresu. Relaxace přispívá rovněž k tomu, že děti jsou pozornější, lépe se zapojují do hry, jsou aktivnější a vnímavější. Pomáhá jim zvyšovat sebedůvěru, zdokonalovat paměť a soustředění a umožňuje tak zlepšovat kvalitu procesu učení. Po více nebo méně intenzivní duševní nebo tělesné aktivitě umožňuje relaxace dítěti dosáhnout stavu pohody, klidu a harmonického soustředění pro příští činnost. Relaxace přispívá rovněž k rozvoji laterality. Učí děti osvojovat si prostorové pojmy (horizontální, vertikální, pravý, levý, nahoře, dole, vpředu, vzadu), nezbytné pro čtení a psaní. Relaxace tedy usměrňuje energii dětí, upravuje úroveň jejich aktivace a přispívá k jejich celkové pohodě (GUILLAUD, 2006).

Studie prokázaly, že relaxace nejen zvyšuje sportovní výkonnost, nýbrž pomáhá i překonat nesmělost, zlepšuje schopnost učení a umožňuje lépe obstát při všech druzích činnostech. Dokonce i u velmi nervózních lidí přispívá k „vyléčení“ tiků a dalších příznaků souvisejících se stavem úzkosti (NADEAU, 2003).

Marie-Hélène Herzog (in NADEAU, 2003) rovněž konstatuje, že uvolnění pomáhá oblíbit si všechno, co je spojeno s tělem, například tanec, pantomimu, výrazový pohyb, sportovní činnost a kreslení. Další odborníci, mezi něž patří Yvonne Berge, která vyučuje tanec a výrazový pohyb, se domnívají, že relaxace prospívá dítěti ještě víc než dospělému, protože jeho schopnost soustředění je kratší a potřeba pohybu větší. Uvolnění pravděpodobně ovlivňuje i rozvoj kreativity – „kreativní instinkt přispívá k rovnováze společnosti a ke kvalitě života“. Navíc nám relaxace pomůže rovněž pomaleji jíst (NADEAU, 2003).

Relaxační cvičení nemohou nahrazovat spánek, ale umožní dětem uvolňovat veškeré psychické i fyzické napětí a podporují lepší regeneraci a soustředění dětí. Relaxace má ovšem nedocenitelné zásluhy při odstraňování napětí a nadbytečného stresu u dětí a učí je adaptovat se na různé problematické situace, s nimiž, se v životě setkají.

Relaxační cvičení umožní dětem, aby se naučily :

- Přejít od intuitivního poznávání k dokonalejší znalosti vlastního těla,

- Ovládat své pohyby a emoce a soustředit se,
- Napodobovat různé věci v nejbližším okolí a prostřednictvím hraní rolí objevovat různé způsoby, jak uvolnit své tělo,
- Umět se přizpůsobit nové situaci, rozvíjet schopnost žít spolu s ostatními lidmi (respektovat potřeby druhých, dohodnout se s nimi apod.),
- Vyjádřit, co prožívají, cítí a dělají tito lidé (znalosti slovní zásoby týkající se těla umožní dětem popisovat, co dělají a jaké mají pocity) (GUILLAUD, 2006).

Kinestetické vnímání souvisí s oblastí poznávání těla a to svalového tonusu a uvolnění. Toto vnímání je zprostředkováno tělísky umístěnými ve svalech, šlachách, kloubech (kloubních pouzdrech). Prakticky je rozvíjíme každým pomalým pohybem. Z kinestetického vnímání vychází poznání svalového napětí a uvolnění (ADAMÍROVÁ, 2006).

Relaxační hry trvají zhruba sedm až deset minut. Doba kolísá podle potřeb dětí a jejich osobnosti i podle dalších okolností jako je například čas, který na hry zbývá. Některé dítě se totiž u stejné hry dokáže uvolnit během několika vteřin, jinému to může trvat až tři minuty. Proto je třeba respektovat temperament a způsob prožitku jednotlivých dětí. Tyto hry se mohou provádět jak vleže, tak ve stoje, ale i vsedě na židli. V tělesné výchově se relaxační hry zařazují vždy na konec hodiny (NADEAU, 2003).

2.5.2 Pohybové učení a optimální úroveň pohybových dovedností v dětství

Nemůžeme žít v představě, že dítě se od „přírody“ pohybuje správně a že tyto pohyby pouze začleníme do hry nebo soutěží. Neškolené pohyby ale mohou být stejně tak správné jako nesprávné. Mělo by nás proto zajímat, zda pohybové (motorické) učení je dynamickým procesem a jaké má zákonitosti. Podle Rychteckého (1985) jsou základním pojmem a zároveň výsledkem pohybového učení pohybové dovednosti, případně pohybové návyky. Za dovednost považuje autor jednak stupeň zvládnutí určitého pohybového celku, jednak dynamických stereotypů, jež se v dané pohybové činnosti uplatňují. Pojem pohybová činnost je nadřazen pojmu pohybová dovednost (RYCHTECKÝ, 1985).

Opakování určité pohybové dovednosti však ještě neznamená, že se jedná o učení. V důsledku opakování pohybu může dojít z různých důvodů i ke zhoršení výkonu. Výsledkem pohybového učení je pozitivní změna způsobilosti jedince vykonávat dovednost. Jde relativně o trvalé zlepšení výkonu v důsledku praktické činnosti nebo zkušenosti. Neznamená to však, že dovednost, byla-li naučena, bude při každém dalším pokusu vykonávána bezchybně. Kvalita výkonu v dovednosti závisí na stupni osvojení a na řadě dalších činitelů, které různě ovlivňují reálný výkon (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Nejdříve se jedná o seznámení žáka s učivem – s danou pohybovou dovedností. Východiskem učení je motivace žáka. Optimální úroveň motivace má stěžejní význam pro tuto fázi učení. Při slabé, ale i příliš silné motivaci se žák učí pomalu. Silná motivace je provázena zbrklostí, afekty, dezorganizací chování apod. Slabá motivace se projevuje nezájmem žáka o danou činnost, apatií, případně snahou činnost zanechat. Z toho vyplývá, že nelze všechny žáky motivovat stejným způsobem a stejně úspěšně. U některých žáků je třeba motivaci diferencovat (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

K vytvoření pohybové představy je nutné uplatnit vedle stručné slovní instrukce instrukci názornou – ukázkou (demonstraci). Pro děti mladšího věku to platí dvojnásobně. Lidskou řečí dokážeme dosti přesně vyjádřit i pohybové úkoly a podněty, avšak pro dítě většinou abstraktním způsobem. Významné pohybové pocity, které jsou závislé na introceptivních (vnitřních) podnětech a rovněž mnohé

viditelné pohybové komponenty můžeme jazykově vyjádřit jen s velkými obtížemi. Žák je zde odkázán na názorný příklad a následné vlastní provádění napodobováním. Učení se pozorováním a napodobováním je základním článkem sociálního učení. Kromě zrakového analyzátoru můžeme zajistit představu o pohybové dovednosti prostřednictvím tzv. kinetické stimulace. Znamená to, že s naší dopomocí uvedeme žáka do správné polohy a chvíli jej necháme tuto pozici „procítit“. Dochází tím k aktivaci nervových center v centrální nervové soustavě a ve svalech, což má následně vliv na vědomé řízení pohybu (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Vzájemné působení signálních systémů při vědomém osvojování nových pohybových celků je někdy velice komplikované. Tak se stává, že první pokusy bývají nekoordinované, provázené množstvím neužitečných pohybů. Pro tento jev bývá první fáze nazývána fází generalizace. Typickým příkladem jsou první krůčky batolete. V CNS ještě nejsou vytvořeny dočasné spoje, a tak se vzruchy šíří (iradiují) do různých oblastí mozkové kůry. Pohyb dítěte není jistý a je nekoordinovaný (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Ve druhé fázi pohybového učení probíhá procvičování dané pohybové dovednosti, základem je opakované provádění pohybových úkonů, zvané někdy výcvik. Zpětnovazebním působením dochází ke zpřesňování představy o pohybové dovednosti a tím k upevňování žádoucích a efektivních pohybů. Někdy bývá pohybové učení označováno jako relativně stálá změna chování, jako výsledek zkušenosti. Druhá fáze pohybového učení se od první fáze odlišuje vnějším projevem. Pohyb je tzv. diferencovaný. Diferenciace je odrazem procesů v CNS, kde dochází ke koncentraci vzruchů do těch oblastí mozkové kůry, které mají bezprostřední vztah k provádění pohybové dovednosti. Z těchto důvodů bývá druhá fáze nazývána fází diferenciací.

Měli bychom dbát i na to, aby v procesu pohybového učení byl propojen fyzický nácvik s mentální činností. Znamená to neprovádět žádnou činnost mechanicky, ale naopak – vybavovat si zkušenosti z pozorování a vlastního provádění pohybové dovednosti, umět si dovednost představit (MUŽÍK, KREJČÍ 1997).

Ve třetí fázi učení probíhá další zdokonalování. Jedná se o uplatnění dané pohybové dovednosti se záměrem podat optimální výkon i ve změněných

podmínkách (např. v soutěži, tj. v podmínkách určitého psychického zatížení). Výsledkem je vznik vysoce koordinovaných dovedností při nichž je snížena oproti předcházejícím fázím úloha poznávacích procesů. Říkáme, že pohybový celek je prováděn automaticky. Z hlediska vnějšího projevu jsou pohyby dokonale koordinované. Pohybová dovednost, která byla dovedena až do třetí fáze – fáze automatizace – přetrvává velice dlouho, často po celý život. Charakteristika pro 3. fázi pohybového učení je uplatnění pohybové dovednosti v soutěži nebo sportovní hře a relativně dokonalý pohybový projev v různých obtížnostních podmínkách (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Čtvrtá fáze pohybového učení se netýká školní tělesné výchovy. Tato fáze je charakteristická vysokou plastičností a pohybovým mistrovstvím charakteristickým pro vrcholový sport. Nachází vyjádření ve zcela novém a originálním využití dovedností, např. při vytváření nového stylu prvku apod. (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Být stimulováno a učit se je potřeba dětského věku bez jejíhož naplňování není dítě spokojené. Děti přece chtějí dokázat aspoň to, co my dospělí. Tolik se nám chtějí podobat a vyrovnat. Uvědomme si, jak sami neradi pokračujeme v činnosti, která se nám nedaří. Stejně i dítě musí zažívat především úspěch, aby chtělo dál úkol zkoušet. Připravme mu tedy takové podmínky a volme takové činnosti, které jsou sice výzvou a novým vykročením, ale jsou pro ně dosažitelné, aby úspěch opravdu zažívalo a při tom jím také rostlo (DVOŘÁKOVÁ, 2001).

Dvořáková upozorňuje na důležitost ukázky. Dítě potřebuje vidět, co po něm chceme. Ale neméně důležité je slovo, které pohyb doprovází. Dítě potřebuje vědět, proč pohyb dělá. Ne jako dospělý, protože bude zdravé, zdatné...ale např. protože je květinou, která roste a naklání se, pejskem, který běhá a skáče, dosahuje na sluníčko a staví dům. Slovní motivace dává tak jeho pohybům smysl (DVOŘÁKOVÁ, 2001).

V předškolním věku postupně dozrává nervová soustava, zkvalitňuje se řízení vlastního těla a spolu s tím ovládnutí celé řady pohybových dovedností. Už od čtyř let existují dobré předpoklady úroveň dovedností zlepšovat. Čím více příležitostí k pohybu dítě má, tím kvalitněji pohybové dovednosti zvládá – pohyb tedy zlepšuje sám sebe. Zvládnutý pohyb zase lépe přispívá k lepší funkci svalstva a vnitřních orgánů, k růstu a vývoji celého organismu a tím vzniká pozitivně se ovlivňující kruh.

Zvládnutý pohyb vede i ke zvýšení sebevědomí a sebejistoty (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

Podstatou zvládnutí pohybu je schopnost řídit pohyb, která spočívá v propojení center v mozku se svaly vykonávajícími pohyb. Podněty z vnějšího dění – zrakové (vidím, jak se válí sudy), sluchové (slyším domluvený signál k pohybu), taktilní (dostanu babu) – jsou v mozku zpracovány a je vybírána vhodná pohybová odezva. Z pohybových center mozku je vyslán signál ke svalům, aby vykonaly pohyb. Pokud je pohyb nový, je podráždění pohybových center v mozku nepřesné, všeobecné, ani pohyb tedy nemusí být zcela správný. Propojení řídicích center a svalstva lze natrénovat cvičením, opakováním konkrétních pohybů, ale také zlepšením celého řídicího systému jako celku, tedy zpřesněním vnímání jednotlivých částí těla a jejich ovládnutí. Čím lepší propojení si vypěstujeme, tím lépe budeme připraveni se učit novým dovednostem a ovládat své pohyby i v nenacvičených a neznámých situacích někdy v budoucnu (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

Přehled pohybových dovedností, jež by měly ovládat děti předškolního věku (zpracováno podle VOLFOVÉ, 2008) :

Plazení a lezení

Plazení:

- vpřed a vzad volně v prostoru,
- vpřed okolo překážek, pod i přes,
- vpřed pod rozhoupanou překážkou,
- vpřed a vzad na vyvýšené podložce,
- vpřed na nakloněné rovině,
- přitahovat a sunout vpřed i vzad na lavičce.

Lezení:

- ve vzporu klečmo (na měkké podložce), koordinčně 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).

