

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Bc. Eliška Horáková

Obor – Předškolní pedagogika

REALIZACE TECHNIK VNÍMÁNÍ TĚLA VE VZDĚLÁVACÍ
OBLASTI DÍTĚ A JEHO TĚLO

Diplomová práce

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Realizace technik vnímání těla ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny.

V Olomouci dne 25. 8. 2016

.....

Děkuji vedoucí práce, Doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D., za odborné vedení, potřebné rady a za vstřícný přístup při vypracování této diplomové práce. Dále mé poděkování patří všem pedagogům zapojeným ve výzkumu diplomové práce, včetně ochotných ředitelek mateřských škol.

OBSAH:

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod.....	6
2. Anatomická a fyziologická specifika v předškolním věku.....	8
2.1 Opěrný a pohybový - muskulární systém.....	8
2.1.1 Opěrný systém.....	8
2.1.2 Pohybový - muskulární systém.....	10
2.2 Růst těla.....	11
2.3 Dýchací systém a kardiovaskulární systém.....	13
2.4 Nervový systém a CNS.....	14
3. Psychická a sociální specifika v předškolním věku.....	15
3.1 Psychofyzická dynamika.....	16
3.2 Poznávací psychické děje.....	16
3.2.1 Vnímání a pozornost.....	17
3.2.2 Paměť a učení.....	18
3.2.3 Představivost a fantazie.....	19
3.2.4 Myšlení a řeč.....	21
3.3 Emoční psychické děje.....	23
3.3.1 Emoce a tělo.....	24
3.3.2 Vyjadřování pocitů a prožitků.....	25
3.4 Sociální specifika.....	26
3.4.1 Primární socializace v rodinném prostředí.....	26
3.4.2 Sekundární socializace s vrstevníky a společností.....	27
3.4.3 Sociální dovednosti.....	28
4. Vnímání těla.....	30
4.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo.....	31
4.2 Vnímání a vědomí těla u dětí.....	35
4.2.1 Tělo a smysly.....	36
4.2.2 Konkrétně zaměřená pozornost.....	37
4.2.3 Obraz těla u dětí.....	38
4.2.4 Neverbální projevy dětí.....	39
4.2.5 Vnímání v mezilidském kontaktu.....	40
4.3 Pohyb částí těla a celku.....	41
4.4 Dynamické vyjádření pohybu.....	42
4.5 Vnímání v kontextu dýchání.....	43
4.6 Taktilní stimulace.....	44
5. Výzkum v pedagogice.....	47

VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Výzkumné šetření.....	49
6.1 Cíle výzkumu.....	49
6.2 Výzkumné otázky.....	49
6.3 Hypotézy.....	50
7. Metodika.....	51
7.1 Metody výzkumu.....	51
7.1.1 <i>Techniky vnímání těla</i>	52
7.1.2 <i>Dotazník k diagnostice metodických námětů pro učitele</i> – <i>upravená verze pro učitele mateřských škol</i>	52
7.2 Statistické zpracování dat.....	53
8. Výsledky a diskuse.....	54
8.1 Výsledky výzkumného šetření.....	54
8.1.1 <i>Výsledky výzkumných otázek</i>	54
8.1.2 <i>Výsledky hypotéz</i>	57
8.2 Diskuze.....	62
9. Závěry.....	71
10. Souhrn.....	74
11. Summary.....	75
12. Seznam literatury a dalších užitých zdrojů.....	77
13. Seznam příloh.....	84

1. Úvod

Vnímání je to, co nás spojuje se světem kolem nás. Díky vnímání se stáváme bytostmi fungující a realizující, využívající smyslů. Vnímání a vědomí nás činí uvědomělými, bdělými a senzitivními. Vnímání je spojení psychických, duchovních i tělesných pocitů člověka. Naše tělo nám zprostředkovává spoustu informací jak z prostředí, tak z hloubi našeho já, a to právě díky vnímání a vědomí těla. Vztah dítěte a jeho těla považuji za nesmírně podstatný. Mít povědomí o vlastním těle, vnímání jeho částí i propojení v celek těla i ducha a schopnost dokázat se na své tělo alespoň na chvíli soustředit. Sebe-uvědomování, koncentrace pozornosti, cílevědomý pohyb spojen s představou, vlastní imaginace a jejich různorodé expresivní vyjádření. Také vědomí sebe a svého těla stejně jako vědomí druhých osob vedle sebe, sounáležitost a rozvíjený mezilidský kontakt. Jsou to schopnosti potřebné a využitelné v dětském životě i v další cestě života dospělého. Již v bakalářské práci jsem navrhla metodiku 23 technik vnímání těla pro děti předškolního věku, které vychází z prvků uměleckých terapií, psychomotoriky a senzomotoriky, pohybové výchovy a basic dance, přirozeného pohybového a tanečního vyjádření dětí, jejich emocí a představ. Výchozím bodem byla vlastní praxe v práci s dětmi předškolního věku ať už s menšími skupinami dětí, nebo s celou či dělenou třídou mateřské školy. Později byly tyto techniky vydány v publikaci Vnímání těla (Kandlerová, Horáková, 2014). Pro výzkumnou práci jsem využila 5 technik z tohoto souboru. V naší práci techniky vnímání těla nazýváme jednotlivými metodickými náměty. V této práci bych ráda zjistila, ve kterých oblastech rozvoje dítěte budou náměty nejuspěšnější. Kde budou dosahovat nejvyššího počtu pozitivních odpovědí pedagogů, případně čím se budou lišit, abych pak jednotlivé náměty mohla doporučit, nebo nedoporučit do praxe mateřských škol. Oblasti rozvoje dítěte, ve kterých bych ráda míru pozitivních odpovědí zjistila, jsou oblast kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální, vztahová a kreativní. Stejně tak se pokusím zjistit, jak jsou jednotlivé náměty vnímány pedagogem v oblasti otázek - role učitele. V této diplomové práci bych také ráda stanovila dle počtu pozitivních odpovědí míru úspěšnosti všech námětů z hlediska didaktického procesu tělesné výchovy ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo. Pokusím se specifikovat, má-li konkrétní technika relaxační a regenerační efekt, a také zda si děti v této technice mohou uvědomovat správné držení těla.

V teoretické části diplomové práce popíšeme anatomii dítěte a jeho fyziologický vývoj. Nastíníme vývoj dítěte v oblasti psychických funkcí - poznávací, emoční i sociální a budeme se snažit popsat také psychosociální oblast. Především se zaměříme na klíčovou oblast teoretické části vnímání těla, kterou se budeme snažit zachytit v její rozmanitosti. Vnímání těla u dětí popíšeme především v závislosti na cílech stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v oblasti Dítě a jeho tělo.

Ve výzkumné části, jak jsme již nastínili výše, se zaměříme na výsledky z výzkumného souboru, které vychází z jednotlivých oblastí rozvoje dítěte. Budeme se snažit zachytit a určit, které z námětů jsou nejvhodnější pro práci s dětmi předškolního věku v praxi mateřských škol. Respektive, jak budou náměty úspěšné v kterých konkrétních oblastech rozvoje dítěte, zda v kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní, nebo v roli učitele. Jaká bude míra zastoupení pozitivních odpovědí v rámci celého souboru probandů. Také se pokusíme prozkoumat jednotlivé náměty z hlediska didaktického procesu tělesné výchovy ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo. Konkrétně budeme zkoumat, jaké mají náměty relaxační a regenerační efekt, a také zda si děti v tomto námětu mohou uvědomovat správné držení těla.

2. Anatomická a fyziologická specifika dětí v předškolním věku

2.1 Opěrný a pohybový – muskulární systém

U dětí předškolního věku dochází k velmi významným změnám ve vývoji motoriky a rovněž v celkovém vývoji dítěte. Dítě se motoricky stále zdokonaluje a stává se více samostatným (Langmeier, 1983). Vývoj člověka se ubíral postupnou přestavbou řady orgánů a orgánových systémů. Největší přestavbou však prošel systém pohybový, konkrétně páteř a její spojení s kostmi pánve a s lebkou (Dylevský, 2000). Ke vzpřimování člověka dochází také v souvislosti s rozlišením funkce paží a nohou. Nohy plní pohybovou funkci těla a paže se stávají výrazovým a provádějícím orgánem vyšších úkolů (Lievegoed, 1992). Máček a Vávra (1977) nazývají období ovládnutí vzpřímeného držení těla u předškolních dětí obdobím vazivové laxnosti, a to z toho důvodu, že vazivo, svalstvo a kloubní pouzdra jsou ještě relativně slabá a svalová únava často způsobuje chabé držení těla. V předškolním období se rozvíjí první pohybové variace a komplexní pohyby (Kouba, 1995). Dítě začíná správně držet chodidla a postupně získává nožní klenbu (Máček, Vávra, 1977).

2.1.1 Opěrný systém

Kosti v organismu plní funkci podpůrnou a ochrannou. Poskytují plochu pro úpon svalů a plní funkci páky. Umožňují přesněji orientovaný pohyb v prostoru. Jsou to hematogenní orgány (Dylevský, 2012). Vnitřní struktura kosti celý život podléhá trvalým modelačním změnám v závislosti na silách, které na ni působí avšak specificky v dětství má kost nejvyšší růstové schopnosti. (Dylevský, 2000). Kost je složitý, živý a plastický orgán. Na stavbě kosti se podílejí kostní tkáň.¹ Dylevský (2012, s. 98-99) uvádí: „*Kompaktní kost u dětí mezi třetím až sedmým rokem má u diafýzy zrychlenou osteonizaci, která vrcholí kolem šestého roku. Mezi třetím až pátým rokem mizí poslední zbytky primární síťové kosti a vyděluje se hranice periostu proti kompaktě.*“

¹ JEŽEK, Petr a Ivan, DYLEVSKÝ. *Palestra*. Dostupné z: <http://vos.palestra.cz/skripta/anatomie/obsah.htm>

Spongiózní kost u dítěte mezi 2. – 3. rokem se začíná výrazněji prostorově orientovat. Kostní trámce jsou v této době ještě v tkáních poměrně krevně zásobené. Ve třetím až sedmém roce pokračuje likvidace primárních trámců a mezi 4. – 5. rokem se objevují první kostní trámce kostní struktury bohaté na kostní buňky. V osmi letech je přestavba spongiózy již na úrovni dospělé kosti. Spongióza představuje hydraulický systém kosti (Dylevský, 2012). Pro předškolní období je charakteristický vznik lamelózního uspořádání kompaktní kosti a vznik spongiózní architektiky. Postupná osifikace zápěstních kůstek podporuje vývoj jemné motoriky (Kutáč, 2009, Kučera 1996, Havlíčková, 1998 In Mikláňková, 2009).

Dětský kloub je složený z mnoha prvků. Na jeho stavbě se podílejí kloubní konce kostí, kloubní chrupavky, pouzdra a nitrokloubní struktury. V podstatě všechny základní komponenty kloubu jsou již u novorozence morfologicky dobře vyvinuty. Kloubní chrupavky jsou velmi porézní materiál schopný zadržet velké množství tekutin. Viskozitu vnitřního prostředí chrupavky zvyšují kyselina hyaluronová a chondroitin sulfát. V kloubní chrupavce jsou submikroskopické otvůrky, kudy je vtlačována synoviální tekutina. Kloubní hlavice a jamky jsou ještě u novorozence tvarově neustálené a nejasné, avšak kloubní chrupavky dětských kloubů jsou relativně silnější. Již od 3 do 5 let jsou chrupavky velmi buněčné. Přítomnost buněk má význam vysoké úrovně aerobního metabolismu. Kloubní pouzdra si udržují vyšší napětí a do 6 let jsou zřetelně diferencovány kloubní výběžky (Dylevský, 2012).

Ve třech letech dítě již stojí pevně a jeho bederní lordóza pomalu mizí. Jeho chůze začíná být jistá a objevuje se souhyb paží. Došlapuje na patu a odráží se špičkou. Pohybově vyspělé děti tohoto věku dokáží běžet, odrazit se jednou nohou a na malý okamžik být bez kontaktu se zemí (Máček, Vávra, 1977). Zralá chůze je automatická a rovnoměrná, fixuje se mezi třetím až čtvrtým rokem a dá se již srovnat s chůzí dospělého člověka. Kromě úderu paty při počátečním kontaktu se zemí můžeme pozorovat sklon k rotaci pánve, odvíjení palce, souhru pohybu dolních končetin i pohybů paží, flexi kolene v mezistoji apod. (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011). Šestileté dítě již zvládá komplexnější a náročnější pohyby. Kosti a především kosti páteře jsou ještě relativně snadno deformovatelné. I náhlý úbytek pohybové aktivity dítě dokáže bezpečně zvládnout. Úbytek pohybové aktivity souvisí se zahájením školní docházky. V tomto období dítě vyžaduje nejen trvalou péči a dostatek účelného pohybu, ale také zaměřit pozornost na správné držení těla a posilování posturálního svalstva (Máček, Vávra, 1977).

2.1.2 Pohybový - muskulární systém

Nejrychleji rostoucí orgánový systém je systém svalový (Dylevský, 2012). Ve vývoji dětské svalové soustavy dochází souběžně s proporčním vývojem svalů k diferenciaci mikrostruktury, vzniku krevních cév v tkáních a rozlišování svalů (Dylevský, 2000). Pohybová soustava dítěte v tomto období se vyvíjí, avšak kondiční schopnosti jsou ještě na nízké úrovni. Oproti tomu se v tomto věku velmi rapidně rozvíjí koordinační schopnosti. Kolem šesti let pak koordinace těla dospěje téměř k dokonalosti (Kouba, 1995).

Ve třech letech je tvar svalového vlákna již určující. Tyto proměny svalového vlákna souvisí s vývojem intramuskulárního vaziva a s růstem délky a objemu svalových vláken. V dětském svalu se v každé věkové kategorii vyskytují vlákna o různém průměru. Vlákna dětských svalů jsou tenká, slabá a zvětšují se v průběhu růstu dítěte. Zvětšování objemu svalových vláken souvisí také s funkčním uplatněním daného svalu. Nejsilnější svalové vlákno u tříletých dětí je trojhlavý lýtkový sval (Dylevský, 2012).

U dětí do čtyř let jsou svaly cévně zásobeny více magistrálními tepnami. Svaly dětské paže a bérce mají jednu magistrální tepennou větev s dalšími doplňkovými cévními větvemi (Dylevský, 2012). Dětské svalstvo je měkké a oblé, formované více tukem než svalstvem. Zvyšuje se také podíl svalové hmoty na celkové hmotnosti dítěte. V pěti letech činí asi 33 %. (Kouba, 1995). Zvyšující se podíl svalové hmoty a její vývoj je individuálně odlišný podle somatotypu dítěte, podle způsobu života a jeho tělesné aktivity (Machová 2002 In Miklánková, 2009). Pozorujeme také nepoměr mezi svalovou a šlašitou hmotou ve svalech. Rozdíl můžeme vidět mezi mohutným svalovým bříškem a krátkou okrajovou úponovou šlachou. Tyto specifické proporce se mění v dlouhém časovém úseku od osmnácti měsíců věku až do sedmi let. Okolo sedmého roku se upevňuje konečný poměr velikosti a objemu svalových bříšek a úponových šlach. S proporčními změnami souběžně také probíhá přetváření vnitřní struktury svalů a roste celková hmotnost svalů (Dylevský, 2012). V předškolním věku ještě nejsou dostatečně vyvinuté břišní a zádové svaly dítěte, proto má postava charakteristický vypouklý tvar, kdy břicho vyčnívá, a lopatky vystupují. Věk od 2. do 4. roku nazýváme období plnosti. Dětské svalstvo obklopuje tukový polštář (Kouba 1995, Miklánková, 2009). Vyvíjí se především velké svalové skupiny a dítě nabývá obratnosti rukou, nohou i trupu. Proto je třeba dbát na správné držení těla. Ve vývoji motoriky dítěte

navazuje na předchozí batolecí období. Až ve 4. letech dítě dokáže běhat lehce, jistěji, rychle a začíná se pohybovat ladně (Kohoutek, 2008).

Véle (1982 In Kouba, 1995) uvádí, že jako poslední u šestiletého dítěte dozrává centrum neuromuskulární pohybové koordinace, mozková struktura mozeček. Proto může již v tomto věku dítě vykonávat i velmi komplikované pohyby.

2.2 Růst těla

Linc (1979) popisuje růst těla jako komplexní pochod, který je určován primárně genetickou informací a sekundárně působením hormonů a faktorů zevního prostředí. V předškolním období dochází k mnoha somatickým změnám především v proporcích těla a v délce končetin. Velikost hlavy se zmenšuje a délka končetin se zvětšuje. Dítě v tomto období vyrostle každým rokem přibližně o 5–10 cm (Kouba, 1995).

Růst je řízen růstovým hormonem ve spolupráci s růstovým faktorem podobným inzulinu – IGF-I. Zpomalení růstu u dětí může nastat při nedostatečné výživě, pouze však při výrazně sníženém energetickém přísunu.²

Do délky roste člověk nejrychleji v prvním roce života. Následující zpomalení růstu trvá až do sedmého roku, pak můžeme pozorovat opět zrychlení růstu. Třetí zrychlení růstu je až v období puberty (Dylevský, 2000). V období mezi 2. – 4. rokem, který nám již zasahuje do začátku předškolní docházky, začíná první období tělesné plnosti (Kouba, 1995). V období přibližně od pátého roku se dětská postava začíná výrazně měnit. Přichází období první vytáhlosti, tedy prvního růstu do délky. Zatímco obličej i trup si přidržují znaky malého dítěte, jeho nohy se prodlužují a zeštíhlují. Předchozí tuková vrstva začíná mizet (Lieveoed, 1992). Říčan (2004) uvádí, že dětský trup, který byl spíše válcovitý, se stává plošším a hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha. Svalové tkáně (zvláště u chlapců) přibývá a tukové spíše ubývá. Postava se celkově protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Období první vytáhlosti trvá od pátého přibližně do sedmého roku života (Kouba, 1995).

2 Fórum zdraví.cz. *Jak děti rostou*. Dostupné z: <http://www.forumzdravi.cz/pediatric/vychova-a-vyvoj-deti/203-jak-deti-rostou>

Jak jsme již řekli, dochází k prodlužování délky končetin. Přibližně od pátého roku věku dítěte začíná výraznější růst dolních končetin, ačkoliv růst celé kostry je v tomto období zpomalen. Páteř má již zakřivení jako v dospělosti, je však nepevná (Kohoutek, 2008). Vzhledem k prodlužování délky končetin roste i délka kroku a tempo chůze klesá. Se snižujícím se tempem narůstá rychlost. Kroková proměnlivost se snižuje a plně vyzrálá je až kolem 7. roku (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011). Během růstu se mění i proporce těla. U dětí předškolního věku se zmenšuje nepoměr mezi malou obličejovou a velkou mozkovou částí lebky. Mění se i poměr velikosti orgánů a také rozdělení tekutin v těle. Např. u dítěte je většina vody soustředěna v tkáňové mezibuněčné tekutině, u dospělého je pak většina tekutiny v buňkách.³

U šestiletého dítěte představuje hlava asi 17 % a končetiny asi 43 % z celkové tělesné výšky (Kouba, 1995). Již u předškolních dětí se projevuje budoucí somatotyp – robustní, křehký, obézní nebo astenický (Klíma, 2003). Odchyly od průměrných hodnot růstového vývoje mohou být značné. Tělesná výška dítěte se mění a její růst je cca 5–10 cm ročně, u průměrné hmotnosti je to 2–3 kg ročně (Dylevský, 2000 In Miklánková, 2009). Šestileté dítě váží přibližně 20–25 kg a měří kolem 120 cm (Klíma, 2003). Dle Říčana (2004) průměrný chlapec v předškolním věku vyrostе z 97 na 117 cm a přibude z 15 na 22 kg. Děvčátka jsou ještě v šesti letech o něco menší a lehčí než chlapci. Později se to obrátí.

K hodnocení tělesných rozměrů vzhledem k tělesné výšce slouží růstové grafy. Jsou to percentilové grafy, které jsou znázorněny čarami a ty odpovídají hodnotám 3, 10, 25, 50, atd. percentilu vztahující se k určitému věku dítěte. 50 percentil v růstových grafech většinou znamená střední hodnoty tělesného znaku u zkoumaného dítěte. Jedná se o výpočty délkových rozměrů. Znaky, které nemají symetrické rozdělení okolo 50 percentil, neodpovídají průměru. Čím dále jsou od středové čáry percentilu, tím jsou jejich hodnoty extrémnější. Čím výše od středové čáry se hodnoty nacházejí, tím více odpovídají středním hodnotám populace pro daný věk.⁴

Zda tělesný vývoj odpovídá věku, můžeme zjistit podle tzv. Filipínské normy či míry. Dítě si má přes vzpřímenou hlavu vzpažením pravé ruky a ohnutím v lokti přes temeno hlavy dosáhnout na ušní lalůček. Jde o poměr délky paže a velikosti hlavy (Linc 1979, Říčan, 2004).

³ JEŽEK, Petr a Ivan, DYLEVSKÝ. *Palestra*. Dostupné z: <http://vos.palestra.cz/skripta/anatomie/3a2.htm>

⁴ Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/obi/CAV/6.CAV_5_Rustove_grafy.pdf

Pravidelné sledování růstu dítěte by mělo být samozřejmostí. Při pochybnostech rodičů předškolních dětí je třeba navštívit lékaře a případně včasné rozpoznat růstovou poruchu, nadváhu nebo jiné odchylky ve vývoji dítěte.⁵

2.3 Dýchací systém a kardiovaskulární systém

Dýchací a oběhový systém tvoří z fyziologického hlediska funkční celek tzv. kardiopulmonální systém. Spotřeba kyslíku je důkazem vzájemnosti těchto soustav (Havlíčková, 1998).

U předškolního dítěte je ještě respirační systém nedokonalý. Dítě dýchá spíše povrchně a využívá spíše hrudní dýchání. Zvýšenou dechovou frekvence je kompenzací povrchního dýchání. U předškolních dětí je dechová frekvence 20-23 dechů/min (Příhoda, 1963, Schreiber a Trojan, 1998, In Miklánková 2009). Dýchání dítěte je pomalejší a dítě dýchá hlouběji. Jeho srdce bije pravidelněji a pomaleji a celý organismus se stává výkonnějším (Říčan, 2004). V průběhu dětství za klidových podmínek dochází k počátečnímu prudkému poklesu a pak pozvolnému poklesu dechové frekvence. Dechový objem se zvětšuje souběžně s růstem plic. A také vitální kapacita plic s růstem dítěte stoupá. Při fyzickém zatížení se zvyšuje dechová frekvence. Rychleji dosahuje vyšších hodnot u mladších dětí v porovnání se staršími. Spotřeba kyslíku stoupá rychleji u chlapců než u dívek a roste také s věkem. (Havlíčková, 1998). Dýchání se vztahuje také k tělesnému postoji, k držení těla. Tyto se vzájemně podmiňují a jsou úzce spojeny. Dobré hluboké dýchání je umožněno správným držením těla (Schirner, 2003). Schirner také upozorňuje na důležitost dýchání vědomého.

„Oběhová soustava předškolního dítěte je ve své činnosti labilní, proto jsou reakce na fyzickou námahu intenzivnější, ale regenerace probíhá rychleji. Krevní tlak je u dětí nižší, ale existují individuální rozdíly“ (Svoboda, 2000 In Miklánková, 2009, s. 11).

Dylevský (2000) uvádí, že dětské srdce má již ve třech letech oválný tvar. Jeho srdce roste rychleji do délky než do šířky a teprve od sedmého roku začíná mít srdce typický pyramidový tvar. Postupně se mění také chlopnový aparát. Redukuje se také rozsah cévních sítí srdečního svalu. S postupem věku počet věnčitých tepen klesá. Největší pokles je

⁵ Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/obi/CAV/6.CAV_5_Rustove_grafy.pdf

zaznamenán mezi 3. – 7. rokem věku dítěte. Tepová frekvence dítěte v pěti letech je přibližně 100 tepů/min. Havlíčková (1998) popisuje srdce staršího dítěte jako více ekonomicky pracující v porovnání s mladším dítětem. Postupem vývoje se u dítěte zvyšuje srdeční výkon.

U mladších dětí jsou cévy elastičtější, čímž kladou krevnímu proudu menší odpor než cévy starších dětí (Havlíčková, 1998). U starších dětí je srdeční výkon spíše než zvyšováním frekvence stahů způsoben větším systolickým srdečním objemem. Dylevský (2000) definuje míru velikosti srdce nejen u dětí přibližně jako velikost sevřené pěsti.

Zatěžování dětského organismu by mělo být velmi přísně podmíněno možností jeho oběhové soustavy a srdečních funkcí. (Dylevský, 2000).

2.4 Nervový systém a CNS

U předškolních dětí dochází k vyžívání nervové soustavy díky stálému získávání podnětů z prostředí, a tím neustálému učení dítěte. Podstatný je v tomto období také neuro-svalový vývoj.

Mozek v předškolním období ještě podstatně dozrává. Jeho nervová vlákna se opouzdřují a zvyšuje se rychlost vedení vzruchů (Říčan, 2004). U dětí mícha i páteř rostou různě rychle. Ve čtyřech až pěti letech jednotlivé segmenty míchy rostou různě rychle, nejrychleji však roste hrudní sekce. Míšní nervy dítěte se téměř neliší od dospělých, rozdíly jsou pouze v síle nervu. Jsou však odlišné poměry ve velikosti jednotlivých nervových větví. Okolo třetího roku věku dítěte je ukončena myelinizace míšních nervů (Dylevský, 2000).

Klímová a Fialová (2015) uvádí, že endokrinní žláza epifýza je u malých dětí větší a s nástupem puberty se začíná zmenšovat. V předškolním období u dítěte dochází k postupnému vyžívání centrální nervové soustavy, což se projevuje kvalitativními změnami ve vývoji dítěte v této oblasti (Vágnerová a Valentová, 1994 In Miklánková, 2009). Tyto změny působí kladně na motoriku a odráží se ve stoupající tělesné výkonnosti (Měkota, Kovář, Štěpnička, 1988, In Miklánková, 2009).

3. Psychická a sociální specifika v předškolním věku

Sociálně psychologický vývoj dítěte prochází výrazně kvalitativními změnami, je to vývoj sociálních vztahů. Dítě se do jisté míry začíná emočně osamostatňovat od úzkého kruhu rodiny a stále intenzivněji vrůstá do kolektivu svých vrstevníků, kterým dává někdy přednost před rodiči (Kohoutek, 2008). Matějček (In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003) popisuje předškolní věk, který není jen obdobím „před školou“, není to pouhá příprava významného školního života, ale z hlediska vývojové psychologie jde o období důležité pro celý budoucí život člověka.

Přestože dítě již navštěvuje mateřskou školu, hraje v jeho vývoji stále zásadní roli rodina, jako hlavní činitel. Mateřská škola jen podporuje dítě v jeho rozvoji (Langmeier, 1983). Jak uvádí Helus (2009), vývoj každé bytosti probíhá v celistvosti uspořádání. Jedná se o vzájemně se propojující tělesný a psychický vývoj a sociální začleňování. Vyvíjí se vztah k druhým lidem i k sobě samému, stejně jako vlastnosti i jejich projevy. Rozvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání, morální postoje atd. Již v předškolním období se začínají utvářet základní rysy osobnosti (Kohoutek, 2008). Šmelová (2004) jako základní psychické potřeby dětí udává dostatek podnětů a stimulace, smysluplnost světa, vědomí vlastní identity a otevřené budoucnosti. Mezi sociální potřeby dítěte patří základní potřeba rodiny, kontakty s vrstevníky, potřeba přijetí dítěte a potřeba lásky a bezpečí (Šmelová, 2004). Erikson (1968) popisuje psychosociální vývoj dítěte také jako iniciativu a vinu, jež stojí ve vzájemné opozici. Dítě se buď stává aktivním a vytváří si zdravé sebevědomí, nebo se naopak mohou vyskytovat výrazné pocity viny a dítě si může vytvářet sebevědomí nezdravé (Erikson, 1968 In Šmelová, 2004). Vágnerová (2012) vysvětluje, proč je dítě aktivní a iniciativní. Dítě má totiž bytostnou potřebu něco zvládnout, čímž se postupně začleňuje do širší společnosti a rozvíjí své sebe-pojetí.

3.1 Psychofyzická dynamika

„Když rozvíjíme ovládnání končetin, rozvíjíme také schopnost ovládat emoce, intelekt a schopnost dohodnout se s ostatními“ (Studd, Cox, 2014, s. 32).

Rotschildová (2015) přibližuje teorii Antonia Damasia, v níž jsou emoce nezbytné pro racionální myšlení a tělesné pocity dávají podněty k vnímání emocí. Základ emocí tvoří právě tělesné pocity a tyto jsou základem pro zvažování důsledků, rozhodování se o směru a určování preferencí. Studdová a Coxová (2014) uvádějí také propojení tělesných pocitů s emočními. Popisují, že emoční citění vychází ze změn v tělesných pocitech. Tyto pocity zobrazují změny v tělesném plynutí, jako např. zrychlený tlukot srdce, zpotené ruce, zježené vlasy nebo sucho na jazyku. Ve skutečnosti popisujeme emoce, které se vztahují na určité události v těle, jež jsou s nimi spojeny. Proto lidé využívají slovní obraty jako: je to k popukání, padne mi do oka, západ slunce mi bere dech apod. Helus (2009) vysvětluje propojení tělesných a psychických funkcí v knize *Dítě v osobnostním pojetí*. Popisuje propojení a vzájemné působení fyzické a psychické podstaty těla.

