

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Libuše Pluháčková

Učitelství pro 2.st. ZŠ a speciální pedagogika

**Vliv cílené pohybové intervence na rozvoj pozitivního vztahu k
pohybu a budování zdravého sebepojetí u předškolních dětí**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, kterou jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a je uvedena v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Olomouci dne 19. 4. 2017

Bc. Libuše Pluháčková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, RNDr. Kristíně Tománkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad.

OBSAH

ÚVOD	6
Hlavní cíl	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ OD NAROZENÍ DO OBDOBÍ BATOLETE.....	9
1. 1 Období novorozenecké, kojenecké a batolecí.....	9
1. 2 Období předškolního věku.....	15
1. 2. 1 Psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku.....	17
1. 2. 2 Somatický vývoj předškolního dítěte.....	20
1. 2. 3 Motorický vývoj předškolního dítěte.....	21
1. 2. 4 Rodinná výchova a její význam na vývoj dítěte v předškolním věku...23	
2 SEBEPOJETÍ.....	28
2. 1 Vymezení a úloha sebepojetí	28
2. 2 Etapy vývoje sebepojetí a tělesného sebepojetí.....	31
2. 3 Ukazatele ovlivňující sebepojetí	33
2. 4 Tělesné sebepojetí.....	34
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A POHYBOVÉ AKTIVITY	37
3. 1 Vymezení předškolního vzdělávání.....	37
3. 2 Pohybové činnosti a význam pohybu u dětí předškolního věku.....	40
3. 3 Zdravý životní styl	44
3. 4 Faktory omezující budování pozitiv. vztahu k pohybu u předškolních dětí	45
PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 VÝZKUM – UVEDENÍ DO PROBLÉMU.....	48
4. 1 Vymezení výzkumného problému a výzkumného cíle.....	48
4. 2 Charakteristika výzkumného souboru.....	48
4. 3 Metodologie	53

5	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE	54
	ZÁVĚR	67
	SOUHRN	69
	SUMMARY	71
	REFERENČNÍ SEZNAM	72
	SEZNAM ZKRATEK	79
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	80
	GRAFY	80
	TABULKY	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82
	PŘÍLOHY	
	ANOTACE PRÁCE	

ÚVOD

Zvolení tohoto tématu bylo jasnou volbou, neboť práce s dětmi v předškolním vzdělávání patří k velmi zajímavým povoláním. Autorka diplomové práce pracuje již řadu let ve školství, specializuje se na problematiku psychomotorického rozvoje předškolních dětí, kdy poznatky z praxe a literatury uvedla v této diplomové práci.

Práce si bere za cíl zcela jasně popsat osobnost dítěte z pohledu ontogenetického vývoje od jeho narození až po předškolní věk, s přihlédnutím k rozvoji sebepojetí v souvislosti s pohybovou aktivitou. Právě pohybové aktivity mají nedílný vliv na rozvoj dítěte, působí mu radost a potěšení. Díky pohybové aktivitě v předškolním věku dítě zkouší svoji obratnost, vytrvalost, tělesnou odolnost. Vztah k pohybu lze považovat za bezprostřední, lze vysledovat, že dítě má z pohybu radost. Dítě je aktivní, rádo skáče, běhá, hraje si, čímž dochází ke zdokonalování koordinace, posílení končetin apod. Pochopitelně je nutno zdůraznit, že pro zdravý vývoj dítěte je dobré pohybové aktivity volit různorodě a řádně je střídat s obdobím klidu a odpočinku v různých polohách. Tyto skutečnosti by správná pedagožka v předškolní výchově měla reflektovat, vysledovat případné problémy a jasně spolupracovat s rodinnými příslušníky dítěte, kteří při rozvoji motorických funkcí dětí musí být svému potomku příkladem. Nejen tyto skutečnosti se autorka práce snaží shrnout v diplomové práci.

První kapitola diplomové práce se tedy zaměřuje na popis somatického, motorického a psychosociálního vývoje dítěte, přičemž závěr první kapitoly se pokouší determinovat vliv rodinné výchovy na rozvoj pozitivního vztahu dítěte k pohybovým aktivitám.

Druhá kapitola vymezuje sebepojetí ze všech úhlů pohledu. Uvedeny jsou etapy vývoje sebepojetí, jsou definovány ukazatele, které ovlivňují sebepojetí a autorka neopomněla specifikovat tělesné sebepojetí. Tato část diplomové práce se tedy zabývá problematikou sebepojetí a vlivu pohybových aktivit předškolního dítěte jako celku, přičemž souvisle přechází ve **třetí kapitolu**, kde je definováno zákonné vymezení předškolního vzdělávání z pohledu současné platné legislativy. Nejsou opomenuty pohybové aktivity dětí v předškolním vzdělávání a jejich využití v pedagogické praxi. Zdůrazněn je také zdravý životní styl, stejně jako faktory, které omezují budování pozitivního vztahu k pohybu u předškolních dětí. V současné době, kdy bývá výchova často nahrazována obrazovkami počítačů a tabletů, rodiny nemají díky zvýšenému

konzumu a pracovnímu vytížení dostatek času na výchovu svých dětí a není tak vztah k pohybovým aktivitám dostatečný. O této skutečnosti se autorka práce snaží zmínit ve třetí kapitole.

V praktické části diplomové práce dochází k popisu zařízení, v nichž je výzkumné šetření organizováno, přičemž pro zjištění dat je využito metody dotazníkové a metody rozhovoru. Výzkum má za cíl analyzovat vliv cílené pohybové aktivity na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí, konkrétně na sebepojetí a vztah k pohybu, a to na základě porovnání dětí s pravidelnou pohybovou intervencí a bez pravidelné pohybové intervence. Zároveň dochází ke komparaci dětí v souvislosti s rodinným zázemím, ve smyslu podpory pohybových aktivit ze strany zákonných zástupců.

Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění vlivu cílené pohybové aktivity na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí s přihlédnutím k vlivu pohybové aktivity na rozvoj sebepojetí dítěte.

Dílčí cíle

1. Vliv postoje k pohybu zákonných zástupců na vztah k pohybu u jejich dětí.
2. Definovat rozdíly ve vývoji dětí s pohybovou intervencí a bez pohybové intervence.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ OD NAROZENÍ DO OBDOBÍ BATOLETE

Vývoj člověk je ve všech jeho zákonitostech složitý proces. Diplomová práce se specializuje na období předškolního věku, proto v této kapitole specifikuje nejdůležitější etapu vývoje života dítěte, která má svoje jasné a specifické zákonitosti. Pokud se určitý systém mění v průběhu času, můžeme to označit termínem **vývoj**. Čáp, Mareš (2001, s. 181) definují, že: „vývoj probíhá podle vnitřních zákonů systému, zároveň je však ovlivňován vzájemnou interakcí systému s prostředím – vlivy zvenčí mohou podporovat vývoj systému, mohou ho zpomalovat, pozměňovat, nebo i narušovat.“

1.1 Období novorozenecké, kojenecké a batolecí

Počátky vývoje plodu se registrují již od tzv. **prenatálního** období, které trvá devět kalendářních nebo lépe řečeno deset lunárních měsíců po 28 dnech. Nynější doba nám toto období pomáhá sledovat za pomoci moderní techniky. Tato bývá využívána ve zdravotnictví pomocí tzv. ultrazvuku, fetální elektroencefalografie, registrace změn srdeční aktivity plodu apod. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Prenatální období lze rozdělit do základních tří fází, přičemž jako první období lze vyspecifikovat jako **období od oplození do uhníždění blastocysty** (masa buněk, z níž vzniká embryo) a vytvoření tří zárodečných listů. Následně poté probíhá období **embryonální**. Toto trvá do 12. týdne, které lze nazvat jako konec prvního trimestru, kdy se vytváří všechny hlavní orgánové základy. Pokud na embryo v tomto období působí negativní vlivy, může dojít ke vzniku vývojové vady. Posledním obdobím je tzv. období **fetální**, které končí samotným narozením dítěte (Švingalová, 2003).

Období novorozenecké je dle serveru zdravi.e15.cz (2009, online) zahájeno: „*přerušením pupeční šňůry a trvá 28 dní. Variabilita porodní hmotnosti je velká, nejnižší váhová hranice pro fyziologického novorozence je 2500 gramů, horní hranice je okolo 4000 gramů. Nejsou výjimkou zdraví novorozenci vážící 4500 gramů. Chlapci jsou o něco těžší než dívky. Váhový úbytek, který nastává u většiny dětí po porodu, může být až 10 % z celkové tělesné hmotnosti. A zpět ke své porodní váze se dítě dostává nejpozději do 21 dnů.*

Novorozenec má relativně velkou hlavu, která tvoří 6/4 délky těla. Má relativně krátké končetiny, také tvořící 1/4 délky těla a relativně dlouhý trup, který zaujímá 1/2 délky těla.“

Novorozence můžeme klasifikovat dle níže uvedených hledisek:

1. **Dle délky těhotenství:**

- a) **narozené před termínem (nedonošené):** gestační věk před dokončeným 38. týdnem,
- b) **narozené v termínu (donošené):** gestační věk mezi 38. - 42. týdnem,
- c) **narozené po termínu (přenošené):** gestační věk nad dokončeným 42. týdnem.

2. **Dle vztahu porodní hmotnosti ke gestačnímu věku:**

- a) **eutrofické:** stav výživy odpovídá gestačnímu věku (pohybuje se mezi 5. - 95. percentilem pro daný gestační věk),
- b) **hypotrofické:** porodní hmotnost je nižší, než odpovídá gestačnímu věku (pod 10. percentilem),
- c) **hypertrofické:** porodní hmotnost je vyšší, než odpovídá gestačnímu věku (nad 90. percentilem).

3. **Dle zralosti:**

- a) **extrémně nezralé:** narozené do ukončeného 28. týdne gestace, zpravidla s hmotností do 999 gramů,
- b) **velmi nezralé:** do 32. týdne gestace, zpravidla s hmotností 1000-1499 gramů,
- c) **středně nezralé:** do 34. týdne gestace, zpravidla s hmotností 1500-1999 gramů,
- d) **lehce nezralé:** do 38. týdne gestace, zpravidla s hmotností 2000-2499 gramů (Fendrychová, Borek, 2012).

Novorozencem lze označit člověka po období **prvního měsíce** života. Během této doby se dítě přizpůsobuje vnějšímu prostředí a zvyká si na život mimo dělohu matky. Malé dítě ještě plně nevnímá okolní svět, špatně vidí, ale je vybaveno důležitými reflexy. Saje mateřské mléko, pláče a dovede ohmatávat. Většinou však spí (pedia.cz, 2015, online).

Dítě v prvních dnech života přirozeně ubývá na váze, není to příznak nějaké nemoci, tento jev je zcela fyziologický. Úbytek bývá zhruba 10 % z porodní hmotnosti. Ve

druhém týdnu života by zdravý novorozenec měl vážit jako při porodu. V pátém měsíci života tuto váhu zdvojnásobí a v jednom roce ztrojnásobí (Dort, 2011).