Chůze a běh

- Na místě,
- volně v prostoru,
- měnit rychlost,
- za cvičitelem nebo dítětem,
- mezi překážkami,
- s překračováním a přebíháním různě vysokých překážek,
- reagovat na signál – změna směru i rychlosti,
- se změnou délky a šířky kroku,
- na vyvýšené podložce a nakloněné rovině,
- s náčiním,
- chůze bez bot po masážních pomůckách,
- po patách, špičkách, vnější a vnitřní straně chodidel,
- chůze vzad jednoduchá (pomalá),
- chůze vzad s doplňkovými činnostmi,
- chůze s předměty na hlavě, chůze s překračováním různě vysokých překážek s destičkou na hlavě,
- běh pod točícím se lanem.

Poskoky a skoky

- 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..),
- v určeném rytmu,
- přes švihadlo,
- přes skákací gumu,
- do výšky na zavěšený předmět,

- odraz z jedné (pravá, levá), dopad snožmo a opět odraz snožmo.

Převaly

Z polohy leh na břiše:

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

Z polohy leh:

- skrčit připažmo, předloktí na hrudníku, dlaně sevřeny – do lehu na břiše (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, drátěnku...) mezi dlaně, kolena kotníky,
- válení sudů ze šikmé plochy
- válení sudů na vodorovné ploše

Z polohy sed skrčmo, dřep

- vzad (kolébka) s dopomocí,
- kolébka, pohoupat se (na bedrech),
- kolébka do nakloněné roviny, zpět,
- kotoul vpřed ze stoje rozkročného z nakloněné roviny s dopomocí

Obraty

- čtvrtobrat – otočení o 45°
- půlobrat – otočení o 90°
- celý obrat – otočení o 180°
- dvojný obrat – otočení o 360°
- na místě, při chůzi vpřed, vzad,
- při běhu, ve výskoku,
- na žebřinách,

- na trampolíně.

Pořadová cvičení

- rozdělení – jednotlivci, dvojice a více početné skupiny,
- seřazení – do zástupu, řady, kruhu,
- řazení – bokem, čelem k sobě, zády,
- držení – za ruce, ramena, v pase,
- směr pohybu formace – vpřed, vzad, stranou,
- na signál ve formaci zastavit.

Manipulace s míči

Horními končetinami:

- jemná manipulace – dlaň, prsty,
- uchopování,
- koulení – volně v prostoru, na cíl, dvou míčů současně apod.
- podávání v zástupu, řadě, kruhu,
- hod spodem obouruč, jednoruč,
- hod vrchem obouruč, jednoruč,
- chytání po dopadu na zem, přímo,
- přihrávky ve dvojicích v různých polohách.

Dolními končetinami:

- jemná manipulace – chodidla, prsty,
- poskoky s míčem (menší měkký) mezi kolena, kotníky,
- vedení při chůzi v před volně v prostoru (pravá, levá),
- vedení při chůzi ve vymezeném prostoru,
- zastavení (zpracování) (pravá, levá),
- kop, kop na cíl,
- koulení před sebe, doběhnutí a zastavení nohou,
- přihrávky o stěnu, položenou lavičku.

Ovládání předmětu jiným předmětem

Ovládací předměty – tyč, destička, létající talíř, florbalová hokejka, raketa na stolní tenis nebo líný tenis, ringo kroužek, PET láhev, kelímek od jogurtu, pивní tácek, kolíčky atd.

Ovládané předměty – různé druhy míčů, kuličky (vyrobené z alobalu), ringo kroužek, obruč, drátěnka, papírové koule, švihadlo, kousky látek atd. (VOLFOVÁ, KOLOVSKÁ, 2008).

2.5.3 Pohybové hry

Pohybové hry jsou nejpřirozenější tělovýchovnou aktivitou mládeže z hlediska fyziologického i psychologického. Dovedou vzbudit a udržet zájem dětí a střídáním různých pohybů přispívají k všestrannému procvičení celého těla. Mají význam zejména pro rozvíjení pohybové koordinace a celkové obratnosti, pozorovací schopnosti a pozornosti, kolektivní spolupráce a odpovědnosti, podřizování se pravidlům a řádům. Pro všechny tyto vlastnosti jsou hry významným výchovným prostředkem (KURSOVÁ, 2008).

„Pohybovou hrou rozumíme dějem motivovanou pohybovou činností, která se rozvíjí dle pravidel a která s sebou přináší emoční vzrušení“ (HONDLÍK A KOL., 1992, s. 65).

V širším slova smyslu bychom mohly všechny pohybové hry chápat jako takové, ve kterých se vyskytuje pohyb nutný k plnění herního úkolu, v užším slova smyslu jsou to hry, které pomáhají plnit tělovýchovné cíle, jejichž obsahem je relativně jednoduchý pohyb a která mají poměrně jednoduchá herní pravidla. Takové hry jsou často nazývané drobnými, malými a pohybovými hrami (HONDLÍK A KOL., 1992).

Mužík a Krejčí vymezují hru jako jakoukoli spontánní činnost, jejíž provádění je zdrojem uspokojení konajícímu jedinci, i když výsledek činnosti mívá další vývojový význam, který je obvykle skrytý. Za hru označují každou činnost, která nás vnitřně odměňuje a uspokojuje (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Pohybovou hru dále můžeme chápat jako aktivitu, která nám přináší pohodu a radost. Je to záměrná, úmyslně organizovaná pohybová činnost dvou a více lidí, v prostoru a čase, s předem stanovenými a bezpodmínečně dodržovanými pravidly. Ve hře najdeme veselí, napětí, radost, uplatnění známých dovedností, vysokou

motivaci k činnosti, ale také i soutěživost. Kromě hry můžeme vymezit i pojem hraní. Za hraní označujeme záměrnou pohybovou aktivitu jednoho i více lidí, v prostoru a čase, bez složitých pravidel. Je to velmi široký pojem, který má blízko jak ke kreativně kooperačním aktivitám, tak i k úpolovému hraní ve dvojicích (MAZAL, 2000).

Hra je významným prostředkem k všestrannému, harmonickému rozvoji osobnosti dětí, přispívá ke zvýšení úrovně jejich pohybových schopností a osvojování pohybových dovedností. V pohybové hře se utvářejí vztahy dětí k okolnímu světu. Díky ní mají děti možnost srovnávat síly s ostatními, učí se rychle a obratně zacházet s herním náčiním, prohlubují se jejich zkušenosti. Vedou také k samostatnému slovnímu projevu i k překonávání ostychu. Pohybové hry jsou tedy účinnou výchovou ke kolektivnímu životu, vedou přímo k vytváření kladných vztahů mezi sebou. Mimo jiné hra učí vědomě se podřizovat pravidlům, zachovávat určitá omezení a tím vede k sebeovládání a kontrole. Kromě těchto záležitostí má pohyb při hře velký vliv i na správné držení těla – při běhu, skocích nebo lezení se posiluje rozvoj svalstva, kostí a šlach a upevňuje se svalový tonus zádového a prsního svalstva. Ve vzpřímených polohách a postojích dochází k návyku správné polohy šíjového svalstva, upravuje se sklon pletence pánevního a podporuje se správné zakřivení páteře. Pro všechny tyto vlastnosti jsou pohybové hry jedním z významných prostředků školní tělesné výchovy (JUKLÍČKOVÁ A KOL., 1987).

Podle charakteru se hry většinou dělí na didaktické a pohybové. Toto třídění však není úplné, neboť didaktické hry obsahují pohybovou složku a stejně tak pohybové hry obsahují prvky didaktické. Z tohoto důvodu rozdělujeme hry na drobné pohybové, didaktické hry a na velké sportovní hry (MAZAL, 2000).

Ve většině her jsou dovoleny přeměny, které bychom v normálním životě nenašli. Smí se souhlasit, prchat, odmítat, honit apod. Ve hře se ve prospěch svého úspěchu každý snaží neustále měnit svoji taktiku. Hra je oblast, kde si svobodně volíme jednání, taktickou přeměnu a zahrnuje i speciální vyšetřování, testování, imitování apod. (MAZAL, 2000).

Hra má nezastupitelné místo v životě každého jedince pro svůj psychoregulační význam. Učí nás důležitým sociálním dovednostem jako jsou respekt a tolerance, zkušenost se zvládáním emocí, kooperace a kreativita.

Komplexní fyziologickou podnětovou situaci rovněž nemůžeme vynechat, je charakteristická pro pohybové hry a aktivuje rozvoj poznávacích a percepčních funkcí, mezi které patří například prostorové vidění, správný odhad vzdálenosti nebo přesná koordinace pohybu (KURSOVÁ, 2007).

Hrou podněcujeme cvičence k seberealizaci k vlastnímu ztvárnění. Hry mají silný emotivní účinek a staví nás do nezvyklých situací, ve kterých se odkrývají ty stránky osobnosti, jež pořádně neznáme nebo dokonce o nich vůbec nevíme (BLAHUTKOVÁ, 2002).

Stejná autorka ve své novější publikaci uvádí:

Hra je zdrojem nových, neopakovatelných zážitků, při nichž se projevují všechny složky duševního života – rozum, fantazie i city, a rozvíjí se tak naše osobnost. Hry v psychomotorice umožňují projevovat individualitu osobnosti a současně zapojují člověka do kolektivního cítění a poutají jedince ke kolektivu (BLAHUTKOVÁ, 2003).

A podle jakých kritérií hru vybíráme? Tak především podle výchovného úkolu, pohybového obsahu, podle stupně obtížnosti vzhledem k věku a pohybové a mentální úrovni dětí. Při výběru hry také musíme přihlížet k tomu, aby hra vhodně navazovala na dojmy, na známé činnosti dětí, na jejich spontánní hry a hlavně, aby pro ně byla zajímavá. Dále při rozhodování jakou hru vybereme, musíme respektovat hledisko zdravotní a pedagogické. Ze zdravotního hlediska dbáme na to, aby hry měly účinky na rozvoj dětského organismu, na výchovu ke správnému držení těla a aby se uskutečňovaly v hygienickém prostředí. Z pedagogického hlediska by měla hra rozvíjet, zdokonalovat a procvičovat pohybové dovednosti, sblížit kolektiv nebo vést k samostatnosti a iniciativě (JUKLÍČKOVÁ A KOL., 1987).

2.6 Psychomotorika a zdraví

Psychomotorika má svůj původ ve Francii. Vznikla ve dvacátých letech dvacátého století a po deseti letech své existence se rozšířila nejprve do Německa, Švýcarska, Lucemburska a odtud do celé Evropy. Zpočátku byla využívána jen v léčebné tělesné výchově mentálně postižených, ale postupem času se psychomotorická cvičení začala uplatňovat u postižených tělesně a smyslově, u zdravotně oslabených a rizikových skupin a nakonec i v tělesné výchově zdravých dětí a to díky svým kompenzačním účinkům a respektování osobnosti dítěte (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997; SZABOVÁ, 1999).

A co znamená termín psychomotorika (psychomotorická výchova)?

Psychomotorická výchova je výchova pohybem. Nejedná se ale jen o cvičení za účelem zlepšení obratnosti, posílení fyzické zdatnosti nebo aktivní odpočinek, ale jde hlavně o cvičení, které napomáhá rozvoji psychických funkcí (BLAHUTKOVÁ, KLENKOVÁ, ZICHOVÁ, 2005).

Mužík a Krejčí též definují psychomotoriku jako výchovu pohybem, která je prováděná hravě, zábavně, nápaditě, ale vždy účelně a promyšleně. Radost z pohybu, ze hry, z pohybových činností, to je hlavní účinek psychomotorických her. Při jejich aplikaci se využívá řada jednoduchých a snadno dostupných pomůcek, nářadí a náčiní. Velký důraz je kladen na nezvyklost a barevnost situace, které s sebou použití nářadí přináší. Hlavním cílem psychomotoriky je naučit děti vnímat své vlastní tělo, porozumět mu a přijmout i jeho nedostatky (MUŽÍK, KREJČÍ, 1997).

Hovoříme-li o psychomotorice jako o pojmu jednoty tělesných a duševních procesů, míníme tím psychomotoriku ve smyslu tělesné a duševní jednoty a nedělitelnosti. Psychomotorika jako nadřazený pojem k výzkumu motoriky se používá pro teorie, zabývající se problémem motoriky řízené psychikou. Jde o modelovou rekonstrukci souvislosti vnitřních neviditelných procesů, jako např. centrální nervové reakce s vnějšími viditelnými pohyby. Použijeme-li termín psychomotorika jako vývojově orientovaný pojem, jde o fázi dětského vývoje ve sledu neuromotorika, senzomotorika, psychomotorika a sociomotorika (RAIMITZ, 2001).

V psychomotorice se jedná o to, aby se dítě bylo schopno smysluplně vypořádat se sebou samým, se svým věcným prostředím a osobami kolem sebe a odpovídajícím způsobem jednat. Samostatné kompetence k jednání dítěte se skládají ze tří zkušenostních oblastí:

JÁ-kompetence spočívá ve zkušenosti s tělem, jeho vnímáním, obrazem a tělesnými funkcemi a tvoří základ orientace na vlastním těle a v prostoru. Tak splývá orientace v prostoru s orientací na vlastním těle. To představuje vymezení vůči vnějšímu světu a rozvoj duševního života. Zkušenost těla se tím stává zkušeností sebe sama. Zde se nabízí zřejmá zkušenost s rozvojem řeči. Děti jsou schopny používat první osobu až po zhruba tříleté zkušenosti s vlastním tělem a jeho vztahem k okolnímu prostředí.

VĚCNÁ kompetence – ve smyslu zkušenosti s materiálem – znamená vyrovnání se s okolním prostředím. Toto vyrovnání je základem pro vývoj inteligence. Aktivní zkušenost s materiálním světem zprostředkovává dítěti zážitky, které vytvářejí vzory jednání a tím umožňují inteligentní chování.

SOCIÁLNÍ kompetenci (synonymem pro sociální zkušenost) je míněna komunikace a dorozumívací prostředky. Člověku slouží pohybové vzory ovlivněné vnějším prostředím jako vymezení osobnosti vůči okolí (RAIMITZ, 2001).