3.2 Poznávací psychické děje

Dítě se vyvíjí, nabývá nových zkušeností a poznatků. Učí se tedy v oblasti sociální, vzdělávací a v sebezvojové (Helus, 2009).

Souběžně s tímto vývojem probíhá vývoj fyziologický – osifikace kostí, myelinizace nervů, změny v růstových proporcích těla a také změny v činnosti fungování žláz s vnitřní sekrecí. Růstové a vývojové změny jsou velmi úzce spojeny s mírou aktivity dítěte, s jeho činorodostí v různých oblastech (Helus, 2009). Ania Beaumatin doplňuje zajímavost k poznávání dítěte, a to, že právě afektivní vztahy mezi dětmi jsou jeho největší hnací silou (Beaumatin In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Ve svém příspěvku také popisuje koncept sociokognitivního konfliktu. Ten předpokládá, že je-li dítě v situaci, kdy má konfrontovat své dovednosti s jinými, je ve skutečnosti přivedeno k tomu, aby učinilo pokrok

v rovině intelektuální. Jak říká Piaget, přivádí ho to k nutnosti přizpůsobit se a přetvářet své vlastní postupy nebo z nich vytvořit nové a propracovanější (Beaumat In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Jevy okolního světa, které ještě dítě nedokáže pochopit rozumem, překonává pomocí hry. Hra přispívá k rozvoji dítěte a učí jej, aby zaujalo spíše spolupracující postoj (Langmeier, 1983). Langmeier dále uvádí, že právě hra je tím, co v psychické oblasti uspokojuje nejzákladnější poznávací potřeby dítěte.

3.2.1 Vnímání a pozornost

Kohoutek (2008) uvádí, že v poznávacích funkcích předškolního věku dochází k výraznému rozvoji dětského vnímání. V tomto období dítě dovede již značně dlouho pozorovat se zájmem dění kolem sebe. Pozoruje a napodobuje. Vnímání dětí předškolního věku je komplexní, dítě považuje části za celek. Stejně tak vysvětluje Čačka (2000), že dítě vnímá globálně a orientuje se především na to, co jej upoutá. Jeho vjemy ovládá egocentričnost a sepjetí s osobním prožitkem. V tomto období dítě vnímá své já a okolní svět dosti odděleně. Čačka dále popisuje, že předškolní dítě také již dostatečně zvládá rozlišovat základní kvality, které se mu dostávají ze sensorických podnětů. Nezbytné pro děti předškolního věku je soustředěné vnímání, rozlišování a porovnávání. Tyto tvoří základ poznávacích schopností a procesů. Díky soustředěnému vnímání se pak mohou rozvíjet představy, fantazie a další myšlenkové operace. Schopnost soustředěně pozorovat a všimati si konkrétních znaků skutečnosti také tvoří základ úspěšné školní práce (Nádvorníková a kol., 2014). Čačka (2000) uvádí, že vnímání je na stejné úrovni s pozorováním.

Základem pozornosti a potřeby poznávat je u dětí mezi třetím až šestým rokem orientační reflex. Děti jsou schopné rychle pozorovat změny v prostředí a rychle dávat otázky, avšak jejich pozornost značně kolísá. Jelikož úmyslná pozornost se teprve vyvíjí, jistá přelétavost pozornosti je přirozená (Kohoutek, 2008). Čačka (2000) popisuje, že předškolní děti mají ještě slabé nervové buňky, proto dosud nevydrží delší dobu udržet pozornost. Tím, jak si děti hrají, rozvíjí svoji záměrnou pozornost pomocí např. konstruktivních her. Kohoutek (2008) osvětluje pozorovací schopnost na příkladu tříletých děvčátek, která bravurně a přesně dovedou bez většího přemýšlení popsat oděv jiných děvčátek. Tato schopnost dětí je často podřízena zákonu vedlejších znaků a propojena s fantazií (Kohoutek,

2008). Jestliže má být pozornost v šesti letech přiměřená věku, je třeba, aby se dítě mohlo věnovat hrám náročným na úmyslnou pozornost. Dostatečně zralá úmyslná pozornost je podstatná pro další školní úspěšnost. (Kohoutek, 2008)

3.2.2 Paměť a učení

V tomto věku kvantitativně narůstá sémantická paměť. Zvyšuje se kapacita paměti, rychlost zpracování informací a délka podržení informace v paměti. Děti si více pamatují, když mohou využít logických souvislostí. Čím více jsou děti informované o dané oblasti, tím více udrží jakýkoliv poznatek v paměti (Vágnerová, 2012).

Čačka (2000) udává, že již ve dvou letech jsou děti schopné opakovat na první poslech 2 čísla a ve třech letech až 5 čísel. Záměrná paměť dítěte ještě není příliš spolehlivá, ale přelétavost dětské pozornosti napomáhá bohatšímu příjmu informací. Děti jsou tak schopny se učit velké množství básniček, písniček apod. Čačka dále uvádí sklon dětí k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkového zpracování. Tento jev přetrvává ještě v prvních letech školní docházky. Vágnerová (2012, s. 202) předkládá další poznatek. *„Výsledky analýzy výkonu v různých paměťových úkolech potvrdily, že paměť se skládá z komplexu specifických schopností, které jsou na sobě relativně nezávislé. Jejich rozvoj podmiňuje zrání určitých mozkových struktur, především mediální temporální oblasti hippocampu a prefrontální mozkové kůry.“*

Vývoj jako učení je dle Heluse je *„učení emocionálně vegetativní, instrumentální, senzomotorické, verbální, učení slovům a používání slov v řeči, učení pojmové, učení řešením problémů a učení sociální“* (Helus, 2009, s. 205). Šestileté dítě oproti dvouletému má již velmi hustou mapu mozkových buněk neuronů s dendrity a synapsemi. S hustotou nervové sítě je na tom ještě lépe než dospělý člověk. Synapse a synaptické mapy v mozku se vytváří právě procesy učení (Procházková, Ševčíková, Tilton, 2015). Děti si bezděčně a mechanicky osvojují především konkrétní a názorné jevy. Úmyslné zapamatování se vyskytuje při dětských hrách s pravidly (Čačka, 2000). Kern (1999) vysvětluje, že dítě ke svému učení používá vzor jako jakousi šablonu, kterou s pomocí svých nespočetných myšlenek a představ tvořivě přeměňuje. V tom jak cítí, jak myslí a co dělá, vždy vychází ze vzoru. Říčan (2004) objasňuje, jak se děti začínají orientovat v matematických vztazích. Děti jsou již schopné se

naučit počítat do deseti a zvládají také přímou i nepřímou úměrnost. Děti často dělají chyby právě proto, že odpovídají podle toho, jak věci vidí. Dále Říčan (2004) doplňuje, že nedostatky, které mnoho dětí má, se dají dohnat. Podmínkou však je forma hry, protože učení musí děti bavit, v opačném případě tvoříme zábrany rozumovému vývoji. Procházková, Ševčíková a Tilton (2015) zdůrazňují skutečnost, že v procesu učení je důležité milující prostředí a přijetí dítěte. Popisují, že láska a láskyplné prostředí jsou nezbytné pro rozvoj inteligence dítěte. Jestliže mozek zaznamená stres nebo jiné nebezpečí, učení dítěte je rázně ukončeno biochemickou reakcí. Mozek se začne soustředit a nachází se v pozici sebezáchovy a obrany a nezbývají možnosti učit se něco nového. Kolektiv autorek také uvádí, že láskyplné prostředí má význam daleko přesahující emoční rozvoj dítěte. Dítěti, které se cítí být milováno a přijímáno, nechybí nadšení do učení.

3.2.3 Představivost a fantazie

Jacob Bronowski v publikaci *Aktivní imaginace* uvádí poznatek, kdy ze všech rozdílů mezi člověkem a zvířetem vyzdvihuje jako nejcharakterističtější naši schopnost vytvářet symbolické obrazy a pracovat s nimi. Tato schopnost je popsána jako dar imaginace (Bronowski In Seifert, Seifertová, Schmidt 2004).

Nejvíce nápadný rys dětské psychiky v předškolním věku spočívá v živé a odvážné fantazii (Matějček In Říčan, 2004). Kern (1999) popisuje imaginaci jako schopnost dokázat si představovat se zavřenýma očima, vybavovat si prožité situace, na které si dobře vzpomínáme, a také jako snahu vzpomenout si na mnoho detailů v oblasti toho, co jsme viděli, slyšeli nebo celkově prožívali. Seifert, Seifertová a Schmidt (2004) definují imaginace, ať už v jakékoliv formě, jako předpoklad schopnosti člověka něco si představit a nechat vynořit vnitřní obrazy. Znamená to mít přístup k vlastnímu vnitřnímu světu. Tato schopnost tvoří základ vědomí, a tudíž je každému dítěti dána již od narození. Čačka (2000) uvádí, že v tomto období se výrazně projevuje živá fantazie, která není vázána žádnými mechanickými principy racionální logiky. Dle Vágnerové (2012) předškoláci kombinují fantazijní představy s již existujícími vzpomínkami. Příčinou je nezralost dětí a jejich aktuální potřeby a citové ladění. V tomto věku dítě naplno harmonizuje právě fantazie a ta je nezbytnou složkou jeho citové a rozumové rovnováhy. Někdy mají děti tendenci skutečnost přizpůsobit svým přáním

a představám. Dítě se dokáže do své fantazijní hry ponořit velmi hluboce. Hra dítě rozvíjí ve všech ohledech a ve své podstatě je jedním z nejdůležitějších činitelů v rozvoji dítěte. Je to pro děti typická činnost, stejně jako zaměstnání pro dospělého. Nejen, že povzbuzuje zručnost a vynalézavost, ale dělá dítě spokojeným, uspokojuje jeho potřeby (Kohoutek, 2008). Funkci fantazijního tvoření plní také dětská kresba a pohádky, které jsou blízké dětské mentalitě záhadami a tajemstvím, jež skrývají. Pro dítě má pohádka nezanedbatelný citový význam stejně jako hra (Říčan, 2004). Imaginace zprostředkují a uvolňují a produkují radost. Tak nám pomáhají dozvědět se o sobě něco zajímavého (Kern, 1999). Čačka (1999) popisuje imaginativně emotivní proces, který využívá vlastní specifickou logiku fantazie, kombinace, variace, analogii a systém protikladů, a také přibližuje myšlenku Maslowa, který připouští tzv. zdravou iracionalitu.

Stewart a Stewart (1979, In Chodorow, 2006) zkoumali, jakým způsobem jsou hra a imaginace propojeny s emocemi. Zjistili, že radost je motivem ke hře. Tudíž lze říci, že emoce radost poskytuje energii, která motivuje hru. Chodorowová dále uvádí symbolickou hru v dětství, která je ztělesněnou imaginací. Dítě rozvíjí povědomí o tom, kým je, právě skrze práci s imaginativními obrazy. Čačka (1999) popisuje imaginace, které mají fixační funkci. Má-li být objekt optimálně fixován v paměti, musí být dítětem nejen vnímán, ale také emocionálně zhodnocen a prožit. Pro živost, zřetelnost, úplnost a trvalost vštípení představ je podstatný citový náboj. Zásadní fixační funkci imaginace mají ve svých emocionálních obrazech mýty, pohádky, legendy, hudba, poezie a výtvarné umění. Čačka (1999) dále uvádí, že imaginace je přímo zakotvena v naší tělesnosti. Pohyb představ a pohyb těla jsou sice dva druhy odlišných pohybů, ovšem pohybů, které probíhají často současně. Něco bezprostředně vykonané a zažité se prostřednictvím imaginace modeluje ve vědomí a nakonec přetváří v grafický znak. To, co bylo obsaženo ve fyzickém pohybu, se fixuje v grafickém gestu. Čačka (1999, s. 322) dodává, že *„gestický grafický záznam je sloučením obrazů minulé, přítomné a budoucí existence našeho těla“*.

3.2.4 Myšlení a řeč

Říčan (2004) popisuje myšlení předškoláka, které je hodně egocentrické. Jde o tzv. kognitivní egocentrismus. Dítě nechápe, že druzí lidé mají své vlastní názory na věc, že mají odlišné hledisko. Dítě předpokládá, že automaticky zastáváme stejný postoj a stejná pravidla a je pro něj těžké pochopit, že jeho myšlenka, názor nemusí být směrodatný. Jak uvádí Vágnerová (2012), myšlení předškoláka je nepřesné, nerespektuje zákony logiky. Dítě uvažuje intuitivně a prelogicky. Poznávání se týká především nejbližšího světa dítěte a chápání jeho pravidel. Tento věk je obdobím názorného a intuitivního myšlení (Piaget, 1966, In Vágnerová, 2012). Prekopová a Schweizerová (2015) podávají také poznatek o intuitivním myšlení dítěte. Dítě žije intuitivně, protože se nachází na určitém magickém stupni vývoje. Má úzký vztah k neviditelnému světu a z něj čerpá jistotu, útěchu a sílu. Má však problém si tuto živost, elixír života uchovávat na dalším stupni zrání. Podle Langmeiera (1983) se dítě dostává z úrovně prelogického myšlení na vyšší inteligenční úroveň intuitivního myšlení kolem čtyř let. Dítě je v myšlení již pokrokové, avšak nedokáže ještě myslet skutečně logicky. Umí již vyvozovat závěry, ale tato hodnocení jsou zcela závislá na názoru a zpravidla na vizuálním vnímání. Vágnerová (2012) objasňuje rozvoj poznávacích procesů jako zrakové a sluchové vnímání nebo zlepšování vizuální diferenciací tím, že dítě začíná rozlišovat složitější detaily z oblasti ortografických informací. Zlepšuje se jeho systematické zkoumání, koordinace očních pohybů i senzomotorická koordinace. Rozvíjí se také jeho fonologické vnímání i rozlišování. Jak uvádí Langmeier (1983), dítě zatím ještě usuzuje podle toho, co vnímá a co si představuje.

Vágnerová (2012) ještě dodává, že dítě poznané informace zpracovává a interpretuje různými způsoby. Při interpretaci reálného světa si dítě pomáhá vlastní fantazií. Příliš nerozlišuje mezi fantazií a skutečností. Přičítá vlastnosti živých osob a bytostí neživým objektům a různé jevy vysvětluje z hlediska vlastního prožívání a chování. Děti také chápou, že vše někdo stvořil, nebo vyrobil a to je jejich způsob výkladu vzniku světa. Děti jsou přesvědčeny, že každé poznání musí mít konečnou a jednoznačnou platnost. Zde se projevuje potřeba jistoty dítěte a nepochopitelnost světa dospělých.

Čačka (2000) osvětluje vztah mezi myšlením a řečí dítěte. Popisuje, že předškolní dítě ještě jeho verbální projev předchází jeho myšlení. Dítě si postupně uvědomuje své „Já“

a začíná chápat abstraktní pojmy. Souběžně s tímto rozvojem dochází k vývoji řeči (Klíma, 2003). V tomto období u dětí dochází k obrovskému nárůstu poznatků o sobě samém i okolním světě. Už tříleté děti obvykle znají své jméno a umí jej říci. Dítěti se nerozšiřuje jen slovní zásoba, ale také se zlepšuje gramatická správnost. Řeč v tomto období se vyznačuje tím, že dítě ji užívá k regulaci svého chování. Formovat své chování podle slovních instrukcí druhých lidí dítě dovede až po třetím roce života (Langmeier, 1983). Čačka (2000) popisuje, že chápání významu slov u dětí je ještě dosti volné a široké. U dítěte převládá myšlení v obrazech a toto myšlení Čačka označuje jako imaginativně-prožitkové. Proto dítě ve svém verbálním vyjadřování překračuje logické hranice časových i prostorových souvislostí. Slovní zásoba dětí se stále ještě skládá z mnoha konkrétních pojmů. Beaumatin (2003 In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003, s. 216) popisuje první etologické severoamerické a evropské práce využívající metody systematického pozorování. *Děti mají široký rozsah komunikačních rejstříků, kterými disponují. Mají různorodost podpor – vizuálního kontaktu, fyzického kontaktu, hlasové výměny atd.*“ Beaumatin In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003, s. 216). Dítě se dorozumívá s druhými lidmi, ale také využívá samomluvu s hračkou, kdy mluví jakoby samo pro sebe. Dítě si samo pro sebe formuluje své myšlenky a pocity (Čačka, 2000). Langmeier (1983) uvádí také určitou řeč pro sebe a nazývá ji tzv. „vnitřní řečí“, tedy řečí, kdy se dítě neprojevuje hlasitým projevem. (Langmeier, 1983)

Děti často mluví sice mezi sebou, ale jejich komunikace se skládá spíše z monologů. Jedno dítě čeká, až druhé domluví, ale neodpovídá a mluví o něčem jiném (Říčan, 2004).

Říčan (2004) dále uvádí, že předčítáním pohádek, diskutováním s dítětem či odpovídáním na jeho otázky podporujeme rozumový vývoj dítěte. Tím se tvoří dobré základy pro další rozvoj řeči. Ania Beaumatin ve svém příspěvku specifikuje, že dítě je v komunikaci výrazově bohaté a upřednostňuje systém znaků, jež se projevují v rituálu skupiny (Beaumatin In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Dítě se nevyjadřuje jen prostřednictvím verbálních projevů, ale také jemu nejpřirozeněji – kresbou. Nejprve jednoduše čmárá, později svoji čmáranici pojmenuje. Jeho první kresby – hlavonožci – zobrazují lidskou postavu. Kresba představuje jednu ze základních funkcí hry a fantazijního tvoření. Dítě si prostřednictvím kresby plní i nesplnitelná přání (Říčan, 2004).

3.3 Emoční psychické děje

„Děti jsou především citové bytosti a jejich první poznatky o světě jsou citové“ (Chapman a Campbell, 2010, s. 18).

Energie, která je dítěti vlastní, vychází z emocí, a to především z emoce zájmu a radosti, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Tyto vrozené archetypické emoce podporují individuaci dítěte (Chodorow, 2006). Základní motivační systém lidské psychiky jsou právě emoce, které jsou také zdrojem obrazů a nevědomí (Stewart, 1986 In Chodorow, 2006). Pozitivní emoce můžeme pozorovat v dětské hře. Děti mají radost ze hry a to je motivuje k tomu, aby přicházely do styku s jinými dětmi a hrály si s nimi. Úspěch v jejich exploračním chování je motivuje k tomu, aby dělaly stále nové a nové pokusy (Křivohlavý, 2015).

Chapman a Campbell (2015) charakterizuje u dětí emoci hněv. Ta jim způsobuje největší nesnáze. Dítě se prostřednictvím výchovy učí, jak si počínat s vlastním hněvem. Dítě by se mělo naučit ovládat svůj hněv a využít ho pro dobro věci, místo toho, aby jej nechalo pracovat proti sobě. Říčan (2004) popisuje citové potřeby dítěte ve vztahu k rodině. Dítě potřebuje cítit hluboké bezpečí v rodině a také orientační bod, který mu pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí různá úskalí. Matějček ve své psychologické eseji *Jeden pohled na vztahy v předškolním věku* vysvětluje, že předpokladem pro zdravý vývoj osobnosti dítěte je potřeba vyrůstat již od časného dětství v citově vřelém stálém prostředí. Potřebuji získat duševní jistotu a určitou stálost. (Matějček In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003).

Také Miklánková (2009) uvádí, že dítě vyžaduje především emočně pozitivní a bezpečné prostředí. V předškolním období je ještě stále důležitý vztah dítěte k matce, pokud právě s ní tráví nejvíce času. Dítě touží po vyjadřování něhy a pocitu bezpečí, ale nebývá si jisté matčinou náklonností. Zároveň začíná cítit potřebu více se od matky odpoutat (Říčan, 2004). Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stádia zdravého duševního vývoje. V předškolním období zároveň splňuje jeden ze základních úkolů – identifikaci s rodiči (Říčan, 2004).

3.3.1 Emoce a tělo

Již Jung definuje emoce jako to, co má jak tělesnou, tak i psychickou stránku. „*Pojmem emoce míním citový stav charakterizovaný výraznou fyzickou inervací na straně jedné a typickým porušením myšlenkového procesu na straně druhé*“ (Jung, 1921, s. 411 In Chodorow, 2006, s. 66).

Klímová a Fialová (2015) popisují vztah myšlenky, emoce a těla na úrovni buněk v organismu. Na základě jejich charakteristiky je myšlenka provázena emocí a ta přímo ovlivňuje buněčnou reakci. Emoce se v podobě bílkovinné molekuly naváže na buněčnou membránu. Odpověď na buněčné úrovni znamená především změnu v její látkové výměně. Některé typické okruhy emocí se promítají do typických orgánových systémů (Klímová, Fialová, 2015). Shapiro (2014) uvádí, že verbální projevy zprostředkují jen malou část emoční komunikace. Studdová a Coxová (2014, s. 32) definují emoční citění, které „*pramení ze změn v tělesných pocitech, jež zrcadlí změny v tělesném plynutí, např. zrychlený tlukot srdce, zpocené dlaně, zježené vlasy nebo sucho na jazyku. Ve skutečnosti popisujeme emoce s ohledem na události v těle, s nimiž jsou spojeny: běhá mráz po zádech, rozchod trhá srdce, vtip je k popukán atd.*“ Nakonečný (2012) popisuje emoce jako komplexní citové stavy, které jsou doprovázeny určitými motorickými a žláзовými aktivitami. Rothschildová zase (2015) emoce vysvětluje jako celkový a souhrnný prožitek těla. Přestože jsou emoce pojmenovány myslí, každá z nich má jiný projev na tělesné úrovni a vyjadřuje se určitým vzorcem kontrakcí kosterního svalstva. Ty jsou viditelné např. v obličeji i v pozici těla. Pocity jsou přenášeny do mozku prostřednictvím proprioceptivních nervů. Vzájemné působení mezi senzorickým, autonomním a somatickým nervovým systémem v mozkové kůře vytváří emoce.

Pochopit neverbální projevy emocí je pro děti velmi důležité a je to prostředek, který dětem může pomoci s jejich problémy (Shapiro, 2014). Gillernová ve svém příspěvku udává, že přiměřeně rozvinuté emoce a přiměřenost jejich projevů ovlivňují dítě jak v sociální, tak ve výkonové oblasti (Gillernová In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003).

3.3.2 Vyjadřování pocitů a prožitků

Dítě v pěti letech dítě již získalo základní jazykové znalosti, je tedy schopné používat slova. Aby si mohlo uvědomovat své emoce, potřebuje k tomu důležitý předpoklad, a to schopnost mluvit o svých pocitech (Shapiro, 2014). Gillernová ve svém příspěvku popisuje citový vývoj dítěte a úlohu dospělého v jeho rozvoji. Uvádí, že v předškolním věku již dítě dokáže o svých pocitech a emocích běžně mluvit. Postupně se učí je hlouběji reflektovat a spojovat je s určitými podněty. *„Z běžné zkušenosti z interakce s dětmi předškolního věku je zřejmé, že rozmlouvání o jeho pocitech, prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj. Ke konci předškolního období jsou již děti schopné kontrolovat a ovládat své emoce“* (Gillernová In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003, s. 433). Kohoutek (2008) udává, že čím je dítě mladší, tím jsou jeho city bezprostřednější a rychleji ho vedou k emocionálnímu jednání. Pro citový a morální vývoj jsou pozitivní citové vazby a vřelé rodinné prostředí pro dítě nesmírně důležité. Tento vývoj je závislý nejen na verbální a příkladné výchově, ale také na výchově prostřednictvím hry (Kohoutek, 2008). Sociální a výkonové aspekty fungování dítěte velmi ovlivňují přiměřeně rozvinuté emoce a jejich adekvátní projevy (Gillernová In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Shapiro (2014) vysvětluje, že schopnost dítěte vyjádřit své emoce slovy je životně důležitou součástí uspokojení jeho základních potřeb a nezbytným předpokladem pro vytváření intimních a uspokojujících vztahů.

3.4 Sociální specifika

West (2004) transformuje myšlenku Jana Pavla II., který představuje život člověka jako život vztahu. Popisuje, že smysl existence spočívá v dávání a přijímání lásky. Beaumatin (In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003) podává uváhu Gouin-Décarie, který uvádí, že dítě hned od počátku projeví svou základní orientaci na druhého. Vývoj každé osobnosti je určován a utvářen působením sociální vlivů. Každá osobnost se s nimi tvořivě vyrovnává nebo jim podléhá (Helus, 2009). Podle Říčana (2004) se dítě v tomto období začíná začleňovat do společnosti, je tedy započat vývoj socializace dítěte. Dítě si vytváří obraz o světě a svůj první světový názor, objevují se otázky o vzniku světa i otázky vztahující se k vlastnímu tělu. Helus (2009) charakterizuje socializaci jako vlastní směřování osobnosti a jeho životní cesty. Socializace dítěte také ovlivňuje jeho psychiku a odráží se v tělesnosti. Klímová a Fialová (2015) chápou socializaci jako uvádění do vnějšího světa, v němž se dítě musí učit přizpůsobit a naučit se fungovat, najít si v něm své místo. V tomto období se výrazněji projevuje míra přizpůsobení a uchování individuality, tedy závislosti nebo nezávislosti. Jak uvádí autorky Klímová a Fialová, je to do jisté míry celoživotní proces. Vzájemnou interakcí a komunikací se rozumí reagování lidí na sebe navzájem slovy, mimikou či gesty, vzájemné sdělování obsahů sobě navzájem prostřednictvím řeči, a to nejenom řeči verbální (domlouvání, instruování, tedy hlasité řeči), ale také řeči neverbální (mimika, gesta apod.). Na tělesné úrovni se jedná např. o utěšování plačícího dítěte objímáním, očním kontaktem nebo pohlazením (Helus, 2009).

3.4.1 Primární socializace v rodinném prostředí

Šulová a Zaouche-Gaudron et al. (2003) vyzdvihují jako primární vztah dítěte jeho vztah s matkou, který představuje základ všech dalších vztahů dítěte. Tvoří základ citových vztahů k ostatním dospělým, ale i sociálních vztahů s vrstevníky. Může předurčovat budoucí vývoj dítěte, ovšem v závislosti na sociálních a výchovných charakteristikách. Gillernová (In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003) ve svém příspěvku uvádí, že děti pro svůj optimální vývoj potřebují přiměřené interakce s dospělými, kteří jim mohou poskytovat

příležitosti ke stimulaci jejich citového vývoje. Rodina zůstává i nadále pro dítě nejvýznamnější institucí, která zajišťuje základní socializaci jeho osobnosti (Langmeier, 1983). Helus (2009) klade důraz na to, aby dítě mělo dostatečný přísun hlubokých a přesvědčivých prožitků. Důležitou roli hraje prožitek mezilidského setkávání, kdy pociťujeme vzájemnou lásku. (Helus, 2009). Dle Chapmana a Campbella (2010) vnímá každé dítě lásku svým zvláštním způsobem a existuje několik projevů – jazyků lásky. Jsou jimi: fyzický kontakt, slova ujištění, pozornost druhému, darování něčeho a skutky nebo činy služby. Ať už dítě upřednostňuje jakýkoliv projev lásky, tato by mu měla být projevována bezpodmínečně. Autoři popisují tuto potřebu lásky dítěte jako výchovu, ve které se nejdůležitější věci dělají jako první. Schweizerová a Prekopová (2015) také upozorňují, že pro život člověka je rozhodující láska. Ta se uskutečňuje jen v případě vzájemnosti. Na základě biblického citátu „*miluj bližního svého jako sám sebe*“ vysvětlují význam předávání lásky a duality dávání i přijímání. Proces, kde se „Já“ neustále vcituje do „Ty“ by měl být v neustálém pohybu.

3.4.2 Sekundární socializace s vrstevníky a společností

Řezáč (1998) uvádí jako dominující aktivitu předškolního období bezprostřední sociální kontakt, nezbytný k formování vlastního „Já“. Popisuje klíčové interakce tohoto období jako interakce „dítě-dospělý, dítě-dítě a dítě-hračka“. Dítě začíná chápat své místo mezi ostatními blízkými a určuje si postavení sebe a ostatních ve svém okolí (Řezáč, 1998).

Vytváří se a fixují mezilidské vztahy nejen v rodině, ale také v kolektivu vrstevníků. Probíhá vývoj sebekontroly a ukázněnosti, rozvoj znalostí a základních předpokladů školní zralosti (Klíma, 2003). Formuje se také sociální reaktivita. Dítě upevňuje svoji pozici mezi vrstevníky a začíná si ji uvědomovat prostřednictvím hry (Kouba, 1995). Ania Beaumatin popisuje nedávné výzkumy o vztahu malých dětí s jejich vrstevníky. Dítě je aktér nadaný ranými schopnostmi. Je již schopné vstupovat i do jiných vztahů než jen s matkou. Začíná brát v úvahu i jiné partnery. Zde je počátek vstupu do nového způsobu sociálního soužití v institucích mimorodinné péče např. v mateřské škole apod. (Beaumatin In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Dle Langmeiera (1983) je u dítěte již zřetelnější postup v odpoutání se

od rodinného zázemí. Dítě se ocitá mimo důvěrně známé prostředí, vrůstá do širších vztahů s vrstevníky a nachází nové vztahy.

Již ve třech letech děti většinou mají rády společnost druhých dětí, pokud jim do jejich vlastní hry rušivě nezasahují. Hry dětí jsou dosud paralelní, vedle sebe (Matějček In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Kohoutek (2008) popisuje, že v nadcházejícím období má dítě již potřebu sociální a kolektivní hry, ačkoli dětské skupiny při hrách se většinou vytváří nahodile, náměty her se rychle střídají a spolupráce je dosud povrchní. Řezáč (1998) představuje poslední stádium dětské socializace jako období socializace veřejné, která nastává po čtvrtém roce, tedy v době, kdy dítě potřebuje a vyhledává styk s vrstevníky.