Dítě je po narození vybaveno řadou reflexů, přičemž za nejdůležitější pro život je reflex sací a hledací. Smysly dítěte jsou různě vyvinuty. Novorozenec velmi dobře slyší a již zanedlouho po porodu se naučí rozpoznávat hlas své matky, stejně jako se naučí rozpoznat její vůni. Děti i v tomto období dávají přednost sladké chuti. Zrak se ovšem rozvíjí postupně. Novorozenec nemá dost pohyblivou čočku a neumí správně zaostřit. Ve dvou měsících dokáže zrakem zafixovat předmět. V prvních dnech života je jediným komunikačním prostředkem dítěte pláč. Ve dvanáctém týdnu věku se děti začínají cíleně usmívat. V prvním měsíci života se dítě naučí krátce zdvihnout hlavu z podložky. U dětí do jednoho měsíce věku je přítomna tzv. reflexní chůze (Sedlářová, 2008).

Nervový systém **novorozence** je funkčně a anatomicky značně nezralý, proto lze jasně specifikovat, že je také snadno zranitelný. Počet neuronů je téměř konečný, ale buňky nejsou ještě celkově zralé a funkčně schopné. Je důležité dbát nejen na správnou péči z hlediska fyzického ošetření, ale také především maximálně podporovat náhradu biologické vazby dítěte na matku, vztahem emočním. Jednou z hlavních podmínek k navázání takového vztahu je kojení, kdy je dítě v nejbližším možném kontaktu s matkou (kožní kontakt, teplo, vůně mateřského těla, nasycení, objetí těla dítěte rukama matky). Pro dobrý psychický vývoj dítěte je základem vytvářet podmínky, aby matka, ale i otec co nejdříve navazovali vztahy k novorozenci (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Lze specifikovat, že u **novorozence** jsou vyvinuty všechny smysly. Reakce na akustické a vizuální podněty jsou dostatečně viditelné, pokud je dítě zcela bdělé, což nastává zřejmě poté, kdy je zvednuto do šikmé polohy. Dále také uvádí, že v klidném bdělém stavu dokáže dítě sledovat pohledem a mnohdy i malým pohybem hlavy, pro něj zajímavé předměty. Také dokáže lokalizovat zdroj zvuku, popřípadě, je-li plně uvolněno šíjové svalstvo, natahuje ruku směrem k podnětu (Langmeier, J., Langmeier, M., 1998).

Novorozenec je vybaven **vrozenými (nepodmíněnými) reflexy**, které mu adaptaci umožňují (hledací, sací, vyměšovací, obranné či úchopové) a nedovede soustředit pozornost po dobu delší, než jen několik vteřin. Zraková pozornost může být prodloužena či obnovena předložením nového podnětu. Stejně jako **zrak** je vyvinut i **sluch** (hlas matky), **hmat** (preferenci tepla), **čich** (dítě pozná matku čichem) a **chuť**. Novorozenec rozlišuje jen dvě **emoce** - příjemnou a nepříjemnou a tím **aktivně ovlivňuje prostředí** a zapojuje se do **sociální interakce** (např. napodobuje jednoduché mimické výrazy).

Součinnost a nerozdělená pozornost dospělého (zejména matky), je tedy pro vývoj a proces učení klíčová. Přitom je důležitější **kvalita interakcí** nad jejich kvantitou. Nejdůležitější charakteristikou kvalitní interakce je **kontingentní (okamžitá) reakce** matky na projevy dítěte a **konzistence její péče** (dlouhodobý aspekt). Spánek novorozence je rozdrobený do kratších časových úseků a trvá přibližně 20 hodin denně (studium-psychologie.cz, 2015, online).

Následuje **kojenecké období**, které lze časově vymezit od 1. měsíce do 12 měsíců věku. Toto období je nesmírně důležité, neboť zde nastávají ty nejdůležitější vývojové fáze pro dítě a přicházejí ty nejdůležitější změny. Od doby, kdy dítě krátce po narození není schopno udržet hlavičku, tak po velmi krátké době zvládne i samo udělat první krůčky. Lze ovšem konstatovat, že mezi jednotlivými dětmi jsou značné individuální rozdíly v celkovém vývoji, které jsou přímo odvislé od dispozičních základů. Lze specifikovat, že vysoce důležitý je také dostatečný přísun podnětů, z nichž si dítě odnáší **zkušenosti** (pozitivní i negativní), které determinují základy jeho budoucích **postojů k sobě a okolnímu světu** (např. pokud rodič neustále dítě opravuje, jak si má hrát s hračkou, vytváří mu pocit nešikovnosti a méněcennosti, zanedbávání dítěte má pak za důsledek deprivaci potřeb). Převážné množství informací získává dítě stále ještě pomocí **zraku** (v půl roce zaostří předměty na 1 metr, v novorozeneckém období to je jen cca 25 cm). Postupně se zlepšuje i **úchop**, dítě bere věci mezi palec a ukazovák (tzv. klešťový úchop) a v neposlední řadě i **motorické schopnosti** (účelné pohybování rukama, sezení, lezení, chůze). Motorika tak úzce souvisí s rozvojem **poznávání** (dítě má více dostupných podnětů) a **osamostatňováním se** (studium-psychologie.cz, 2015, online).

Potřeby kojence lze rozdělit do níže specifikovaných kategorií:

- a) **biologické potřeby**: přiměřené teplo, kyslík, potrava a tekutiny, absence bolesti jejichž naplnění zajišťuje celkovou pohodu (Vymětal, 2003),
- b) **potřeba stimulace a potřeba učení**: dítě potřebuje dostatek podnětů, které fungují jako informace, jejichž zpracování se projeví právě v oblasti učení. Uspokojení potřeby stimulace a příležitost k interakci s okolím závisí především na pomoci a podpoře matky. Ta dítěti zprostředkovává a pomáhá poznat různé podněty (Vágnerová, 2007),
- c) **potřeba citové jistoty a bezpečí**: je vývojově významná a potvrzuje základní důvěru ve svět (Vágnerová, 2007).