Podle Adamírové je základem psychomotoriky získat pohybem co nejvíce zkušeností o sobě z hlediska fyziologického, kognitivního a emocionálního a umět je využívat pro své sebepoznání, sebezdokonalování, ale i chování a jednání (ADAMÍROVÁ, 2000).

Také Szabová podobně jako jiní autoři vidí v psychomotorice úzkou spojitost a vzájemný vliv motoriky a psychiky a rozděluje ji na několik dílčích oblastí: neuromotoriku, senzomotoriku, psychomotoriku v užším slova smyslu a sociomotoriku. Toto dělení je důležité hlavně v raném věku dítěte, protože později se jednotlivé oblasti stále více prolínají, rozvíjejí a vzájemně ovlivňují. Není možné je oddělit, ale naopak využít toto mnohostranné působení k prospěchu jednotlivce nebo skupiny. Psychomotorické hry tedy spojují motorický a psychický projev do jednoho vyjádření. Mohou pracovat se všemi oblastmi psychomotoriky, ale mohou zaměřit pozornost na jednu z oblastí, na niž se přirozeně připojují další. Tyto hry podněcují u dětí školního věku, u mládeže, ale i u dospělých rozvoj pohybových zručností a

schopností, přispívají k rozšíření škály pohybových projevů jemné a hrubé motoriky, rozvíjejí koordinaci pohybů, orientaci v prostoru, rovnováhu, ujasňují možnosti pohybu těla. Hry mají společenský charakter. Jsou určeny pro skupinu, dva jsou pak nejmenší možný počet. Proto je nutné spolupracovat, komunikovat, společně tvořit. Díky tomu, že jsou hry přirozené a spontánní, jsou charakteristické svou hravou atmosférou, umožňují odreagování, příjemné uvolnění, smysluplné zaměstnání, radost a úspěch (SZABOVÁ, 2001).

„Psychomotorické hry se mohou uplatnit všeobecně při rozvíjení tělesné kultury, ať už ve formě tělesné výchovy, sportu, nebo pohybové rekreace. Cílem je osvojení si pohybových zručností a schopností, trénink tělesné zdatnosti a rozvoj základního pohybového fondu“ (SZABOVÁ, 2001, s.12).

Psychomotorické hry jsou zdrojem nových, neopakovatelných zážitků, při nichž se projevují všechny složky duševního života: rozum, fantazie i city, a dochází tak k celkovému rozvoji osobnosti. Hry v psychomotorice umožňují projevit jedinečnost osobnosti a současně zapojují člověka do kolektivního cítění (KURSOVÁ, 2007).

Zdraví s psychomotorikou velmi těsně souvisí, zejména v možnostech hledání individuálních přístupů ke kvalitě života člověka. V pojetí zdraví jednotlivce je často v pozadí představa člověka, který je dynamickým celkem, směřujícím k určitému cíli. Tento cíl je mu zdrojem motivace (KŘIVOHLAVÝ, 2001).

Zdraví bývá považováno za ideální stav člověka, jemuž je dobře (wellness). Tento stav nám mohou psychomotorické činnosti přinášet. Za zdravou osobnost bychom tedy měli považovat hlavně takovou osobnost, která nemá patologické znaky v oblasti tělesné, psychické a sociální. Poruchy tělesné mají svůj odraz v dimenzi psychické i sociální a vice versa (ŘEHULKA, 2000).

Individuální představy lidí související se zdravím mohou být velmi rozmanité. Jsou ovlivňovány řadou momentů, jako je např. věk (s věkem zpravidla roste význam, který zdraví přičítáme), sociální a ekonomické poměry apod. Přesto mají subjektivní indikátory zdraví i své výhody a výzkum této problematiky založený na exploraci jich více méně využívá (PAULÍK, 2001).

Psychomotorika patří k faktorům podporujícím zdraví v těchto oblastech:

- vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy),

- zvládání náročných životních situací (optimismus, smysluplnost života, sebedůvěra),
- sociální opora,
- duševní hygiena (sebevýchova, adaptace, autoregulace) (BLAHUTKOVÁ, 2003).

K otázkám zdraví a psychomotorických činností patří také nově vznikající obory, zejména psychologie zdraví a problematika lidského štěstí. Pozitivní psychologie hledá v osobnosti kladné postoje a rysy, zkoumá subjektivní pocity blaha, pocity flowe (plynutí), budoucnosti (optimismus člověka a problematika naděje) a pocity štěstí (MAREŠ, 2001).

K pojmu zdraví neodmyslitelně patří pojem štěstí. Šťastní jedinci se cítí obvykle zdravější a déle žijí (RUISEL, 2000).

Pohybové aktivity vedoucí k prožitkovosti se využívají také ve zdravotnictví, zejména při práci s nemocnými dětmi. Tyto aktivity pomáhají dětem lépe zvládat nemocniční prostředí a zdravotnickému personálu pomáhají k bližšímu poznávání dítěte a k navázání lepšího vztahu s pacientem (BLAHUTKOVÁ, 2003).

Psychomotorické činnosti jsou využívány i u cvičení seniorů, zejména v domovech a v klubech důchodců. Mají velmi kladný vliv na duševní hygienu starších spoluobčanů, rozvíjejí spolupráci a zlepšují komunikaci (KOPŘIVOVÁ, JADVÍŽÁK, GRMELA, 2001 in BLAHUTKOVÁ, 2003).

2.6.1 Psychomotorika jako tělesná aktivita

V pohybu a prostřednictvím pohybu nabývá člověk představu o sobě samém. Dostává zpětné informace o svých schopnostech, o svých silných a slabých stránkách. Učí se znát své tělo a vyrovnávat se s ním, a tedy i sám se sebou. Učí se odhadovat svou výkonnost, poznávat své meze a akceptovat je. Při pohybových situacích poznává, co od něho očekávají ostatní, jak ho vidí jeho okolí. Tyto poznatky a informace vedou k mínění a přesvědčení o vlastní osobě (ZIMMEROVÁ, 2001).

Tělesné schéma znamená uvědomění si svého těla jako základního výkonného prostředku pro pohyb. Při stimulaci v této oblasti jde o zvýšení vnímání vlastního těla a jeho výšky, šířky, hmotnosti, proporcionality, umístění v prostoru. Hry a techniky jsou zaměřeny na uvědomění si různých poloh, postojů, pohybů, na vnímání jednotlivých částí těla, na vnímání prostoru, který tělo potřebuje, a jeho hranic – jejich zmenšování, zvětšování, na kontakt s materiálem a jinými osobami atd. (ZIMMEROVÁ, 2001).

Hrubá motorika zahrnuje pohyby končetin (rukou, nohou) a celého těla. Patří sem např. chůze, lezení, skákání, šplhání, sed, leh, házení, chytání, zaujímání různých poloh, běh, točení, houpání, koulení, nošení atd. Hrubou motoriku stimulujeme už v raném věku – lezení, sed, chůze apod. S dětmi předškolního věku pokračujeme ve stimulaci těchto základních zručností a rozvíjíme je, přibývají i nové - skákání, přelézání, běh atd. V mladším školním věku zdokonalujeme získané pohybové zručnosti, obohacujeme je o nové, složitější prvky, přidáváme další (SZABOVÁ, 1999).

Pohybové zkušenosti jsou vždy spojeny se zkušenostmi smyslovými. Prostřednictvím smyslů přijímá člověk informace o svém okolí a také o vlastním těle, provádí jejich selekci, koordinuje je a zpracovává. Smyslové podněty se však vykládají také individuálně a interpretují se v souladu s dosavadními zkušenostmi nebo očekáváním. Smyslové vnímání tedy není pasivním procesem, nýbrž procesem aktivním, při němž člověk může tvůrčím způsobem ovlivňovat své okolí. Ve smyslovém vnímání je obsaženo jak vnímání sebe sama (zejména prostřednictvím smyslů blízkých tělu – na základě taktilních, kinestetických a vestibulárních zkušeností), tak vnímání okolního světa a životního prostředí (ZIMMEROVÁ, 2001).

Koordinace pohybů se vytváří souhrou svalů a svalových skupin, schopností současného pohybu obou rukou, nohou i jiných částí těla (např. při chůzi, tanci, při práci s různými materiály, při psaní, kreslení, hře na hudební nástroje). Představuje také sladění činnosti pohybového ústrojí na základě zrakových, sluchových, hmatových, čichových i chuťových informací (SZABOVÁ, 1999).

2.6.2 Psychomotorické hry na rozvoj kognitivity

Prostřednictvím pohybových her a cvičení se obohacuje kognitivní oblast především u dětí a mládeže, avšak rozvoj poznávacích schopností a učení se týká i dospělých. Proces poznávání probíhá po celý život, rozšiřuje znalosti o procesech a souvislostech okolního světa, o sobě i o druhých (SZABOVÁ, 2001).

Zejména v dětském věku existuje úzké sepětí motoriky a vnímání, představ, myšlení, poznávání, tedy takzvané kognitivní (poznávací) oblasti. Mnohá jednání, pohyby, motorické akce zahrnují víc než „jen“ rozvíjení a cvičení motorických dovedností (HERMOVÁ, 1994).

Pohyb je poznání světa – pohybem si dítě osvojuje své prostorové a věcné prostředí, seznamuje se s různými předměty a materiály, získává zkušenosti, které může zpracovávat do poznatků, a tak si svět kolem sebe rekonstruovat. Přizpůsobuje se tak požadavkům fyzického prostředí, nebo se je snaží ovlivnit a přizpůsobit si okolí (ZIMMEROVÁ, 2001).

Rozvíjení osobnosti a osobnostních předpokladů je na jedné straně spojeno s vnímáním, kognitivní analýzou situace, hledáním vhodných nebo nových řešení a s rozhodováním, které použít. Je důležité rozvíjet tyto funkce vhodnými úkoly – soustředit se na podněty pro různé smysly, ale i poskytovat možnosti vlastních řešení – tedy oceňovat pokusy, vlastní a nové způsoby řešení neumožňují (např. učení se napodobováním), jiné je mohou provokovat (např. najít způsob, jak překonat překážku) (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

2.6.3 Psychomotorické hry na rozvoj jemné motoriky

V této oblasti jde o stimulaci „jemných“ pohybů, mezi které patří:

- pohyby prstů (např. uchopení předmětů, manipulace s nimi, zacházení s materiálem různé kvality, tvaru, velikosti apod.),
- pohyby tváře – mimika,
- pohyby mluvidel a jazyka – oromotorika (SZABOVÁ, 1999).

Stimulaci této oblasti začínáme už v raném dětství. V předškolním a mladším školním věku pokračujeme ve stimulaci na základě vývojových norem a věkových zvláštností. Vycházíme z potřeb dětí, a to nejen vzhledem k oblasti stimulace, ale i k formě. A protože nejčastější, nejzajímavější a nejbližší činností pro děti tohoto věku je hra, volíme hry nebo zábavná cvičení, používáme hodně pohádek, písniček, básniček, říkanek (SZABOVÁ, 1999).

Dále k rozvíjení jemné motoriky slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů: modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálků, omalovánky.

Dalšími cvičeními, která provádíme před psaním i v jeho průběhu, jsou:

- pohyby prstů: dotýkání prstů obou rukou (i bez zrakové kontroly), postupně dotýkání palce s dalšími prsty, oddalování a přibližování prstů (nůžky), mávání prstů, kroužení, „hra na klavír“.
- sestavy z dlaní: dotyk špičkami prstů o sebe (špička lodě), dotyk palců a ukazováčků (brýle), hnízdo z dlaní.
- cvičení pohybové paměti: opakování cviků předvedených rodičem, nebo učitelem, spojování cviků do krátkých sestav (LACINOVÁ A KOL., 1995).

2.6.4 Psychomotorické hry na rozvoj emocionality

Stimulační hry mají často silný emocionální náboj. Některé úkoly ve hrách přímo obsahují instrukce spojené s emocemi (zadaná emoce a její pohybové vyjádření), ale nejčastěji se emoce objevují při prožívání obsahu hry. Hráči s nimi mohou pracovat i v rámci určitých rolí, vkládat je do hraných postav, mohou zkoušet různé způsoby řešení emočně podbarvených situací. Je zde tedy možnost rozšířit si emocionální škálu, projevit a odreagovat své emoce a naučit se s nimi pracovat (SZABOVÁ, 2001).

Pohyb je emocionální prožitek – v pohybu a prostřednictvím pohybu jsou vyvolávány prožitky – radost z pohybu, potěšení z dovádění, běhání a šplhání, ze

zvládnutí obtížného úkolu, nebo z toho, když se podaří nějaká nová forma pohybu, ze společné hry ve skupině. Intenzivní emocionální účast je zvláštním znakem pohybových aktivit. Přitom mohou být vzbuzovány jak pozitivní, tak negativní emoce, neboť pohybové situace mohou nejen přinášet potěšení a příjemné pocity, ale také vyvolat nechuť, strach a nejistotu (ZIMMEROVÁ, 2001).

Pokud se týká citů a pocitů jde jednak o jejich vnímání, jednak o jejich vyjadřování. Pohyb může na jedné straně pomoci každému dítěti vyjádřit své nitro, na druhé straně mu může pomoci tuto citovou stránku svého já vnímat, poznat, chápat, doplnit tak poznání svého těla. Spontánní pohybový projev dítěte je projevem jeho vitality, která se u jednotlivců velmi liší. Je tedy třeba dát dětem příležitost tuto vitalitu projevit. Postupně je pak naučit:

- tuto citovou stránku vnímat, postupně chápat
- spontánní pohyb usměrňovat, převést jej do přiměřených výrazových forem.