3.4.3 Sociální dovednosti

Langmeier (1983) vymezuje sociální dovednosti dětí. Ty rozvíjí své emoční vztahy k blízkým lidem i k lidem ve vzdálenějším společenském okolí, tím se vyvíjí sociální kontroly a hodnotové orientace. Děti si je vytvářejí na základě příkazů a zákazů, které jim udělují dospělí. Jde o vývoj určitých norem. Říčan (2004) zmiňuje, že u předškoláků se již vyvíjí svědomí. Děti si začínají uvědomovat své povinnosti. Vnímají své dobré i špatné svědomí a učí se chápat, proč je trápí výčitky, proč mají pocit viny. Od počátku vývoje je svědomí spíše negativní, je totiž složeno právě z množství zákazů.

Již měsíční dítě pláče, když slyší pláč jiného dítěte. Průměrné předškolní dítě je již schopné hlubokého soucítění. Některé děti ovšem nedokážou ještě překonat svůj kognitivní egocentrismus a být zcela schopny vcítit se do vztahů s vrstevníky (Říčan, 2004). Matějček popisuje, že se u dětí se vyvíjí souhra, spolupráce, soucit, solidarita, ale také schopnost radovat se, dovádět a vznikají počáteční city, sympatie, kamarádství i přátelství (Matějček In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003). Přátelství v tomto věku trvají sice krátce, ale představují nesmírně užitečnou zkušenost, proto by měla být podporována. Každé dítě sní o citové vzájemnosti i vedoucí úloze (Říčan, 2014). Rozvíjí se také sociální role, určité vzorce chování a postojů, které společnost očekává v rámci identity dítěte, jeho genderové role, věkového statutu, role občana a jiné sociální role. Dítě se učí, že každý dospělý člen společnosti zastává více rolí v různých podmínkách (Langmeier, 1983). Dětské vztahy jsou velmi dynamické. Dynamika spočívá v tom, že děti se dokážou pohádat i usmířit, intrikovat i

pomlouvat se a pomazlit, aniž by propadly zmatku. Také umí žertovat a neurazit se (Říčan, 2004). Ve společných hrách dětí se může již projevovat submisivita a dominance. Děti se učí vyjadřovat svá přání, své myšlenky a podřizovat se představě jiných. Začíná se projevovat také citlivost na uznání ze strany ostatních členů kolektivu (Kohoutek, 2008).

Matějček (In Šulová, Zaouche Gaudron et al., 2003) ve svém příspěvku uvádí, že pro velkou většinu prosociálních vlastností je kritickou dobou právě doba předškolní, kdy se dítě uvolňuje z vázanosti na rodinném prostředí a začíná vnímat také druhé děti.

4. Vnímání těla

„*Tělem tady jsem, když vnímám, vnímám skrze tělo duši*“ (Kandlerová, Horáková, 2014, s. 23). West (2004) k tematice vnímání těla parafrázuje myšlenky Jana Pavla II., který vidí nerozlučné spojení mezi osobou, jejím životem a její tělesností.

Lidské tělo bylo již v době renesance považováno za dokonalý vrchol stvoření v přírodě nebo výtvar božské vůle. Podle toho, kdo jak chce (Klímová, Fialová, 2015).

West (2006) uvádí, že díky hluboké jednotě těla a duše v každém z nás naše těla zjevují nebo činí viditelnou realitu našich duší. Studdová a Coxová (2014) popisují tělo jako nádobu, jež tvoří veškeré naše zkušenosti, které získáváme v průběhu celého života. Tělo vyjadřuje jedinečnost osoby, stejně tak jako aspekt být člověkem. Žijeme skrze naše tělo a žijeme s ním. Naše tělo je náš prostředek, skrze který přijímáme, vnímáme, propojujeme se s okolním světem a vzájemně na sebe působíme.

Seifert, Seifertová a Schmidt (2004) objasňují dokonalou jednotu těla a duše tím, že jedno bez druhého nelze, tělo bez duše je mrtvé. Popisují vzájemnou působnost duše na tělo a naopak. Když jsou naše tělo i duše v rovnováze, tvoří harmonický celek a ten ústí v dobré a šťastné pocity, vyrovnanost, uvolněnost a svobodu.

Vnímání je určitá subjektivita nebo vědomí (Barbaras, 2002). Vnímání je entita, která nám k něčemu zjednává přístup, k něčemu co je přítomné, aktuální. Od myšlení se odlišuje tím, že má smyslový charakter a od pocitu tím, že otvírá přístup k určitému ztělesnění, ztvárnění. Vnímání je něco smyslově pociťované. Můžeme sem zahrnout i dimenzi, kdy vnímající zakouší sebe sama (Barbaras, 2002).

Od imaginace nebo paměti se vnímání odlišuje tím, že vnímané je v člověku přítomno osobně. Vnímání je smyslové povahy a znamená určité připoutání ke skutečnosti (Barbaras, 2002). Tělesná zkušenost a vnímání různých charakteristik našeho těla, to vše znamená vědomí vlastního těla. Je nezbytné pro následné psychické, emoční a osobnostní bytí každého člověka na světě.⁶

⁶ ALONSO, Tomas Ortiz. *Cómo crea el niño su imagen corporal*. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>

Vědět o vlastním těle znamená pochopit, kde v prostoru se naše tělo pohybuje. To nám pomáhá pochopit, jak se vztahujeme k objektům a lidem doma a kdekoliv jinde. Vědomí těla nám může říkat, jak daleko se dostat k předmětům, nebo jak blízko se postavit vedle člověka. Lidé, kteří mají obtíže s uvědomováním si vlastního těla se mohou zdát nešikovnými, nekoordinovanými a s opožděným vývojem motoriky.⁷

4.1 Vnímání těla a vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo

Děti získávají dovednosti a návyky, které jsou pro život nutné. Osvojují si zkušenosti, seznamují se s hodnotami a formují se jejich postoje ke společnosti, k přírodě i k sobě samému, postoje potřebné pro celý život. Děti jsou vedeny a podporovány směrem k základům klíčových kompetencí, které jsou prozatím na elementární úrovni (Dvořáková, 2006).

Předškolní vzdělávání si klade za cíle rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, dále pak osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Tyto rámcové cíle se pak promítají do dílčích oblastí vzdělávání – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Z těchto dílčích oblastí nám vyplývají dílčí cíle a zároveň se všemi těmito oblastmi prolínají klíčové kompetence. Tyto jsou zásadní ve výstupech předškolního vzdělávání. Výstupy vzdělávání zde máme v podobě předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností a hodnot.

„U dětí rozvíjíme klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.“⁸

Vhodnými metodami rozvoje dítěte v mateřské škole má být prožitkové a kooperativní učení, učení hrou a činnostmi založenými na přímých zážitcích dítěte.

Kompetence k učení obsahuje cíl, kdy dítě soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů. Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si

⁷ Your Therapy Source Inc. *5 Tips to help children develop body awareness.*

<http://yourtherapysource.com/blog1/2015/10/13/5-tips-to-help-children-develop-body-awareness/>

⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf, s. 12

zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů a je schopno dobrat se k výsledkům atd.

Obsah předškolního vzdělávání by měl představovat vnitřně propojený celek pomyslně členěný do několika oblastí. Učivo jsou praktické či intelektové činnosti nebo příležitosti. Učivo - vzdělávací nabídka má své očekávané výstupy, které jsou rozděleny do několika oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. RVP pro předškolní vzdělávání uvádí, že vzdělávání by mělo probíhat tak, aby dítě mohlo být jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou a kompetentní zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.⁹

Oblast předškolního vzdělávání – Dítě a jeho tělo – si klade za cíle podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, jeho fyzickou pohodu a tělesnou zdatnost, pohybovou a zdravotní kulturu a rozvoj jeho pohybových manipulačních dovedností, dále děti učit sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.

Pedagog by měl u dítěte napomáhat uvědomění si vlastního těla, rozvíjet schopnosti a zdokonalovat dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, dýchání, koordinaci ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí. Kromě toho by měl dětem umožnit rozvíjet a užívat všechny smysly, dále fyzické i psychické zdatnosti a naučení se věku přiměřených praktických dovedností. Měl by podporovat i osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě, dále osvojení poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí. Neměl by zapomínat vést děti k vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.¹⁰

⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Na základě vlastní praxe nám k prohloubení vnímání těla z RVP PV¹¹ vyplývá potřeba u dětí podporovat:

- zachovávání správného držení těla
- koordinaci lokomoce a dalších poloh a pohybů těla
- zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová a relaxační)
- sladění pohybu s rytmem a hudbou
- vědomé napodobení pohybu podle vzoru a přizpůsobení podle pokynu
- ovládání dechového svalstva
- vnímání a rozlišování pomocí všech smyslů
- ovládání koordinace ruky a oka
- trénink jemné motoriky pomocí rozličných činností
- znalost částí těla, povědomí o těle a jeho vývoji
- pochopení významu zdraví, aktivního pohybu a zdravé výživy

Dvořáková (2006) dále zmiňuje nelokomoční pohyby, které můžeme zařadit v pohybovém rozvoji dítěte. Souvisí s nimi schopnost:

- *vnímat vlastní tělo a orientovat se v tělesném schématu*
- *vytvářet různé polohy a měnit je*
- *pohybovat jednotlivými částmi těla*
- *udržovat rovnováhu v různých polohách*
- *zvládat polohy a pohyby těla s využitím náradí.*

¹¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

„Čím lepší je vnímání a ovládání částí těla, tím je lepší předpoklad jeho řízení i v nezvyklých situacích.“ (Dvořáková, 2006, s. 16)

V rozvoji vnímání těla u předškolního dítěte jsou z již uvedených oblastí v RPV PV propojeny především oblasti Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika. Dítě rozvíjí propojení především funkcí motorických, sensorických, kognitivních a emocionálních.

Dle Kandlerové a Horákové (2014, s. 24–25) bychom v oblasti vnímání těla měli u dětí dále podporovat schopnost:

- nacházet prostor pro vlastní myšlenky dítěte, nepředložit jim vše, ale formovat jejich představivost.
- uvolněně vnímat ticho a hledat v něm inspiraci
- komunikovat se zemí, vnímat ji prostřednictvím plosky nohou, bosí
- učit se vnímat a zaměřovat koncentraci už od útlého věku
- zařazovat prvky imaginace, tedy možnost vytvářet obrazy a představy i relaxace
- aktivovat a propojovat obě mozkové hemisféry
- vnímat hudbu v podobě tónů laděných do harmonie
- uvědomovat si vlastní duši pomocí hudby, tance a tvorby.
- vnímat přírodu, její barvy, vůně, umět žasnout (živelnost člověka – živly přírody)
- vnímat lásku a začít u sebe – sám sebe mít rád, vážit si svého těla, a proto s ním podle toho také zacházet
- ve výchově a vzdělávání dítěte nacházet přímou vazbu učení – dotknout se dětské duše.

Ve výchovně-vzdělávacím plánu Bavorska (2006) je uvedeno, že zkušenosti s pohybem rozvíjí pozitivní sebepojetí: *„Dítě dospívá k identitě svého já výhradně tím, že rozvíjí uvědomování vlastního těla“* (Výchovný a vzdělávací plán Bavorska 2006, s. 355 In Bäcker-Braun, 2014). Základní důvěra ve vlastní tělo a v sebe samého se prostřednictvím tělesných zkušeností buduje již v prvních letech života. Pocit, že skutečně něco dokážu,

vychází ze zkušenosti dítěte také s tím, že je tělesně obratné a pohybuje se s jistotou (Bäcker-Braun, 2014). Jak uvádí psychologka Helga Gürtler, vývojoví psychologové uvažují o nesporném faktu, kdy: „*vědomé a pozorné povědomí o vlastním těle a jeho potřebách je předpoklad pro správné sebevědomí*“, a současně zdůrazňují, že mezi základní předpoklady patří: „*vnímání dobrých pocitů ve vlastním těle*“.¹²

4.2 Vnímání a vědomí těla u dětí

Taneční terapeutka Joan Chodorowová popisuje svoje první setkání s dětským vnímáním. Věnovala se tanci s dospělými lidmi a její svět se obrátil, když byla požádána o výuku tance malých dětí: „*Když jsem se na ně dívala, zjistila jsem, že všechno co dělaly, bylo zrcadlení světa v pohybu. Když se na něco dívaly, napodobily to. Když si na něco vzpomněly, vzpomínku ztvárnily v pohybu. Děti poznávají svět a sebe sama skrze svá těla*“ (Chodorow, 2006, s. 28).

Dítě si tvoří svůj první světový názor, zkoumá otázky o vzniku a smyslu světa a také o nejsoukromější sféře – o vlastním těle (Shapiro, 2014). Vágnerová (2012) popisuje, jak nám vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti různých aktivit a podporuje tak rozvoj mnoha dovedností. Dle Barbarase (2002) je vnímání určitá subjektivita či vědomí. Vědomí tvoří něco nové mimo sebe, kreslí v prostoru nepředvídané a nepředvídatelné pohyby a rovněž tvoří nové uvnitř sebe (Bergson, 1995). Barbaras (2002) uvádí, že jestliže vnímající je živá bytost, vnímání je něco, z čeho vyplývá určitý pohyb, a vnímané je svět. Studdová a Coxová (2014) popisují, že základem veškerých vědomostí jsou zkušenosti a tyto zkušenosti jsou zapsány v těle, jsou tedy ztělesněné. West (2006) upozorňuje na souvislost, kdy Bůh do utvořeného těla vepsal svou vlastní podobu, aby tak i to, co mělo být viditelné, neslo božskou podobu. Jung (1912, 1928, In Chodorow, 2006) vyjadřuje, že psychično a fyzično nejsou dva nezávislé paralelní procesy, ale že jsou v podstatě propojeny vzájemnou činností. Co nazýváme psychickým, zahrnuje jak fyzický, tak duchovní rozměr (Jung, 1992 In Chodorow, 2006). Alonso (2016) charakterizuje způsob, jakým dítě vnímá své vlastní tělo. Vnímá jej jako

¹² Family Media GmbH & Co. *Liebevoller Umgang wichtig für Körperwahrnehmung bei Kindern*. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/positive-koerperwahrnehmung-bei-kindern-wichtig-fuer-selbstbewusstsein-509949.html>

součást vesmíru. Popisuje, že: „vývoj vnímání těla vede k složitým kognitivním procesům, které organizují a integrují vztahy těla s prostorem. A to prostřednictvím vlastních pohybů.“¹³

Dítě by mělo mít povědomí o svém těle. Mělo o něm získávat informace ať už z prostředí, nebo vnitřní psychické. Mělo by se začít učit své tělo ovládat. Skrze prostředí dítě získává smyslové informace, které určitým způsobem zpracovává a tak může trénovat motorické schopnosti a koordinaci. Tyto nové zážitky se přetváří v složitější systémy těla např. koordinaci ruky a oka, prostorové vnímání nebo zvukové jazykové dovednosti.

4.2.1 Tělo a smysly

Studdová a Coxová (2014) se věnují mnoha otázkám, včetně uvědomování těla v souvislosti se smysly. Uvědomění těla plně souvisí s uvědomováním signálů ze senzorického nervového systému. Vnímání prostřednictvím exteroceptorů pochází z podnětů, které mají původ mimo tělo a výsledkem jsou smyslové zkušenosti dotek, chuť, vůně, zvuk a vizuální obrazy. Uvědomování si těla z interoceptorů znamená vnímání signálů, které mají původ uvnitř těla ve svalech, tkáních a vnitřních orgánech. Jucovičová a Žáčková (2007) uvádí, že na smyslovém vnímání se podílí jak kognitivní, tak motorické funkce. Nanejvýš důležitá je souhra těchto funkcí. Definují smyslové vnímání jako proces, kterým jsou přiváděny informace z okolního prostředí smyslovými orgány pomocí dostředivých drah do centrální nervové soustavy. Na smyslovém vnímání se podílí paměť, asociační činnost a porovnávání s předchozí zkušeností. Informace jsou pak převáděny k výkonným orgánům, kde jsou provedeny příslušné reakce na vnímané informace. Smyslové vnímání představuje interakci s okolím a také umožňuje určité reakce na ně a různé formy přizpůsobení.

Podle Barbarase (2002) vnímáme prostřednictvím smyslových orgánů, díky kterým vznikají počítky, z nichž se vnímání poté odvíjí. Každá zkušenost se skládá ze souboru počítků. Samotná zkušenost pochází z veškerého poznání.

Smysly jsou základem nervového systému. Jsou to chuť, dotek, sluch, vidění, čich

¹³ ALONSO, Tomas Ortiz. *Cómo crea el niño su imagen corporal*. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>

a smysly propriocepce a vestibulárních funkce – rovnováha těla. Dítě se vyvíjí vždy motoricky i smyslově. Vnímání pocitu pohybu a gravitace u dětí rozvíjí motorické plánování, vnímání držení těla a jeho bezpečných pozic. Tyto informace o pohybu jsou z kloubů a svalů přenášeny nervovými drahami do centra nervové soustavy a rozvíjí u dětí povědomí o obou stranách těla. Smysly jako sluch, hmat, čich dětem napomáhají k dotvoření celého obrazu skutečnosti. Právě tyto pocity a zkušenosti dětem umožňují rozvíjet své tělesné schéma.

Člověk by se měl ve svém těle cítit jako doma. Tato skutečnost závisí také na tom, jak se člověku podaří prožít dětství. K vlastnímu tělu děti přichází právě prostřednictvím smyslů. Tím, že využívají vidění, slyšení, čichu, chutí a dotýkání. Je to určité vzdělání dítěte, které bere skutečně vážně tělo a jeho potřeby a pocity.¹⁴

4.2.2 Konkrétně zaměřená pozornost

Začít si sebe uvědomovat jako pohybující se bytost vyžaduje, abychom plně prožívali své vnímající „Já“. Vnímající „Já“, myslící „Já“ a cítící „Já“ představují části celého „Jáství“, tedy celistvost (Studd, Cox, 2014).

Studdová a Coxová (2014) popisují, že k uvědomování si svého pohybujícího se těla je zapotřebí rozhodnutí opravdu věnovat pohybu svoji pozornost.

Orth (2012) charakterizuje cílené pohyby, které jsou účelové, a člověk se je většinou učí. S přibývajícím tréninkem se provádění pohybu zlepšuje (Orth, 2012). Studdová a Coxová (2014) dále udávají, že pozornost často spojujeme s primárním smyslovým orgánem zrakem, přestože pozornost neznamena jen to. Pozorností se věnujeme svému okolí, znamená tedy postoj pohybujícího se člověka vůči svému okolí.

Člověk je obdařen schopností vnímat pohyb. Ten lidem umožňuje vzájemně na sebe působit a pracovat společně (Studd, Cox, 2014).

¹⁴ Familie.de, *Positive Körperwahrnehmung bei Kindern wichtig für Selbstbewusstsein*. Dostupné

z: <http://www.familie.de/kind/positive-koerperwahrnehmung-bei-kindern-wichtig-fuer-selbstbewusstsein-509949.html>

4.2.3 Obraz těla u dětí

Alonso (2016), uvádí, že obraz těla se vyvíjí již od narození a tento proces je také výsledkem vztahu dítěte s jeho tělem, uvědomování si těla, svých možností nebo omezení.¹⁵

Děti si mohou tvořit mentální reprezentaci vlastního těla či jeho částí díky aktivizaci svého tělesného obrazu. Tak se dovídají o jeho možnostech a omezeních. Fyzikální představa, kterou si samy tvoří, slouží jako rámec a ten se vztahuje k jejich prostředí, předmětům a lidem kolem nich.¹⁶

Orth (2012) se krátce věnuje také otázce zkušenosti těla. Popisuje, že představa o vlastním těle vzniká na podkladě zkušenosti s tělem. S tím je spojeno vnímání těla, tuto entitu lze pojmenovat senzomotorickou materií. Ta je pak uložena v různých úrovních centrální nervové soustavy např. v příslušných oblastech mozkové kůry. Tímto způsobem je možné si představit vlastní tělo a jeho polohu v prostoru. Výsledek můžeme nazvat tělesné schéma.

Znalost režimu a obrazu těla je postupný proces. Dítě tyto poznatky získává od narození. Jsou to komplexní procesy, které jsou organizovány v mozku. Výsledkem je pochopení skutečnosti těla a prostředí, v němž se dítě vyvíjí.¹⁷

Martínez (2016) uvádí, že dítě své tělesné sebepojetí dokončuje kolem 6. až 7. roku. Tím, že dítě „používá“ své tělo, odlišuje se od ostatních, a je schopné si všimnout účinků, které určitý pohyb dokáže způsobit. Dítě objevuje a také si uvědomuje, jak může z hlediska životního prostředí, řešení mezilidských konfliktů atd. jednat.¹⁸

¹⁵ ALONSO, Tomas Ortiz. *Cómo crea el niño su imagen corporal*. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>

¹⁶ MARTÍNEZ, Susana. *Enseña al niño a conocer su cuerpo*. Dostupné z: <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/ensena-al-nino-a-conocer-su-cuerpo>

¹⁷ ALONSO, Tomas Ortiz. *Cómo crea el niño su imagen corporal*. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>

¹⁸ MARTÍNEZ, Susana. *Enseña al niño a conocer su cuerpo*. Dostupné z: <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/ensena-al-nino-a-conocer-su-cuerpo>

4.2.4 Neverbální projevy u dětí

„Na rozdíl od verbálního chování, které začíná a končí, neverbální chování trvá. Děti, stejně jako dospělí komunikují neustále řečí svého těla a výrazem obličeje. Ať si to uvědomují, nebo ne“ (Shapiro, 2014, s. 212).

Gesta, řeč těla a výraz obličeje jsou neverbální projevy stejně jako vlastní neverbální komunikace dětí mezi sebou. Vnímání těchto projevů je důležité pro emoční komunikaci (Shapiro, 2014). Martínez (2016) klade důraz na to, aby se děti ujišťovaly o svých vlastních možnostech v rámci důvěrného prostředí a také prostřednictvím řeči těla, která odhaluje nejen momentální nálady, ale i vlastní zkušenosti. Právě tyto projevy podporují dítě v osobní autonomii. Díky tomu je dítě stále více schopné se o sebe postarat především v rámci sebeobsluhy a praktických činností.¹⁹ Tortora (2006) popisuje, jak je důležité pro pedagogy osvojit si dovednost pozorování dětského neverbálního projevu a rozvíjení povědomí o pocitech a informacích, jež k nám děti vysílají.²⁰

4.2.5 Vnímání těla a mezilidský kontakt

Mezilidské kontakty jsou nedílnou součástí našich životů, našeho konání, myšlení a prožívání (Klímová, Fialová, 2015). Každá bytost je obdařena schopností vnímat pohyb. Vnímání pohybu lidem umožňuje vzájemně na sebe působit a také pracovat společně. Všichni neustále přijímáme a vydáváme pohybové informace, ať jsme si toho vědomi nebo ne (Studd, Cox, 2014). Hertenstein (2009) In Chillot, 2016) prokázal, že máme vrozenou schopnost rozlišovat emoce prostřednictvím doteku. V řadě Hertensteinových studií dobrovolníci vyjadřovali určité emoce skrze dotek druhému člověku, který měl zavázané oči. Výsledky naznačují, že jsme vybaveni a schopni odesílat a přijímat emocionální signály pouze tímto

¹⁹ MARTÍNEZ, Susana. *Enseña al niño a conocer su cuerpo*. Dostupné z: <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/ensena-al-nino-a-conocer-su-cuerpo>

²⁰ The dancing dialogue. In: *Brookes publishing*, Dostupné z: <http://products.brookespublishing.com/The-Dancing-Dialogue-P200.aspx>

způsobem. Účastníci vyjadřovali osm různých emocí – hněv, strach, znechucení, lásku, vděčnost, soucit, štěstí a smutek. Přesnost odhadu emocí dotekem byl až 78 %.²¹

Kandlerová a Horáková (2014) považují za nesmírně důležité vědět o vlastním těle, vnímat je a seznamovat se, se svými tělesnými i psychickými reakcemi. Pokud víme

o vlastním těle a vnímáme je, není možné, abychom nevnímali také svoji duši a lásku v přítomném okamžiku. Vnímání těla se zjevuje v přítomném okamžiku a přesahuje do několika dimenzí lidského „Já“. Skrze tělo zakoušíme lásku, vnitřní radost i věčnost, protože láska vychází z nás samotných a tuto lásku předáváme druhému a od druhého přijímáme. Tento příval životní energie proudí dvěma póly, jejichž vyrovnáváním člověk nachází svůj střed, sebe sama.

Pro tělesné vnímání dítěte je důležité milující zacházení. Takové jednání, jako přivítání, polibek, objetí dítěte, mazlení, uklidnění držením za ruce apod. by mělo mít v rodinném prostředí dítěte prvotní místo. Tím fyzicky vyjadřujeme, že máme dítě rádi, že je chceme přijímat. Milující zacházení také znamená důvěru a pohodlí dítěte. Dítě někdy odmítá kontakt i tělesný kontakt, chce se právě soustředit na sebe nebo na určitou věc. Tato skutečnost hraje také důležitou roli ve vývoji uvědomění si vlastního těla a vědomí sebe.²²

Bauer (2008, In Asto) uvádí, že mnoho vynikajících odborníků zkoumajících mozek se domnívá, že vývoj neurobiologických schopností dětí je možný pouze na základě správných sociálních vztahů s jinými lidmi. V interakci s ostatními lidmi je podstatný prožitek.²³

Dle názoru Gerhardt (2010, s. 63 In Asto) má dobrá emocionální odolnost dětí svůj původ v tom, že dítě se cítí příjemně a dostává se mu doteku.²⁴

²¹ CHILLOT, Rick. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/articles/201303/the-power-touch>

²² Familie.de, *Liebevoller Umgang wichtig für Körperwahrnehmung bei Kindern*. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/liebevoller-umgang-wichtig-fuer-koerperwahrnehmung-bei-kindern-509957.html>

²³ Asto, *Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka*. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>

²⁴ Asto, *Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka*. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>

4.3 Pohyb částí a celku těla

Studdová a Coxová (2014) sdělují, že většina pohybu začíná vědomou nebo nevědomou motivací. Pohyb je vždy zahájen jako reakce na podnět. Uvádí, že vše živé se pohybuje se základní motivací přežití. Již ležící nemluvně motivuje slyšený zvuk, a proto otočí hlavu. To zapříčiní, že změní pozici těla a uvidí matku, která tento zvuk vydává. Jestliže tato reakce přináší dítěti pozitivní výsledek, má pak tendenci tento pohyb opakovat. Opakování působí blahodárně na nervový systém.

Vnímání vlastního těla je u dětí jedním z poznávacích procesů. Dítě je již schopné uspořádat a integrovat pocity na těle i ve vztahu k údajům z vnějšího světa. Prostřednictvím vnímání a poznání dítě získává přehled o funkčnosti každé části těla a také povědomí o celém těle.²⁵

Schafer (2003 In Bäcker-Braun, 2014) definuje pohyb jako základní formu myšlení. Pohyb chápe jako samostatný, elementární obor vzdělávání, který rozvíjí základní orientaci v prostoru, při různých činnostech. Zkušenosti s pohybem strukturují praktické činnosti a jsou východiskem představ dítěte o pohybu. Budují základy obrazu světa a vlastního sebeobrazu. Pohyb je rovněž důležitým odrazovým můstkem pro rozvoj řeči. Beaumatin (2003 In Šulová, Zaouche Gaudron, 2003) přibližuje myšlenky Stambak (1963), kdy jsou motorické funkce úzce provázány s psychikou. Zcela originální osobité variace vykazují právě děti předškolního věku. Tyto variace můžeme označit jako styl. Není to jen soubor osobnostních rysů, je

to určitý způsob bytí a konání. Zahrnuje psychologickou dynamiku a logiku souvislostí, které mají pro dítě smysl. Pohyb je určující pro realitu, tak jak ji známe a vytváříme si ji, ať už se jedná o pohyb vesmíru či pohyb elementárních částic. Pohyb vše určuje a kategorizuje. Pohyb znamená neustále plynoucí dynamiku. Dokáže plynout různě – volně, lehce i silně. Může využívat váhy, zrychlení nebo zpomalení (Studd, Cox, 2014). Volní pohyby jsou pohyby zevnitř, z centra našeho „Já“. Tělo každého z nás je nějak ohraničeno. Svou schopností postřehnout a vidět vyzařujeme daleko za své tělo. Volní čin je souhrn pohybů, které jsou závislé na předchozích zkušenostech a promítají se jako vědomá síla

²⁵ ALONSO, Tomas Ortiz. Cómo crea el niño su imagen corporal. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>

v nových směrech (Bergson, 1995). Vědomé uvědomování si pohybu je zásadní k tomu, abychom mohli prožívat celistvost života. Kdybychom si však měli neustále být vědomi, že se pohybujeme, nemohli bychom normálně fungovat. Proto se většina našeho pohybu mění v návykové vzorce, o kterých nemusíme přemýšlet, např. učení nápodobou u dětí nebo dětský pohybový vývoj (Studd, Cox, 2014).