Dominantním komunikačním prostředkem pro dítě tohoto věku je stále **pláč** (dítě se již naučilo, že přináší pozornost matky a okolí), přidává se ještě **broukání a úsměv** (4. měsíc). Ke konci kojeneckého období též dochází k **uvědomování vlastní identity a integrity**. Začíná se projevovat separační úzkost (z odloučení) a strach z cizích lidí. Jedná se o období důležité pro psychický vývoj (v oblasti emocí, sebedůvěry), přičemž pro správný vývoj je nejdůležitější zabezpečit dítěti základní potřeby: **potřebu jistoty a bezpečí**, tj. vřelé, laskavé a stálé sociální prostředí (studium-psychologie.cz, 2015, online).

V rámci **poznávacích schopností** lze konstatovat, že se mohou rozvíjet i díky vývoji zrakového vnímání (zlepšuje se zraková ostrost, barvocit a vnímání prostoru), motorických schopností (schopnost změny polohy těla, sezení, lezení, úchop), paměti a pozornosti, sluchového vnímání (zlepšuje se sluchová ostrost, schopnost lokalizovat zvuk) a základů řeči. V tomto případě se objevují předřečové aktivity v podobě křiku, broukání, žvatlání, zlepšují se artikulační schopnosti (Vágnerová, 2012).

V oblasti **emočních projevů** je pro kojence nejdůležitější kontakt s matkou, pomocí kterého dítě získává poznatky o emočních prožitcích jiných lidí. Matka by měla umět dávat najevo své emoce tak, aby je dítě dokázalo odlišit a dokázalo se v nich orientovat. Výraz obličeje dítě spolehlivě rozeznává od druhého nebo třetího měsíce života. Stejně dokáže diferencovat tón hlasu, ale i další matčiny projevy, když ho drží v náručí jako je svalový tonus, tepová frekvence nebo rytmus dýchání. V šesti měsících se zlepšuje koordinace smyslového vnímání, takže dítě si dokáže propojit výraz obličeje s hlasovým projevem, držením těla či gesty (Vágnerová, 2012).

Sociálně bývá **kojenec** soustředěn především sám na sebe, na své tělo a prožitky. Mezi druhým a třetím měsícem dítě začíná projevovat zájem i o okolí, především o lidi. Ve druhém měsíci dítě dokáže udržet oční kontakt, což jej povyšuje na aktivního komunikačního partnera. Již ve třetím měsíci dítě dokáže komunikovat úsměvem. Úsměvem dává najevo zájem o kontakt s nějakým člověkem, proto jej nazýváme sociálním úsměvem. Druhé tři měsíce jsou již fází sociálně diferencující. Dítě rozlišuje různé objekty spíše pasivně – rozpoznává objekty neživé a živé. Mezi živými objekty si vybírá ty, které jej zajímají více a dává jim přednost např. v délce pozornosti, kterou jim věnuje. Kontakt s lidmi kojence baví, komunikuje mimikou, pantomimikou i motorickými aktivitami, které ovládá – např. úchopem. Třetí a čtvrtý trimestr jsou fází pokračující sociální diferenciaci, která se projevuje především tím, že dítě odlišuje známé lidi od neznámých. K cizím lidem

dítě projevuje odstup, nelibost či nejistotu. Dítě se cizích lidí může i bát. Matka je zdrojem jistoty, bezpečí a ochrany. Strach z cizích lidí, objevující se v sedmém až osmém měsíci, je ukazatelem standardního vývoje. U dítěte se objevuje zvědavost, která je ale do jisté míry blokována potřebou bezpečí. Tato rozvíjející se schopnost odlišovat známé od neznámého je důležitým předpokladem pro budoucí osamostatňování (Vágnerová, 2012).

V souvislosti s pohybovými aktivitami lze vymezit, že velmi důležité je pro dítě následující období, které specifikujeme jako **období batolecí**. Vágnerová (2012) specifikuje, že: *„toto období trvá od jednoho do tří let. Jeho charakteristickým znakem je osamostatňování a první emancipace. Dítě se postupně uvolňuje z vazeb, které doposud byly přínosné, ale nyní by již bránily dalšímu vývoji. Batole se pokouší o sebeprosazení, potvrzení kompetencí, ale i o zjištění svých limitů a k tomu potřebuje vedení a kontrolu.“*

Dítě v batolecím věku experimentuje se svými pohybovými dovednostmi, objevuje především kouzlo dvou pohybů – retence (udržení něčeho, setrvání někde) a eliminace (tendence zahodit věc, která už ho nebaví a opustit místo, kde jej to už nebaví). Schopnost samostatného pohybu umožňuje dítěti vyvázat se z prostředí a postupně se dostat i do většího prostoru. Dítě je takto samo schopno uspokojovat svou potřebu stimulace. Podmínkou rozvoje je přiměřené množství podnětů, které dítě vyhodnotí jako atraktivní. Samostatný pohyb uspokojuje i potřebu aktivity a zároveň funguje jako potvrzení normality a správného vývoje dítěte, má tedy i sociální význam (Vágnerová, 2012).

Tato doba přináší do života dětí i jejich rodičů mnoho významných událostí a změn, kdy největším rozdílem oproti prvnímu roku života je fakt, že dítě začíná získávat svou soběstačnost a vlastní identitu. V tomto období mohou děti svým rodičům přinášet i pocity nezvládnutí a napětí (sancedetem.cz, 2014, online).