Zpočátku je třeba dětem vštípit, že city nejsou nic neobvyklého, špatného, že mají právo je mít a projevit. Pak se jim musí poskytnout co nejvíce zkušeností pohybových a citově přiměřených. Postupně pomáhat dětem vnímat sám sebe, vytvářet si správnou představu o sobě, zacházet se svými city, vyjadřovat je (ADAMÍROVÁ, 2006).

Vzájemnou závislost může každý pozorovat sám na sobě nebo na druhých lidech. Například držení těla, chůze a výraz obličeje (tedy motorické procesy) jsou mimo jiné závislé také na aktuálním citovém rozpoložení (na citu jako psychickém procesu). Z držení těla tak můžeme usoudit na únavu, napětí, nedbalost, zábrany nějakého člověka. U dětí je toto vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky ještě mnohem viditelnější. Když se dítě z něčeho velmi raduje, poskakuje radostí, směje se, běhá sem a tam. Právě tak jestliže se hněvá nebo zlobí, můžeme to vyčíst z jeho motoriky, například ze svěšených ústních koutků, svěšených ramen, z toho, jak chodí apod. Ale také obráceně mohou motorické procesy ovlivňovat city (emoce). Například děti, jejich pohybové aktivity, jako šplhání, balancování, běhání, skákání, rodiče nebo jiné dospělé osoby z úzkostlivosti nebo pohodlnosti stále omezují trvalým napomínáním (Nech toho! – Určitě spadneš! – To ještě nemůžeš! – To je příliš nebezpečné! atd.), těžko rozvíjejí radost ze svých motorických akcí a

schopností. Pocity strachu, nechuti, zábran doprovázejí jejich motorické konání a zabraňují ve většině případů uspokojení z pohybu (HERMOVÁ, 1994).

2.6.5 Vliv psychomotoriky na rozvoj sociálního citění

Pohyb je společenská a sociální zkušenost – prostřednictvím pohybu vstupuje jedinec do vztahu s druhými lidmi, vymezuje si pravidla společné hry, přejímá sociální role. Domlouvá se s ostatními o záměrech a pravidlech hry a dorozumívá se s nimi. Vytvářejí se základy komunikace: schopnost ustupovat a prosazovat se, domlouvat se, vciťovat se a brát ohledy. Pohybová jednání také podněcují k sociálnímu porovnání: Děti se poměřují s ostatními, soutěží spolu, vyzývají se. Zde vznikají zkušenosti s vítězstvím a prohrou, s úspěchy a neúspěchy (ZIMMEROVÁ, 2001).

Podle Szabové je většina psychomotorických her určena pro práci ve skupině. Členové skupiny musí společně komunikovat, spolupracovat, najít si své místo, přijmout roli, prosadit se, podřídit se, ustoupit, dohodnout se apod. Menší skupina může představovat model rodiny, skupiny vrstevníků, přátelského, zájmového společenství a posloužit tak pro nácvik reálných situací. Mnoho her má bořit bariéry – stmelovat, podpořit interakci, komunikaci, mezilidské vztahy (SZABOVÁ, 2001).

Také mezi motorickým chováním a sociálním existuje úzké spojení, neboť děti navazují sociální kontakty převážně přes nejrůznější motorické aktivity. Zatímco mezi dospělými probíhá komunikace převážně hovorem, u malých a předškolních dětí se komunikační procesy uvádějí do chodu a ovlivňují se především motorickými způsoby chování. Také sociální uznání mezi dětmi úzce souvisí s motorickými schopnostmi. Zatímco pro dospělé je často prostředkem k tomu, aby dosáhli sociálního uznání, drahé auto, mnoho peněz, pozice v povolání, nesouvisejí u dětí naštěstí materiální statky a sociální uznání tak těsně. Uznání a obdivu ze strany ostatních se těší ty děti, které umějí dobře šplhat, rychle běžat apod. Děti, které se drží stranou různých motorických aktivit kvůli nedostatečné motorické dovednosti nebo ze strachu, stojí často na okraji dětské skupiny (HERMOVÁ, 1994).

Poslední oblastí, na kterou se zaměřuje výchova pohybem, je oblast společenská. V jejím rámci se doplňuje výchova osobnosti, doposud zaměřená na uvědomování si vlastní osoby a materiálního prostředí o sociální složku prostředí. Jde o komplikovaný proces, který není časově omezen a probíhá od dětství do stáří. V jeho průběhu se získávají důležité vlastnosti a schopnosti např. schopnost navazovat vzájemné vztahy a udržovat je, komunikovat a spolupracovat, dále důvěra v druhé osoby, odpovědnost vůči nim atd. V této souvislosti se v poslední době hovoří o socializaci. Tento termín do jisté míry vyjadřuje, že jde o přizpůsobování se společenským podmínkám. Možnost jedince aktivně, individuálně v dané situaci jednat, je omezována společenskými normami: existuje tu stále napětí, které je třeba vyrovnávat, aby cílevědomé, plánovité, kontrolované jednání každého jednotlivce bylo v souladu se společenskými požadavky (ADAMÍROVÁ, 2006).

Adamírová se ve svých psychomotorických hrách zaměřuje k seznamování, navazování kontaktu, přizpůsobení se jeden druhému, budování důvěry v druhého a pocity odpovědnosti za druhého spolucvičence, k prohlubování kontaktů, podpoře pocitů sounáležitosti a podpory tvůrčí spolupráce (ADAMÍROVÁ, 2006).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl práce

Cílem mé bakalářské práce je vytvořit intervenční pohybový program podporující výchovu ke zdraví pro děti předškolního věku. Program by měl přispět a napomáhat k rozvoji kompetencí a dovedností jedince pro plnohodnotný život a poskytovat mu příležitost, nabývat tuto novou gramotnost již od předškolního věku. Výsledkem by mělo být směřování jeho celoživotního vzdělávání k charakteru odpovědného člověka, který podporuje zdraví.

Svým programem bych ráda přispěla k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole (= podpora současného zdraví). Jako dílčí cíl jsem si stanovila ověření realizovatelnosti tohoto pohybového programu v praxi.

3.2 Úkoly práce

Z uvedených cílů práce vyplývají následující úkoly:

- Shromáždění odborných literárních pramenů ke zvolené tématice.
- Analýza české i zahraniční odborné literatury v souvislosti s tematikou zdraví, pohybu, návyků a dovedností, zdravého životního stylu a podpory výchovy ke zdraví u věkové kategorie dětí předškolního věku.
- Volba pracoviště, kde bude program prováděn.
- Vytvoření intervenčního pohybového programu na základě psychomotorických her pro děti předškolního věku.
- Ověření realizovatelnosti programu v praxi ve vybraném předškolním zařízení.
- Zjištění vlivu programu na rozvoj osobnosti dítěte v oblasti tělesné, duševní a sociální.
- Vyhodnocení a stanovení závěrů.

- Doporučení do praxe.

3.3 Odborné otázky

V souladu se studiem materiálů věnovaných této problematice a na základě vymezení cíle bakalářské práce jsem si stanovila pro svou práci následující odborné otázky:

1. Projeví děti větší zájem o program postavený na bázi psychomotorických her oproti tradičním pohybovým aktivitám?
2. Je vytvořený intervenční program realizovatelný v praxi?

4 METODOLOGIE

4.1 Metody práce

V teoretické části jsem využila metodu analýzy a syntézy. V prvotní analýze jsem se snažila získat co největší množství informací k dané problematice a seznámit se s nejnovějšími poznatky v této oblasti.

V praktické části jsem použila metodu jednoduchého experimentálního šetření, jehož hlavním cílem bylo ověření realizovatelnosti programu v praxi.

Nejdříve jsem vytvořila program na základě psychomotoriky, při jehož tvorbě jsem se snažila dodržovat metodické postupy a obsáhnout všechny oblasti pro rozvoj osobnosti dítěte. Dále jsem při ověřování formulovaných odborných otázkách využila metodu pozorování. Pozorování je nejrozšířenější metodou získávání dat, jež můžeme dle délky trvání rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé obvykle netrvá déle než jednu vyučovací jednotku, dlouhodobé může trvat i několik let. Dítě pozorujeme v přirozeném prostředí a především při jeho hlavní činnosti – hře. O vnitřním světě dítěte nejvíce vypovídají poznatky, které ukazují, jak si dítě umí hrát (co ho zaujalo, jak a co na něj zapůsobilo, jak se vyvíjí po všech stránkách) a jak se dokáže sžívat se skupinou vrstevníků. Dále o něm vypovídají hry s loutkou, projevy v námětových a dramatických hrách, pohybové, rytmicko - hudební a grafické projevy. I když pedagogické pozorování je záměrné a má svá kritéria, jeho forma je přirozená a nevtrivní. Vždy jde o pozorování, při němž si dítě neuvědomuje, že je sledováno, a chová se spontánně (i v případě, kdy dítě záměrně postavíme před úkol).

Na začátku seznamování s dítětem se zajímáme o průběh jeho adaptace v MŠ, sledujeme jeho zdravotní stav a návyky, s nimiž přichází z domova.

Sledování je užitečné strukturovat, rozčlenit na jednotlivé oblasti (avšak nepojímat je izolovaně, nýbrž v souvislostech). Pro rozvoj je důležité pozorovat tyto oblasti:

- motoriku (hrubou, jemnou, grafomotoriku, lateralitu),
- návyky a dovednosti v sebeobsluze (při hygieně, oblékání, stolování),

- sociální chování a emocionální projevy (sociální vztahy k učitelce a k ostatním dětem a jejich vzájemné vztahy),
- práce schopnost (schopnost převzít pracovní úkoly, soustředit se a setrvat u nich, pracovní tempo, motivace k učení),
- poznávací schopnosti (hmatové, zrakové a sluchové, vnímání, časová a prostorová orientace, chápání množství),
- řečový rozvoj a způsob vyjadřování (pasivní a aktivní složka řeči, její sociální užití, výslovnost, artikulační obratnost a jiné projevy narušení komunikačních schopností).

Předmětem pozorování jsou zároveň charakteristiky, které se týkají jednak věkových zvláštností, kdy zjišťujeme obecné zákonitosti vývoje dítěte, jednak individuální rozpoznání jedinečnosti konkrétního dítěte a typických projevů jeho potenciální osobnosti.

Předmětem pozorování a rozboru se stávají i podmínky, ve kterých dítě žije, průběh i výsledky vzdělávacího procesu v mateřské škole projevující se v konkrétním jednání dítěte.

Následnou odezvu na cvičení nejen u dětí, ale i jejich rodičů jsem hodnotila metodou řízeného rozhovoru. Tato metoda spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Velkou výhodou oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U této metody můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh. Úspěšnost rozhovoru je z velké části závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry.

4.2 Charakteristika souboru

Skupina dětí byla vybrána pomocí náhodného výběru. Náhodný výběr byl proveden z mateřských škol ve Vodňanech. Byla vybrána mateřská škola Smetanova ulice ve Vodňanech. V této MŠ je 6 tříd. Po dohodě s paní ředitelkou a ostatními učitelkami byl vybrán kolektiv 6. třídy. Zde je zapsáno 19 dětí ve věkovém rozmezí 4,5 – 6,5 roku, z tohoto počtu je 11 chlapců v průměrném věku 5,6 let, z nichž u dvou chlapců byl diagnostikován syndrom ADHD. Ve skupině bylo 8 dívek v průměrném věku 5,4. V této skupině byli tři chlapci a dvě děvčata s nadváhou.

Třída se pohybově jeví jako méně zdatná, s malou fyzickou výdrží, přesto se děti chtějí pohybovat, hrát si, cvičit, mají chuť vyzkoušet si něco nového i když se někdy zpočátku zdráhaly. V těchto situacích, kdy bázlivé, ostýchavé děti (zejména děvčata) se nechtěly zapojit do hry jsem využila dětí více průbojných (zejména chlapců), kteří se zapojili ihned a nadšeně vše předváděli. A tak se postupně zapojily vždy všechny děti do pohybového programu.

Sociální vztahy jsou narušovány dvěma chlapci s prokázaným syndromem ADHD. Chlapci neustále narušují celodenní aktivity v MŠ. Jsou nesoustředění, roztěkaní, projevuje se u nich pohybový neklid, hyperaktivita, vznětlivost a mají sklon k agresivnímu chování, což vytváří konflikty mezi dětmi. Dále se u jednoho z těchto chlapců objevila vada řeči – koktavost. Po motorické stránce je chlapec vzhledem k svému věku také podprůměrný, jeho pohyby jsou nekoordinované.

Děti mají dobré prosociální podmínky. V prostředí MŠ se cítí dobře, spokojeně, jistě a bezpečně. Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance a zdvořilost, vzájemná pomoc a podpora. Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů, třída je pro ně kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády. Paní učitelka se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a snaží se je nenásilně ovlivňovat prosociálním směrem.

4.3 Organizace praktického šetření

K vytvoření pohybového programu předcházelo studium literatury k dané problematice, které jsem započala ihned po zadání tématu BP v měsíci květnu 2008. V září 2008 byl proveden náhodný výběr skupiny. V říjnu 2008 tvorba předběžného programu. V listopadu 2008 jsem se dohodla s paní ředitelkou MŠ na konkretizaci programu a organizačních formách. Pohybový program jsem realizovala v měsíci lednu 2009 v MŠ Smetanova 204 ve Vodňanech. Aby nebyl narušen dopolední chod školy, zařadila jsem svůj program do odpoledních hodin, po poledním odpočinku a spánku dětí v době od 13:10 do 14:00 hod.