„Základem pro veškerý pohyb je schopnost svoje tělo vnímat a orientovat se v jeho tělesném schématu. Ovládat uvědoměle jednotlivé části těla co nejpřesněji, v různých polohách a bez zrakové kontroly. Čím lepší je vnímání a ovládání části těla, tím lepší je předpoklad jeho řízení i v nezvyklých situacích“ (Dvořáková, 2006, s. 16). Dvořáková dále uvádí příklad motorických činností dětského těla. Popisuje přemísťování v prostoru u dětí. Nejprve je plazení a lezení a pak již chůze, běh, poskoky, skoky a převalení i jejich různé kombinace. Tento lokomoční pohyb a jeho komponenty mají u dětí nezastupitelné místo. Všechny tyto dovednosti se s věkem zdokonalují, stejně jako dovednost udržet rovnováhu, která zatím dítěti ještě dělá problém. Autorka zdůrazňuje také nutnost využívat chůzi na boso v čistém terénu a na různém povrchu, a to nejen pro prevenci ploché nohy, ale také pro citlivost chodidel (Dvořáková, 2006).

Miklánková (2009) uvádí do souvislostí motorické učení s kognitivními procesy. Tyto elementy lidské psychiky, jako jsou pocity, vnímání, představy, myšlení, pozornost a paměť, souvisí s dynamickými činiteli. K těmto činitelům patří potřeby, zájmy, emoce, motivace a vůle. Účastní se také činitelé, jako je náročnost úkolu, dokonalost zpětných vazeb, režim motorického učení a individuální odlišnosti apod. (Junger, 2000, Rozim, 2001, Belej, 2001, Novotná, 2003, Perič, 2004 In Miklánková, 2009).

4.4 Dynamické vyjádření pohybu

Primárně jsou naše pohyby spontánní. Vše tvoří vnitřní řád a je v harmonii. Lowen spontánní chování připodobňuje k řeči, kdy nestačí jen naučené reakce – konkrétní slova, protože řeč znamená víc než jen slova a věty (Lowen In Kandlerová, Horáková, 2015). Dynamika pohybu znamená to, jak se pohybujeme. Co se pohybuje, je naše tělo. Podle kvality našeho pohybu se zobrazuje nálada a záměr toho, kdo se pohybuje. Stejným způsobem používáme tělo k něžnému pohlazení po tváři i k face. Odlišně však využíváme k tomuto

úkonu sílu a energii (Studd, Cox, 2014). Rozpoznáváme sebe od ostatních, rozhodujeme, zda je nutný boj nebo útek, rozlišujeme jedlé od nejedlého apod. Je to určitá dualita našeho jednání a myšlení. Organizujeme své já ve spojitosti s prostředím pomocí směřovosti tady, tam, směrem k a od, směrem dovnitř a ven. Ve vývoji člověka je jedna ze základních dualit rozdíl mezi „Já“ a „Druzí“ (Studd, Cox, 2014).

Orthová (2012) popisuje reflexní reakce jako nejjednodušší motorické způsoby chování. Jsou to rychlé, stereotypní a mimovolní reakce, např. odtažení ruky při popálení. Bäcker-Braun (2014) charakterizuje dětskou dynamickou aktivitu. Děti se skrze tělesnou činnost seznamují se svými schopnostmi a přiměřeně se učí zacházet s rizikem. Děti experimentují především v přírodě, kde mají mnoho prostoru pro svoji iniciativu. Skrze tělesnou činnost, hry a fantazie rozvíjí svoje vyjadřování a řeč. Pohyb tak zdokonaluje sociální vztahy, zejména díky novým a přibývajícím zkušenostem s tělesnou činností. Děti získávají nové zážitky a kontakty s druhými lidmi. Při pohybu děti uvolňují napětí a agresi a upevňují své sociální vztahy. Kromě toho je tělesná činnost zásadní pro kvalitní a přiměřenou učební atmosféru, stejně jako dostatek odpočinku. Opakování má u dětí významné místo, především opakování prožitků hry, přičemž důležitou hraje roli také v učebním procesu. „*Dynamika je základním kamenem vyjadřování. Vyjadřování je základním kamenem komunikace. Přístup k plnému rozsahu expresivního pohybu našeho těla pomáhá každému v komunikaci a interakci*“ (Studd, Cox, 2014, s. 139).

4.5 Vnímání v kontextu dýchání

Když si člověk udělá chvíli času, nadechne se a uvědomí si, co právě dělá, jak se pohybuje, získá příležitost soustředit se, nabrat síly a připravit se k efektivnější komunikaci. Tím, že si začne více uvědomovat sám sebe, lépe využije možnost žít svůj život naplno, v přítomném okamžiku a se zaměřením pozornosti (Studd, Cox, 2014).

Naše tělo se vyjadřuje pomocí individuálního, osobitého pohybu, který zahrnuje nejen pohyb, jako je chůze a tanec či vyjádření slovem a písmenem, ale i také dech (Kandlerová, Horáková, 2014).

Orthová (2012) uvádí rytmické pohyby, ke kterým patří kromě lezení, běhání nebo žvýkání také dýchání. Všechny tyto prvky jsou sjednocující rysy reflexního a vědomého jednání. Vědomě je kontrolován převážně jen začátek a konec pohybové sekvence.

4.6 Taktilní stimulace

Vedle smyslových podnětů jsou u dětí předškolního věku velmi důležité a významné taktilní podněty, vnímání celým tělem a vnímání polohy a rovnováhy. Hmat je smyslový orgán, kterým získáváme informace o povrchu předmětu, jeho tíze a vytváříme si dokonalejší představy o prostoru (Nádvorníková a kol., 2014). V tomto období se u dětí zvyšuje uvědomování si a interpretace sensorických informací. Předškolní děti mají charakteristický velký rozsah kloubní pohyblivosti, a to díky laxnosti pohybové soustavy. Ze všech sensorických informací jsou významné především sensorické smysly hmat a zrak, jež hrají důležitou roli v motorické kontrole a vnímání prostorových vztahů (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011). Doteky a proprioceptivní dovednosti (polohocit) jsou provázány a úzce souvisí s tělesným uvědoměním, řízením pohybů těla a posturou – držením těla, motorickým plánováním a vizuálním rozlišováním.²⁶ Renate Zimmer, profesorka na univerzitě v Osnabrückeru a odbornice na tělesnou výchovu, uvádí, že jsou-li již uspokojeny základní potřeby dítěte, jako je teplo, spánek, tělesný pohyb, potřeba jíst a lidského kontaktu a péče, pak teprve dítě může pociťovat „něco“ ve své vlastní pokožce. A na tomto základě pak rozvíjet své sebevědomí. Následně uvádí, že zkušenosti, které dítě nabyde v prvních týdnech života jeho smyslovými systémy, vedou k první etapě vývoje sebe sama, vnímání těla a Já. Tato skutečnost tvoří základ vnímání vlastního těla, vlastní osoby.²⁷ Prekopová a Schweizerová (2015) popisují vztah doteku a mezilidské komunikace. Smysl doteku spočívá v tom, že díky úzkému kontaktu partner vnímá pocity druhého, které jakoby procházejí jeho

²⁶ Asto, *Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka*. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>

²⁷ Familie.de, *Liebevoller Umgang wichtig für Körperwahrnehmung bei Kindern*. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/liebevoller-umgang-wichtig-fuer-koerperwahrnehmung-bei-kindern-509957.html>

kůži. Díky doteku oba partneři vnímají, že jsou spolu spojeni a zabraňuje jim to v tom, aby se opustili.

Dotek je zdrojem důležitých informací pro uvědomění vlastního těla, plánování pohybů těla, zrakového rozlišování, jazyka, výuky ve škole, bezpečnosti, emocionálních a sociálních dovedností (Eliot, 2003, s. 87 In Asto).²⁸ Zdá se, že jeho význam je pro normální fungování po celý život mnohem větší, než se všeobecně předpokládá.²⁹

Podle Nádvorníkové a kol. (2014) je pro předškolní děti velmi významné vnímání stavu vlastního těla, vnímání celým tělem, ale také prostřednictvím taktilních podnětů. V tomto období se rozvíjí zjemňování smyslového vnímání. Děti jsou schopné odlišit i jemné rozdíly např. v hudbě. V teorii Ericha Berna (In Klímová, Fialová, 2015) je pohlazení jednotkou mezilidského styku, stejně jako každé gesto, pozdrav nebo slovní výměna. Nedostatek sociálních podnětů, pohlazení nebo jejich úplná absence zapříčiní citové strádání. Na lidský život to má tak silný vliv, že může způsobit nejen negativní biologické změny, zastavení vývoje, ale i smrt, jak můžeme vidět například na vlčích dětech nebo na dětech extrémně deprimovaných. Člověk je sociální tvor. Tým dětské ergoterapie NHS v Orkney ve svém příspěvku uvádí, že vědomí těla je u dětí nutné k rozlišení svého světa „Já“ a okolního světa. Uvědomění těla také pomáhá k tomu, abychom mohli dostatečně vnímat a odhadnout tlak, který vyvíjíme na objekty a manipulaci s nimi.³⁰

Studdová a Coxová (2014) popisují lidský pohyb, který má funkční a výrazové aspekty. Existuje mnoho způsobů, jak využít sílu k pohybu, například množství síly, kterou vydáme při plácnutí dlaněmi nebo silném tlesknutí. Menší sílu vynaložíme při smetení smítka z obličeje nebo při zachycení pavučiny. Jednou používáme jemný dotek, jindy větší sílu. Sílu využíváme k překonání odporu např. odtažení skříně. Někdo se cítí lépe na silné straně spektra, někomu je bližší jemnější způsob. Tato schopnost je zásadní a předurčující ke schopnosti vyjednávat s dobrým výsledkem.

Terapeutické a vzdělávací centrum Asto ve svém příspěvku uvádí, že dotek a dotkový smysl je základem harmonického vývoje dítěte, a to fungování jeho nervového systému,

²⁸ ASTO, *Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka*. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>

²⁹ Asto, *Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka*. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>

³⁰ NHS Orkney, Dostupné z: http://www.orkney.gov.uk/Files/Education-and-Learning/Body_Awareness.pdf

pohybové aktivity, rozvoje komunikace, emocí a kognitivního vývoje. Proprioceptivní systém hraje důležitou roli v rozvoji dítěte.³¹

³¹ NHS Orkney, Dostupné z: http://www.orkney.gov.uk/Files/Education-and-Learning/Body_Awareness.pdf

5. Výzkum v pedagogice

Gavora (2000, s. 110) uvádí výzkumnou metodu takto: „*Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřeba při jejím používání dodržet – validitu a reliabilitu*“.

Validitou rozumíme schopnost výzkumného nástroje např. dotazníku zjišťovat, to co je nastaveno zjišťovat. Zdali jsou výsledky získané vybranými nástroji platné. Reliabilita představuje přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Jestliže měříme pomocí reliabilního výzkumného nástroje určitou veličinu, pokud se nezměnila, měli bychom získat stejný výsledek. (Gavora, 2000)

Výzkum představuje řešení vědeckého problému a obsahuje řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků. V klasickém výzkumu nejprve stanovíme problém, poté formulujeme hypotézy. Následuje testování hypotéz a vyvozování závěrů a jejich prezentace. (Chráška, 2007)

Využitou metodu dotazníku dále popisuje Chráška (2007) jako celek předem připravených a pečlivě formulovatelných otázek. Tyto části jsou v celku dotazníku promyšleně seřazeny a na tyto pak dotazovaná osoba odpovídá písemně.

„Statistika je primárně zaměřena na teoretické aspekty, respektive na vývoj metod a algoritmů. Nicméně i vývoj ve statistice byl a je motivován reálnými problémy, cílem je však zejména jejich adekvátní teoretické řešení.“ (Dušek, 2012, s. 3)

Dušek (2012) podává popis analýzy dat, které nemusí být nutně ve spojení se statistickou metodou v různých oblastech. Analýza dat má význam komplexního postupu k získávání informací z dat. Zahrnuje a obsahuje také veškeré zpracování a přípravy, čištění dat i odlehlých pozorování a kódování dat. Matematický základ nemusí být podmínkou analýzy dat. U algoritmů se můžeme v analýze setkat s tzv. dolováním dat.

Metody měření dat jsme určili Wilxonův párový test a Pearsonův chí kvadrát test. Experiment opakovaného měření pro tutéž skupinu, parametrický test pro soubor párových hodnot, Wilxonův párový test je testem mediánu, kde je předpokladem symetrie rozdělení náhodné veličiny pro náhodný výběr. V nulové hypotéze určujeme medián rozdělení sledované veličiny. Test hodnotí, zda je přibližně polovina hodnot menší, než předpokládaná hodnota a přibližně polovina hodnot větší než je konstanta. Využíváme také Pearsonův chí-

kvadrát test nezávislosti. Test nezávislosti v kontingenční tabulce. Zde máme nulovou hypotézu, kde dvě náhodné veličiny jsou nezávislé. Test srovnává pozorované četnosti a ty jsou dány experimentem, očekávanou četností (Chráska, 2007).

V pedagogickém výzkumu bychom měli dokázat postihnout jak kvalitu, stejně tak kvantitu množstvím měření. Měření probíhá přiřazováním hodnot jevům podle pravidel. Existují proměnné, které jsou nebo také nejsou přímo měřitelné. V měření volíme určité proměnné, které mohou být definovány jedním nebo také několika indikátory. V klasickém pedagogickém výzkumu získáme ze studované oblasti množství dat, číselných údajů, které uspořádáme, sestavujeme tabulky četností a poté graficky znázorníme naměřená data. Na závěr provádíme výpočty např. polohy, nebo rozptylu. Určujeme variabilitu (Chráska, 2007).

6. Výzkumné šetření

V předchozích kapitolách byly předloženy poznatky týkající se vnímání těla u dětí. Tyto poznatky poskytly základ pro výzkum v empirické části diplomové práce.

6.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjištění, zda jsou vybrané metodické náměty vhodné k doporučení do praxe mateřských škol a to z hlediska několika dimenzí rozvoje dítěte. Cílem je zjistit míru úspěšnosti předložených metodických námětů vnímání těla v konkrétních vybraných dimenzích rozvoje dítěte. Zkoumáme míru zastoupení pozitivních odpovědí v dimenzích kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální - interakční, vztahové - vzdělávací, kreativní a v roli učitele. Dále chceme zjistit, do jaké míry mají vybrané metodické náměty relaxační a regenerační efekt, a také zda si děti v tomto námětu mohou uvědomovat správné držení těla.

6.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumném šetření jsme formulovali otázky do dvou okruhů:

1. Naplňují vybrané metodické náměty požadavky vývoje předškolního dítěte v oblasti kognitivní, emoční, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní? A také jak je hodnotí pedagogové skrze penzum otázek Role učitele?

2. Naplňují navrhované metodické náměty stanovená kritéria didaktického procesu tělesné výchovy ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, a to relaxační a regenerační efekt a možnost uvědomění správného držení těla?

6.3 Hypotézy

Výše uvedené výzkumné otázky se staly podkladem pro formulaci hypotéz. Ve výzkumu této diplomové práce zvažujeme níže uvedené hypotézy.

Hypotéza 1

1 H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a sociální.

1 H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a sociální.

Hypotéza 2

2 H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

2 H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

U těchto hypotéz určujeme kritérium hodnotu $p < 0,05$ jako kritickou hodnotu při testování. Jestliže p-hodnota bude nižší, než hladina významnosti zamítáme nulovou hypotézu H₀ a přijímáme alternativní hypotézu H_A. Jestliže tedy u dané hypotézy bude p-hodnota nižší než hladina významnosti $p < 0,05$ mezi hodnotami existuje statisticky významný rozdíl. Jestliže bude p-hodnota vyšší, než hladina významnosti $p > 0,05$ nulová hypotéza H₀ platí. Mezi hodnotami tedy existuje statisticky nevýznamný rozdíl.

7. Metodika

7.1 Metody výzkumu

Realizovaný výzkum je typem výzkumu kvantitativního se statistickým vyhodnocením dat. Nejprve jsme zvolili odpovídající statistické metody a techniky, vytvořili jsme výzkumný soubor. Byla zvolena metoda dotazníku. Pak probíhala aplikace zvolených výzkumných nástrojů, vyhodnocení dat a sumarizace závěrů. Sběr dat byl proveden v souladu se stanovenými cíli zkoumání.

Výzkumný soubor tvořilo 53 pedagogů z 16 mateřských škol, z toho 52 žen a jeden muž (viz. Tab. 1). Tento soubor pedagogů realizoval vybrané metodické náměty se svými třídními kolektivy dětí v mateřských školách. Pedagogové metodické náměty realizovali s 530 dětmi.

V rámci výzkumného šetření byl aplikován dotazník diagnostiky vyučovací jednotky tělesné výchovy Frömel et al. (1994), který je původně koncipován ke zjištění názoru žáků základních škol na realizovanou vyučovací jednotku tělesné výchovy. Podobnou strukturu mohou mít i modifikace dotazníku zpracované pro učitele, jako jsme využili nyní v našem výzkumu. Hlavním cílem dotazníku je zjistit informace o vyučovací jednotce tělesné výchovy, u nás tedy o úspěšnosti jednotlivých metodických námětů - technik vnímání těla.

Dotazník je anonymní pouze s udáním dat iniciál školy. Byl řešen učiteli mateřských škol především v rámci jejich řízených, nebo také částečně řízených činností v celodenním programu mateřských škol. Aplikován byl v ranních činnostech dětí, v hlavním programu dne v rámci komunitního kruhu, také v odpoledních činnostech, nebo venku na vycházce. Učitelé získávali data z praktického provedení navrhovaných metodických námětů se skupinami dětí, se smíšenou skupinou 3 – 6 let, s mladší věkovou kategorií dětí 3 – 4 roky, nebo také se starší, či předškolní skupinou dětí 5 – 6 letých, nebo dosahujících 7 roku. Dotazník (viz. příloha č. 3) byl aplikován v mateřské škole jako dotazník k diagnostice metodických námětů pro učitele.

Tabulka 1: Počet probandů – muži/ ženy

Učitelé	Ženy	Muži	počet probandů
Procentuelně	98, 1%	1, 9 %	100%
Počet	52	1	53

7.1.1 Techniky vnímání těla

Pro výzkumnou část této diplomové práce bylo vybráno 5 technik vnímání těla. Techniky vnímání těla byly převzaty z bakalářské práce (Horáková, 2012) a knihy Vnímání těla (Kandlerová, Horáková, 2014). Techniky byly nazvány náměty č. 1 – 5. Nazývají se námět č. 1 - Kouzelné tělo, námět č. 2 - Tanec ve snu, námět č. 3 - Tanec kapky rosy, námět č. 4 - Já malý přicházím a námět č. 5 - Tanec nás dvou. Tyto náměty byly upraveny pro využití v práci učitele s dětmi v mateřské škole. Každý námět byl rozdělen na tři části - úvodní dynamickou, klidovou a výtvarnou.

V rámci diplomové práce byla přidána úvodní část - doporučení k úvodní pohybové aktivitě a také metodické poznámky (viz. Příloha č. 2).

7.1.2 Dotazník k diagnostice metodických námětů pro učitele – upravená verze pro učitele mateřských škol

Dotazník k diagnostice metodických námětů (Frömel et al., 1994) se skládá z 24 otázek v hodnocení rozdělených do 6 oblastí a jedné oblasti doplňující. Respondent si vybírá ze dvou možných odpovědí, pozitivní nebo negativní. Dotazník byl aplikován pro učitele v mateřských školách. Tito byli dotazováni na kvality v oblasti provedení vybraných metodických námětů – technik vnímání těla. V úvodu dotazníku učitelé zaznamenali věkovou skupinu dětí, a kdy námět realizovali. Také zaznamenali název školy a město, ve kterém se nachází, nebo alespoň okres, do kterého škola spadá. Zaznamenávali také délku vlastní pedagogické praxe. Učitelé měli na výběr z odpovědí ano/ ne u každé otázky.

Dotazník je strukturován do 24 otázek, které zasahují do 7 dimenzí rozvoje dítěte. Jsou to dimenze: kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální – interakční, vztahová - vzdělávací, kreativní

a doplňující dimenze role učitele. Dimenzi kognitivní dotazník zkoumá v otázkách č. 1, 7, 13 a 19, v dimenzi emotivní v otázkách č. 2, 8, 14, 20, v dimenzi zdravotní v otázkách č. 3, 9, 15 a 21, v dimenzi sociální – interakční v otázkách č. 4, 10, 16, 22, v dimenzi vztahové v otázkách č. 5, 11, 17, 23, v dimenzi kreativní v otázkách 6, 12, 18, 24 a v doplňující dimenzi role učitele v otázkách č. 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19 a 22. Dotazník (viz. příloha 3).

Kritérium pro hodnocení uvědomění správného držení těla je vyjádřeno v otázce č. 21 dotazníku a pro relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt v otázce č. 3.

7.2 Statistické zpracování dat

Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány v programu Excel společnosti Microsoft Office (2007) pomocí kontingenčních tabulek a grafů. K testování hypotéz jsme využili Pearsonův Chí-kvadrát test a Wilcoxonův párový test pomocí statistického programu Statistica 12. Grafy a tabulky byly vytvořeny v programu Excel.

Ve výzkumu této diplomové práce byl určen počet probandů $n = 53$. Hladina statistické významnosti rozdílu hodnot byla určena $p=0,05$. Kritéria přijetí nebo zamítnutí dané hypotézy byla určena takto. U hypotézy 1, jestliže dimenze není závislá na typu námětu, určujeme nulovou hypotézu. Jestliže dimenze je závislá na typu námětu, přijímáme alternativní hypotézu. Jestliže je hodnota p vyšší než 0,05 nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. U hypotézy 2 zkoumáme vyšší hladiny významnosti a procentuelní zastoupení hodnot.

Odpovědi v dotazníku byly vyhodnoceny dle manuálu (Frömel et al., 1994) dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy v upravené verzi pro učitele mateřských škol.

8. Výsledky a diskuse

8.1 Výsledky výzkumného šetření

8.1.1 Výzkumné otázky

První výzkumná otázka zněla: Naplňují vybrané metodické náměty požadavky vývoje předškolního dítěte v oblasti kognitivní, emoční, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní?

A také jak je hodnotí pedagogové skrze penzum otázek Role učitele?

Předpokládali jsme, že učitelé k realizaci námětů využili především organizační formu – hlavní program, případně ranní činnost a odpolední činnost, nejméně v organizační formě „vycházka“. Z hlediska aktuálního zimního období, kdy není možné ležet venku na zemi a využívat jiné další možnosti námětů venku. Dalším důvodem mohlo být také, že se pedagogové ve velké většině s těmito náměty nikdy nesetkali. Byla zde potřeba se s námětem seznámit. Ve svém jistém a důvěrně známém prostředí námět vyzkoušet, někdy také za asistence jiného pedagoga. Omezeným využitím námětu na „vycházce“ by mohla být také obava, že je zapotřebí využít reprodukovanou hudbu.

Nejvyšší počet pozitivních odpovědí v dimenzi kognitivní jsme zjistili u námětu č. 5 – Tanec nás dvou, kde byl výskyt pozitivních odpovědí na 76 % (z celku 100 %, n=53). V dimenzi emotivní to byl námět č. 4 – Já malý přicházím a námět č. 5 Tanec nás dvou, kde pozitivně odpověděli téměř všichni dotazovaní a to na 95 %. V dimenzi zdravotní byl nejlépe hodnocen opět námět č. 4 – Já malý přicházím, který byl pozitivně hodnocen na 79 %. Nejvíce přínosný dle respondentů v dimenzi sociální byl opět námět č. 4 – Já malý přicházím, který měl 70 %. V dimenzi vztahové byl nejvyšší výskyt pozitivních odpovědí také u námětu č. 4 – Já malý přicházím, a to na 84 %. V dimenzi kreativní byl nejlépe hodnocen námět č. 2 – Tanec ve snu na 81 %. V dimenzi role učitele byl dle respondentů nejvíce přínosný námět č. 1 – Kouzelné tělo, na 79 % v rámci všech odpovědí u všech námětů v této oblasti (viz. Tab. 2).

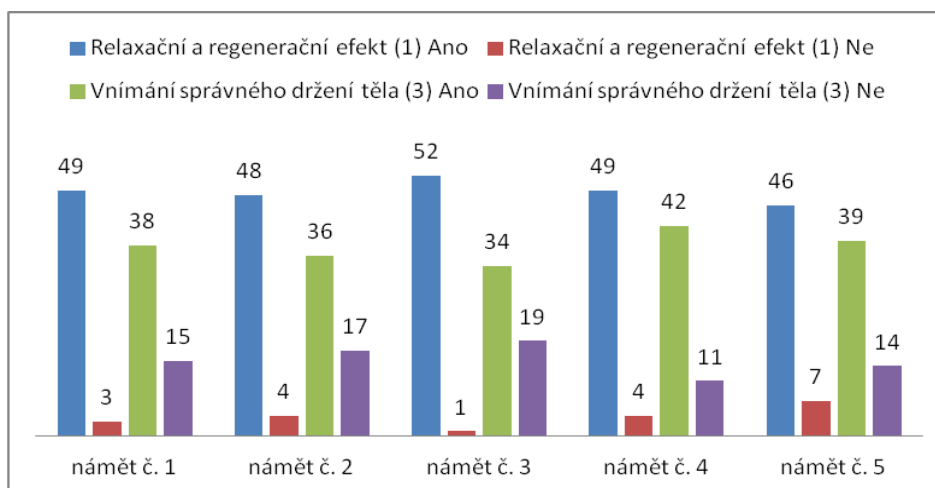
Nejvyšší výskyt pozitivních odpovědí byl zaznamenán u všech námětů v dimenzi emotivní. Druhý nejvyšší výskyt pozitivních odpovědí jsme zaznamenali u všech námětů v dimenzi vztahové (viz. Tab. 2).

Tabulka 2: Procentuelní zastoupení odpovědí u všech námětů

	Kognitivní		Emotivní		Zdravotní		Sociální		Vztahová		Kreativní		Role učitele	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
Námět č. 1	63%	37%	91%	9%	62%	37%	64%	35%	77%	23%	74%	26%	79%	21%
Námět č. 2	67%	32%	89%	10%	74%	25%	65%	35%	82%	18%	81%	19%	73%	27%
Námět č. 3	67%	33%	91%	9%	75%	25%	69%	31%	81%	19%	79%	20%	75%	25%
Námět č. 4	73%	27%	95%	5%	79%	20%	70%	30%	84%	16%	76%	24%	75%	25%
Námět č. 5	76%	24%	95%	5%	77%	23%	69%	31%	82%	17%	78%	21%	77%	23%

Druhá výzkumná otázka zněla: Naplňují navrhované metodické náměty stanovená kritéria didaktického procesu TV ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, a to relaxační a regenerační efekt a možnost uvědomění správného držení těla?

Dle respondentů měl největší relaxační a regenerační efekt námět č. 3 - Tanec kapky rosy (52 pozitivních odpovědí z celkového počtu $n = 53$), dále pak námět č. 1 – Kouzelné tělo a námět č. 4 – Já malý přicházím (oba náměty v počtu 49 pozitivních odpovědí z celkového počtu $n = 53$). Dle respondentů byl největší výskyt pozitivních odpovědí v efektu uvědomění správného držení těla u námětu č. 4 – Já malý přicházím (42 pozitivních odpovědí z celkového počtu $n = 53$). Pak u námětu č. 5 – Tanec nás dvou v počtu (39 pozitivních odpovědí z celkového počtu $n = 53$), (viz. Graf 1).

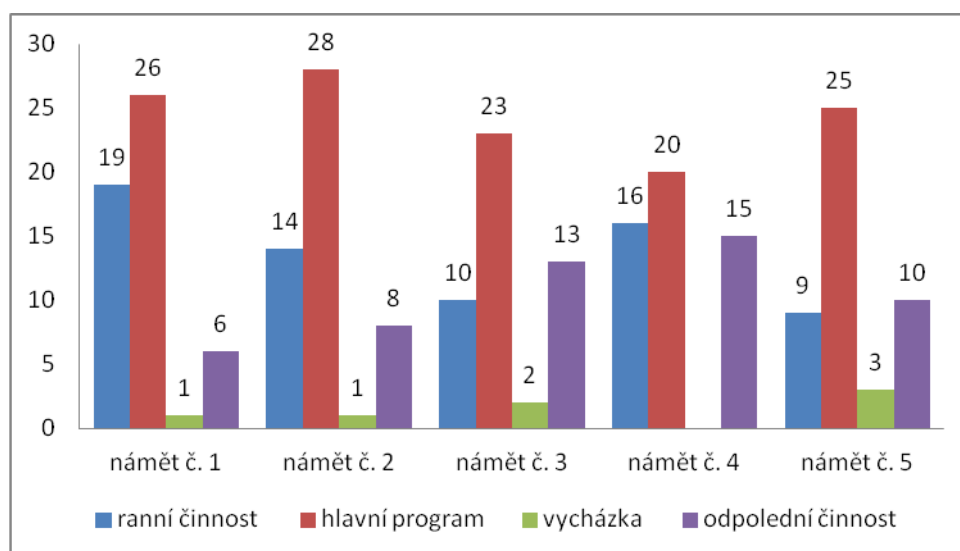


Graf 1: Odpovědi ano/ne respondentů - relaxační a regenerační efekt, uvědomění správného držení těla.