Základní potřebou batolat je **příležitost k dostatečnému pohybu**. Dle serveru sancedetem.cz (2014, online) je důvod: *„pohyb zásobuje důležitými impulsy jejich stále ještě se vydatně vyvíjející mozek. Ač to tak na první pohled nevypadá, batolecí období je klíčové – zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj osobnosti člověka. V určitém smyslu platí, že prožitky a vzory chování, s nimiž se v tomto čase setkáme, spoluurčí náš příští život. Mimořádně důležitou roli hraje atmosféra rodiny, vzájemná komunikace a především také způsob, jakým jsou v rodině přijímány a zpracovávány emoce.“*

Pro **rozvoj myšlení** má význam i rozvoj symbolické hry, tzv. hry na „jako“. Dítě díky ní experimentuje se získanými poznatky, potvrzuje si platnost pravidel a učí se odlišovat reálné a fiktivní. Zároveň má tato hra i emotivní význam. Dítě si ve hře může odreagovat napětí, které vzniklo prožitím situace, která je pro dítě nepochopitelná, nepříjemná nebo dokonce ohrožující. Symbolické myšlení je rozvíjeno i díky rozvoji a zpřesňování vědomí trvalosti vnějšího světa (Řičan, 1990).

Z pohledu **emočního vývoje batolete** lze specifikovat, že dítě v tomto období zažívá růst **sebeuvědomění** a s ním i souvisící rozvoj sebehodnotících emocí. Pokud mu dávají rodiče najevo, že se jim jeho chování nelíbí, zažije dítě pocit zahanbení. Pokud je zpětná vazba rodičů pozitivní, je dítě pyšné na své schopnosti. Batolata bývají kognitivně egocentrická, tedy předpokládají, že veškeré dění se k nim nějakým způsobem vztahuje. Následkem toho pak cítí určitou spoluzodpovědnost za pocity blízkých lidí, především matky. Objevuje se i žárlivost, např. na sourozence. Rozvoj prosociálního chování se projevuje tím, že dítě umí dát najevo radost z kontaktu s lidmi, ale i soucit. Soucit má podobu spoluprožívání emoce (dítě je taky smutné), vzácněji aktivity (dítě jde a pohladí). Batole si osvojuje pravidla a normy chování. Pokud normu překročí a je na to dospělým upozorněno, reaguje pocity studu, lítosti, smutku nebo napětí. Možnou reakcí je i snaha o nápravu (Vágnerová, 2012).

1.2 Období předškolního věku

Svět malého předškoláka můžeme popsat a charakterizovat jako kouzelný, protože fantazie v tomto věku je v nebyvalém rozvoji a tvoří právě ta největší kouzla (Matějček 1986).

Předškolní věk trvá od tří let po nástup dítěte do školy (tj. šest až sedm let). Bývá označováno „věk otázek“, „věk mateřské školy“, „první období vzdoru“. Předškolní období trvá dle Vágnerové (1997, s. 107): *„přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně více let.“*

Za **předškolní věk** tedy pokládáme vývojové období od dovršení třetího roku věku dítěte do jeho zahájení povinné školní docházky, tedy do šestého až sedmého, u dětí s těžším postižením do osmého roku života. Toto období je charakterizováno

pozoruhodnými změnami v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Dochází ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte (Klenková, Kolbábková, 2005).

Je známo, že v tomto období nastávají pro předškoláka největší fyzické změny, dochází je zlepšení pohybové koordinace, zkvalitnění hrubé motoriky, posun je jasný i u motoriky jemné, neboť předškolák globálně zvládá kreslení, zavazování tkaniček u bot apod. Předškolák dokáže zvládnout složitější pohybové dovednosti.

Předškolní období můžeme charakterizovat z několika kritérií:

1. **Poznávání světa:** dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou.
2. **Myšlení:** je charakteristické egocentrismem, ulpíváním na zjevných znacích a magičností; dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování takto prezentovaných informací.
3. **Kresba:** je významnou neverbální symbolickou funkcí, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí.
4. **Symbolická hra:** umožňuje dítěti zvládnout problematické situace přijatelným způsobem.
5. **Paměť:** vyvíjí se všechny složky, rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně.
6. **Emoční oblast:** důležitý je rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním emocím i citovým projevům jiných lidí (Vágnerová, 2007).

Emoční prožívání v předškolním věku je již stabilnější, kvalitnější a vyrovnanější, než tomu bylo u dítěte v batolecím období. Předškolák bývá senzitivnější, citové prožívání bývá intenzivní, stále snadno přechází z jedné emoce do druhé. Zdrojem jednotlivých citových prožitků bývá konkrétní činnost. Převládající naladění je v tomto období pozitivní, ubývají negativní emoce. Rozvíjí se smysl pro humor. Vztek a zlost jsou už méně časté, což souvisí s uvědomováním si příčiny vzniku nepříjemných situací (Vágnerová, 1997).

7. **Socializace:** probíhá především v rodině, ale dítě se již musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního prostředí. Významným sociálním mezníkem je

zařazení do mateřské školy – učí se žádoucím způsobům chování (především prosociálnímu), respektujících práva ostatních. Osvojují si základní normy chování, se kterými se ztotožňují.

8. **Rodina:** slouží jako model různých rolí, vzor k identifikaci, vázanost na ni se postupně uvolňuje (Vágnerová, 2007).

Pro dítě v tomto věku, ale i v kterémkoliv jiném, by měla být rodina použita jako primární skupina s emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup dítěte do společnosti (Havlík, Kořa, 2002).

9. **Vrstevnická skupina:** navazování kontaktů s vrstevníky (při výběru převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů), dochází k postupné diferenciaci rolí, dítě se učí soupeřit i spolupracovat (Vágnerová, 2007).