Intervenční program jsem vytvořila na 1 měsíc, tj. 20 pracovních dnů. Na každý den v týdnu byly vybrány čtyři hry. Hry jsem volila podle toho o jaký se jednalo den v týdnu a o kolikáté např. pondělí v měsíci šlo - zda o první, druhé, třetí či čtvrté. Bylo zde zařazeno 20 psychomotorických her na rozvoj tělesného schématu, rovnováhy, prostorové orientace, dále na rozvoj hmatového, čichového, optického a akustického vnímání. Při tvorbě programu jsem vycházela z poznatků o potřebách dítěte předškolního věku a výše citované odborné literatury. Snažila jsem se respektovat biorytmus dětí i kolísání denní křivky výkonu. Dbala jsem na zachování pravidelnosti a rytmu tím, že jsem program zařazovala vždy ve stejnou dobu. Interval mezi jídly byl také dodržen. Po konzultaci s rodiči a paní učitelkami jsem přizpůsobila délku odpoledního spánku individuální potřebě dětí a jejich věku. Jelikož se jednalo o děti předškolního věku, stačila jim půlhodina odpočinku. Během programu byly zajišťovány a uspokojovány i fyziologické potřeby dětí (pití, použití WC). Dbala jsem na klidné, přirozené a plynulé přechody mezi činnostmi.

Ve vymezené době 50ti minut pro hry jsem vždy v úvodní rušné části zařadila rozehrání organismu a protažení celého těla krátkými rozcvíčkami. Tato část cvičební jednotky sloužila nejen jako příprava organismu zahrátím na další činnost, ale i jako první příležitost vybití energií dětí, popřípadě uvolnit i záporné pocity, stresy nahromaděné v rámci jiných aktivit. Zde se jednalo o dětem známé honičky a další rušné hry. Do hlavní části byla zařazena hra podle dne v týdnu:

- Hry na pondělí – koordinace pohybů, tělesné schéma,
- Hry na úterý – orientace v prostoru,

- Hry na středu - rovnováha,
- Hry na čtvrtky – smyslové vnímání – hmat, čich, chuť,
- Hry na páteř – optické a akustické vnímání.

Při těchto hrách děti vyjadřovaly své pocity a náladu. Po rušné části docházelo tímto způsobem ke zklidnění a sebeovládání.

Jednotlivá cvičení jsem se snažila vybírat ve formě her s příběhy, básničkami, písničkami nebo různými pomůckami. Jednalo se o gymnastické míče, nafukovací balónky, šlapátka, chůdičky, podložky, lana, tyče, lavičky, vozíček = prkno na kolech, krabice s různými předměty (tužky, nůžky, malé míčky apod.), CD přehrávače, obrázky, fotografie, noviny, skládačky letadel, deky, trubka, velké molitanové kostky, šátky, padák a třepetalky, jež si děti samy předem vyrobily.

Abych pro psychomotorické hry děti získala, udržela jejich pozornost a zájem, bylo nutné používat vhodnou motivaci, z čehož vyplývá, že používané texty písniček jsem musela dokonale ovládat a vše se předem naučit a promyslet. Vhodně zvolená motivace pomůže dítěti vytvořit představu pohybu a současně umožní spojit pohyb s citovým prožitkem. To je pro dítě velice důležité, jelikož pohyb se kvalitativně mění a tak se stává pro dítě hrou.

V závěrečné části se děti pozvolna zklidňovaly formou dechových a relaxačních cvičení, byla fyzicky uklidňující, ale radostná. Nechybělo popovídání o prožitcích, ale i přáních a plánech na příště. Společné setkání se stalo motivací pro další cvičení. Zakončení cvičení vytvářelo spolu se zahájením v úvodní části určitý řád, což bylo pro děti důležité.

Při realizaci programu jsem dodržovala i organizační zásady. Volila jsem vždy vhodné místo tak, aby na mě děti viděly z přibližně stejného úhlu, cvičila jsem zrcadlově, volila jsem vhodný slovní doprovod, kdy se nejednalo o pouhou instruktáž. Všechny činnosti jsem prováděla aktivně s dětmi, sledovala jsem pochopení zadané činnosti a ihned jsem individuálně prováděla korekci nesprávně prováděných aktivit.

Celý program jsem vedla sama v tělocvičně MŠ, kde děti měly dostatek prostoru pro veškerý pohyb. Byla dodržována bezpečnostní a hygienická hlediska.

Děti byly při cvičení převlečené do pohodlného sportovního oblečení, prostory tělocvičny byly větrané. Vzhledem k tomu, že mi s programem nikdo

nepomáhal, tak jsem pomůcky vždy připravila předem, ale i děti samy mě byly nápomocné při přenášení předmětů ke hře nebo přípravě pomůcek.

4.4 Intervenční pohybový program

HRY NA PONDĚLÍ: KOORDINACE POHYBŮ, TĚLESNÉ SCHÉMA

1. Nohy, ruce, břicha, hlavy

Zaměření

Koordinace pohybů

Potřeby

Nákres lidského těla

Postup

Nohy, ruce, břicha, hlavy, ten, kdo cvičí, ten je zdravý,

nohy, ruce, břicha, hlavy – zdravý jako buk.

Ruce, nohy, hlavy, břicha, ten, kdo cvičí, ten nekýchá,

ruce, nohy, hlavy, břicha – ha-ha-ha-hap-čí.

Hlavy, břicha, nohy, ruce, kdo necvičí, dýchá těžce,

hlavy, břicha, nohy, ruce – ojojjojjoj.

Břicha, hlavy, ruce, nohy, na cvičení máme vlohy,

břicha, hlavy, ruce, nohy – juchuchuchuchu.

Realizace: Zpívání doprovázíme přesně určenými pohyby. Co tedy děláme:

když zpíváme „nohy“, položíme obě ruce na stehna,

když zpíváme „ruce“, překřížíme ruce a chytíme si ramena,

při slově „břicha“, položíme obě ruce na břicho,

při slově „hlavy“, si chytíme hlavu do rukou.

Při ostatních textech děláme jednoduché pohyby:

1. a 2. řádek – držíme hlavu rukama a pohybujeme jí ze strany na stranu

3. a 4. řádek – ruce na břiše, pohyb břichem dopředu a dozadu

5. řádek – ruce překřížené, držíme se za ramena, pohyb rameny nahoru a dolů

„ojojojoj“ – totéž

„na cvičení máme vlohy“ – ruce na stehnech , pochodování

„juchuchuchu“ – totéž

Variace

Zpěv můžeme postupně zrychlovat, po čase můžeme začít děti mást nesprávným ukazováním.

Postřehy

Vedoucí hry si musí jednotlivé činnosti a jejich postup dobře osvojit ještě před uvedením hry.

Veselá, zábavná hra, vedoucí hraje samozřejmě spolu s dětmi (SZABOVÁ, 1999).

2. Slalomy

Zaměření

koordinace pohybů rukou a nohou

Potřeby

„branky“ – podle možností – tyče, hole, kameny apod.

hole, tyče, hokejky na manipulaci s předmětem slalomu

Postup

Realizace: Hráči rozestaví branky na trati – pokud je hodně hráčů, mohou být i dvě tratě

1. etapa: seznámení s tratí – jednotliví hráči si postupně proběhnou připravenou trať

2. etapa: trénink – slalom s míči – hráči procházejí mezi brankami tratě a přitom hokejkou nebo holí před sebou koulí míč. Začínáme většími, postupně trénujeme s menšími

3. etapa: ztížený trénink – slalom s nekulatým předmětem – konzerva, kostka, kuželka, kámen

4. etapa: soutěž _ slalom s balonkem

Variace

„Slalomovat“ je možné s různým jiným materiálem – podle podmínek a fantazie hráčů.

Celá hra se může hrát soutěžní formou – buď štafetově ve dvou skupinách nebo jednotliví hráči hrají o nejlepší čas. Časy v jednotlivých disciplínách se mohou spočítat a vypočítat průměrný. Hráč nebo skupina s nejlepším průměrem vítězí. Jinou variací je první tři etapy brát jako trénink a soutěžit jen v poslední etapě.

Postřehy

Poslední etapa přináší mnoho smíchu a zábavy, balonek je skutečně někdy neovladatelný, zvláště když si hrajeme v přírodě (SZABOVÁ, 1999).

3. Letecký den

Zaměření

koordinace pohybů rukou, nohou a celého těla

Potřeby

třepetalky, noviny, obrázky letadel, fotografie z leteckých dní, skládačky letadel různých typů apod.

Výroba třepetalek

Pomůcky: větší mikrotenové tašky např. z Tesca, uzávěry od PET lahví, vlna nebo provázek, nůžky

Postup: do jedné roviny odstříhneme ucha. Vzniklý obdélník rozstříháme zhruba do tří čtvrtin na proužky přibližně 2cm široké. Stříháme od strany tam, kde se vkládají věci, pevná část je nahoře. Po rozstříhání tašky na proužky vezmeme uzávěr z PET lahve a položíme ho na roh tašky. Přetočením jedné strany se nám uzávěr dostane dovnitř. Stále držíme roh s uzávěrem a omotáme ho provázkem či kouskem vlny. Pevně zavážeme. Tím nám vznikne držátko, za které třepetalku při cvičení a manipulaci držíme.

Postup

Realizace: Každý ve skupině dostane dva novinové dvojlisty – dvojarchy. Položí si je na ruce a tak vytvoří křídla, nebo si vezme vlastnoručně vyrobené třepetalky. Předvedeme létání – rozpažíme ruce s novinami či třepetalkami a rychle se pohybujeme po místnosti, přičemž se snažíme udržet noviny na rukou.

Následuje příprava na letecký den – všechna letadla si vyzkouší obyčejný let – postupně všichni projdou a proběhnou místností s novinami nebo třepetalkami na rukou. Potom přistoupíme k nácviku letecké akrobacie – různé pohyby rukama – nahoru, dolů, překřížení apod. (pohyby musí být rychlé, aby proud vzduchu noviny udržel). Zkoušíme i různé otočky, skoky, dřepy, lehy, přičemž pohybujeme novinami tak, aby nespadly.

Po tréninku následuje přehlídka letecké akrobacie – jednotliví letci si vylosují své akrobatické letky (po 5 - 6 hráčích), mají tři minuty na dohodu o sestavě, potom postupně své akrobatické sestavy předvádějí. Každou sestavu odmění bouřlivý potlesk diváků z ostatních skupin.

Variace

Letky si mohou dát i jména a hra se může hrát i soutěžně – o nejlepší akrobatickou letku – podle délky potlesku.

Postřehy

Menším dětem můžeme noviny uprostřed dvakrát natrhnout, čímž vznikne pás: nasunou si noviny na ruce – pás je na spodní straně ruky. Noviny jim pak nepadají (SZABOVÁ, 1999).

4. Potopa

Zaměření

tělo a prostor, společný prostor, zmenšování prostoru

Potřeby

velká deka nebo papír, siréna – trubka

Postup

Realizace: Členové skupiny se volně pohybují v prostoru při zvuku hudby. Siréna oznamuje záplavu. Na tento signál se všichni shromáždí na kopci, který představuje deka nebo papír. Voda stoupá, už je všude okolo, kopec se stává ostrovem obklopeným ze všech stran vodou. A ostrov se zmenšuje – zakládáme okraje deky nebo papíru – postupně až na nejmenší možný rozměr, tak, aby členové skupiny byli úplně natlačeni. Po čase voda opadne – odstoupíme z deky (papíru) a prohlédneme si ho – jak málo prostoru potřebujeme, když jsme v nouzi, jak mnoho se nás směstná při dobré vůli na tom malém kousku. Diskuse podle potřeby.

Variace

Několik menších ostrůvků.

Postřehy

Hra poskytuje velký prostor k zamyšlení nad skupinovými vztahy (SZABOVÁ, 1999).

HRY NA ÚTERÝ: ORIENTACE V PROSTORU

1. Roboti

Zaměření

usměrňování pohybu, plnění pokynů

Potřeby

volný prostor bez překážek

pro variace: různé překážky, nejlépe velké geometrické tvary

Postup

Realizace: Účastníci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice je robot, druhý jeho navigátor. Robot musí poslouchat povely navigátora, které si skupina předem dohodne (např. jedno poklepání po zádech = start, poklepání po pravém rameni = doprava, po levém rameni = doleva, dvojitě poklepání po zádech = zrychlení, pohlazení zad = zpomalení, jemné klepnutí na hlavu = zastavení). Roboti se skupinově pohnou, snahou navigátorů je vést je tak, aby se nesrazili. Po čase se dvojice vymění. Na závěr je diskuse.

Variace

Signály si může skupina zvolit podle vlastního uvážení, případně si každá dvojice dohodne vlastní signály. Hra může probíhat i jako pohyb k určené metě, v přírodě nebo ve větším prostoru i jako překážková dráha.

Postřehy

Hra rozvíjí i schopnost vnímat a přijímat signály jiné osoby, řídit se jimi, koordinovat svůj pohyb s danými signály.

Diskuse přináší mnoho informací (SZABOVÁ, 1999).

2. Dort

Zaměření

orientace vzhledem k pohybující se i stojící osobě

Potřeby

šátky na oči, obrázky různých potravin, spínací špendlíky

Postup

Realizace: Hráči se pohybují v místnosti se zavřenýma očima (zavázanýma šátkem).

Představují jednotlivé ingredience, dobroty, které se pejsek s kočičkou chystají dát do dortu. Jejich úkolem je najít těsto ve formě a spojit se s ním.

Proto když se s někým střetnou, ptají se: „Jsi ve formě?“

Hráči odpovídají: „Nejsem,“ až vedoucí hry poklepáním po rameni určí jednoho hráče jako mouku tvořící základ těsta ve formě. Ten potom šeptem odpovídá: „Jsem!“ Tázající se hráč se připojuje k těstu ve formě a odpovídá na otázku ostatních kladně.