Dle průzkumu obou výzkumných otázek se nám naskytne otázka, který z námětů byl nejuspěšnější? Který, dosahoval nejvyšších hodnot v jednotlivých dimenzích i efektech

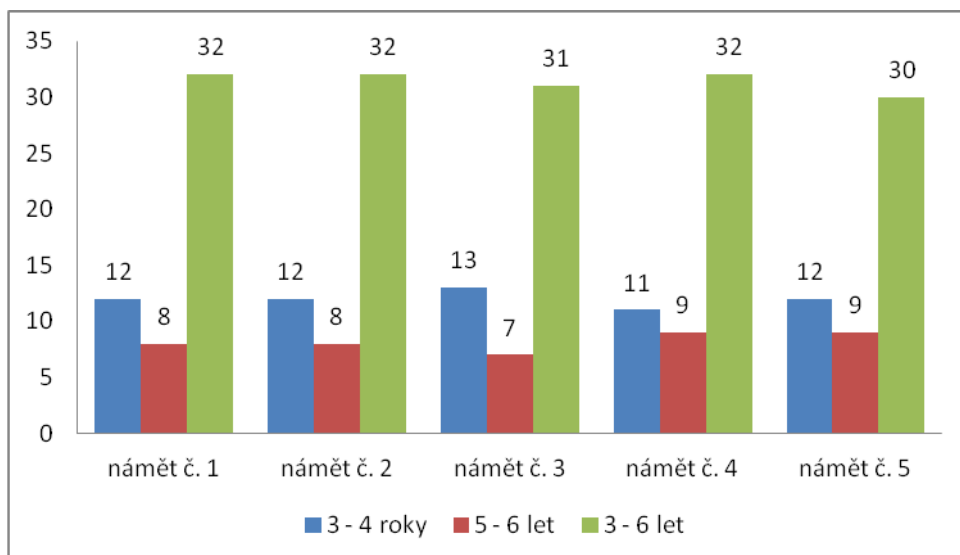
konkrétních dovedností. Z výše uvedených měření můžeme potvrdit, že námět č. 4 – Já malý přicházím, měl nejvyšší procenta pozitivních odpovědí v dimenzích emotivní (95 % z celku n=53), zdravotní (79 % z celku n=53), sociální (70 % z celku n=53) a vztahové (84 % z celku n=53), (viz. Tab. 2). Bereme-li v úvahu relaxační a regenerační efekt námětu, nebo uvědomění správného držení těla, námět č. 4 dosahoval vyšších hodnot v aspektu uvědomění správného držení těla (42 pozitivních odpovědí z celku n=53), (viz. Graf 1).

K realizaci námětů nejvyšší počet respondentů využil organizační formu hlavní program a to nejvíce u námětu č. 2 - Tanec ve snu (28 z celkového počtu respondentů n=53) a u námětu č. 1 - Kouzelné tělo (26 z celkového počtu respondentů n=53). U námětu č. 5 Tanec nás dvou (25 z celkového počtu respondentů n=53). Nejčastěji pedagogové ve všech námětech využili organizační formu hlavní program, dále pak organizační formu ranní činnost, pak odpolední činnost a nejméně pak organizační formu vycházka (viz. Graf 2).



Graf 2: Odpovědi ano/ne respondentů - využitá organizační forma u jednotlivých námětů

Nejčastější věková kategorie u jednotlivých námětů byla *kategorie 3 – 6 let* a to u všech uvedených námětů. Kategorie, která byla uvedena jako druhá nejčastější, byla kategorie 3 – 4 roky. Nejnižší počet učitelů, realizovalo metodický námět s věkovou kategorií 5 – 6 let, u všech uvedených námětů (viz. Graf 3).



Graf 3: Odpovědi ano/ne respondentů – věkové kategorie dětí u jednotlivých námětů

8.1.2 Vyhodnocení hypotéz

Ve výzkumu této diplomové práce jsme položili následující hypotézy:

Hypotéza 1

1 H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a sociální.

1 HA: Existuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a sociální.

Data byla statisticky testována pomocí Pearsonova Chí-kvadrát testu. Jestliže je hodnota p vyšší, než 0,05, platí hypotéza H0 - Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a vztahové. Tedy dimenze je nezávislá na typu námětu. Jestliže je hodnota p nižší než 0,05, předešlou hypotézu zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu HA - Existuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a vzdělávací oblasti.

U kognitivní a zdravotní dimenze jsme zjistili statistickou významnost (viz. Tab. 3). Kognitivní a zdravotní dimenze je závislá na typu námětu. U ostatních typů dimenzí se statistická významnost závislosti neprokázala. Proto přijímáme námi položenou hypotézu H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a vztahové.

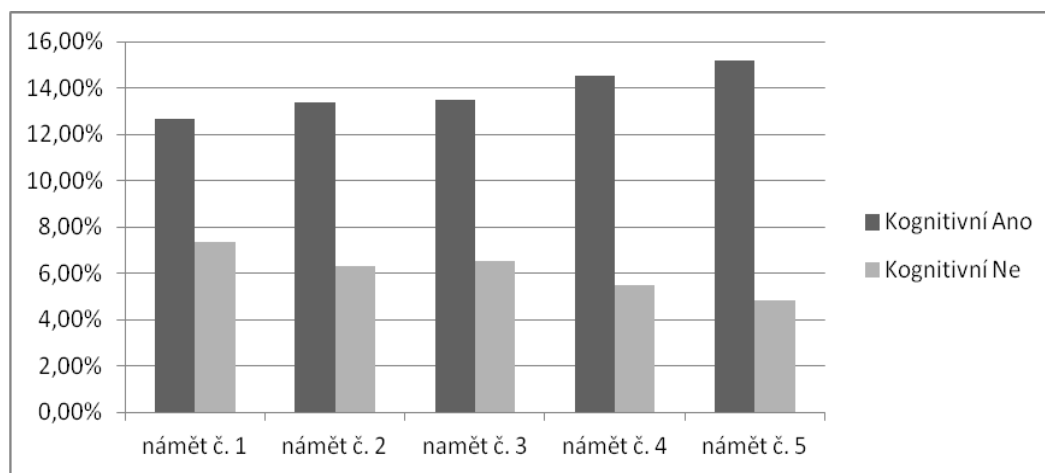
Který námět byl nejvíce přínosný, dosahoval nejvyšších hodnot v kognitivní a ve zdravotní dimenzi, jsme zjistili porovnáním relativních četností (viz. Graf 4 – 10).

V kognitivní dimenzi dosahoval nejvyšších hodnot námět č. 5 Tanec nás dovu, ve zdravotní dimenzi námět č. 4.

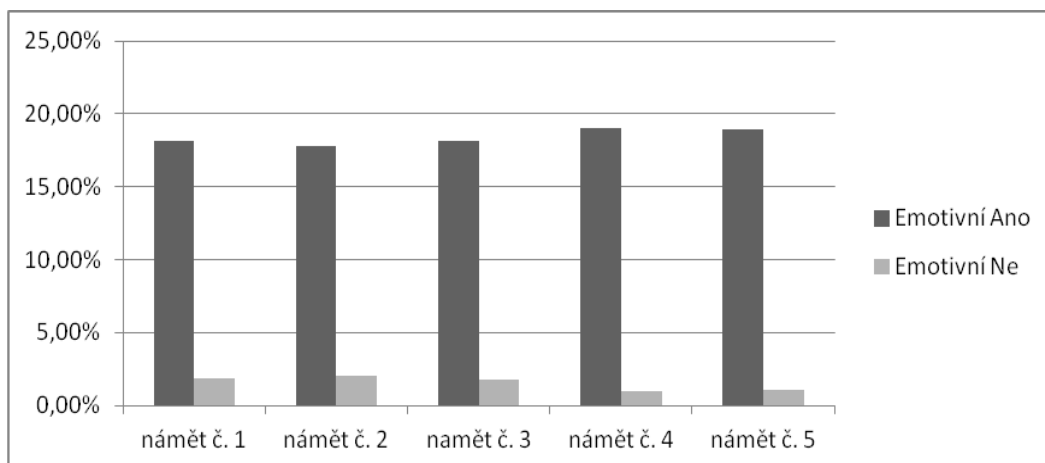
Tabulka 3: Pearsonův chí-kvadrát test, p-hodnota

	Kognitivní	Emotivní	Zdravotní	Sociální	Vztahová	Kreativní	Role učitele
Námět	p=,00	p=,21	p=,00	p=,45	p=,28	p=,66	p=,58

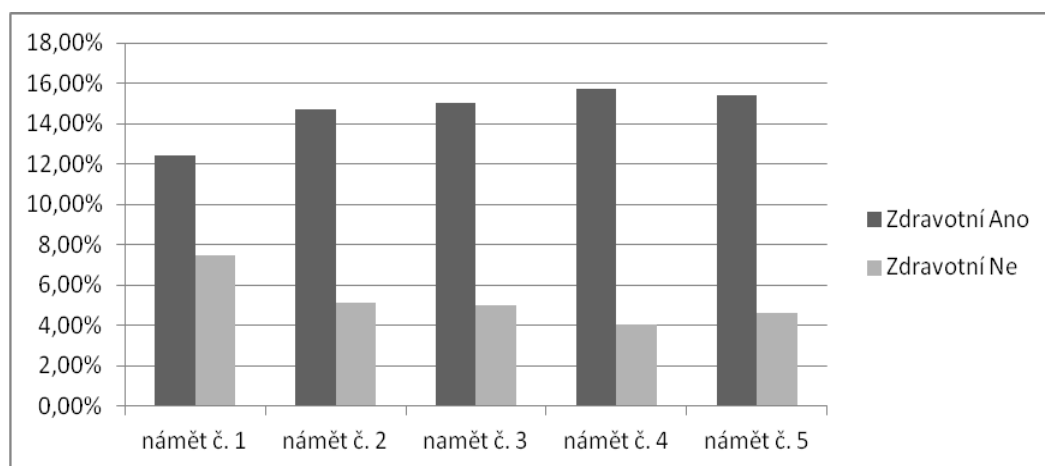
Nyní uvádíme přehled relativních četností u všech zkoumaných dimenzí.



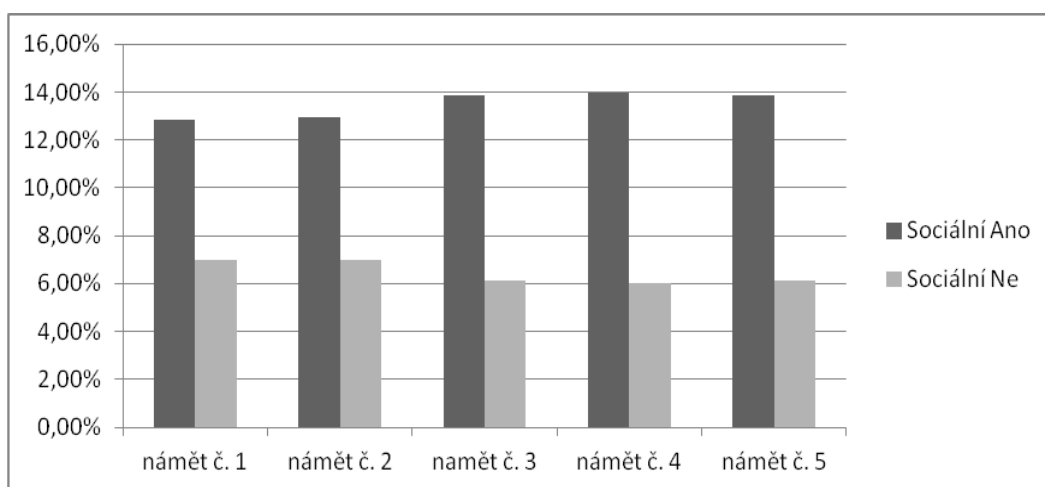
Graf 4: Relativní četnost - odpovědi ano/ne v kognitivní dimenzi.



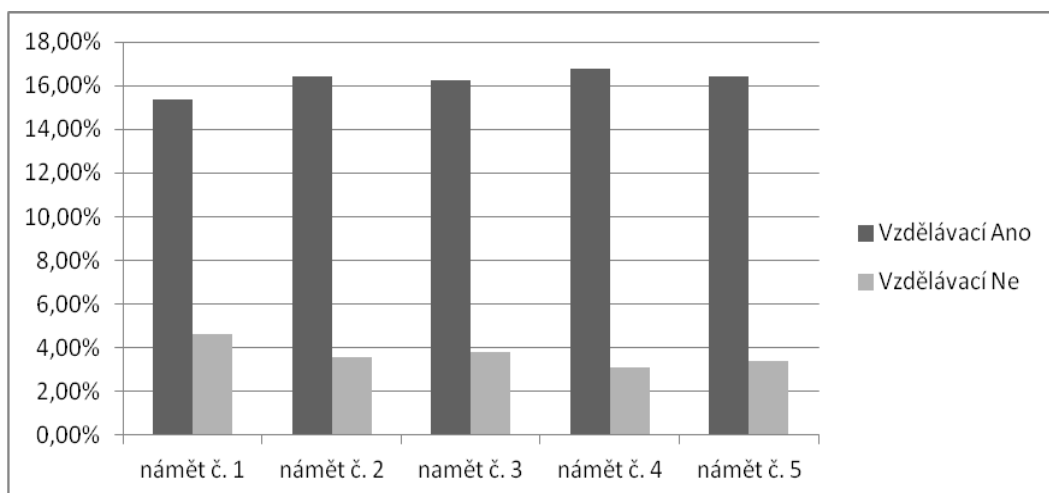
Graf 5: Relativní četnost – odpovědi ano/ne v emotivní dimenzi.



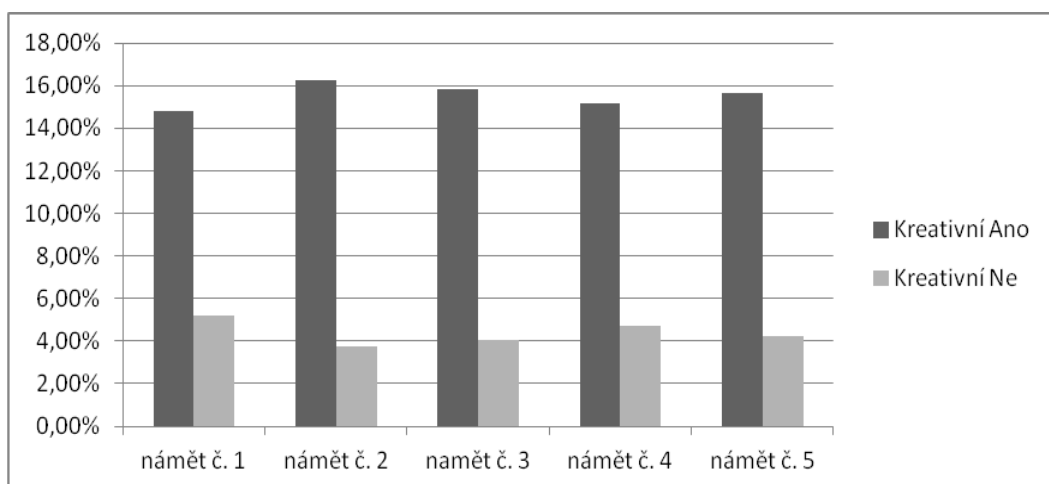
Graf 6: Relativní četnost – odpovědi ano/ne ve zdravotní dimenzi.



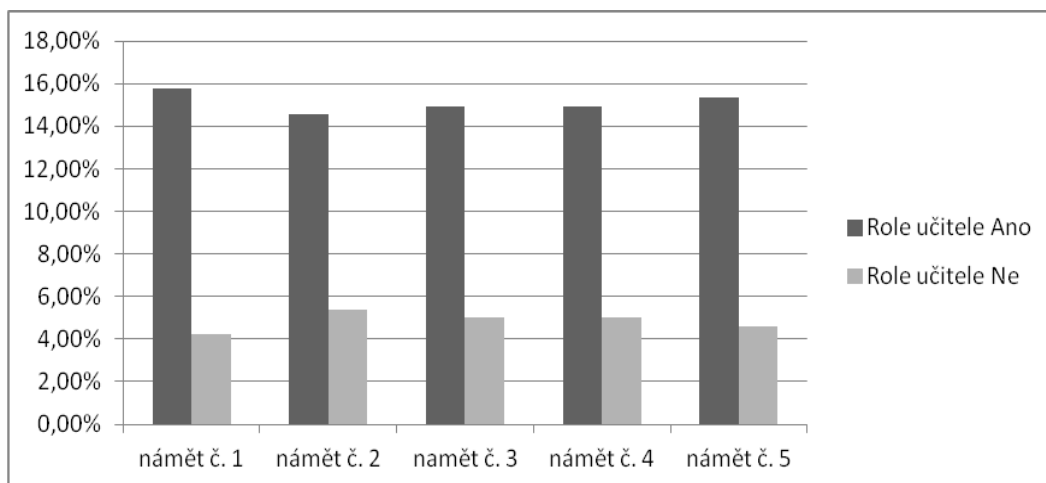
Graf 7: Relativní četnost – odpovědi ano/ne v sociální dimenzi.



Graf 8: Relativní četnost – odpovědi ano/ne ve vztahová - vzdělávací dimenzi.



Graf 9: Relativní četnost – odpovědi ano/ne v kreativní dimenzi.



Graf 10: Relativní četnost – odpovědi ano/ne v dimenzi Role učitele.

Hypotéza 2

2 H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

2 H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

K testování této hypotézy jsme využili Wilcoxonův párový test. Po statistické analýze, ve které je hodnota $p = 0,04$ ($p\text{-hodnota} < 0,05$) zamítáme hypotézu H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

Přijímáme alternativní hypotézu H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla (viz. Tab. 4).

Tabulka 4: Wilcoxonův párový test – Relaxační a regenerační efekt oproti uvědomění správného držení těla.

	Relaxační a regenerační efekt	Uvědomění správného držení těla
Námět č. 1	0.04	0.04
Námět č. 2	0.04	0.04
Námět č. 3	0.04	0.04
Námět č. 4	0.04	0.04
Námět č. 5	0.04	0.04

Jestliže přijímáme tuto hypotézu, vyskytne se otázka, který aspekt je úspěšnější, jestli relaxační a regenerační efekt, nebo možnost uvědomění správného držení těla? Dle průzkumu z výzkumných otázek této oblasti je z pohledu pedagogů z hlediska všech námětů úspěšnější relaxační a regenerační efekt, než vnímání správného držení těla. Pozitivní i negativní odpovědi respondentů mapuje Graf 1.

8.2 Diskuze

Maes a Leman (2013) zkoumali vliv tělesných pohybů na vnímání dítěte. Dle teorie poznání zakotvené v hudbě zjistili, že vnímání a poznávání hudby jsou významně spojeny. Jak vysvětlují Glenberg (2010) a Shapiro (2011), tato teorie popisuje lidskou zkušenost, která je utvářena senzomotorickou interakcí s jevy a objekty kolem nás. Teprve nedávno se studie začaly věnovat vzájemným účinkům pohybů těla a aspektů hudby a zvuku. Hlavní výzkumná otázka byla, zda expresivní tělesné pohyby, jež jsou spojeny s hudbou, mohou ovlivňovat to, jak děti vnímají hudební expresivitu. Byl to behaviorální experiment různých skupin dětí. Bylo vybráno 46 dětí ve věku 7–8 let. Děti na spuštěnou expresivně nejednoznačnou hudbu opakovaně prováděly veselejší či smutnější choreografie nebo hudbu jen poslouchaly. Výsledky jejich studie prokazují, že dětské vnímání hudební expresivity je upravováno podle charakteru taneční choreografie na hudbu. Maes a Leman (2013) tak podporují teorii silného spojení akce a vnímání dětí. K odhalení dalších souvislostí je zapotřebí dalších výzkumů.³²

³² MAES, Pieter-Jan a Marc LEMAN, *The Influence of Body Movements on Children's Perception of Music with an Ambiguous Expressive Character*. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3554646/>

Jak rozvíjet u dítěte sebepojetí a vnímání těla. Autoři článku na serveru familie.de, navrhuji k uvědomování vlastního těla u dětí mezilidský fyzický kontakt, konkrétně dětské masáže. Ideálně pak v délce 15 minut, ve větrané místnosti s přiměřenou teplotou. Při masáží dochází ke zklidnění dítěte. Také doporučují symetrické, pomalé a tiché pohyby tak, aby se ruce pomalu dotýkaly nosu, tváří a poté, aby dítě oběma rukama přejelo z čela celou hlavu. Podobným způsobem je možné směřovat pohlazení hrudníku, přes břicho a také přes záda. Další variantou je kreslení prstem na zádech dítěte, kdy dospělí kreslí různé známé objekty a dítě se snaží uhádnout, co to je. Na závěr doporučují k vnímání těla watch hru, kdy se dospělý dotkne čtyř míst na těle dítěte a dítě má po něm zopakovat dotek a říci, jaké části se dotklo. Také můžeme vyzkoušet vzájemný dotek různých částí těla např. nos a ústa, ústa a loket, dlaně a koleno apod.³³

Yourtherapy ³⁴ uvádí, jak pomoci dětem s uvědomováním si svého těla. Doporučují náročné motorické činnosti, které uvádí do pohybu všechna ložiska hmotnosti v těle v proprioceptivní sféře např. chůze v trakaři, skákání, dupání nohou, tlačení a tahání, nošení těžkých předmětů. Doporučují hry, zahrnující identifikaci částí těla, např. Kuba řekl s popisem i dvou částí těla najednou. Předkládají zrcadlovou hru. Dítě s partnerem se společně pohybují tímto způsobem: jedna osoba se pohybuje a druhá pohyb kopíruje, co nejpřesněji. Dítě se učí napodobovat pózy různých pohybů a polohy těla. Doporučují cvičit prostorovou orientaci. Např. vytvořit překážkovou dráhu, kdy dítě může jít přes, nad, pod, skrz apod. Také je zde doporučení hledat stále více nápadů k těmto aktivitám.

Studie z 8. října roku 2013 potvrzuje význam lidského kontaktu pro zdravý vývoj mozku. Výzkumní pracovníci z Velké Británie zjistili, že milující dotek, který se vyznačuje pomalým pohlazením nebo jemným mazlením zvyšuje schopnost mozku v oblasti tělesného smyslu uvědomění si svého těla. To hraje důležitou roli v udržování správného sebevědomí.³⁵

³³ Familie.de, *Was für eine positive Körperwahrnehmung bei Kindern sorgt.*
Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/was-fuer-eine-positive-koerperwahrnehmung-bei-kindern-sorgt-509965.html>

³⁴ Yourtherapy, *5 Tips to help children develop body awareness*
<http://yourtherapysource.com/blog/2015/10/13/5-tips-to-help-children-develop-body-awareness/>

³⁵ Loving Touch Is Key to Healthy Brain Development. In: *Psychology today*. Dostupné z:
<https://www.psychologytoday.com/blog/the-athletes-way/201310/loving-touch-is-key-healthy-brain-development>

Nyní zde uvádíme také diskuze respondentů – učitelek mateřských škol o celku provedených metodických námětů. Jejich reflexi, postřehy a poznatky:

„Líbí se mi propojení dynamické a relaxační složky u každé techniky – dělá to jednotlivé techniky vyváženými. Také se mi velmi líbí, jak děti při těchto činnostech objevovaly své tělo – zvláště u techniky Kouzelné tělo. Přišlo mi, že při dynamické a výtvarné části často z dětí vyšly jejich utajené (podvědomé) myšlenky a přání. Hudební náměty se mi také líbily, i když jsem většinou použila jiné (ale je fajn, že je zde uvedeno opravdu hodně různých hudebních námětů). Líbí se mi, jak jsou jednotlivé náměty rozvrženy, nic v nich nechybí, jen jsou poměrně dost časově náročné. Děti povětšinou spolupracovaly dobře, takže si myslím, že všechny náměty splnily svůj efekt a o něco mě i děti obohatily. V budoucnu bych ráda nějakou z technik využila venku. Určitě to bude mít zase jiný rozměr.“ (Hanka S., 4 roky praxe)

„Relaxační cvičení jsou velmi dobrá, překvapilo mě, jak jsou relaxační náměty dopodrobna vypracované; líbí se mi prohlubování vztahu nejen k sobě (vnímání svého těla), ale také dobrého chování k druhým, přímo na to upozorňujete. Výhody – po rušné části dne se hodí využít tyto techniky na zklidnění dětí. Úskalí – zařazovat tyto techniky asi tak 1x-2x do týdne. Dětem se nejvíce líbil námět č. 4 – Já malý přicházím. Mně se nejvíce líbil námět č. 5 – Tanec nás dvou. Lze poznat, že hudba a pohyb jsou součástí Vašeho života. Z Vaší brožurky se o Vás člověk může dovědět, jak jemná osoba jste. Bylo lehké představit si, jak tančíte. (Působím v tanečním divadle).“ (Martina H., 20 let praxe)

„Dále se mi líbilo, jak jste nás naváděla, jak motivovat děti, co jim říkat, i když občas mi přišlo, že jste přešla do „řeči dospělých“ (např. ale každému z nás může přijít na mysl, že jsme někde jinde.). Doporučení – vložit i pár cviků na posílení některých partií těla, koordinační cviky. Celkově techniky vnímám pozitivně a děkuji, že jsem měla možnost je vyzkoušet.“ (Markéta P., 0,5 let praxe)

„Techniky působily na děti celistvým způsobem. Což je bezvadné. Techniky se nedají používat každý den ve výuce. Jednak by si děti na ně zvykly a pak staly by se „ohrané“ a ztratily by svoje kouzlo. Já sama mám hudbu ve výuce moc ráda a používám ji jakýmkoliv způsobem téměř denně. Některé okamžiky v technikách byly pro děti příliš abstraktní, takže pro jejich vnímání příliš náročné, ale něco si naopak děti velmi užívaly.“ (Marie Š., 24 let praxe)

„Bylo vidět, že na tolik volnosti a vlastní fantazie naše děti nebyly úplně zvyklé a byly nesmělé. Třeba jak měly malovat podle hudby, tak nedokázaly vytvořit nic abstraktního a raději si ve volné chvíli během toho nakreslily obrázek, jak jsou zvyklé. Byla to i trochu moje chyba, protože strašně záleží na učitelce, jak je na-motivuje. Zrovna ten den jsem neměla moc inspirativní náladu. Jedním z důvodů, proč jsme techniky nerealizovaly všechny učitelky, bylo také to, že jelikož techniky byly podobného rázu a byly zakončeny výtvarnou činností, nešlo je předkládat dětem za sebou každý den. A právě se nám techniky hodily do tématu moje tělo a zdraví, to bylo fajn.“ (Martina P., 1 rok praxe)

Konkrétní poznatky, postřehy a diskuze k jednotlivým metodickým námětům také předložilo několik pedagogů. Někteří uvedli také záznam vyjádření dětí, nebo fotodokumentace výtvarných prací k jednotlivým námětům. Nyní uvádíme postřehy a poznatky k jednotlivým námětům:

Námět č. 1 – Kouzelné tělo

„Některé děti, přestože se jedná o mladší věkovou skupinu, se dokázaly zcela uvolnit, zavřít oči a relaxovat. V dynamické části se proměňovaly ve zvířátka a pohádkové postavy. Výtvarnou činnost jsme zkoušely realizovat, ovšem tak malé děti nezvládají nejen popsat, ale především nakreslit. Výtvarnou část jsem tedy s dětmi nerealizovala. Navíc celé techniky jsou časově náročné a režim dne, tak dlouhou aktivitu neumožňuje.“ (Žaneta B., 4 roky praxe)

Jak jste se cítili při tanci?

„Jako hudba.“

„Jako koníci.“

„Cítila jsem se kouzelně.“

„Cítila jsem moje orgány.“

„Jako labuť.“

„Jako bublina.“

„Cítila jsem se dobře.“

„Při kresbě kruhu bylo pro některé děti těžké kreslit bez zrakové kontroly.“ (Lucie K., 3 roky praxe)

„Děti zaujala hudební část.“ (J. K., 12 let praxe)

„Proměnil jsem se ve žraloka. A pak (proměna jen rukou) želvi ploutve, želvička.“ (chlapec, 4 roky)

„Mořská panna jsem byla. Potom jsem byla víla a pak baletka.“ (dívka, 4 roky)

„Žabička a potom želva.“ (dívka, 3,5 roku)

„Byl jsem prasátko. A pak žralok.“ (chlapec, 3,5 roku)

„Byla jsem veliká žabka a dělala jsem kvak! A plavala. Rybičková žabka.“ (dívka, 3 roky)
(Ž. H., 3 roky praxe)

„Reakce z třídy krtečků: Budeme to dělat zítra zase? Kdy si zase na to budeme hrát? “ (V. M., 34 let praxe)

„Úskalí v námětu č. 1 - žáci se mají pohybovat po prostoru se zavřenýma očkama. (strach dětí, možnost srážky).“ (Markéta P. 0,5 let praxe)

„Pro tříleté děti je obtížné výtvarně vyjádřit své představy, ale zaujala je hudební část.“ (M. O., 30 let praxe)

Námět č. 2 – Tanec ve snu

„Další nápad - např.: přidání dalších technik zaměřených na procvičení, protažení jednotlivých částí těla.“ (Martina H., 20 let praxe)

„Dětem se velmi líbilo „narážení“ při tanci se zavřenýma očima. Rády pohladily kamaráda a nechaly se pohladit. Narážení také vyhledávaly schválně, ale opatrně.“ (Žaneta B., 4 roky praxe)

„Zajímavá myšlenka...“ (V. J., 12 let praxe)

„Malé děti nezvládnou mít zavřené oči, některé děti odmítly si oči nechat zavázat.“ (J. J., 30 let praxe)

„Vzhledem k předškolnímu věku a aktivitě dětí často dochází k nekázni a rozrušování jeden druhého.“ (S. N., 4 roky praxe)

„U techniky tanec ve snu jsme měli trochu problém, tak to mě zamrzelo. Jelikož mám třídu, kde je 15 kluků rošťáků a 6 holčiček, je dost náročné udržet jejich pozornost, a zachovat vážnou chvíli. "Zdálo" se jim, že jsou rytíři, a když někoho potkali, tak se s ním div nepoprali.“ Martina P. (3 roky praxe)

Námět č. 3 - Tanec kapky rosy

„Děti velice zaujala relaxace s vodou. Vnímaly kapky vody na svém těle, chtěly neustále pokapat a pohladit vodou.“ (Žaneta B., 4 roky praxe)

„ Mě napadlo takový auto. Prší na auto. Vidiš ty kapky na tom autě? “ (chlapec, 4 roky)

„ To je mráček. Zlatý. Namaloval jsem to touhle barvou (zlatá). “ (chlapec, 3,5 roku)

„ To je malý brouček a je schovaný pod vodičkou. (Proč?) Protože chtěl jít do vody. “ (dívka, 3 roky)

„ Z mraků kapá na auto. “ (dívka, 3, 5 roku)

„ Tohle jsou mraky, ze kterých kape. To je taková čára od auta. Tohle je stříkačka a tohle je velká čára, když chceš otevřít kufr. Na to všechno prší. A pak to museli schovat. “ (dívka, 4 roky)

(Ž. H., 3 roky praxe)

„ Malé děti nevydrží mít dlouho zavřené oči. Některé nepochopily zadání. “ (V. J., 12 let praxe)

„ S nejmladšími dětmi jsme techniku dělaly 10 x. Stále ji vyžadovaly. “ (D. K., 34 let praxe)

„ Nejméně se mi líbila a také ne příliš podařila technika č. 3. Bylo to způsobeno několika faktory – asi nejvíce velkým počtem dětí a tím i větším hlukem ve třídě a možná i mou špatnou přípravou na techniku. “ (Hanka S., 4 roky praxe)

Jak jste se cítili, co se vám líbilo?