1. 2. 1 Psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku

V období předškolního věku se rozvíjí velmi významně **poznávací procesy**. Lze v této oblasti citovat Čačku (2000, s. 70), který doplňuje, že: *„vnímání je u dítěte v předškolním věku globální, neanalytické, orientované převážně jen na to, co dítě bezprostředně a subjektivně upoutá.“*

Myšlení předškolního dítěte je na úrovni prelogické, předoperační, je úzce spjata s vlastní činností dítěte. V předškolním věku dítě získává první početní představy. Orientace v čase má své počátky také právě v předškolním období (Langmaier, Krejčířová, 2006).

V **oblasti myšlení** dochází v tomto věku rovněž k velmi významnému vývoji. Přibližně kolem čtvrtého roku věku dítěte k přechodu na vyšší etapu vývoje, tj. od etapy symbolického (předpojmového) myšlení do etapy názorového (intuitivního, předoperačního) myšlení. Symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte, tedy je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a arteficialistické (všechno se „dělá““ (Langmaier, Krejčířová, 2006).

S myšlením lze specifikovat také **vnímání**. Čím je dítě motoricky vyspělejší, tím více zkušeností získává a tím má i větší možnost a příležitost vnímat nové podněty a jevy. Vnímání je také spjata s myšlením. Čím více o věcech a jevech ví, tím dokonaleji je vnímá a diferencuje. Dokonalejším vnímáním a diferenciací získává stále nové vědomosti.“ (Damborská, 1979).

Zároveň také v oblasti **řeči** dochází ke zdokonalování. Je to také tím, že dítě projevuje větší zájem o mluvenou řeč (rádo vypráví, zpívá, učí se říkanky, poslouchá pohádky), začíná užívat složitější souvětí (Bednářová, Šmardová 2007).

Čačka (2000, s. 72) uvádí, že: „*slovní zásoba dětí v předškolním období tvoří tedy převážně jen frekventované konkrétní pojmy, které definují účelem (např. láhev – „Pije se z ní“, „Bývá v ní mléko“, „Nosí se na výlet“).*“

Často lze z pohledu vývoje řeči hovořit o tzv. **období intelektualizace**, které odpovídá 4.–6. roku života. Předškolní dítě plně zvládá řeč, jak suprasegmentálně, tak i segmentálně. Slovní zásoba se pohybuje v rozmezí od 2500 slov po 3000 slov, závisí to na rozšiřování oblasti zájmů. Z hlediska morfologické roviny jazyka, dítě rozpozná dysgramatismy a samo umí, v tomto případě českou, gramatiku dodržovat (Lejska, 2003).

Lze také citovat Kutálkovou (1996, s. 45), která doplňuje, že: „*schopnost diferencovat hlásky a použít je přesně i ve slovech, kde se sejdou blízko sebe, se vyvíjí a prakticky je ukončena většinou kolem šesti let, kdy se dítě sice ještě splést může, ale dokáže se už opravit.*“

Samozřejmě je nutno zdůraznit, že **vývoj řeči** dítěte neprobíhá u všech stejně rychle. U některých dětí může být řeč kolem 3. roku věku již po formální stránce „dokončená“, jiné naopak zahajují školní docházku s výslovnostní vadou (Beranová, 2002). Z pohledu **vývoje řeči** je ovšem nutno uvést, že před nástupem do první třídy se také dokončuje formální vývoj zvukové stránky řeči, ač lze z praxe autorky diplomové práce specifikovat, že rok od roku se situace se zvukovou stránkou řeči u dětí předškolního věku zhoršuje, objevuje se stále časté a velké množství řečových vad. Je ovšem třeba zdůraznit, že slovní zásoba u dětí bývá na dobré úrovni, objevuje se ovšem stále více značný počet převzatých výrazů z angličtiny, což je způsobeno rozšířením internetu a používáním počítačů či tabletů u předškolních dětí, stejně tak využíváním tohoto stylu mluvy například v televizi. Ovšem jako potřebné v případech, kdy dítě nedokáže správně vyslovovat, aby využilo služeb logopedické péče.

Další velmi důležitá etapa je etapa **sociálního vývoje**. V tomto období už není dítě ovládáno pouze aktuálními podněty, protože postupně se učí svou aktivitu kontrolovat, objevuje se tedy jistá míra sebekontroly. Morálka je sice závislá na názorech dospělých, které jsou pro dítě nositelem a garantem pravidel a norem. Správné je pro dítě to, co si myslí dospělý. Později, ke konci předškolního věku, dítě přijímá některé názory za své, ztotožňuje se s názory svých rodičů (Vágnerová, 2000).

Pro **psychosociální vývoj dítěte** je nejdůležitější rodina. Ovšem tím, není socializace jedince ukončena, probíhá po celý život člověka. Dětem přestávají stačit podněty, které poskytuje rodina. Stále více potřebují objevovat svět mimo ni. Po nástupu do MŠ tak začíná další etapa socializace. V této době se dítě také dále vyvíjí po emoční stránce. Své emoce umí postupně stále lépe ovládat, učí se jim rozumět. Po nástupu do MŠ vznikají nové citové vazby mezi jednotlivými dětmi, i k učitelkám. V tomto období se také zřetelněji projevuje v chování dítěte rozlišení a identifikace s mužskou či ženskou rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rodina hraje tedy v procesu socializace klíčovou roli. Správné vědomí rodinné identity, dítěti umožňuje s pocitem bezpečí, prozkoumávat širší svět, přijímat i nové role, vstupovat do nových vztahů. Rodiče jsou pro dítě emoční autoritou, jsou přesvědčeny o jejich vševědouce, všemocnosti, jsou jim vzorem, kterému se chtějí podobat. Děti jsou fixovány na členy své rodiny, chtějí být s nimi, i když občas rodiče provokují, zkouší, zlobí, odmlouvají, vymýšlí si, předvádějí se. Zároveň je důležité specifikovat, že každého rodiče potřebuje jinak: jednoho jako autoritu, která usměrňuje, chválí i kárá, druhého jako osobu, která chrání, polituje, uchlácholí, pohladí, přivine. Převážně bývá onou velkou autoritou otec a chránící matka, ale nemusí to být vždy pravidlem, jsou i dominantní matky a chránící otcové, záleží na jejich osobnosti a rolích ve vztahu. Vždy však platí, že fungující rodina je pro dítě důležitá a je senzitivní pro identifikaci s otcem, matkou, tedy splnění jednoho z vývojových úkolů (Kolářiková, 2015).