Hráči, kteří našli formu, si sejmou šátky – otevrou oči a sledují, jak hledají ostatní. Když jsou všichni spolu, těsto je hotové, forma je plná, hra skončila. Hráči mohou dál rozvíjet příběh podle fantazie.

Variace

Každý hráč má své přesné určení – mouka, vejce, kvásek, máslo, klobása, povidla, myš atd. a pejsek a kočička. Všichni se volně procházejí se zakrytýma očima, pejsek s kočičkou se drží za ruce. Potom, na signál vedoucího hry, všichni zůstanou tam, kde se právě nacházejí.

Pejsek s kočičkou si sejmou šátky, dostanou recept na dort a podle něho volají ingredience k sobě. Ten, koho zavolají, se snaží co nejrychleji dostat k pejskovi a kočičce, kteří jim pomáhají v hledání směru štěkáním a mňoukáním.

Postřehy

Po dobu základní hry je potřeba upozornit, aby otázky a hlavně kladné odpovědi hráči šeptali, aby je ostatní neslyšeli a hledali si cestu sami (SZABOVÁ, 1999) .

3. Želvičky

Každý hráč obdrží dva novinové dvojlisty a učí se pohybovat jako želva:

- nejprve sunem chodidel po novinách a po podložce,
- potom sunem dlaní po novinách a po podložce ve vzporu stojmo nebo podřepmo,
- současně sunem všech končetin na novinách po podložce.

Obměna: tuto hru lze využívat i jako honičku.

Poznámka: hra klade důraz na obratnost a prostorovou orientaci (BLAHUTKOVÁ, 2002).

4. Chůze po moři

Hráči se rozestoupí kolem padáku, uchopí jej za okraj oběma rukama a provedou dřep. Mírným pohybem předloktí vzhůru a dolů rozvlní padák jako mořskou hladinu:

- vybraný hráč musí přejít rozvlněnou hladinu,
- totéž s přeběhem,
- vedoucí vybere dva nebo několik hráčů a ti musí přejít rozvlněnou hladinu současně,
- vybraní hráči přebíhají padák po vybraných barvách.

Poznámka: při této hře se může objevit pocit úzkosti z pohybující se plochy, proto doporučujeme zpočátku takové hráče doprovodit. Častějším opakováním hry lze pocity úzkosti odstranit.

Trychtýř

Hráči se rozestoupí kolem padáku a uchopí je oběma rukama. Do padáku vedoucí dá několik tenisových míčků a hráči se snaží pohybem padáku o propadení míčku otvorem, který je uprostřed padáku.

Obměna: každá barva míčku má určitý počet bodů a podle bodového ohodnocení soutěží družstva v časovém limitu.

Poznámka: hra slouží k odhalení typu temperamentu u osobnosti, k odhalení vůdců skupiny, ale i k odhalení černých ovcí ve skupině (BLAHUTKOVÁ, 2002).

HRY NA STŘEDU: ROVNOVÁHA

1. Balancování s nafukovacím míčem

Potřebné pomůcky

Nafukovací míč, dětská lopatička, pruh koberce, případně kouzelná šňůra

Co dělat

Každé dítě si vyzkouší svůj nafukovací míč. Potom ho drží rukama a balancuje s ním přes čáru, šňůru, pruh koberce nebo něco podobného. Jde dopředu a dozadu.

Varianty

Nafukovací míč přidržuje dítě na hlavě. Balon položíme dítěti na natažené ruce.

Míč se položí na dětskou lopatičku a potom se s ním balancuje.

Metodicko-didaktické pokyny

Než začnou děti balancovat s předměty a nástroji, měly by být jisté v balancování bez nich.

Když už dítě nafukovací míč pevně nedrží, ale má ho položený na ruku nebo na lopatce, může míč snadno spadnout odporem vzduchu. Děti by si to měly vyzkoušet a přijít na různé účinky při opatrné, pomalé chůzi a při běhu.

Balancování na velkých míčích

Potřebné pomůcky

Velký nafukovací míč, medicinbal

Co dělat

Děti se položí břichem na velké míče (například velký nafukovací míč nebo medicinbal) a pokoušejí se balancovat tak, že se převalují sem a tam.

„Kdo umí zvednout paže?“

Metodicko-didaktické pokyny

Učitelka může také držet dítě za ruce (HERMOVÁ, 1994).

2. Šlapátka

Tato nářadí slouží k nácviku prostorové orientace, nervosvalové koordinace a rovnováhy. Doporučujeme začít nácvik udržováním rovnováhy na obou šlapátkách, později na jednom a dále v pohybu.

1. Chůze

hráči zaujmou základní postoj na šlapátkách tak, že se postaví středem chodidla na šlapátko a do rukou uchopí úchytky. Pohybují se tak, že zdvíhají pažemi současně nohy i šlapátka.

Poznámka: u tohoto cvičení je kladen velký důraz na rovnováhu, obratnost a prostorovou orientaci. Nedoporučujeme dopomoc, zkoušením se každý naučí udržet rovnováhu sám.

2. Překonej překážky

Hráči si postaví v prostoru jednoduchou překážkovou dráhu tak, aby se některé předměty daly překračovat a jiné obcházet. Potom dráhu absolvují: na šlapátkách.

Obměna:

- štafetový závod,
- zaujímání rovnovážného postoje na jedné chůdce nebo na jednom šlapátku,
- kopaná s molitanovým míčem,
- nošení předmětů (např. na zádech).

Poznámka: překážkové dráhy si hráči stavějí sami, je důležité zkontrolovat jejich bezpečnost, eventuelně zabezpečit dopomoc (BLAHUTKOVÁ, 2003).

3. V cirkuse

Zaměření

chůze po trase, balancování na různých podložkách, s různými předměty

Potřeby

v tělocvičně – různé tělocvičné nářadí – chůdy, válec a prkno, šlapáky, vozíček – prkno na kolech, lavičky, lano, tyč na balancování apod.

Postup

Realizace: Hráči se rozdělí na několik skupin. Každá si vylosuje cirkusové „číslo“, např. tanečník na laně, slon na lavičce, lev prolézající přes „hořící“ kruh, klaun-fotbalista, tuleň s míčem, žirafa – chůze na chůdách, medvěd na houpačce, opice na vozíčku, papoušek na kruzích atd. – podle nářadí a fantazie. (Název čísel můžeme s účastníky hry předem připravit.) Skupiny mají určený čas na přípravu představení. Potom po skupinách vystupují, ostatní skupiny tvoří obecenstvo.

Variace

Všechny skupiny dostanou jednu úlohu, nevědí však o tom a připravují se v oddělených prostorech. Hra v přírodě – využít přírodní materiály – stromy, kameny, vyvrácený kmen, klacky, šišky apod.

Postřehy

Při nacvičování programu nechat prostor pro uplatnění fantazie hráčů a společnou dohodu – rozvíjí se tak tvořivost a vztahy mezi členy skupiny (SZABOVÁ, 1999).

4. Akvabely – vodní akrobatky

Zaměření:

rovnováha vsedě a vleže na zádech

Potřeby

hudba, pro děti video nebo film s ukázkou akvabel, příp. obrázky nebo fotografie

Realizace:

1. fáze – nácvik figur v kruhu

- a) volné vlnění – zvednout ruce do vzpažení; na 8 dob vlnivým pohybem postupovat dolů až do dřepu a na 8 dob zase nahoru – opakujeme několikrát
- b) chytit se za ruce; na 8 dob zužovat kruh až do spojení těl a na 8 dob kruh rozšiřovat až do úplného natažení rukou
- c) totéž, současně však na 8 dob zvedat ruce nahoru a na 8 dob zpět
- d) v kruhu leh na záda, nohy směřují do středu kruhu – 8 dob, rozpažit ruce, chytit se – 8 dob
- e) vleže zvednout nohy a dělat plavací pohyby – 8 dob, a dolů – 8 dob
- f) zvednout nohy, roznožit – 8 dob, a zpět – 8 dob
- g) sednout si a přisunout se do užšího kruhu – 8 dob, zvednout nohy, opřít je o sebe ve středu (stříška z nohou) – 8 dob
- h) odsunout se zpět do větší vzdálenosti – 8 dob, v sedu naklánět trup doprava – 4 doby, doleva – 4 doby
- i) postavit se při držení za ruce – 8 dob, „holubička“ – předklon, pravá noha dozadu – 8 dob
- j) realizace nápadů hráčů

2. fáze – nácvik formací: řada, kříž, hvězdice a různé pohyby v těchto formacích

3. fáze – realizace nacvičených pohybů při hudbě

4. fáze – úpravy a nové nápady a jejich realizace při hudbě

Variace

Podle nápadů účastníků hry – např. uprostřed může být předcvičující a ostatní v kruhu napodobují jeho pohyby.

Postřehy

Hra rozvíjí kulturu pohybu, koordinaci pohybů i koordinaci jedince s pohyby skupiny. Rozvíjí se fantazie a tvořivost (SZABOVÁ, 1999).

HRY NA ČTVRTEK: HMATOVÉ VNÍMÁNÍ, ČICH, CHUŤ

1. Psík Bobík

Zaměření

čichová a chuťová orientace

Potřeby

mandarinky, křupky

Postup

Realizace: Děti se rozdělí na dvě skupiny a se zavázanýma očima postupně procházejí místností. Hledají čichem určené dobroty. Když je najdou, posadí se všichni doprostřed místnosti ke stolu. A protože se i Bobík vždy podělil se Zuzkou, i my se o dobroty rozdělíme. Každý dostane mističku s křupkami, mandarinku a společně jíme.

Variace

Počet a druh dobrot s charakteristickou vůní můžeme měnit.

Postřehy

Dělení se o dobroty a společné jídlo upevňuje skupinové vztahy. Pokud připravíme pěkné podmínky, rozvíjíme tím i kulturu stolování (SZABOVÁ,1999).

2. Slepíme se spolu

Děti ve dvojici vzájemně slepují jmenované části těla podle pokynů:

„Slepte si dlaně, kolena, čela, lokty...“

„Výborně, rozlepíme se a zkusíme to jinak: slepte si záda, lokty, ucho.“

„Přilepte jednu ruku na kamarádovu hlavu, druhou ruku na kamarádovo koleno.

Kamarád přilepí jednu ruku na záda prvního a druhou na jeho loket.“

Pokyny samozřejmě řiďte tím, jak propletené děti budou.

Všímejte si: Jak znají děti pojmy? Mají problémy s kontakty – spolupracují, nebo jsou kontakty spíše nepřátelské? Zůstává někdo stále sám? Podněcujte vlastní nápady dětí a snažte se je splnit všichni. Nechte děti pracovat samostatně (ve dvojicích) a nahlas; procvičují si tak pojmy.

Lepidlo

Slepte si k sobě:

- dlaň a špičku nohy,
- čelo a koleno,
- jednu ruku přilepte na čelo, druhou na patu, loket na koleno...

Všímejte si: Znaží děti pojmy? Reagují děti na pokyny, nebo „opisují“ od kamarádů? Kolik úkolů můžete spojit? Zeptejte se dětí, co by chtěly slepit. Nechte na nich vymýšlení úkolů, hledání možností vlastního těla (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

3. Nahmatat tři věci

Potřebné pomůcky

Hmatová krabice, různé předměty, např. tužka, nůžky, míček...

Co dělat

Tři předměty, například dětské nůžky, míček, pastelka se dají dětem do rukou pozorování. Potom učitelka (nebo některé dítě) vloží věci do hmatové krabice. Dítě musí předměty nahmatat a určitý předem dohodnutý předmět vyhledat.

Metodicko-didaktické pokyny

Může se dohodnout, že na začátku se vezmou jenom dva předměty. Později se počet zvýší (HERMOVÁ, 1994).

4. Položit věci na pokožku

Potřebné pomůcky

Předměty s rozdílnými teplotními vlastnostmi

Co dělat

Na holé paže, nohy, břicho atd. se pokládají předměty (pokud možno různé teploty), například kovová lžíce, dřevěné kostky, papír, kamínky, studený (mokrý) hadr, teplý hrneček atd.

Varianty

Také zde mohou děti zavřít oči a říci, jestli je předmět studený nebo teplý.

Děti si pokládají předměty vzájemně na pokožku.

Metodicko-didaktické pokyny

Nejprve pokládejte předměty na paže nebo nohy a nechte dítě přihlížet; nebo je nechte, aby si je samo dávalo na pokožku, protože jinak by také mohlo dostat strach (HERMOVÁ, 1994).

HRY NA PÁTEK: OPTICKÉ A AKUSTICKÉ VNÍMÁNÍ

1. V krajině zrcadel

Zaměření

koordinace zraku a pohybů, rozcvičení těla

Potřeby

reprodukční zařízení, reprodukováná hudba, příp. zrcadlo

Postup

Realizace: Členové skupiny se rozestaví v prostoru tak, aby měli místo na pohyb, otočení tváří k vedoucímu. Ten nejdříve vysvětlí postup: Já jsem skutečná bytost a vy všichni jste můj odraz v zrcadle. Vysvětlí také princip zrcadlového pohybu: pohyb se zrcadlí – odráží souhlasně s pohybem skutečné bytosti (nejlepším vysvětlením je praktická ukázka). Potom začíná hra: vedoucí dělá nejdříve jednoduché a pomalé pohyby, ostatní jeho pohyby zrcadlí.

Jeden pohyb opakuje několikrát, aby byl čas na uvědomění si zrcadlového pohybu a postupné zacvičení. Později pohyby zrychluje, přidává i složitější. Po chvíli se skutečná bytost může vyměnit.

Variace

Rozcvička se může provádět ve dvojicích.

Může probíhat taneční formou – volně v prostoru, později můžeme zrcadlit i pohybové etudy.