„ Cítila jsem se dobře. “

„Že jsem byla jemná.“

„Já jsem pak tancoval...“

„Nevím..“

„Když na mě kapaly ty kapky a jak jsem ležel, to se mi líbilo.“

Děti, jak si myslíte, že se v přírodě tvoří rosa?

„Že kape ráno z nebe.“ (Lucinka)

„Když prší.“ (Matěj)

„Z vody.“ (Adámek)

„Z vody a z toho kelímku.“ (Šimonek)

(Lucie K., 3 roky praxe)

„Jeden chlapec se nezapojil, aby se neušpinil, ale je to jeho běžná reakce. Nemaluje prstovými barvami, ale jen štětcem.“ (J. J., 30 let praxe)

Námět č. 4 – Já malý přicházím

„Nejvíce mě oslovil námět číslo 4. Děti velmi bavil a vžily se do svého znovuzrození.“ (Hanka S., 4 roky praxe)

„Tady si žáci mohli uvědomit, jak rosteme, co vše se musíme naučit. Bohužel jsem nemohla splnit počty a věk dětí, jelikož jsme malá školička - smíšená třída (necelé 3 - 6 let). Tedy náměty bavily spíše starší děti, mladší nevydržely - hrály si vedle nás, a tedy někdy trochu narušovaly např. relaxaci.“ (Markéta P., 0,5 let praxe)

Reakce dětí:

„Líbilo se mi, jak jsme chodili sami.“ (dívka, 4 roky)

„Líbilo se mi, jak jsem chodila s oporou. Cítila jsem se hezky.“

„Líbilo se mi, jak jsem se plazil po břiše.“

„Mně se líbilo, jak jsem chodila s maminkou na procházku.“

„Mně se líbilo, jak jsem byl miminko a jak mě táta držel. A já jsem mu pak dal ruku a on mě zvedl.“

„Mně se líbilo, jak jsme chodili za ruce.“

„Mně se líbilo, jak jsme chodili za ruce a taky jak jsme se plazili po zemi a převalovali se.“

„*Mně se líbilo, jak jsme se narodili.*“ (Lucie K., 3 roky praxe)

Námět č. 5 – Tanec nás dvou – U tohoto námětu respondenti neuvedli žádné poznámky ani doporučení.

Někteří učitelé techniky využívali se svými dětmi ve třídách poměrně často, čímž dospěli nejen k praktickým poznámkám, ale také k vlastnímu rozšíření nebo upravení technik, což je i jedním z cílů technik vnímání těla. A to vlastní kreativní zapojení učitele v tematice vnímání těla, v rozvoji témat a dalších činností v konkrétních technikách. Proto bychom rádi závěrem uvedli jedno z doporučení k technikám předložených námětů vnímání těla.

Doporučení a autorské zpracování námětů Tanec kapky rosy a Tanec nás dvou paní učitelkou Veronikou H. (16 let praxe):

„*Tento rok jsem se nechala Vaší technikou Tanec kapky rosy inspirovat, ale pozměnila jsem průběh. Rozšířila jej na více činností. Tyto činnosti jsme dělali několik dnů. Začali jsme nejdříve poslechem hudby. Použila jsem skladbu A. Vivaldi – Čtvero ročních období, léto – bouře. Následovala dramaturgizace bouřky. Děti byly rozdělené do skupinek, každá skupinka měla svůj úkol – imitovat déšť drátěnkami (o to byl největší zájem), vítr vytvářet modrou látkou tancem v prostoru a kapky hrou na bubínky. Pak následovala klidová část. Děti ležely na podložce, poslouchaly již relaxační hudbu – zvonkohru. Já povídala příběh o dešti, jak ustává a asistentka obcházela děti a kapala jim vodu na ruku. Kde tělo nastavily. Děti prociťovaly kapky na svém těle. Kdo chtěl, mohl se u toho pohybovat, kdo chtěl, zůstal ležet a nechal vše doznít. Výtvarná činnost byla intuitivní kresba. Děti měly za úkol při poslechu hudby vybíhat k připraveným čtvrtkám. Nejdříve vždy jedno dítě u čtvrtky (dodržovat pravidlo bez mluvení). Tam pocitově znázorňovat déšť. Druhý den jsme v tématu pokračovali. Seděli jsme v kruhu, zády k sobě a čekali, až k nám přijde někdo, kdo dělá zvuk - ťukání dřívky. Děti zkoušely zesilovat a zeslabovat zvuk – deště.*

V klidové části jsme znovu kapali kapky na ruku a děti přitom poslouchaly začátek příběhu jedné kapky, která oživila a chtěla zažít dobrodružství, než se vrátí do moře. Děti pak modrou barvou malovaly na ruku tvář kapky a potkávaly se s ostatními kapkami a zdravily se. Po dostatečném čase jsem s dětmi v kroužku probíraly, jak se cítily, co si představovaly, a co se jim líbilo nejvíce.“

„Techniku Tanec nás dvou zařazují poměrně často. Děti to pěkně sblíží. Začínám stejně. Nejdříve je dynamická část, hraje rychlejší hudba. Také opakují pravidla, aby se děti ve skupině cítily bezpečně. Děti se, se zájmem dotýkají a usmívají se přitom. Jejich ruce i nohy tančí a v závěru se posadí zády k sobě a jsou tiše. Překvapilo mě, že to vydržely a poté dávaly živě zpětnou vazbu. Všechny děti potvrzovaly, že cítily teplo. Povídali jsme si o přátelství a důvěře. Pak jsme s asistentkou stály proti sobě, a kdo chtěl, šel mezi nás a nechal se pustit a zachytit našima rukama (psychomotorická aktivita). Jeden chlapec šel první, nevěděl do čeho jde. Při padání udělal krok dozadu. Pěkné bylo, jak po pozorování ostatních si vyžádal, že chce jít znovu. Ted' už se s důvěrou a beze strachu pustil a nechal se zachytit. Byla moc pěkná atmosféra.“

9. Závěry

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, nakolik jsou předložené metodické náměty – techniky vnímání těla vhodné pro realizaci v praxi mateřské školy, konkrétně v oblasti Dítě a jeho tělo. Zkoumali jsme jednotlivé metodické náměty v několika dimenzích – kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní a také jsme se v jednotlivých námětech zaměřili na roli učitele. Dalším výzkumným cílem pak bylo zjistit, nakolik splňují předložené metodické náměty relaxační a regenerační efekt, a také, jestli jsou náměty typem činnosti, v níž si můžou děti uvědomit správné držení těla.

V rámci diplomové práce byly řešeny z hlediska výše uvedených dimenzí tyto metodické náměty: námět č. 1 - Kouzelné tělo, námět č. 2 - Tanec ve snu, námět č. 3 - Tanec kapky rosy, námět č. 4 - Já malý přicházím a námět č. 5 - Tanec nás dvou. Vybrané techniky vnímání těla byly převzaty z knihy Vnímání těla (Kandlerová, Horáková, 2014) a bakalářské práce (Horáková, 2012). Techniky byly nazvány metodické náměty č. 1 – 5 a byly realizovány pedagogy s dětmi v mateřských školách od začátku měsíce ledna do půli měsíce března 2016. Sběr dat probíhal postupně v uvedeném období. Realizaci námětů provedlo 53 pedagogů v 13 mateřských školách v krajích Jihomoravském, Olomouckém, Pardubickém a Středočeském. Počet let praxe pedagogů se pohyboval od půl roku až po 39letou praxi. Průměrná délka praxe pedagogů byla 15,39 roku. Výzkumný soubor tvořilo 53 pedagogů, z toho jeden muž, kteří dohromady pracovali s 530 dětmi. K získání nutných dat bylo užito Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (Frömel et al., 1994). Tento dotazník byl posléze upraven pro využití v mateřské škole. Dotazník byl vyhodnocován dle jednotlivých dimenzí otázek z oblasti – kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální - interakční, vztahové - vzdělávací, kreativní a v roli učitele. Data byla statisticky vyhodnocena v programu Excel (2007) pomocí kontingenčních tabulek a grafů. K testování hypotéz bylo využito Pearsonova chí-kvadrát testu a Wilcoxonova párového testu ve statistickém programu Statistica 12.

První výzkumná otázka zněla: Naplňují vybrané metodické náměty požadavky vývoje předškolního dítěte v oblasti kognitivní, emoční, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní? A také jak je hodnotí pedagogové skrze penzum otázek Role učitele? V našem výzkumu jsme v této výzkumné otázce řešili, do jaké míry jsou jednotlivé metodické náměty úspěšné v daných dimenzích vývoje dítěte. Jaká míra zastoupení pozitivních odpovědí pedagogů bude

u vybraných metodických námětů v oblastech kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální, vztahové a kreativní, a také jak budou náměty úspěšné z pohledu učitele v dimenzi otázek role učitele. Z hlediska těchto dimenzí byl nejpřínosnější námět č. 4 – Já malý přicházím, který získal v rámci uvedených námětů nejvyšší procento pozitivních odpovědí v dimenzích emotivní (95 %), zdravotní (79 %), sociální (67 %) a vztahové (84 %). Ostatní metodické náměty se na prvních místech v žebříčku umístily jednou, případně až na dalších nižších místech žebříčku. Z tohoto hlediska byl v kognitivní dimenzi v rámci námětů nejpřínosnější námět č. 5 – Tanec nás dvou (76 %). V kreativní dimenzi byl nejpřínosnější námět č. 2 – Tanec ve snu (81 %). Nejvíce úspěšný námět vnímání těla z pohledu pedagogů byl námět č. 3 – Tanec kapky rosy (79 %).

Druhá výzkumná otázka zněla: Naplňují navrhované metodické náměty stanovená kritéria didaktického procesu tělesné výchovy ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, a to relaxační a regenerační efekt a možnost uvědomění správného držení těla? V této výzkumné otázce jsme zjišťovaly relaxační a regenerační efekt námětů a možnost uvědomění správného držení těla u všech předložených námětů. Dle výsledků výzkumu nejvyšší počet pozitivních odpovědí byl zaznamenán v relaxačním a regeneračním efektu u námětu č. 3 – Tanec kapky rosy (52 z celkového počtu $n=53$) a v efektu uvědomění správného držení těla u námětu č. 4 – Já malý přicházím (42 z celkového počtu $n=53$).

Celkově nejvíce úspěšný byl námět č. 4 – Já malý přicházím. Byl nejúspěšnější nejen v dimenzích emotivní, zdravotní, sociální a vzdělávací, ale také v rámci konkrétního aspektu rozvoje dítěte. Dle respondentů si děti mohly nejvíce uvědomit správné držení těla oproti jiným námětům (42 pozitivních odpovědí z celkového počtu $n=53$).

Z hlediska všech námětů a konkrétních dimenzí jsme zaznamenali nejvyšší procento pozitivních odpovědí u dimenzí otázek emotivní a vztahové a to u všech uvedených námětů. Z celkového počtu $n=53$, 100 % v dimenzi emotivní u námětu č. 1 – 91 %, u námětu č. 2 – 89 %, u námětu č. 3 – 91 %, u námětu č. 4 – 95 % a u námětu č. 5 – 95 %. Z celkového počtu $n=53$, 100% jsme zjistili úspěšnost v dimenzi vztahové u námětu č. 1 – 77 %, u námětu č. 2 – 82 %, u námětu č. 3 – 81 %, u námětu č. 4 – 83 % a u námětu č. 5 – 82 %.

K řešení výzkumných otázek přispěly stanovené hypotézy. Jestliže u dané hypotézy byla p-hodnota nižší, než hladina významnosti $p=0,05$ mezi hodnotami existuje statisticky významný rozdíl. Hypotéza 1 zněla: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a sociální. Uvedenou hypotézu přijímáme, protože jsme statistickou závislost potvrdili jen v případech dimenzí kognitivní

a zdravotní. U ostatních dimenzí se statistická významnost závislosti neprokázala. U kognitivní dimenze byla naměřena hodnota $p=,00$ a u zdravotní $p=,00$.

Hypotéza 2 zněla: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla. Po statistické analýze, ve které byla p-hodnota 0,04 ($p\text{-hodnota}<0.05$) jsme tuto hypotézu zamítli a přijali jsme alternativní hypotézu.: Existuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla.

Pro pedagogickou praxi lze doporučit aplikaci navrhovaných metodických námětů – nejvíce námětu č. 4 – Já malý přicházím, kde jsme zjistili nejvyšší úspěšnost hned v několika dimenzích – emotivní, sociální, zdravotní a vztahové, ale také jsme zjistili nejvyšší počet pozitivních odpovědí v otázce uvědomění správného držení těla u dětí. Také pak lze doporučit námět č. 3 – Tanec kapky rosy, který získal nejvyšší procento pozitivních odpovědí v dimenzi otázek role učitele a také jsme zjistili nejvyšší počet pozitivních odpovědí v rámci otázky relaxačního a regeneračního efektu. Všechny navrhované náměty můžeme doporučit jako přínosné v dimenzích emotivní a vztahové, kde tyto náměty dosahovaly nejvyšších procent úspěšnosti, nejvyššího počtu pozitivních odpovědí.

10. Souhrn

Tato diplomová práce, se zabývala realizací technik vnímání těla ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo. V teoretické části byl předložen nástin vývoje dítěte v oblasti fyziologické a anatomické. Dále pak v oblastech sociální, emotivní a poznávací. Klíčovou kapitolou teoretické části byla kapitola Vnímání těla, kde bylo popsáno vnímání těla u dětí a jeho další související dimenze. Teoretická část se stala podkladem pro praktickou část, kde byl realizován výzkum. Výzkumný soubor tvořilo 53 pedagogů z 16 mateřských škol, kteří pracovali s 530 dětmi. V rámci výzkumného šetření byl aplikován dotazník vyučovací jednotky tělesné výchovy Frömel a kol. (1994), který byl upraven pro učitele mateřských škol. Klíčovým bodem výzkumu se staly techniky vnímání těla, které byly převzaty z bakalářské práce (Horáková, 2012) a knihy Vnímání těla (Kandlerová, Horáková, 2014). Tyto byly popsány jako metodické náměty č. 1 – 5. Data byla statisticky zpracována v programu Excel (2007) pomocí kontingenčních tabulek a grafů, hypotézy byly sestrojeny v programu Statistica.12 pomocí Pearsonova chí-kvadrát testu a Wilcoxonova párového testu. Cílem výzkumného šetření bylo zjištění, zda jsou vybrané metodické náměty vhodné k doporučení do praxe mateřských škol a to z hlediska předložených dimenzí rozvoje dítěte.

V první výzkumné otázce jsme se zabývali zjištěním přínosu jednotlivých metodických námětů technik vnímání těla v několika dimenzích vývoje předškolního dítěte. V dimenzi kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální, vztahové, kreativní a v dimenzi otázek role učitele.

Z hlediska těchto dimenzí byl nejpřínosnější námět č. 4 – Já malý přicházím, který získal v rámci uvedených námětů nejvyšší procento pozitivních odpovědí v dimenzích emotivní, zdravotní, sociální a vztahové. Ostatní metodické náměty se na prvních místech v žebříčku umístily jednou, případně až na dalších nižších místech žebříčku.

V druhé výzkumné otázce jsme se zabývali zjištěním míry relaxačního a regeneračního efektu a efektu uvědomění správného držení těla u všech metodických námětů.

Dle výsledků výzkumu nejvyšší počet pozitivních odpovědí byl zaznamenán v relaxačním a regeneračním efektu u námětu č. 3 – Tanec kapky rosy a v efektu uvědomění správného držení těla u námětu č. 4 – Já malý přicházím.

K řešení výzkumných otázek přispěly uvedené hypotézy. Hypotéza 1 zněla: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými metodickými náměty v dimenzích emotivní a

sociální. Uvedenou hypotézu jsme přijali, protože jsme statistickou závislost potvrdili jen v případech dimenzí kognitivní a zdravotní. Hypotéza 2 zněla: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním efektu oproti uvědomování si správného držení těla. Po statistické analýze jsme tuto hypotézu zamítli. Přijali jsme alternativní hypotézu: Existuje rozdíl mezi přínosem námětů v relaxačním a regeneračním aspektu vůči uvědomění správného držení těla.

Pro pedagogickou praxi lze doporučit aplikaci navrhovaných metodických námětů technik vnímání těla. Nejvíce námětu č. 4 – Já malý přicházím, kde jsme zjistili nejvyšší počet pozitivních odpovědí v dimenzích – emotivní, sociální, zdravotní i vztahové a nejvyšší počet pozitivních odpovědí v otázce uvědomění správného držení těla. Doporučit lze také námět č. 3 – Tanec kapky rosy, který měl nejvyšší přínos z pohledu učitelů a nejvyšší počet pozitivních odpovědí v rámci otázky relaxačního a regeneračního efektu. Všechny náměty můžeme doporučit jako přínosné v dimenzích emotivní a vztahové, kde dosahovaly u všech námětů nejvyšších hodnot.

11. Summary

This thesis is aimed at 'Implementation of body sensing techniques, specifically in the area of a child and its body.' The theoretical part of this thesis introduces an outline of a child's development of the physiological and the anatomical areas. Additionally, it also outlines developments in sociological, emotional and cognitive areas. The key chapter of the theoretical part of the thesis was the chapter on Vnímání těla, in which the body sensing of children and this book's other dimensions were described. The theoretical part was a benchmark for the practical fragment of this thesis, in which the research was implemented. The implementation division was made up of fifty three teachers from sixteen maternity schools, who worked with five hundred and thirty children. Included in research was a questionnaire of teaching department of physical education by Frömel et al. (1994) that was modified for teachers of kindergartens. We used techniques of body sensing, which were taken from a dissertation (Horáková, 2012) and the book Vnímání těla (Kandlerová, Horáková, 2014). These were described as a methodological proposals no. 1-5. The statistical

findings were processed in Microsoft Excel program and presented in a form of tables and graphs. Hypotheses were produced in Statistica 12 program with the use of Pearson's Chi square test and Wilcoxon's Matched-pairs test. The aim of the research was to determine whether the selected methodological suggestions suitable for recommendation into practice kindergartens, and from the point of view presented by dimensions of child development. Looking at the first question, we explored findings regarding the added value of individual methodological techniques of the body sensing in several dimensions. These were in cognitive, emotional, health, social, relationship-related, creative dimensions and also in relation to questions about a teacher's role. We explored the methodology of findings which were exploring the scale of relaxational and regenerative effects and the recognition of the right body posture effect. 3rd supplementary research question we consider estimate the best-rated theme and topic no. 4 I come small. The already mentioned hypotheses contributed to the solution of given questions. The first hypothesis was: 'There will be no statistically significant difference in between methodologies of various dimensions.' After undergoing a statistical analysis we decided to adopt the mentioned hypothesis based on the fact that a statistical dependence was proven only within cognitive and health dimensions. The second hypothesis was: 'There is no difference in relation to the contribution of methodological proposals in relaxational and regenerative aspects with regard to the recognition of the right body posture.' After undergoing the statistical analysis we dismissed this hypothesis. We adopted an alternative hypothesis instead: 'There is an existing difference in between the contribution of methodological proposals in relaxational and regenerative aspects with regard to the right body posture.' For the work experience in pedagogy the application of proposed methodology techniques of body sensing can be recommended. The most recommended is the methodological proposal no. 4 – A little coming, in which there was the highest return in various dimensions - emotional, social, health and relationship-oriented and the highest score of positive answers in relation to the recognition of the right body posture. It can also be advised to use the methodological proposal no. 3 – Dance dewdrops, which had the highest contribution from the point of view of teachers and the highest score of positive answers in relation to the relaxational and regenerative effects. All of the methodological proposals can be recommended as contributing in dimensions of emotional and relationship-oriented, where they reached the highest scores within all of the methodological proposals.

12. Seznam literatury a dalších užitých zdrojů

Knižní zdroje

1. BÄCKER-BRAUN, Katharina. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 198 s. ISBN 978-80-247-4798-9.
2. BARBARAS, Renaud. *Vnímání: esej o smyslově vnímatelném*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2002. Parva philosophica. 65 s. ISBN 80-7007-153-2.
3. BERGSON, Henri. *Duše a tělo*. Olomouc: Votobia, 1995. Malá díla. 87 s. ISBN 80-85885-68-9.
4. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dítěte a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
5. ČAČKA, Otto. *Psychologie: imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.
6. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Základní motorika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, KTV, 2006. 44 s. ISBN 80-7290-259-8.
7. DYLEVSKÝ, Ivan. *Dětský pohybový systém*. 1. vyd. Olomouc: Poznání, 2012. 152 s. ISBN 978-80-87419-18-2.
8. DYLEVSKÝ, Ivan. *Somatologie*. 2. vyd. (přepřac. a dopl.). Olomouc: Epava, 2000. 480 s. ISBN 80-86297-05-5.
9. FRÖMEL, Karel. *Manuál dotazníku k vyučovací jednotce tělesné výchovy*. Olomouc, Katedra kinantropologie, FTK – UP, 1994, 2 s.

10. FRÖMEL, et al: *Kreativorientierter Sportunterricht an der Grundschulen. Tělesná kultura*, 1994, 27 s., pp. 5 – 27.
11. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
12. HAVLÍČKOVÁ, Ladislava. *Biologie dítěte: rané fáze lidské ontogenéze*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 93 s. ISBN 80-7184-644-9.
13. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
14. HORÁKOVÁ, Eliška. *Vnímání těla u dětí předškolního věku*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra tělesné výchovy. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Hana Kopřivová.
15. CHAPMAN, Gary a CAMPBELL, Ross. *Děti a pět jazyků lásky: naučte se hovořit jazykem lásky svých dětí*. 2. vyd. Překlad Andrea Baštová. Praha: Návrat domů, 2010. 164 s. ISBN 978-80-7255-220-7.
16. CHODOROW, Joan. *Taneční terapie a hlubinná psychologie: imaginace v pohybu*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. Psyché (Triton). ISBN 80-7254-554-X.
17. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
18. KANDLEROVÁ, Hana a Eliška HORÁKOVÁ. *Vnímání těla*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2014. 176 s. ISBN 978-80-7500-084-2.
19. KERN, Hans. *Přehled psychologie*. 2. vyd. opr. Praha: Portál, 2000. 287 s. ISBN 80-7178-426-5.

20. KERN, Hans. *Přehled psychologie*. 2. vyd. opr. Praha: Portál, 1999. 287 s. ISBN 80-7178-426-5.
21. KLÍMA, Jiří. *Pediatric: [učebnice pro zdravotnické školy]*. Vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Učebnice pro SZŠ a VZŠ. 320 s. ISBN 80-86432-38-6.
22. KLÍMOVÁ, Jarmila a Michaela FIALOVÁ. *Proč (a jak) psychosomatika funguje?*. Vydání první. Praha: Progressive consulting, v.o.s., 2015. 240 s. ISBN 978-80-260-8208-8.
23. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.
24. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. 100 s. ISBN 80-7040-137-0.
25. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). 195 s. ISBN 978-80-262-0978-2.
26. KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ. *Dítě, sport a zdraví*. 1. vyd. Praha: Galén, c2011. 190 s. ISBN 978-80-7262-712-7.
27. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 978-80-247-1284-0.
28. LIEVEGOED, B. C. J. a Z NIZOZEMSKÉHO ORIG. PŘEKL. [A] DOSLOV [NAPSAL] ZDENĚK VÁŇA. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 9788090030770.

29. LINC, Rudolf. *Biologie dítěte a dorostu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979, 118 s.
30. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. *Environmentální stimuly v pohybové aktivitě dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 168 s. ISBN 978-80-244-2331-9.
31. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. 158 s. ISBN 978-80-7496-163-2.
32. NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. 1. vyd. V Praze: Triton, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
33. ORTH, Heidi. *Dítě ve Vojtově terapii: příručka pro praxi*. 2., upr. vyd. České Budějovice: Kopp, 2012. 216 s. ISBN 978-80-7232-431-6.
34. PREKOP, Jiřina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: výchova a respektování dítěte*. 7. vyd. Překlad Kristina Lišková. Praha: Portál, 2015. 148 s. ISBN 978-80-262-0826-6.
35. PROCHÁZKOVÁ, Ivana, Jitka ŠEVČÍKOVÁ a Michaela TILTON. *S láskou i rozumem: využijte emoční inteligenci ve výchově*. 1. vyd. Brno: CPress, 2015. 223 s. ISBN 978-80-264-0809-3.
36. ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. První vydání v českém jazyce. Překlad Lenka Adamcová. Praha: Maitrea, 2015. 256 s. ISBN 978-80-7500-122-1.
37. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

38. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
39. SEIFERT, Ang Lee, Theodor SEIFERT a Paul SCHMIDT. *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Spektrum (Portál). 204 s. ISBN 80-7178-845-7.
40. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2014. 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4.
41. SCHIRNER, Markus. *Dechové techniky: praktická kniha o dýchání*. 1. vyd. Olomouc: Fontána, 2003. 120 s. ISBN 80-7336-107-8.
42. STUDD, Karen a Laura L COX. *Každý jsme tělem: [kniha o lidském pohybu a vnímání z hlediska Labanovy analýzy a Bartenieff Fundamentals™]*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Maitrea, 2014. 226 s. ISBN 978-80-87249-99-4.
43. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-3.
44. ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
46. WEST, Christopher. *Teologie těla pro začátečníky: stručný úvod do sexuální revoluce Jana Pavla II*. 2. vyd. Praha: Paulínky, 2010. Katecheze a formace. 144 s. ISBN 978-80-86949-18-5.

47. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.
48. PAVLÍK, Tomáš a Ladislav DUŠEK. *Biostatistika*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2012. 131 s. ISBN 978-80-7204-782-6.

Internetové zdroje:

1. Růstové grafy. [online]. In: [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/obi/CAV/6.CAV_5_Rustove_grafy.pdf
2. ALONSO, Tomas Ortiz. Cómo crea el niño su imagen corporal. In: *Desarrollo infantil* [online]. Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica Facultad de Medicina. Universidad Complutense de Madrid [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.desarrolloinfantil.net/desarrollo-psicologico-infantil/como-crea-el-nino-su-imagen-corporal>
3. ASTO Ośrodek Terapeutyczny – Edukacyjny . Rola dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka. In: *ASTO: Ośrodek Terapeutyczny – Edukacyjny* [online]. Wrocław [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://asto.net.pl/poczytaj/rola-dotyku-i-propriocepcji-w-rozwoju-dziecka>
4. DYLEVSKÝ, Ivan a JEŽEK, Petr. Základy funkční anatomie člověka. In: *Palestra* [online]. [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://vos.palestra.cz/skripta/anatomie/3a2.htm>
5. Early intervention: The dancing dialogue. In: *Brookes publishing Co.* [online].rookes Publishing Co., Inc., 2016 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://products.brookespublishing.com/The-Dancing-Dialogue-P200.aspx>
6. Family Media GmbH & Co. Liebevoller Umgang wichtig für Körperwahrnehmung bei Kindern. In: *Familie.de* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/liebevoller-umgang-wichtig-fuer-koerperwahrnehmung-bei-kindern-509957.html>

7. Family Media GmbH & Co. Positive Körperwahrnehmung bei Kindern wichtig für Selbstbewusstsein. In: *Familie.de* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.familie.de/kind/positive-koerperwahrnehmung-bei-kindern-wichtig-fuer-selbstbewusstsein-509949.html>

8. *HOW TO HELP YOUR CHILD WITH BODY AWARENESS: Developing Motor Skills* [online]. In: Paediatric Occupational Therapy Team, NHS Orkney. 2007 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.orkney.gov.uk/Files/Education-and-Learning/Body_Awareness.pdf

9. MAES, Pieter-Jan a Marc LEMAN. The Influence of Body Movements on Children's Perception of Music with an Ambiguous Expressive Character. In: *PMC US National Library of Medicine: National Institutes of Health* [online]. Bethesda MD, 20894 USA: U.S. National Library of Medicine, 2013 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3554646/>

10. MARTÍNEZ, Susana. Enseña al niño a conocer su cuerpo. *Crece feliz.es* [online]. España: Hearst España, 2016 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.crecefeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/ensena-al-nino-a-conocer-su-cuerpo>

11. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vyd.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. [cit. 2016-04-03]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

12. CHILLOT, Rick (ed.). The power of touch. COLMAN, Jo a team Psychology today. *Psychology Today* [online]. New York: Psychology today, 2016 [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/articles/201303/the-power-touch>

13. *Very young children's body image: Bodies and minds under construction* [online]. In: , International Education Journal. Shannon Research Press., 2006 [cit. 2016-04-13]. ISSN 1443-1475.