V předškolním období si dítě buduje jisté **sociální role**, což je očekávaný způsob chování ve společnosti. Role odráží očekávání ostatních členů společnosti. Sociální role mohou být krátkodobé - účinkující na besídce, dlouhodobé – např. sestra, všeobecné – např. chlapec, specifické – provokatér (Svobodová, 2010).

Při nástupu do mateřské školy přijímá dítě důležitou roli dítěte z mateřské školy, přičemž se plně připravuje na očekávanou roli žáka. Vytváří si nové přátelské vztahy

s kamarády, procvičuje si tak první sociální interakce mimo svou rodinu, komunikuje s ostatními dětmi na bázi nových partnerských rolí. Vytváří si nové sympatie, nesympatie, snaží se najít své vlastní sebepojetí, svou vlastní úlohu v nové společnosti mimo rodinu, uvědomuje si svoji vlastní hodnotu. Psychosociální vývoj zde stále formují dospělí, ovšem samo dítě nachází svoji pozici v této nové společnosti a snaží se prosadit. Skupina, chceme-li třída v mateřské škole je jistou první větší skupinou, kde může dítě porovnat s ostatními svoje dovednosti, projevy, sebeprosazení.

Hovoříme tedy o tzv. **sociální reaktivitě**, která se vyvíjí již od narození a jedná se o emoční vztahy k lidem v nejbližším i vzdálenějším okolí dítěte. V předškolním období vstupují děti do kontaktu nejen s rodiči, prarodiči, sourozenci a širší rodinou, ale také se svými vrstevníky a neznámými lidmi. Děti si tak mohou procvičovat sociální aktivity s mladšími, staršími, opačného pohlaví, lepšími či horšími dětmi (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1. 2. 2 Somatický vývoj předškolního dítěte

V průběhu předškolního období dochází ke změnám tělesného růstu. Během tohoto období je tělesný růst poměrně rovnoměrný a plynulý, kdežto na začátku a konci období můžeme pozorovat výraznější změny (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě v tomto období vyrostne asi o 4-6 cm a přibere 1,5-2 kg za rok. Hlava tvoří asi jednu šestinu délky celého těla a prodlužují se především končetiny. V 8 letech tvoří asi 27 % celkové hmotnosti těla svalstvo. Na rozdíl od dospělého člověka má hrudní koš dítěte tvar okrouhlý. Dívky v tomto období dokážou mnohem lépe a ekonomičtěji využívat svou sílu, chlapci prokazují lepší výsledky ve vytrvalosti, avšak nejde jim příliš motorické učení a napodobování předvedených pohybů (vemeste.cz, 2011, online).

Z pohledu somatiky lze specifikovat, že v tomto období se dokončuje okost'ování zápěstí u předškolního dítěte. Tato skutečnost umožňuje lepší koordinaci jemné motoriky. V oblasti zraku lze uvést, že zraková ostrost je 20 / 20, je rozvinuté binokulární vidění. V ústech začínají vypadávat mléčné zuby. Mozek v tomto období ještě dozrává, zdokonaluje se stavba nervové soustavy – nervová vlákna se opouzdrňují, čímž se zvyšuje rychlost vedení vzruchu a výkonnost nervových buněk (Kolářiková, 2015).

V tomto období postupně narůstá vliv druhé signální soustavy na první signální soustavu. Dítě dýchá pomaleji a hlouběji, srdce bije pomaleji a pravidelněji, celkově je organismus výkonnější. U dětí se zvětšuje svalová hmota, zvyšuje se svalový tonus. Koncem období se také ustaluje křivka páteře, i když páteř je stále velmi náchylná k pokřivení kvůli nedostatečné výživě, nedostatku aktivit nebo přetěžování. Období je velmi důležité pro utváření obranyschopnosti. Také z důvodu velkého výdaje vynaloženého na „přestavbu“ těla je velice nutná zdravá, pestrá a vyvážená strava, která mu dodá potřebné živiny a zároveň jej motivuje ke správným stravovacím návykům (Kolářiková, 2015).

Mezi pátým a šestým rokem života dochází ke ztenčení vrstvy podkožního tuku a dítě přechází do takzvaného období první vytáhlosti. Vlivem dosud málo vyvinutého zádového a břišního svalstva je pro postavu dítěte předškolního věku charakteristické, že lopatky odstupují nazad a břicho vyčnívá dopředu. Trup je válcovitý, bez výrazného zúžení v pase. Pasivní pohybový systém představují kosti, klouby a vazy, tvořící podpůrnou tkáň pro svaly a ochranu důležitých orgánů. Pro motoriku dítěte je podstatný především růst kostí a vývoj páteře. Růst a vývoj kostí probíhá v důsledku osifikace (kostnatění). V období předškolního věku probíhá především růst kostí horních a dolních končetin (Machová, 2002).