Postřehy

Tato hra umožňuje uvědomit si zrcadlový pohyb – proto u menších dětí nebo méně vyspělých účastníků je potřeba si na začátku vyzkoušet jednoduché pohyby před velkým zrcadlem (SZABOVÁ, 1999).

2. Kam patří zvířátka?

lokomoce, hrubá motorika, sluchové a zrakové vnímání, orientace v prostoru, vnímání a porozumění pojmům, poznávání, myšlenkové operace, sebepojetí, tvořivost, interaktivní komunikace, dodržování pravidel, kultivace projevu – estetické vnímání a dovednosti, vytváření vztahu k místu a prostředí, sounáležitost, informace o zdravém prostředí.

V prostoru vymezíme část jako les (označíme stromem, zelenou barvu...), rybník (vlnky, modrá barva), dvorek (plot), louku (pestře) apod. Děti se pohybují volně v prostoru. Učitelka je proměňuje ve zvířátka, která patří do některého z vymezených prostorů – kapři do vody, jeleni do lesa... Děti se z volného prostoru přemísťují tam, kam jako proměněná zvířátka patří.

- Obměna: Každé dítě si na každé kolo hry losuje obrázek se zvířátkem (z hromádky na zemi, z obálky...). Děti - zvířátka se pohybují volně v prostoru a na signál musí vběhnout tam, kde jeho zvíře žije.
- Obměna: Děti mají rozdělené úlohy – zvířátka – a postupně se otvírá les, dvorek nebo voda a ti, kteří tam patří, do tohoto prostoru běží.
- Obměna: Děti si samy zvolí, jakým zvířátkem jsou, podle toho se také ozývají. Všechna zvířátka přišla na zvířecí sněm. Nemohu se však domluvit. Rychle, aby se nepohádala, se vrací do prostředí, kam patří. Můžeme zkontrolovat podle jejich hlasu, zda si nespletla své místo.

Všímejte si: Dokážou děti správně reagovat? Reagují na změny hry? Dokážou se rozhodnout? Co dělá kterým dětem potíže? (DVOŘÁKOVÁ, 2002).

3. Co chybí?

Potřebné pomůcky

přikrývka nebo velký ručník, různé předměty, např. míč, panenka, auto, stavebnicová kostka...

Co dělat

Uprostřed kruhu leží několik předmětů, například míč, panenka, auto a stavebnicová kostka. Děti se na věci podívají, potom se přes předměty přehodí přikrývka a při jejím sejmutí se odebere jeden předmět. „Co chybí?“

Metodicko - didaktické pokyny:

Začněte se dvěma, nejvýš třemi předměty, později lze odebrat ještě víc předmětů (HERMOVÁ, 1994).

4. Orchestr

Hráči vytvoří kruh, posadí se vedle sebe a zavřou oči. Na pokyn vedoucího začne určený hráč třít dlaněmi o sebe. Jakmile jeho soused zvuk uslyší, začne třít také dlaněmi o sebe. Hra pokračuje tak dlouho, až všichni hráči třou dlaněmi. Jakmile se zvuk dostane zpět k prvnímu hráči, pokračuje jiným zvukem – luskáním, tleskáním, pleskáním do stehů nebo na podložku apod. Potom se začínající postupně vrací k prvnímu zvuku.

Obměna: toto cvičení můžeme provádět i s jiným náčiním, např. s lahvemi z umělé hmoty naplněnými částečně pískem.

Poznámka: tato hra procvičuje pozornost a senzomotorické vnímání, především sluch. Hra působí relaxačně (BLAHUTKOVÁ, 2003).

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

Při každodenním zařazení psychomotorických her jsem se postupně zamýšlela a pozorovala, jaké pocity vzbuzují ve cvičencích různá cvičení a hry. Převažovaly zde pocity příjemné – uvolnění, bezprostřední radost z pohybu. Zřídka se objevily nepříjemné pocity např. strach. Zdolávání překážkové dráhy, závodivé hry ve hře Slalomy přinášelo mnoha dětem uspokojení a potěšení. Jednalo se především o děti výkonné, bojovné, technicky a geneticky dobře připravené. U nich byl zájem o tělesnou výchovu a celkově vztah k pohybu upevňován. Některé děti zpočátku však při hrách zůstávaly stranou, ztrácely zájem o účast ve hře. Jednalo se především o děti pohybově méně schopné, bázlivé nebo děti pohybově podprůměrné, pohybově nenadané nebo zaostalé, ale patřily sem i děti neprůbojné. U těchto dětí by neustálým zařazováním her pouze závodivých mohl vzniknout v budoucnu nezájem o tělesnou výchovu, o pohyb vůbec, což by mohlo vyústit až v odpor ke cvičení a sportu. Také by se u nich mohla objevit i nechuť a odpor k vlastnímu tělu, pocitům méněcennosti a tím by mohlo docházet k narušení společenských vztahů.

Při ostatních hrách na pondělí, které byly zaměřené na koordinaci pohybů a tělesného schématu jsme si užili spoustu legrace. „Nohy, ruce, břicho, hlavy“ je velice zábavná a veselá hra, stejně tak hra „Potopa“ se zaměřením na tělo a prostor. Při zmenšování prostoru jsem pozorovala a zamýšlela se nad skupinovými vztahy ve třídě. Velkou radost mi udělalo to, že se všechny děti opravdu moc snažily, aby se všichni vešli na společný prostor – ostrůvek, který se stále zmenšoval. Během hry se nestalo, že by někdo někoho vystrčil, jen aby se sám vešel. V závěru hry si děti prohlédly, jak málo potřebujeme, když jsme v nouzi a kolik se nás směstná při dobré vůli na tak malém kousku.

Hra „Letecký den“ byla náročnější na organizaci a bezpečnost. Hlavně chlapci se chtěli předvést a tak po tréninku, kdy nacvičovali leteckou akrobacii, následovala přehlídka o nejlepší akrobatickou letku. Při této přehlídce byli chlapci více ukázněni a snažili se být nejlepší. Hře předcházela také dopolední příprava. Děti si samy vyrobily pomůcky – třepetalky, z mikrotenových tašek, k jejichž výrobě byla zapotřebí zručnost při práci s nůžkami. Předem dostaly i „domácí úkol“. Každý si měl přinést dva uzávěry od PET lahví. I když někdo donesl pouze jeden uzávěr a

někdo více než dva, nestalo se, že by někdo na úkol zapomněl. A tak děti, které přinesly více uzávěrů hned ochotně nabídly kamarádům, kterým se nedostávalo dvou uzávěrů. V této hře měly děti volbu vybrat si k realizaci pohybové hry noviny či třepetalky. Většina dětí si hru vyzkoušela nejdříve s novinami, které však brzy odložily a vyměnila je za třepetalky. Pozornost byla zaměřena i na zvuk z třepetalek. Skupiny se dokázaly sladit nejen pohybově, ale i zvukově. Děti vymýšlely co všechno jim připomíná šustivý zvuk, vycházející z třepetalek.

Hry na úterý byly zaměřené na orientaci v prostoru, což v praxi znamenalo schopnost určit polohu, směr, stanovisko, usměrnit sebe, jiné, svůj pohyb, pohyb jiných nebo i předmětů při vnímání prostoru a jeho vlastností. Ve hře „Roboti“ jsem sledovala nejen plnění pohybů a usměrňování pohybu, ale i sociální vztahy mezi dětmi. Děti měly vytvořit dvojice, kdy jeden z dvojice byl robot a druhý jeho navigátor. A tak jsem mohla posoudit a určit, kdo je ve dvojici vůdčí typ a kdo je podřízenější. Dále byla rozvíjena schopnost vnímat a přijímat signály jiné osoby a řídit se jimi. Hra obsahovala stimulaci stranovou (vpravo, vlevo), ale i výškovou (nahoru, dolů, výš, níž).

Ve druhé hře na úterý „Dort“ následovala větší příprava pomůcek. Předem jsem na čtvrtku musela nakreslit různé potraviny, které dají pejsek s kočičkou do dortu. Obávala jsem se toho, že pouhým slovním určením „ty budeš mouka, vejce, klobása...apod.“ si děti nezapamatují co jsou. A tak jsem každému dítěti připevnila spínacím špendlíkem nakreslené obrázky s ingrediencemi na tričko. Obrázky sloužily i k lepší orientaci ostatních dětí, jež už neměly zavázané oči šátkem. Hra vyžadovala i velkou disciplínu, bylo potřeba děti upozornit, aby otázky a hlavně kladné odpovědi hráči šeptali, aby je ostatní neslyšeli a hledali si cestu sami. Třetí hra na úterý „Želvičky“ kladla důraz na orientaci v prostoru a na obratnost. Vzhledem k tomu, že v místnosti určené pro pohybový program bylo linoleum, děti si užily spousty legrace, novinové dvojlisty po linoleu dobře klouzaly. Poslední, čtvrtá hra na úterý byla s použitím padáku pro rozvoj psychomotoriky a děti velmi nadchla. Zpočátku bylo náročné sjednotit se. Hlavně pro jedince více temperamentní bylo těžké podřídit se celé skupině. Pozorovala jsem i komunikaci mezi dětmi. Děvčata princip hry „Trychtýř“ pochopila dříve než chlapci. Také se u nich projevovala lepší

domluva a týmová spolupráce než u chlapců. Zařazením několika variant her s padákem byl pro děti nejintenzivnějším prožitkem celého pohybového programu.

Hry na středu byly zaměřené na rovnováhu. Tento pojem vyjadřuje schopnost udržet stabilitu těla. To znamená, že tělo je pevné, daná poloha vyrovnaná, postoj ustálený, při vychýlení, rozkolísání a odklonu je tělo schopné vrátit se zpět do žádaného stavu rovnováhy. První hra „Balancování“ s nafukovacím míčem a Balancování na velkých míčích umožňovala dětem rozvoj schopnosti udržet stabilitu při manipulaci s předměty (míči) i balancování při houpání na velkých míčích. Velké gymnastické míče jsou také velice vhodnou pomůckou nejen na procvičení rovnováhy.

Ve druhé středeční hře „Šlapátka“ jsem využila dětských chůdiček. Ty slouží k rozvoji nervosvalové koordinace a rovnováhy. Při této hře děti cvičily v bačkorách, aby je chůdy netlačily do chodidel. Tím byla zaručena lepší bezpečnost a děti si byly více jisté. Pro některé děti, hlavně děti méně pohybově a koordinačně zdatné byla chůze na chůdičkách těžká. Zdvihat paži a současně i nohu s chůdičkou vyžadovalo delší trénink. Při této hře není doporučována pomoc. Je pravda, že zkoušením se každé dítě naučí udržet rovnováhu samo. Při zvládnutí chůze na chůdičkách bylo také zajímavé sledovat, jak postupem ovládnutí pomůcky jsou si děti více a více sebejisté a jak vnímají i to, že jsou vyšší a jak najednou při stoji na chůdách „vyrostly“. Sebevědomí všech dětí při této činnosti narostlo a motivovalo je k další středeční hře „Překonej překážky“. Zde si již děti samy vytvořily v prostoru tělocvičny jednoduchou překážkovou dráhu. Některé předměty překračovaly, jiné obcházely. Při překračování předmětů si pokaždé kladly vyšší překážku. Skvělé zvládnutí překážky bylo velkou motivací pro ztížení následujícího úkolu.

Vzhledem k dodržování správné bezpečnosti při manipulaci s chůdami jsem nezařadila štafetový závod. Myslím, že by zatím nebylo vhodné zařazovat formu této hry.

Vyvrcholením pro uplatnění fantazie dětí byla třetí hra „V cirkuse“. Při této hře byla rozvíjena tvořivost a vztahy mezi dětmi. Děti si po skupinkách nacvičovaly zadaný program, kde mohly zrealizovat a uplatnit veškeré středeční hry na rozvoj rovnováhy. A tak se tělocvična proměnila v cirkusovou manéž, kde skupiny předváděly svá cirkusová čísla. I zde bylo zajímavé sledovat vůdčí typy ve

skupinách, „černé ovce“, děti ostýchavé. Mohla jsem sledovat nejen temperament, ale i obratnost a kreativitu dětí při cvičení.

Čtvrtá hra „Akvabely“ byla zaměřena na rozvoj rovnováhy v sedě a vleže na zádech. Tato hra vyžadovala disciplínu a soustředění při zadávání úkolů. Neukáznění jedinci narušovali koordinaci pohybů celé skupiny. Hra rozvíjí fantazii a tvořivost dětí. Zpočátku bylo nutné dětem předcvičovat v kruhu, děti mé pohyby napodobovaly. Pouhé slovní instrukce byly pro děti nedostačující.

Hry na čtvrtek byly zaměřené na rozvoj hmatového vnímání, čichu a chuti. Všude na kůži člověka jsou kožní receptory, které jsou spojeny s centrálním nervovým systémem a předávají tam své smyslové dojmy.

První hra na čtvrtek „Psík Bobík“ byla zaměřena na čichovou a chuťovou orientaci. Tato hra také patřila mezi oblíbené hry. Hned od začátku hra děti zaujala, a ty pracovaly s velkým zaujetím. Hlavně, když byly v roli čichacího psa Bobíka. Hru jsem dětem ještě ztížila tím, že jsem kromě křupek a mandarinek děti mátlá vůní jiných aromatických potravin např. na kolečka nakrájenou salátovou okurkou, jablkem, sýrem apod. Hrou jsem se snažila rozvíjet i kulturu stolování, upozornila jsem děti na zdravé a nezdravé potraviny. Dále hra upevňovala skupinové vztahy tím, že se děti rozdělily o společné dobroty.