14. Your Therapy Source Inc. *5 Tips to help children develop body awareness. Your Therapy Source Inc* [online]. Schaghticoke NY: Your therapy source, 2016 [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: <https://www.yourtherapysource.com/blog1/2015/10/13/5-tips-to-help-children-develop-body-awareness/>

12. Seznam příloh

Příloha č. 1

Úvodní e-mail ředitelům mateřských škol k realizaci technik vnímání těla

Příloha č. 2

Soubor technik vnímání těla u dětí předškolního věku

Příloha č. 3

Dotazník k diagnostice metodických námětů

Příloha č. 4

Dokumentace výtvarné části technik pedagogů

PŘÍLOHAč. 1

Úvodní e-mail a dopis k realizaci technik vnímání těla

Úvodní e-mail pro ředitele mateřských škol

Vážená paní ředitelko,

Jsem studentka Pedf UPOL navazujícího Mgr. oboru Předškolní pedagogika. V minulém roce jsem vydala knihu Vnímání těla, kde jsem uvedla techniky vnímání těla pro děti předškolního věku. Nyní jsem započala výzkum některých těchto technik v mateřských školách, v rámci mé diplomové práce „Realizace technik vnímání těla ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo“. Ráda bych Vás oslovila s prosbou o vyzkoušení těchto technik v praxi ve Vaší mateřské škole. Jednalo by se o ověření 5 vybraných technik každou p. učitelkou. Každá paní učitelka by pak dostala krátký dotazník – reflexi k vyplnění. Techniky by bylo možné zkoušet až do konce měsíce února, případně dle domluvy déle. Tyto techniky zpracované do brožurky by Vám zůstaly k využití ve Vaší mateřské škole. Předem děkuji za Vaši odpověď a těším se na naši spolupráci.

Vám i Vašemu týmu přeji mnoho úspěchů a pohody v novém roce 2016,

s pozdravem,

Bc. Eliška Horáková
MŠ Safirka - Atelier
Pavlovská 16, 62300
www.safirka.cz
HorakovaMydance@centrum.cz

vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

Úvodní dopis k metodickým námětům pro učitelky mateřských škol

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Eliška Horáková a jsem studentkou magisterského programu Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zpracovávám svoji diplomovou práci na téma „Realizace technik vnímání těla ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo“. Obracím se na Vás s prosbou o vyzkoušení výzkumného šetření ve Vaší třídě mateřské školy. Jedná se o ověření pěti technik zaměřených na rozvoj vnímání těla u dětí předškolního věku a jejich využitelnost ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo. Výzkum spočívá v ověření pěti navrhovaných metodických námětů v praxi a vyplnění krátkého dotazníku. Nyní Vám zde předkládám tyto techniky, které můžete ve Vaší třídě vyzkoušet v období cca dvou měsíců, do konce měsíce února 2016. Po realizaci každého námětu prosím o vyplnění dotazníku k námětu. Náměty si můžete ponechat a bude mi radostí, pokud Vás něčím obohatí nebo inspirují. A já se budu těšit na Vaše obohacující poznatky a postřehy k těmto technikám.

S poděkováním a pozdravem

Eliška Horáková

e- mail: HorakovaMydance@centrum.cz

PŘÍLOHA č. 2

Soubor technik vnímání těla pro děti předškolního věku

SOUBOR TECHNIK VNÍMÁNÍ TĚLA – děti předškolního věku

Před každým metodickým námětem umožníme dětem intenzivnější pohybovou aktivitu – s možností běhu, skákání, tance apod., ovšem pokud již samotná technika neobsahuje podobné rozcvičení v první části.

Náměty pro úvodní pohybovou aktivitu a následné zklidnění:

Nákres návrhu úvodní pohybové aktivity naleznete v příloze A. souboru technik.

(1.) Děti stojí v hracím – tanečním prostoru. Každý tak, aby měl kolem sebe dostatek místa. Děti necháme chvíli vyběhat, například ve společném kruhu, v malých kruzích (každé dítě si obíhá svůj kroužek) nebo ve dvojici. Další variantou je běh se zastavením pohybu (každé dítě si určí, kdy se zastaví a promění se v sochu – v nějaké póze), běh v kruhu se skákáním a se snahou vypnout tělo, vytřepávání těla do prostoru, pak vytřepání těla dolů (cílem je uvolnění všech částí těla od trupu nahoru, konkrétně od bederní páteře). Děti si svoláme dohodnutým znamením, např. zvukem hudebního nástroje.

(2.) Společně procvičíme jednotlivé části těla (svalové partie) krátkou rozvíčkou. Jednotlivé části těla popisujeme a vytřepáváme. Pak v hlubokém předklonu můžeme ještě jednou vytřepat celé tělo. Průvodce dětem předvede zpevnění a naprosté uvolnění těla, například jako zmrzlá, ztuhlá zmrzlina a oproti tomu rozteklá zmrzlina. Děti si pak samy zkouší chvíli zpevnit tělo a opět uvolnit. Můžeme také vyzkoušet zpevnit vždy jednu část těla, případně laterálně (pravou ruku, pravou nohu apod.) nebo jen obě ruce, obě nohy. Jde o vypnutí částí těla, zpevnění. Část těla je vypnutá určitým směrem, např. do stran, vzhůru, vleže – nahoru.

(3.) Poté děti zkoušejí správné držení těla podle „vedoucího“, ideálně přilnutí těla – temene hlavy, lopatek, zadečku a pat ke stěně a poté s chůzí do prostoru. Průvodce také může naznačovat dětem, že osa těla – svaly kolem páteře jsou zpevněny a ruce volně visí dolů, pohybují se. Při chůzi po prostoru připomeneme, že je třeba volně dýchat.

Metodické poznámky:

Návrh hudby pro úvodní pohybové aktivity: hudba v rychlém tempu, dynamická, např. Black or white – Michael Jackson, I want you back – Jackson 5, Srdcebeat – Kryštof, Hot fudge – Robbie Williams, Gregor Salto a Mookomba – Messe messe (originál), Strangers like me – Phil Collins (Tarzan soundtrack), Spring, Storm – A. Vivaldi, Mamady Keïta & Sewa Kan – Djole, Tiriba – Bandikoro, Dumb song – John Schmidt, A rain of the tears – A. Vivaldi (Anderson a Roe apod.).

Návrh hudby pro klidovou část metodického námětu: hudba v pomalém tempu, např: A day without rain – Enya (technika Tanec kapky rosy), Night Iridiscence James Horner – soundtrack Avatar (technika Kouzelné tělo), Hlasy světla – Requiem – Robert Jiša (technika Tanec ve snu), Nocturno – F. Chopin, Gymnopédie 1 – Erik Satie (technika Tanec nás dvou), Baby Lullaby – Johannes Brahms (technika Já malý přicházím), Largo – G. F. Handel, Air – J. S. Bach, Come away with me – Norah Jones.

Návrh hudby pro dynamickou část metodického námětu: hudba v rychlém tempu, např. Firefly, Moonwatch – Mike Oldfield, Will you be there (Free Willy) – Michael Jackson, Spring waltz – F. Chopin, Book of days – Enya, Fly – Ludovico Einaudi, Waterfall – John Schmidt (technika Tanec nás dvou).

Návrh hudby pro výtvarnou část metodického námětu: hudba, na kterou děti tančily a pohybovaly se v klidové a dynamické části, nebo hudba ve středním rytmickém tempu, např. Raindrops Keep Fallin' On My Head – B. J. Thomas, Don't worry be happy – Bob Marley apod.

Veškerou uvedenou hudbu nalezneme na portálu www.youtube.com. Je samozřejmě možné a také přínosnější použít vlastní hru na hudební nástroj, např. improvizovaná nebo klasická melodie na flétnu, na klavír nebo kytaru. Při použití klavíru však není vždy možný přímý kontakt s dětmi. Je také možnost závěrečné výtvarné vyjádření nechat doznít bez hudby případně s mít hudbu pouze v tiché hlasitosti.

Techniky pro rozvoj vnímání těla

Metodické poznámky:

3 Učitel je zde v roli průvodce, jako ten, kdo citlivě provází, dává podněty,

pomáhá vést, ale také určuje pravidla.

4 Vždy záleží také na přístupu průvodce (učitele) k dané technice, aktivitě a celkově k pohybu. Také jde o vnitřní otevřenost – radost z maličností, to, že děti vnímají lásku skrze úsměv, pohlázení, vlídné slovo, jakýkoliv pozitivní dotek. Jestliže má průvodce radost z pohybu i z odpočinku a relaxace, děti to vnímají a rády se do techniky zapojují. Stejně tak pokud průvodce sám dětem vypráví, improvizuje, popisuje děj techniky a tělesné úkony, děti to vnímají a hodnotí to pozitivněji než pouhé předčítání příběhu nebo přesného postupu. Je samozřejmě možné dětem k těmto technikám cokoli tematického předčítat, ať už před technikou nebo po ní, nicméně, jak víme z vlastní praxe, osobní investice průvodce do jakékoliv aktivity s dětmi je nenahraditelná. Zajistě se mnoho z nás s tímto určitě setkává.

5 Předložené metodické náměty mají určitou strukturu. Obsahují klidovou část, pak dynamickou a na závěr výtvarnou.

6 Na každou techniku si můžeme rezervovat 20–30 min dle individuálních potřeb dětí a možností učitelů, pokud jde o délku závěrečného výtvarného tvoření.

7 Při provedení techniky je dobré zachovat počet 8–10 dětí na jednoho učitele. Důvodem je potřeba dětí k určitému zklidnění, soustředění a prostor k jejich vyjádření jak pohybem, tak slovem v závěrečném povídání. Techniku mohou efektivně provádět děti od 4 let a výše. Někdy se zapojují také mladší děti. Je na uvážení učitele, které děti již zvládají určitou míru soustředění a vlastní práce. S mladšími dětmi (2,5–3,5 roku) je možné také pracovat, avšak v menší skupince (3–4 děti). Je také třeba dětem zadávat jen část technik, úkoly pro ně zjednodušit je pro ně. To vždy ve třídě není možné.

8 Důležité je určit konkrétní pravidla. Mezi pravidla i motivace by měla patřit tato: Máme se rádi, pomáháme si, neubližujeme si, protože si chceme spolu hrát, tvořit, tančit a poslouchat zajímavou hudbu. Chceme odpočívat a máme rádi pohyb a tanec, protože obojí je důležité pro naše zdraví. Zdraví znamená, že nejsme nemocní, ale také, že se můžeme radovat, dovádět. Máme radost. Pravidlo potkávání – dotek, podání ruky a společný tanec, nebo dotek, úsměv a úklona. Je to společenské a citlivé gesto vůči druhému (např. Tanec ve snu). Kdo má zavřené oči, klidně odpočívá a je v tichosti (vnímá dech), dostane do rukou překvapení (něco z přírody). Při zvyšujícím se hluku můžeme mít pravidlo ztišení při zvuku konkrétního hudebního nástroje – ve všech technikách stejný. Dětem můžeme podat úvod každé techniky, např. „Mám pro vás zajímavou hru, při které se budeme pohybovat, něco tvořit a také můžeme objevit nějaké překvapení, tajemství.“ Dalšími pravidly mohou být:

postupné střídání v pohybu, zastavení vlastního pohybu, zaznění zvuku, kdy se děti schází u jeho zdroje.

- ✓ S dětmi se scházíme ve společném kruhu. Svolávat se můžeme dětmi oblíbenými hudebními nástroji: např. melodií – hrou na flétnu, na zvuk dešťové hole, trianglu, nebo jiným svolávacím znamením.
- ✓ Vybranou techniku můžeme zapojit do rušné části dne, kdy jsou přítomni oba učitelé a mohou si děti rozdělit. Jednotlivé techniky si je možné např. zařadit do týdenních plánů dle probíraného tématu. Zjistíme, která technika by se nám v určitý týden hodila, a můžeme ji zařadit.

Bezpečnost práce:

U všech technik dbáme na bezpečnost práce u všech dětí. Nikdy nepoužíváme ostré předměty a přírodniny (hlína, písek), o nichž nevíme, odkud pocházejí. Předem zjistíme, zda některé z dětí není na něco alergické. Venku vybereme vhodnou, čistou plochu pro techniku – nejlépe travnatou louku, místo s oblázky na zemi apod. Uvnitř např. opatříme zem ochranným materiálem. Děti si vezmou pracovní oblečení (na některé techniky). Důležité je určit konkrétní pravidlo pro aktivitu a dohlížet na pohyb dětí a na celý průběh aktivity.

Námět č. 1. Kouzelné tělo

Zaměření techniky: Vnímání těla a jeho konkrétních promyšlených pohybů v prostoru, rozvoj představivosti a fantazie, citlivosti k vlastnímu tělu, cvičení pohybu ruky při kreslení, dodržování pravidel.

Pomůcky: hudba např. reprodukováná nebo kytara, rumba koule, bongo, altová i sopránová zobcová flétna apod., velký arch papíru nebo několik menších, voskovky i pastely apod., Orffovy nástroje, hřejivé podložky (karimatky, dečky, nebo postačí i šátky).

Popis techniky:

KLIDOVÁ ČÁST:

Děti:

Leží na zemi na podložkách (karimatkách) a odpočívají. Na pozadí je spuštěna klidná (relaxační) hudba, nejlépe se zvuky přírody, která uvede do relaxace celé tělo.

Učitel:

„Vaše tělo je teď kouzelné. Umí se uvolnit, když mu pomůžeme. Pomalu kouzelně zavřeme oči. Pomalu se nadechujeme a zase vydechujeme. Cítíme, jak dýcháme. A ještě jednou. Chvilí pomalu dýcháme potichu, jak každý chce. (po chvíli) Pohladíme si pomalu jednu ruku, pak druhou. Teď pohladíme náš obličej. Pomalu si sedáme. Pohladíme si také celé nohy. A celé tělo.“

Děti:

Děti postupně vstanou, přejdou ze sedu do stoje. Vnímají na chvíli jen vlastní tělo.

Učitel:

„Jakmile jsme se pohladili, tělo se odemklo pro pohyb. Můžeme se zavřenýma očkama pohybovat tělem, jak chceme.“

Děti:

Nejprve se děti chvíli pohybují celým tělem – jakkoliv ve svém osobním prostoru, tak jak to cítí. Je možné se znovu pohladit po těle. Poté se děti začnou pohybovat a tančit po celém prostoru. Mohou využívat celý hrací – taneční prostor.

Po volném pohybu děti zkouší, **co všechno může jejich tělo provádět?** Čím se může stát?

DYNAMICKÁ ČÁST:

Učitel:

„Děti, můžete se pohybovat, jak chcete. Jsme někde na kouzelném místě, v kouzelné zemi. Svým tělem (rukama) můžeme kolem sebe cokoli vyčarovat. Přírodu, různé barvy, pohádkové bytosti, kouzelný les a další. Pokud některé děti neví, jak se pohybovat, tak po chvíli tanečního tvoření: Děti, můžeme také tančit, když máme radost a jsme veselí i naše tělo je radostné a veselé. Když si něco představujeme, když přemýšlíme, co vytvoříme svým tělem, naše tělo nám pomůže.“

Děti:

Pohybují se po ploše a znázorňují své představy, emoce.

V této části se **tělo dětí v něco promění:**

Učitel:

„Tvoje tělo se teď může proměnit v něco zajímavého. Přemýšlíme, čím se staneme. Můžeme si přestavit, že jsme nějaká rostlinka, strom, zvířátko nebo cokoli jiného.“

Děti:

Pohybují se po ploše a znázorňují své představy. Např. dítě si představí, že je lístek ve větru, nějaké zvířátko na pastvě nebo pohádková bytost v kouzelném lese. Mladší děti (tříleté) si jen zkouší, jaké pohyby tělo dovede. Jen si tančí tak, jak potřebují. Jim můžeme nabídnout, čím by mohly být, co by se jim líbilo – zvířátkem, rostlinou, pohádkovou postavou apod.

VÝTVARNÁ ČÁST:

Učitel:

„Milé děti, kdo už pomalu dotančí, může si přijít tady k tomu velkému papíru a může kreslit. Budeme kouzlit našima rukama po papíru. Jak bylo tělo uvolněno při tanci, tak teď může být uvolněné i při kreslení. Slyšíme hudbu a naše ruce tančí po papíru. A za svého pohybu něco na papíru vytvářejí.“

Děti:

Postupně přicházejí k papíru velkého formátu a k voskovkám (pastelům). Dětem zavážeme oči a děti kreslí na papír za doprovodu hudby, která je doprovázela v dynamické části. Kreslí a vybírají barvy poslepu. Kreslí velký kruh. Obtahují několikrát tvar. Kreslí více kruhů. Jednou rukou i oběma zároveň. Starší děti mohou zkoušet široké tahy, kdy ruce v kroužení jdou od sebe a zase k sobě. Také stejným směrem. Kreslení kroužením v zápěstí a jiné další. Poté mohou děti svoje představy nakreslit klasicky se zrakovou kontrolou.

Učitel:

„Nyní si můžeme prohlédnout, jak naše ruce tančily po papíru. Co vytvořily, když jsme měli zavřené oči. Můžeme vidět, že každý výtvar je na velkém společném papíru. Všichni jsme různí, ale patříme k sobě. Máme se rádi. Můžeme si povídat o tom, co vás napadlo, když jste tančili, a také, co vše zajímavé jste nakreslili?“

Děti:

Vyjadřují pocity a imaginace z tance, kouzlení i z kresby. Slovy nebo na hudební nástroj. A také se mohou podívat a rozeznat svoji prvotní kresbu a pak kreslení kruhů. Také si povídáme, co nakreslily se zrakovou kontrolou – co si představovaly.

Metodická poznámka: Můžeme dětem nabídnout také kouzlení v prostoru jen rukama, konkrétně středem dlaně, nebo jen prsty ruky, popř. jinou konkrétní částí těla. To je velmi oblíbené. Děti mají také rády přidání šátku nebo větvičky ke kouzlení. V závěru většinou děti nemají problém říci, jaké to bylo a co si představovaly. Popř. se děti vyjádří pomocí Orffových nástrojů, nebo dokonce i pohybem. Návrh úryvku – předčítání k dalšímu rozvíjení

aktivity, nebo jako součást motivace před aktivitou např. ze sbírky básní Mileny Lukešové – *Bačkůrky z mechu* nebo kratičká báseň *Čarování* z knihy *Listonoš vítr* Radka Malého.

Námět č. 2 Tanec ve snu

Zaměření techniky: Vnímání držení těla (ve vzpřímené poloze – za chůze, tance) a vnímání těla jako celku, rozvíjení schopnosti vyjádřit své pocity, emoce v pohybu, odpočinek – vlastní pohoda, vedení k vlastní improvizaci, rozvíjení pohybů vlastního těla, vnímání zvuků, hudby a vedení k propojení s pohybem, vnímání jemného dotyku a vedení k citlivosti, vnímání krásy pohybu těla, rozvíjení kreativity, neverbální komunikace, dodržování pravidel.

Pomůcky: hudba reprodukováná nebo zvuky přírody či živá hudba – vlastní hra na hudební nástroj – improvizace a klidné skladby, výkresy různých velikostí, různé kreslicí potřeby (pastely, voskovky, pastelky, rudka, prstové barvy apod.).

Popis techniky:

KLIDOVÁ ČÁST:

Děti:

Vybírají si výkresy různých velikostí a kreslicí potřeby. Na okraji taneční plochy si najdou místo a tam si je odloží. Utvoří si „svůj individuální“ koutek. Do svého koutku se děti vrátí na závěr aktivity a budou tam kreslit.

Následuje krátká rozcvička (výběr – náměty pro úvodní pohybovou aktivitu)

Děti: Po krátkém rozcvičení se děti uloží na koberec, na podložku (dečku, šátek) nebo venku do trávy. Představují si, jako by usínaly. Průvodce děti obejde a každé dítě jemně pohladí celou dlaní, rozevřenými prsty přes celou tvář. Shora dolů. Průvodce děti slovně motivuje, provádí relaxaci takto:

Učitel:

„Naše tělo odvál vítr do říše snů. Najednou naše tělo spadlo na zem. Celé tělo už leží na zemi. Ruce leží vedle těla dlaněmi vzhůru. Jakoby ruce čekaly na překvapení – dar do dlaně. Tělo je těžké, leží, ...odpočívá. Dýcháme, tak jak každý chce. Pomalu se nadechujeme a zase

vydechujeme. Slyšíme svůj dech. Nádech a... výdech. Pomalý nádech a pomalý výdech. Cítíme, jak v našem těle proudí vzduch, vítr... Dýcháme.“ (Může být s hudbou, ale také jen v tichu.)

Děti:

Chvilí klidně leží, soustředí se. Pak průvodce jemně pohladí děti také po dlaních.

DYNAMICKÁ ČÁST (dynamická a zároveň klidová, na pomezí.)

Učitel:

„Jsme pořád ve snu. Jak volně dýcháme, tak se pomalu začneme protahovat a zvedat se. Pomalu se zvedáme, tak jako dýcháme. Každý se zvedá, tak pomalu jak chce. (Po chvíli). Všichni už stojíme na nohou.“ „Nyní se můžeme pohladit po rukách. A také po obličejí.“
(pozn. velmi vhodná je živá hudba – klidná melodie)

„Milé děti, ještě vám řeknu důležitou věc. Jakmile při tanci se zavřenýma očima někoho potkáte, narazíte na něj, navzájem se pozdravíte pohladením rukou. A můžete se pozdravit také společným tancem, kdy se chvíli budete držet za ruku, ruce. A pak odtančíte dál sami.“
(Dle potřeby se pravidlo v průběhu ještě zopakuje.)

Děti:

Začínají svůj pohyb a taneční improvizaci v prostoru. Samy si určují pohyb jednotlivých částí těla a tvoří vlastní imaginace bez zrakové kontroly. (Kdo nevydrží mít zavřené oči a chce, může dostat na oči šátek.)

Učitel:

„V našem snu, milé děti, se můžeme pomalu rozejít, kamkoliv chceme. Protože jsme ve snu, spíme, oči zůstanou zavřené. Můžeme snít ... jdeme, procházíme se, až pomalu začneme tančit. Můžeme se různě pohybovat ve svém snu. Tančíme, vytváříme svůj sen. Odpočíváme. Něco se nám ve snu zdá ... Co se nám zdá? To zatančíme svým tělem. Každý si může představit něco jiného. Odpočívám a tančím se zavřenýma očima.“ (V přírodě hudbu mohou nahradit zvuky z přírody).

VÝTVARNÁ ČÁST:

Děti:

Každé dítě ve „svém“ koutku – kreslí, jaké to pro něj bylo. Děti ztvárňují své pocity, zážitky a představy ať už volným čmáráním, nebo volnou kresbou. Do kresby mohou také přidat další komponenty lepením, stříháním, malbou atd. Po kreslení se všichni sejdou ve společném kruhu.

Učitel:

„Všichni jsme se sešli v kroužku. Děti, můžete mi povědět, co jste na svůj papír nakreslily. Jak se vám tančilo? Jaké bylo tancovat se zavřenýma očima. Co vše vás napadlo, nad čím jste přemýšlely? Jak byste pokračovaly v této hře. Co se vám líbilo?“ (Otázky průvodce pokládání vždy s časovou pauzou, aby děti mohly hledat odpovědi, reagovat, přemýšlet.)

Metodická poznámka:

Pravidlo setkávání dětí: Pokud se dvě děti (náhodně) setkají, pohladí si navzájem dlaně nebo i podají ruku a tančí dál. (Mohou si také předat úsměv i objetí.) Poté se navzájem ukloní a mohou zase tvořit pohyb samy v celém herním prostoru. Je to určitý zdvořilostní rituál. Pokud dítě začínající s tímto typem aktivit nechce, samozřejmě nemusí tančit se zavřenýma očima, ale snaží se využít celé své tělo k pohybu. Vždy s uvědoměním jednotlivých částí těla. Nicméně k dosažení výsledku uvědomění sebe sama je důležité mít zavřené oči. Tady může průvodce nabídnout svoji přítomnost u dítěte, které se něčeho obává. Průvodce samozřejmě dohlíží na bezpečnost pohybu všech dětí v prostoru. Kdo by se bál kontaktu dlaní při setkávání, ten se pouze na druhého usměje a oba se navzájem ukloní. Co se týká „individuálního koutku“, pokud je možnost, je vhodné využít také měkké polštářky a podložky, aby na nich dítě mohlo ležet. Do kreslicího koutku si děti přicházejí samy, když chtějí ukončit svůj pohyb. Proto pro některé děti aktivita trvá delší časový úsek. Doprostřed herní plochy můžeme ve výtvarné části aktivity dát ještě větší arch papíru. Děti, které chtějí, mohou přijít a na tento papír společně kreslit, ve dvojicích. Případně i samy přispějí do společného díla. Děti zde mohou kreslit také nápady k tanečním pozdravům s druhými dětmi.

Reflexe z techniky – výroky dětí:

„Když tančím se zavřenýma očima, tak se mi líbí, že prostě jsem taková uvolněná, můžu si volně tančit. Ještě se mi líbí, že můžeme cvičit, že si to užijeme a že se celí protáhneme.“ (dívka, 6 let)

„Já jsem namaloval dvě kouzelné květiny...“ (chlapec, 3,5 roku)

„Mně se na tom líbí, že si můžeme vybavit nějaké příběhy.“ (chlapec, 5 let)

„Bylo to dobře. Moc dobře.“ (dívka, 3 roky)

„Mně se moc líbí to, že si tak tančíme každý sám. Je to krásné.“ (dívka, 5 let)

„Mně se na tom líbí, že si procvičujeme mysl.“ (dívka, 9 let)

Námět č. 3. Tanec kapky rosy

Zaměření techniky: Pocitové rozeznávání částí těla podle dotykového vjemu, cílené vnímání části těla a pohyb v prostoru, kreativní vnímání a tvorba, představivost, citlivé vnímání přírody.

Pomůcky: Hudba i ticho, voda, tělové či prstové barvy, kelímky na vodu, v místnosti velká podložka – např. igelit, popř. vhodnější materiál, možnost: pohádka *O kapce rosy* z knihy T. Špidlíka *Profesor Ulipispirus a jiné pohádky* nebo vlastní volné vyprávění o živlu – vodě.

Popis techniky:

KLIDOVÁ ČÁST:

Učitel:

„Milé děti, po vyběhání a zacvičení si najdeme každý místečko, které se nám líbí, a tam si lehneme. Celé tělo leží na zemi, můžeme zavřít oči. Odpočíváme. Poslouchejte, co vám budu vyprávět. (Příběh z knihy, nebo vlastní vyprávění o kapkách vody, o vodě.) Byla jedna louka, na okraji lesa, která byla plná různých zajímavých květů a listů. Plná malých živočichů, bydlících v její trávě. Na louce protahovaly ke slunci své větve dva stromy a několik keříků. Ze sousedního lesa sem občas zaběhla nějaká srnka, zajíc nebo jiný tvor. Bylo ráno. Sluníčko pomalu vycházelo výš a výš na oblohu. Svítalo a svítalo, a svými zlatavými paprsky se dotýkalo celé přírody – pole, rybníčku, lesa a louky. Celá louka se pomalu začala třpytit. Ale proč? ... Asi na každém stéble trávy ležela malá kapička. Kapička vody. Copak to asi bylo? ... Mohla by to být rosa. Malé jemné kapičky vody, které neviditelně padaly celou noc na tuto překrásnou ranní přírodu. Louka je za rosu moc ráda. I když je to jenom malinko vody, pro tak velkou louku. Je ráda, je svěží. Také les se usmívá a je spokojený za vláhu a také za krásně

se třpytící kapky rosy na louce, na listech a jehličí lesa. Tu si louka povídá s lesem a ptá se ho: „Co myslíš, jak se to stalo, že na mě spadlo tolik kapiček vody? Jak to asi kapky dělají? Jak asi přitancily až sem na lístky mých rostlin, na květy a na moji travičku.“ (vlastní volné vyprávění)

Děti:

Uloží se do pohodlné polohy – v místnosti např. na koberec, za teplého dne venku do trávy. Poslouchají příběh a odpočívají. Čtený nebo vyprávěný příběh může znít za doprovodu velmi tiché klidné hudby.

Učitel:

„To byl příběh malých kapiček vody, příběh rosy. Můžeme pomalu zavřít oči. Zkusíme přemýšlet o tom, že každý jsme louka, nebo kousek louky, nebo les. Ležíme a pomalu dýcháme, stejně jako rostliny na louce, květiny, travička. Travička roste ze země, nemluví, jen něco vnímá. Jak se na ni slunce usmívá a co na ni padá. V příběhu se louka ptá: (přečteme poslední 3 věty příběhu). ... „Jak asi přitancily sem na moje lístky rostlin, na květy a na moji travičku? Můžeme o tom přemýšlet, představovat si cokoliv. Nyní, když jsme tiše a máme oči zavřené, něco ucítíme na své dlani. Takové malé překvapení. Také prosím dáme ruce dlaněmi vzhůru.“

Děti:

Děti ještě chvíli leží a krátce přemýšlejí o příběhu. Tvoří si představu louky, kapek vody apod. Učitel dá postupně každému dítěti do dlaně jednu kapku vody. Děti vnímají kapku. (Voda musí být příjemná, vlažná.)