Další tři hry na čtvrtek byly zaměřené na hmatové vnímání. Při hře „Slepíme se spolu“ jsem si všímala opět kontaktů mezi dětmi, zda někdo zůstal sám i když se pracovalo ve dvojicích, zda děti znají pojmy týkající se části lidského těla apod. Při této hře děti neměly problémy s kontakty, převládala přátelská a veselá atmosféra, pro děti byla hra velice zábavná a v závěru je nutila pracovat samostatně. Některé děti se moc pěkně zachovaly k lichému chlapci, které neměl kamaráda do dvojice a tak se vytvořila i jedna trojice.

Zvláštní postavení zaujímají kožní receptory na ruce, neboť ruka se používá k uchopení a ohmatání při zkoumání a pohybu nejrozličnějších předmětů. Ruka se tak stává důležitým nástrojem poznávání. K tomuto účelu sloužila i třetí hra „Nahmatat tři věci“. Při realizaci této hry u předškolních dětí bych doporučila použít více než tři předměty. Pro ještě větší ztížení hry se dětem předměty nemusí ukazovat předem, děti je po hmatu určují rovnou v „kouzelné krabici“. Tato hra podněcuje i zvědavost, ale také příjemný strach z něčeho neznámého. Teplo a zimu, drsnost, hladkost,

ostrost a tupost, mokro i sucho atd. můžeme zažívat na kterékoliv části pokožky. Tak tomu bylo i v poslední hře na čtvrtek „ Položit věci na pokožku“. Děti si předměty s rozdílnými teplotními vlastnostmi pokládaly vzájemně na pokožku, tím se upevňovaly jejich kamarádské vztahy, ale i vcítění se do toho druhého.

Páteční hry byly zaměřené na optické a akustické vnímání. První hra „V krajině zrcadel“ byla určena pro rozvoj koordinace zraku a pohybů. Myšlenkové výkony dětí i dospělých spojené s pozorováním spočívají ve schopnosti našich očí umět fixovat pohyblivé a pevné cíle, tzn. umět je očima (opticky) podržet. A tak jsem na tuto hru musela být předem dostatečně připravená, aby zde nevznikly žádné prostoje a pauzy, začínala jsem od nejjednodušších pohybů a postupovala k pohybům složitějším . Také tempo jsem musela usměrňovat dle cvičenců, avšak v závěru jsem pohyby zrychlovala. Druhá hra „Kam patří zvířátka“ byla náročnější na přípravu, avšak děti se velmi rády a ochotně zapojily do přípravy pomůcek. Předem jsem nakreslila na kartičky zvířátka, jež si pak ve hře děti losovaly. Hra byla náročnější i na orientaci v prostoru. Opět vyžadovala větší soustředění a pozornost při vnímání a porozumění pojmů. Důležitou roli zde hrála interaktivní komunikace a dodržování pravidel. Děti dokázaly pohotově a správně reagovat i na změny, které jsem záměrně do průběhu hry zařazovala a tím se je snažila splést. A tak byla při této hře opět navozená radostná atmosféra.

Třetí hra „Co chybí“ zaměřená na rozvoj optického vnímání byla klidnějšího charakteru. Vyžadovala velkou soustředěnost. Vzhledem k menšímu pohybovému vyžití během této hry jsem do úvodní části zařadila více pohybu a na přání dětí jsme využili padák a hry s ním. Čtvrtá páteční hra byla zaměřena na akustické vnímání. Hlasité a tiché zvuky, jasné a temné tóny nástrojů, různé hlasy lidí, ale i zvířat, jméno dítěte lze vyslovit nahlas a potichu nebo dlouze, lze je zavolat i krátce atd. V poslední hře „Orchestr“ jsem toto vše chtěla uplatnit a tak jsem hru prováděla s různými obměnami. Tato hra procvičuje pozornost a senzomotorické vnímání dětí. Hra působila relaxačně.

Souhrnně mohu říci, že se program dětem líbil, přijaly ho velmi rády a s velkým nadšením. Ve třídě nastala po měsíci vyšší harmonie, snížila se agresivita zejména u chlapců s prokázaným syndromem ADHD a počet neshod v kolektivu se také snížil. Pozornost dětí se zvětšila. Základní procesy vnímání, jako je slyšení,

vidění a hmatání, se musí dítě naučit. Tak zvané senzibilní fáze, v nichž si člověk osvojí schopnost vidět, slyšet, hmatat a číchat jsou v prvních pěti letech života. Proto je velice důležité v předškolním věku upevňovat a prohlubovat tyto základní procesy. Kolektiv dětí prostřednictvím pohybového programu získal i větší chuť více se hýbat, při hrách uplatňovat více pohybu a tak si i podmínit určité pohybové návyky pro další život. V předškolním věku se lze zaměřit především na výchovu k dodržování pravidel hry a na získání individuálních dovedností samostatně i ve skupině. Nemohu říct, že by někdo z dětí pohybový program nezvládl. Všechny děti program zvládly, je realizovatelný v praxi, proto bych ho doporučila všem učitelkám MŠ.

Zařazení pohybového programu do režimu MŠ mělo i velkou odezvu u rodičů. Rodiče se vesměs vyjadřovali kladně k celému programu. Děti hry zaujaly natolik, že vyžadovaly, aby rodiče hráli některé hry s nimi doma. A tak se chodili ptát na pravidla různých her a dokonce doma museli dětem pomáhat s pomůckami pro tyto hry.

Při kontaktu s rodiči jsem ve svém pedagogickém šetření použila metodu strukturovaného interview. Při něm jsem postupovala podle připraveného textu, kde byly přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. K otázkám jsem nepřidávala vlastní komentář, pouze jsem otázky četla a zaznamenávala odpovědi respondentů (= rodičů a učitelek MŠ). Důsledné strukturované interview se přibližuje dotazníku, od kterého se liší jen tím, že záznam údajů jsem prováděla osobně sama. Výhodou strukturovaného interview je, že byly všem respondentům poskytovány stejné podmínky k odpovědím. Nemohu potvrdit domněnku, že nevýhodou je naopak obtížnější navazování kontaktu mezi tazatelem a respondentem a to, že strukturované interview působí vždy více méně strojeně. Prostřednictvím dětí a velkým zájmem o pohybový program byl rozhovor veden v přátelském duchu a v MŠ vládla příjemná a pohodová atmosféra.

Otázka č. 1: Zda se intervenční pohybový program na základě psychomotorických her líbil více než tradiční cvičení.

Otázka č. 2: Zda se dětem líbilo vytvářet nové pomůcky sloužící k pohybovým hrám.

Otázka č. 3: Zda děti s rodiči doma hovořily o pohybovém programu.

Otázka č. 4: Zda děti nechtěly zkrátit nebo úplně zrušit ostatní řízené činnosti probíhající v MŠ a místo toho hrát hry z pohybového programu (např. hry místo odpočinku).

Otázka č. 5: Zda pozorovali na dětech nějakou změnu v chování a jednání.

Otázka č. 6: Zda by rodiče uvítali každodenní cvičení s dětmi na úkor odpočinku.

Z více jak devadesáti procent se mi dostalo kladných odpovědí. Pohybový program uvítali hlavně rodiče hodně pracovně vytížení, kteří nemohou s dětmi navštěvovat např. cvičení rodičů s dětmi, které odpoledne probíhá v místní sokolovně, nebo nestíhají chodit s dětmi na fotbalovou přípravku.

Rodiče byli rádi, že se děti mohou účastnit pohybového programu. Vlivem změny v režimu děti chodily večer doma dříve spát. Za významné považují i vliv programu na společnou prožitkovou spolupráci a vzájemnou domluvu a to nejen mezi dětmi, ale i jejich rodiči.

6 ZÁVĚR

Zařazení měsíčního pohybového programu v MŠ bylo přínosné. U dětí vznikl pozitivní vztah k pohybovým aktivitám, který je podmínkou dlouhodobého ovlivňování vlastního zdraví. Děti více poznaly své vlastní pohybové možnosti i pohybové možnosti svých kamarádů a dokázaly je respektovat. Dále si osvojily nové pohybové a senzomotorické dovednosti. Seznámily se s jinými netradičními pomůckami, které slouží k rozvoji a osvojení si pohybových dovedností, s různými druhy sportovní činnosti a sportovním náčiním. Během celého programu jsem se snažila, aby si děti osvojily správné držení těla a správnou chůzi. Prostřednictvím programu byla rozšiřována slovní zásoba o sportovní a tělovýchovné názvosloví, děti rozuměly základním sportovním povelům a pochopily základní organizační, hygienické a bezpečnostní zásady při pohybových činnostech.

Někdy se paní učitelky v MŠ brání pohybovým aktivitám z nepřiměřených obav o bezpečnost dětí, proto odpírají dětem méně běžné hry. Opatrnost je na místě, ale za spolupráce s dospělou osobou takové hry rozvíjejí u dítěte obratnost i odhad vlastních možností. V programu postaveném převážně na bázi psychomotorických her takové obavy mít nemusí. Pohybové aktivity na základě psychomotoriky plní požadavky na komplexní rozvoj jedince, proto by bylo vhodné zařazovat je více do každodenního režimu v MŠ. Děti měly vždy radostné prožitky z pohybu. A tak mohu říci, že jsem vytvořila program, který se líbil nejen dětem, ale i jejich rodičům.

Cíl své bakalářské práce jsem splnila a vytvořený program jsem ověřila v praxi. Doporučila bych, aby výsledky programu v oblasti sociálního citění byly hlouběji ověřeny. Pokud budu dále pokračovat ve studiu, ráda bych na svou bakalářskou práci navázala a ještě ji více prohloubila. Pohybový program bych doporučila ostatním předškolním zařízením a rodičům předškolních dětí, protože je celý postaven na hravosti a přirozenosti dítěte. V praxi je realizovatelný.

Stanovené odborné otázky jsem vyhodnotila již v předcházejícím textu, obě vyšly kladně.

Zanalyzuji-li všechny dostupné výsledky, mohu potvrdit, že pohybový program na základě psychomotoriky příznivě působí na rozvoj osobnosti dítěte,

pozitivně ovlivňuje jeho kondiční parametry, posiluje zdraví, a to jak v oblasti fyzické, psychické tak i sociální.

7 SEZNAM ZKRATEK

WHO – Světová zdravotnická organizace, World Health Organization

RVP .- Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MŠ – Mateřská škola

8 SEZNAM LITERATURY

- ADAMÍROVÁ, J. *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha : ČASPV, 2006. 66 s.
- BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. Brno : Masarykova univerzita, 2003. 92 s. ISBN 80-210-3067-4.
- BOROVÁ, B. A KOL., 2006. *Cvičení předškolních dětí a rodičů s dětmi – Speciální učební text*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2006. 62 s.
- BURSOVÁ, M. 2005. *Kompenzační cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2005. 195 s. ISBN 80-247-0948-1.
- BURSOVÁ, M., RUBÁŠ, K. 2001. *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň: ZČU, 2001. 86 s. ISBN 80-7082-822-6.
- CLAYCOMBOVÁ, P. 1992. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 1996. 246 s. ISBN 80-7178-069-3
- ČESLIKOVSKÝ, S. 1990. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. Praha: SNP, 1990. 268 s. ISBN 80-04-23248-5
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2001. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia, 2001. 128 s. ISBN 80-7033-313-8
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte : Tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál, 2002. 137 s. ISBN 80-7178-693-4.
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. A KOL. 2003. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5
- GUILLAUD, M. 2006. *Relaxace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. 94 s. ISBN 80-7178-162-X
- HÁTLOVÁ, B. 2003. *Kinezioterapie: Pohybová Cvičení v léčbě psychických poruch*. Praha: Karolinum, 2003. 167 s. ISBN 80-246-0719-0
- HAVLÍNOVÁ, M. 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-487-8
- HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-139-8.
- HORAN, P., MONČILOVÁ, P. 1991. *Vaříme dětem chutně a zdravě*. Jihlava: Novina, 1991. 46 s. ISBN 80-900-140-5-4

- KOUBA, V. 1995. *Motorika dítěte*. Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1995. 100 s. ISBN 80-7040-137-0
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-774-4
- KURSOVÁ, V. 2008. *Krok k výchově, krok ke zdraví*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008. 16 s. ISBN 978-80-7394-083-6
- LACINOVÁ, I. A KOL. 1995. *Šimon půjde do školy – Program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál, 1995. 225 s. ISBN 80-7178-046-4
- MAZAL, F. 2000. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex, 2000. 292 s. ISBN 80-85783-29-0.
- MUŽÍK, V., KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc : Nakladatelství Hanex , 1997. ISBN 80-85783-17-7.
- NADEAU, M. 2003. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál, 2003. 135 s. ISBN 80-7178-712-4
- Pedagogická fakulta, 2003. 92 s. ISBN 80-210-3067-4.
- PETRÁSEK, R. 2004. *Co dělat, abychom žili zdravě*. Praha: Vyšehrad, 2004. 128 s. ISBN 80-7021-711-1
- PRAŠKO, J., ESPA-ČERVENÁ, K. 2004. *Nespavost: Zvládání nespavosti*. Praha: Portál, 2004. 102 s. ISBN 80-7178-919-4
- PŘÍHODA, V. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SNP, 1977. 414 s.
- RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. 2003. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 2003. 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
- SLEPIČKA, P., HOŠEK, V., HÁTLOVÁ, B. *Psychologie sportu*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1290-9.
- SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. 147 s. ISBN 80-7178-276-9
- SZABOVÁ, M. 2001. *Preventivní a nápravná cvičení*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-504-0
- SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha : Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-276-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

- VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. 2008. *Předškoláci v pohybu*. Praha: Grada, 2008. 118 s. ISBN 978-80-247-2317-4
- VÚP, 2006. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 31 s.
- Zdraví 21. 2000. Praha : *Světová zdravotnická organizace*. 2000. ISBN 92-890-134-94.
- ZIMMEROVÁ, R. 1998. *Netradiční sportovní činnosti*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-460-5