DYNAMICKÁ ČÁST:

Učitel:

„Něco cítíme na svém těle, ve své dlani. Když ucítíme něco v dlani, naše dlaně i prstíky se začnou hýbat. (Po chvíli) Děti, soustřeďte se, co na svých rukách ucítíte teď. Kdo dostane toto druhé překvapení, může se to místo na těle také najednou hýbat. A pak vzhůru, stojíme, chodíme, tančíme. Jak asi kapky přitancily na louku. Jak se to stalo? (Můžeme vnímat jaké to

je, když máme kapku na ruce.) Kudy kapky putují? Jak kapka přitančí na louku a jak tančí po celé louce nebo v lese?

Děti:

Učitel dá dětem v době relaxace na zemi už nejen do dlaně ale i na celé ruce větší množství kapek. Pokud některé děti leží déle, může průběžně ještě doplnit několik kapek vody. Děti se pak pohybují a tančí pro celém herním – tanečním prostoru.

Učitel:

„Tančíme a zkoušíme, jak asi kapky přitančily na louku. (Po chvíli). Nyní můžeme pomalu přitančit do společného kruhu. Můžeme si chvíli povídat o tom, co nás napadlo. Co jsme cítili na svém těle? Jaké to bylo? A co nás napadlo při tanci? Jak asi kapky přitančily na louku a co se tam mohlo dít?“

Děti:

Probíhá svolání dětí do společného kruhu a společné povídání příp. nahrávání odpovědí, diskuze dětí.

VÝTVARNÁ ČÁST:

Učitel:

„Teď, když už víme, o čem jsme přemýšleli, co nás napadlo a také, co jsme cítili na svém těle, můžeme si to všechno na tělo namalovat.“

Děti:

Přichází k vodě a k tělovým barvičkám. Děti si smíchají vodu s barvou. Mají možnost tuto barevnou vodu si na ruce kapat, malovat jí nebo kreslit (tělovým pastelem), případně jen kapat čistou vodu nebo malovat jí. Děti znázorňují pocit, jak měly kapky na svém těle + vše, co je napadne.

Metodické poznámky: Při této technice je vhodné opatřit podlahu krycím materiálem, případně dětem doporučit horší oblečení, k umazání. Lepší je, aby děti měly krátká trika. Některé děti mají potřebu se vyjádřit také na papír nebo už si nechtějí nic kapat na tělo, je tedy dobré, když jim to umožníme.

Reflexe z techniky – výroky dětí: (představy z pohádky T. Špidlíka)

„Já jsem si představovala kapku rosy. Za lesem byla jedna louka a na té louce začalo pršet. Na jednu květinu spadla kapka a ta kapka se zatřpytila.“ (dívka, 6 let – inspirace pro vlastní volné vyprávění – viz výše)

„Ráno byla mlha a večer začalo pršet a ta kapka spadla na strom a ten strom rostl až do nebe.“ (chlapec, 5 let)

„Ta kapka spadla do vody, pak druhá kapka vystříkla na zem a narazila do trávy.“ (chlapec, 4 roky)

Námět č. 4. Já malý přicházím

Zaměření techniky: Identifikace s pohyby malého dítěte od narození do nynějšího věku, vnímání různých pohybů těla v posloupnosti, vnímání změn poloh a pohybů těla, pocit velikosti, důležitosti a volnosti v pohybu, krása a důležitost našeho těla jako jedinečného výtvoru.

Pomůcky: Literární motivace – např. sbírka básní: *Jak je bosé noze v rose* – Milena Lukešová, *Zlaté slunce, bílý den* (báseň *Pacholátko* a jiné) – J. V. Sládek, možnost CD *Studánka plná hvězd* – Zdeněk Šimanovský, šátky nebo kousky různých textilií, případně měkké podložky, výtvarné materiály – arch papíru, výkresy nebo čtvrtky papíru, pastely, voskovky, prstové barvy apod.

Popis techniky:

KLIDOVÁ ČÁST:

Učitel:

„Moje milé děti ... Všichni jsme kdysi byli malá narozená miminka. Narodili jsme se a rostli a rostli až dodnes. A ještě budeme růst dál. Každý si vyberte a vezměte jeden šáteček. Už se ztišíme a uložíme na zemi. Najdeme si pěkné místečko, roztáhneme si šátek na zem a pohodlně si lehneme.“

Děti:

Schoulí se do pohodlné polohy na zemi a chvíli odpočívají. Nyní učitel pustí klidnou hudbu v příjemné tiché hlasitosti.

Učitel:

„Pomalů zavřeme oči. Pomalu se nadechujeme nosíkem. A pomalu vydechujeme. A ještě jednou. Teď se z nás stanou miminka. (Po chvíli). Jsem malé narozené miminko. Jen ležím a odpočívám. Ještě se neumím moc hýbat a neumím mluvit.“

Děti:

Mají zavřené oči a podle toho co slyší od učitele, dle instrukcí zkouší dělat pohyby.

Učitel:

Čteme jen popisy pohybů. Měsíce jsou zde pro jasné rozdělení, pro představu učitele: *„První pohyby narozeného miminka jsou tyto: **do jednoho měsíce:** miminko leží na břišku a mírně nadzvedává hlavu. Převaluje se z boku na záda.“* *„**Do dvou měsíců** miminko ležící na břišku zvedá hlavu.“* *„**Do tří měsíců** děťátko objevuje a zkoumá své ruce. Všimá si také ostatních.“* *„**Do čtyř měsíců** se děťátko převaluje ze zad na bok.“* *„**Do pěti měsíců** se děťátko při zvedání horní části těla dlaněmi silně odtlačuje od podložky.“* *„**Do šesti měsíců**, když děťátko leží na břišku a vzpírá se o dlaně, hlavičku drží vzpřímeně.“* *„**Do sedmi měsíců** dítě vleže se převaluje ze zad na břiško.“* *„**Do osmi měsíců** se dítě zvedá z lehu do sedu. Už sedí samo. (vzpřímeně bez podpory).“* *„**Do devíti měsíců** se děťátko před lezením nejprve rozhoupe zepředu dozadu.“* *„**Do jedenácti a dvanácti měsíců** dítě dokáže chodit stranou a drží se přitom opory. Umí lézt po čtyřech. Dokáže chodit, když se někoho drží za ruku.“* Posledními závěrečnými pohyby je vzpřímení a narovnání těla a využití celého těla k členitému pohybu, k vlastnímu radostnému tanci – dítě vyrostlo. (Poslední závěrečné pohyby – dítě vyrostlo, slouží, jako *DYNAMICKÁ ČÁST* techniky.)

Děti:

Děti si podle toho, co slyší, zkoušejí stejné pohyby miminka a postupně s ním imaginárně rostou. Po každé větě necháme chvíli čas, aby si děti pohyb zkusily, případně s dětmi některé pohyby děláme také, pokud si neví rady. U závěrečných pohybů děti předstírají, jakoby je někdo držel za ruku.

VÝTVARNÁ ČÁST

Učitel:

„Milé děti, zkoušeli jsme si pohyby miminka a také jak miminko roste. Můžeme teď své zážitky, to co nás napadlo nakreslit, nebo namalovat prstovými barvami na papír (arch, výkresy, nebo čtvrtky).“

Děti:

Ztvárňují svoje zážitky a představy na společný nebo soukromý papír, příp. jinak. U toho si povídáme, co kdo kreslí (maluje). Můžeme zapisovat dětské odpovědi.

Metodické poznámky: Když jsem techniku s dětmi poprvé vyzkoušela, netušila jsem, že bude mít až tak pozitivní ohlasy. Chtěla jsem jen zkusit, jak děti budou reagovat a zda pro ně není těžké identifikovat se s pocity a pohyby malého dítěte. Z mé zkušenosti vím, že jim to jde velmi dobře a užívají si to. Popisy pohybů dítěte jsou využity z knihy *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi* – Helen Payne.

Reflexe z techniky – výroky dětí:

„Mně se líbilo, že jsme si hráli, že jsme se převalovali, hráli si s nohama.“ (chlapec, 5 let).

„Mně se moc líbila ta hudba, a jak jsme se houpali a jak jsme na konci tančili.“ (dívka 5 let).

„Já jsem nakreslila maminku.“ (dívka, 3, 5 roku)

„Mně se líbilo tam to hají.“ (chlapec 3 roky).

„To je miminko, bráška. On leze...“ (dívka 3,5 roku)

Námět č. 5. Tanec nás dvou

Zaměření techniky: Zaměření na vědomí vlastních pohybů a také vnímání pohybových signálů druhého člověka, uvolnění těla, utváření pohybů, neverbální komunikace, představivost a tvořivost, vedení k vnímání pocitů svých i pocitů druhého prostřednictvím pohybu, vlastní hudební vyjádření.

Pomůcky: Orffovy nástroje, popř. africké apod., vhodná hudba, výkresy + kreslicí materiály, výtvarné materiály dle možností třídy např. nůžky, lepidla, krepový papír, barevný papír, vata, špejle, přírodniny apod.

Popis techniky:

KLIDOVÁ ČÁST:

Učitel:

„Milé děti, po úvodním proběhnutí se a rozcvičce uděláme dvojice. Pokud nám nevyjdou dvojice, já s někým budu a pak se dvojice vystřídají. Děti, jestli se chceme uvolnit a společně si zatančit a hrát si, pohybovat se, musíme se k sobě také chovat hezky. Mít se navzájem rádi, neubližovat si. Každá dvojice si najde místečko v herním – tanečním prostoru (ve třídě).“

Děti:

Děti se sejdou ve dvojicích a najdou si místo v herním prostoru.

Učitel:

„Nyní můžete uvolnit svoje tělo a pohybovat s ním. A zároveň vnímat toho druhého proti nám. Nebo vedle nás. Nejprve můžeme zkusit, že jeden z dvojice povede pohyb a druhý bude po něm opakovat. Taková zrcadla. Jeden se bude dívat na toho druhého a dělat přesně to, co dělá on. Ukážu vám, jak to může probíhat (učitel ukáže s jedním dítětem). Můžeme zkoušet různé jednoduché pohyby.“

Děti:

Ve dvojicích zkouší navzájem pohyby toho druhého. Nejprve první z dvojice, pak druhí.

Učitel:

„Když jsme si vyzkoušeli, dělat pohyb podle toho druhého. Můžeme si nyní vyzkoušet doplňovat pohyby toho druhého. Můžeme být naproti sobě i vedle sebe. Můžeme sedět i ležet. Stát i chodit. Na všem se domlouváme pouze pohybem ne pusinkou. Vnímáme jeden druhého. (Po delší chvíli) Můžeme spolu také začít tančit, vytvářet spolu pohyb.“

Děti:

Zkoušejí si pohyby ve dvojicích.

DYNAMICKÁ ČÁST

Učitel:

„Ted' jsme si vyzkoušeli také doplňovat pohyby druhého, tak můžeme společně tančit. Společně dělat pohyby. Domlouvat se můžeme jen pohybem. Bez mluvení. Např. rukama. (Po chvíli tvoření.) Děti, ke společnému tanci si můžete vzít hudební nástroj (Orffův) nebo také šátek. Můžeme si hrát a tančit na cokoliv. Na různé bytosti, zvířata, nebo kouzelné a zajímavé tvory i věci. Jsme ted' sice ve třídě, ale každému z nás může přijít na mys – každý si může představit, že jsme někde jinde. Na jiném místě. Někde v přírodě, v pohádce, nebo i jinde...“

Děti:

Zkoušejí společně tančit, vytvářet jakoby společnou choreografii pohybů.

Učitel:

„Už budeme svůj pohyb dokončovat. Pomalu můžeme přitančit do společného kruhu. Nyní se domluvíme a určíme si skupinky. V každé skupince si můžete vyprávět, jak se vám tančilo a co jste tančili? A jaké to bylo? Až každý ve skupince poví vše, co chce říct, přijďte tady za mnou, zpátky do kruhu.“

Děti:

Dle domluvy se děti spojí do čtveřic nebo je učitel rozdělí. Děti si najdou místečko ve třídě a povídají si spolu o tom, co zažily. Pak postupně přichází do společného kruhu.

Učitel:

„To je skvělé, že jste si vše pověděli. Nebo, kdo z vás na něco ještě přišel nebo si vzpomněl, může nám to říct ještě tady v kruhu. Ted', kdo chce, může nám všem říct, jak se mu tancování líbilo nebo co tančil? A také, co jste si povídali ve vaší skupince.“

Děti:

Povídají si a diskutují s ostatními dětmi, s učitelem.

VÝTVARNÁ ČÁST

Učitel:

„Kdo by chtěl, může své nápady z tance nakreslit na papír nebo vytvořit z různých materiálů.“

Děti:

Dostanou k dispozici různé velikosti papírů, kreslicí materiály a další výtvarné pomůcky a materiály dle možností třídy. Ve zbývajícím čase děti tvoří, příp. mohou výtvary dokončovat v jiný den a připomenout si tak, jak a co tančily dnes.

Metodické poznámky: Dvojice mohou děti tvořit klasicky, případně mohou při dalším provedení techniky tančit v úvodní rozcvičce, na znamení se zastavit a vzít si do dvojice toho, koho mají nejbližší. Také je možnost říci dětem, aby si vzaly do dvojice někoho, s kým si ještě moc nehrály. Je důležité, aby učitel dohlížel na průběh celé aktivity, především v ukončování jednotlivých částí, aby netrvaly příliš dlouho. A také pak v korigování času, kdy si děti povídají v malých skupinkách. Někdo je hned hotov a některé děti spolu diskutují už příliš dlouho.

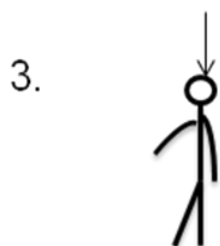
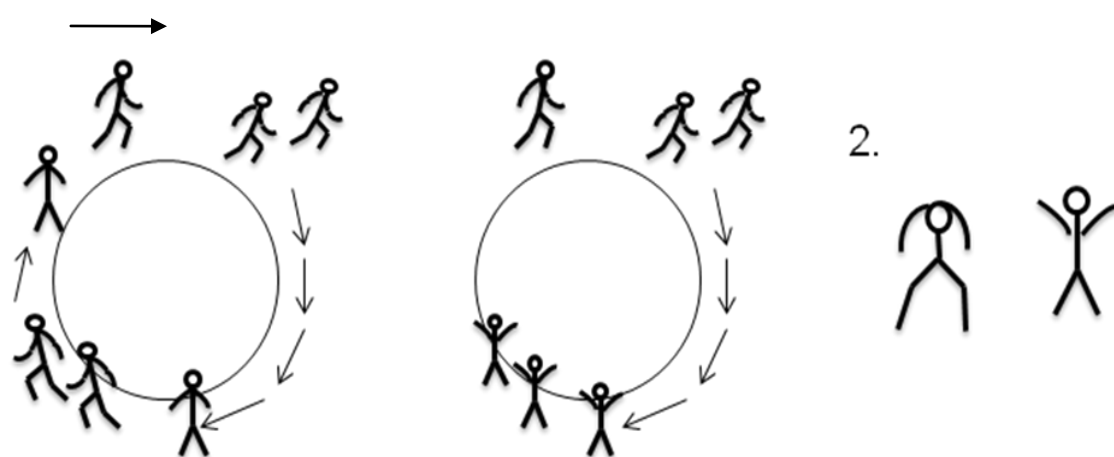
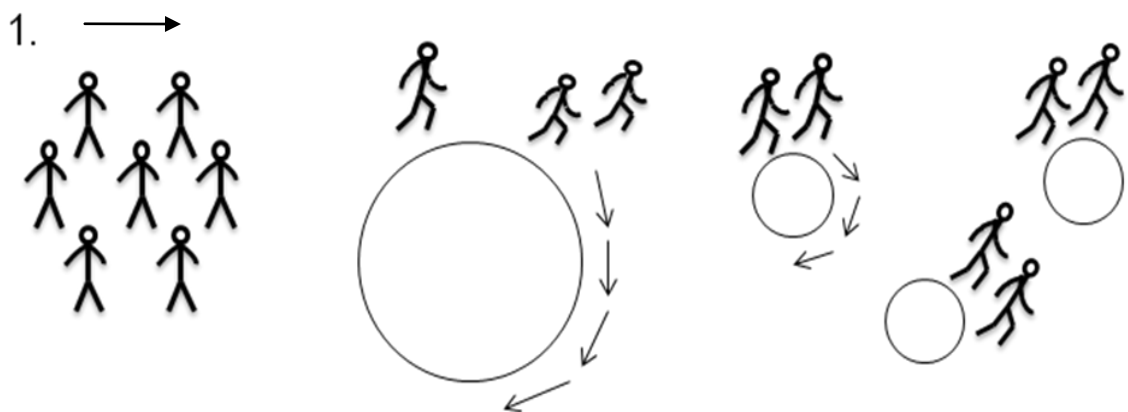
Závěrečné metodické poznámky:

Dětské výroky a diskuze si můžeme zaznamenávat. Dětské kresby a výtvary popsat, zapsat nápady dětí a zaznamenat datum. Vše později můžeme prezentovat nejen ve zpětné diskuzi s dětmi, ale také rodičům na webu, nástěnkách apod. Každá technika se dá různě rozvíjet. Nápady k rozvíjení techniky mohou mít děti i učitelé. Když už děti techniku znají, můžeme si společně sednout v kruhu a povědět nápady. Techniku rozšířit nebo upravit. Uplatnit svoji kreativitu a originalitu.

V každé technice můžeme využít jak živou, tak reprodukovanou hudbu, případně obojí zároveň obsažené v jedné technice.

Pokud je hudba opravdu členitá, začíná klidovým úvodem a rozvíjí se do mohutnější podoby nebo zajímavých hudebních prvků, dětem to pomůže ke kreativnějšímu pohybu a k tvorbě představ. Vznikají také zajímavé výroky, příběhy i výtvary dětí. Např. z vyprávění dětí, co vykouzly, vyšly obrázky s výroky: hvězdy a měsíc na obloze, malá roztomilá kočička, ale také hřbitov a smuteční průvod. Každý si díky hudbě i pohybu něco představuje, má určité pocity, náladu, popř. je ovlivněn situacemi, které se staly v nedávné době. Důležité je si s dětmi povídat, ptát se, diskutovat, být otevřený, což každá(ý) známe ze své praxe.

Příloha A. Náskres návrhu úvodní pohybové aktivity:



PŘÍLOHA č. 3

Dotazník k diagnostice metodických námětů

Dotazník k diagnostice metodických námětů (učitel)

Škola: _____

Třída (věk dětí): _____

Pohlaví učitele: M, Ž

Počet roků praxe: _____

Realizováno v (ranní činnosti, hlavní program, vycházka, odpolední činnosti apod.): _____

Datum: _____

znač X ANO NE

	ANO	NE
1. Uvedl/a jste v úvodu cíl činnosti nebo dílčí cíl v průběhu činnosti?		
2. Byl/a jste spokojen/a s pohybovou aktivitou dětí?		
3. Měla činnost relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4. Byl/a jste k dětem v průběhu hodiny přátelský/á a kamarádský/á?		
5. Zařadíte rád/a někdy později stejnou nebo podobnou činnost?		
6. Vytvořil/a jste dětem prostor pro samostatné a tvořivé řešení nějakého úkolu?		
7. Dozvěděly se děti v hodině něco nového?		
8. Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a "pohoda"?		
9. Jste po hodině unaven/a?		
10. Vyskytly se v hodině projevy nekázně?		
11. Ve volném čase bych zajistil/a dětem lepší cvičení než v tomto námětu.		
12. Mohly se děti alespoň jedenkrát svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budou dělat?		
13. Děti si osvojily nebo zdokonalily se v nějaké pohybové dovednosti (cvičení).		
14. Zasmál/a jste se při dané činnosti?		
15. Podpořila činnost rozvoj kondice (síly, vytrvalosti) dětí?		
16. Zeptal se Vás v průběhu činnosti na něco někdo z dětí?		
17. Raději bych realizoval/a místo této činnosti jinou.		
18. Děti jsem musel/a v průběhu hodiny často usměrňovat a neustále řídit.		
19. Prováděl někdo z dětí v průběhu hodiny ukázkou pro ostatní děti?		
20. Pochválil/a jste nějaké dítě?		
21. Musely děti alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22. Zapojily se děti vzájemně do opravování chyb?		
23. S průběhem činnosti jsem byl/a spokojen/a.		
24. Vyskytl se při činnosti moment překvapení nebo něco nového?		

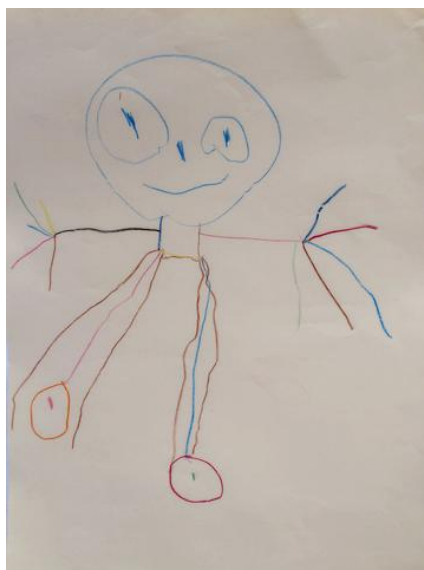
PŘÍLOHA č. 4

Dokumentace výtvarné části technik pedagogy

Obr. 1 – Technika č. 1 Kouzelné tělo – společná práce dětí



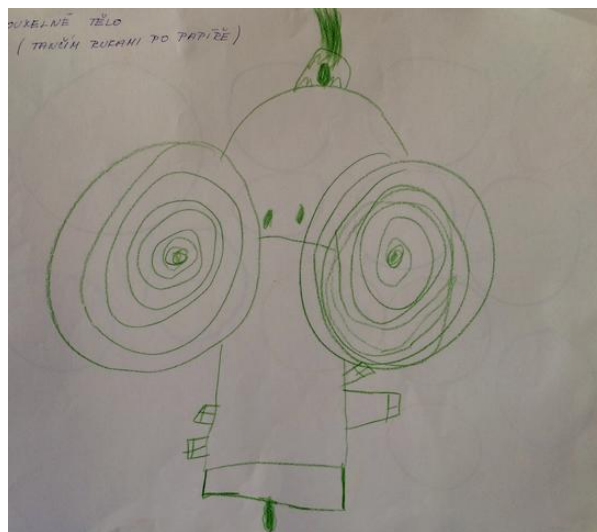
Obr. 2 – Technika č. 1 Kouzelné tělo – „Já tančím.“



Obr. 3 – Technika č. 1 – Kouzelné tělo „Moje tělo uvnitř.“



Obr. 4 – Technika č. 1 – Kouzelné tělo „Tančím rukama po papíře.“



Obr. 5 – Technika č. 2 – Tanec ve snu „Můj sen o jednorožci.“



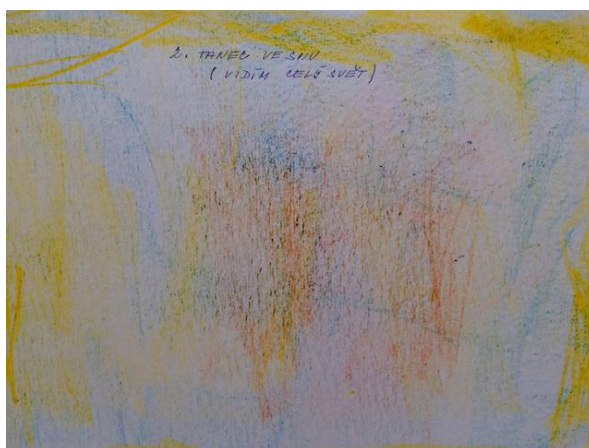
Obr. 6 – Technika č. 2 – Tanec ve snu „Tančíme venku.“



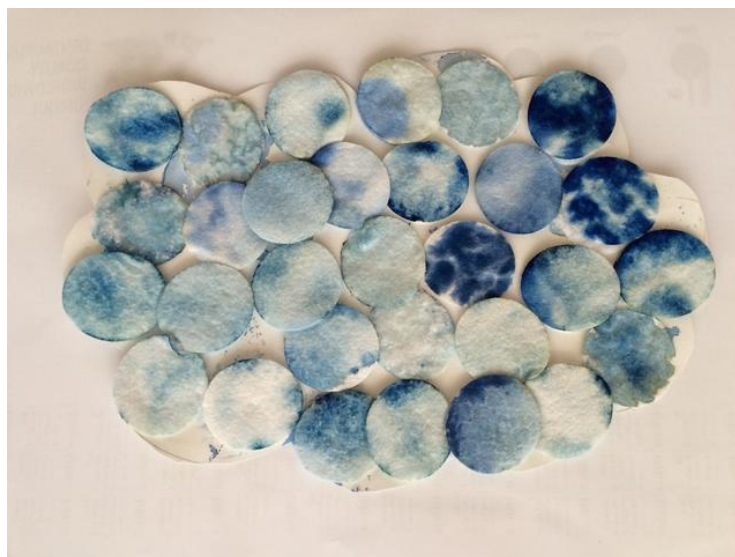
Obr. 7 – Technika č. 2 – Tanec ve snu



Obr. 8 – Technika č. 2 – Tanec ve snu „Vidím celý svět.“



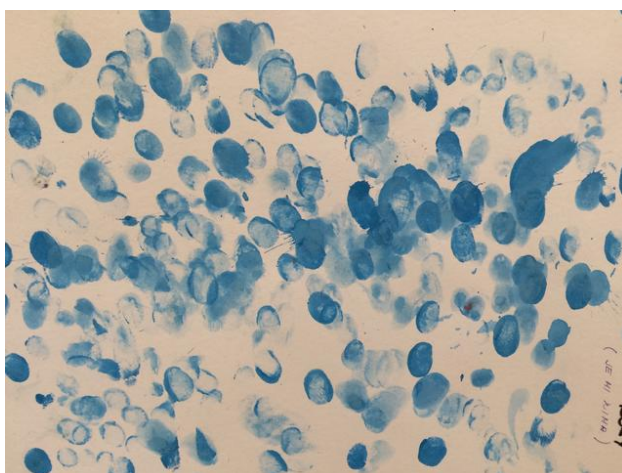
Obr. 9 – Technika č. 3 – Tanec kapky rosy – společná práce dětí



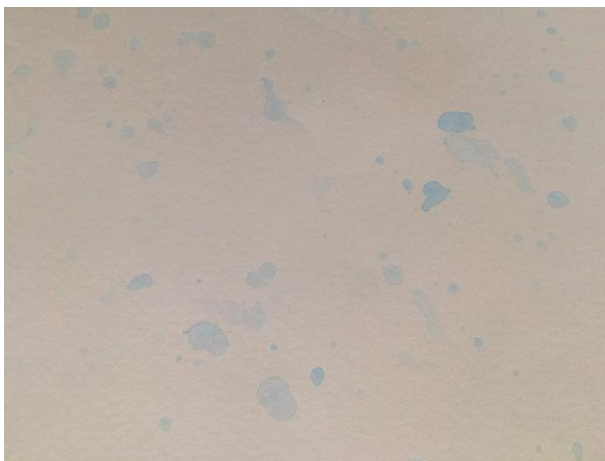
Obr. 10 – Technika č. 3 – Tanec kapky rosy „ Moře plné kapek.“



Obr. 11 – Technika č. 3 – Tanec kapky rosy „ Je mi zima.“



Obr. 12 – Technika č. 3 – Tanec kapky rosy „ Jsem lehunká jak kapka rosy.“



Obr. 13 – Technika č. 4 – Já malý přicházím „ Miminko chodí a tatínek mu pomáhá.“



Obr. 14 – Technika č. 4 – Já malý přicházím „Miminko se učí chodit.“



Obr. 15 – Technika č. 4 – Já malý přicházím



Obr. 16 – Technika č. 5 – Tanec nás dvou „Dvojčátka v tanci.“



Obr. 17 – Technika č. 5 – Tanec nás dvou „Maminka a já.“



Obr. 18 – Technika č. 5 – Tanec nás dvou „Anděl v nebi.“



Jméno a příjmení:	Bc. Eliška Horáková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Realizace technik vnímání těla v oblasti dítě a jeho tělo
Název v angličtině:	Implementation of the techniques of perception of the body in the field of child and his body
Anotace práce:	Teoretická část pojednává o anatomii a fyziologii dítěte. Dále se zabývá psychosociálním vývojem a uvádí do problematiky vnímání těla u dětí předškolního věku. Výzkumná část se zabývá 5 technikami vnímání a jejich efekt v několika dimenzích rozvoje dítěte. Také se věnuje některým konkrétním dovednostem z oblasti Dítě a jeho tělo. K výzkumu byla využita metoda dotazníku a vybrané techniky vnímání těla pro děti předškolního věku.
Klíčová slova:	Vnímání, tělo, vnímání těla, předškolní věk, Dítě a jeho tělo
Anotace v angličtině:	The theoretical part discusses anatomy and physiology of a child. Then follows to discuss the psycho-social growth and introduces the issue of body sensing children of preschool age. The research part deals with the examines five techniques of sensing body and their effect in regards to a number of dimensions of a child development. It also examines some skills from area of child and it's body. A questionnaire and selected body sensing techniques were used as a method of examination for preschool aged children.
Klíčová slova v angličtině:	Perception, body, the perception of the body, preschool age, Child, and his body

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - Úvodní e-mail a dopis k realizaci technik vnímání těla</p> <p>Příloha č. 2 - Soubor technik vnímání těla u dětí předškolního věku</p> <p>Příloha č. 3 - Dotazník k diagnostice metodických námětů</p> <p>Příloha č. 4 - Dokumentace výtvarné části technik pedagogů</p>
Rozsah práce:	116 s. z toho přílohy (85 - 116)
Jazyk práce:	Český jazyk