Vývoj cévního systému, který tvoří srdce a cévy, je podstatným faktorem motorické výkonnosti. Srdce roste celkem proporcionálně vzhledem k celkovému tělesnému růstu. Dostatečně intenzivní sportovní trénink vytrvalostního charakteru vyvolává výraznější zvětšení srdce. Tvar a poloha srdce se během růstu a vývoje dítěte mění (Linc, Havlíčková, 1986).

1. 2. 3 Motorický vývoj předškolního dítěte

Během období předškolního věku dochází ke značnému zlepšení jemné i hrubé motoriky, přičemž nutno konstatovat, že nelze toto generalizovat, vývoj dětí je individuální. Dochází však k výraznému zlepšení koordinace celého těla, zvyšuje se svalová síla i rychlost pohybů. Na motorickém vývoji závisí ale i výkon, například při psaní a kreslení. Nejprve pohyby vychází z ramenního a loketního kloubu, při delších cvičeních dochází ke zlepšení jemnější koordinace pohybů zápěstí a ruky. Motorický výkon nezávisí jen na věku, ale může být také ovlivněn tím, jak rodiče v tomto směru

vychovávat, povzbuzují nebo naopak odrazují děti od určité aktivity (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Toto období bývá často pojmenováno „zlatým věkem motoriky“. To je charakteristické rychlým učením nových pohybů. Stačí, abychom pohyb ukázali a děti jsou schopné nový pohyb udělat hned napoprvé nebo po několika dalších pokusech. Postupně se tak zvyšuje jistota prováděných pohybů (Perič, 2012).

Rozvíjí se také hrubá a jemná motorika. **Hrubou motoriku** můžeme specifikovat jako schopnost koordinovaně používat tělo jako celek. Systematicky se u dítěte rozvíjejí pohyby trupu, těla, končetin, hlavy. Zvládnutí hrubé motoriky má základní význam pro plný rozvoj dítěte, neboť pomůže dítěti získat sebedůvěru, zdokonalit koordinaci pohybů a prohloubit samostatnost. Dítě s nedostatečně rozvinutými pohybovými dovednostmi má sklony stranit se lidí, což může způsobit společenské problémy. Neupevní-li si dítě koordinované pohybové návyky v oblasti hrubé motoriky v rané fázi svého vývoje, tak v pozdějších letech pro ně bude zvládnutí těchto dovedností obtížnější (Michalová, 2007).

Z pohledu **hrubé motoriky** lze uvést, že pohyblivost se zlepšuje postupně, i když nejsou tak zjevné „nové výkony“ jako v předchozích etapách. Spíše se zlepšuje pohybová koordinace, rychlost, plynulost, pohotovost, ladnost a obratnost pohybů, děti jsou více hbité. Zlepšení hrubé motoriky jim umožňuje rozvoj větší samostatnosti při oblékání, sebeobsluze. Současně jsou schopny si v tomto věku osvojit základy mnoha složitých sportovních aktivit jako jízdu na tříkolce, koloběžce, kole, plavání, lyžování, bruslení. Předškolák by měl zvládat ujít určitou vzdálenost, chodit po schodech, chodit pozpátku, po zvýšené ploše, běhat, skákat, skok sounož, poskoky po jedné noze, skákat přes švihadlo, hrát pohybové hry, překážkové dráhy, udržet rovnováhu, chytat a házet míč, učit se stát se zavřenýma očima, kotrmelec, prolézat prolézačky, zvládnout jednoduchý rytmický pohyb např. ve spojení pohybu s říkankou nebo písničkou (Kolářiková, 2015).

Oproti hrubé motorice stojí **jemná motorika**, která podle kineziologů patří z hlediska fylogenetického vývoje do vyššího vývojového stupně, v porovnání s hrubou motorikou. Jemná motorika zahrnuje:

- a) **grafomotoriku** (pohybová aktivita při grafických činnostech),
- b) **logomotoriku** (pohybová aktivita při artikulované řeči),
- c) **mimiku** (pohybová aktivita obličeje),

d) **oromotoriku** (pohybová aktivita v dutině ústní),

e) **vizuomotoriku** (pohybová aktivita využívající zrakovou zpětnou vazbu).

Z výše uvedeného, lze zdůraznit jako velmi důležitou **grafomotoriku**, což je pohybová obratnost při grafickém projevu. Ke konci období by dítě mělo umět správně držet tužku, správně sedět, nakreslit kruh, který se může později stáčet spirálou dovnitř a potom ven, ovál, oblouček, podobně i osmičku či rovné čáry. Dítě by mělo zvládnout prsty tzv. špetku. Pro dítě předškolního věku je nejpohodlnější držení tužky pomocí tří prstů, přičemž sklon tužky by měl být někam za rameno dítěte, nemělo by na tužku příliš tlačit. Návik grafomotorických dovedností je pro psaní a kresbu velmi důležitý. Stejně tak důležité však je i správné sezení (Kolářiková, 2015).

Jemnou motoriku předškoláka lze rozvíjet běžnými činnostmi, např. osobní hygienou – mytím, čištěním zubů, česáním, oblékáním nebo hrou (stavění z kostek, hra s panenkami, na pískovišti). Předškolák by měl zvládat trhání a stříhání papírů nůžkami, lepení, modelování, skládání z dílů, navlékání korálků, zasouvání předmětů do otvorů, stavění kostek, přelévání tekutiny z nádoby do nádoby, zkrátka činnosti, při kterých jsou zapojeny zejména dlaně a prsty rukou. Souhrnně můžeme říci, že v oblasti jemné motoriky za normálních podmínek a stimulace, dokáže funkčně manipulovat s předměty a používat různé nástroje (nůžky, lepidlo, štětec, barvy, plastelínu, jíst příborem). Upevňují se pohyby potřebné k sebeobsluze, jako je oblékání, svlékání, zapínání a rozepínání zipu, knoflíků, zavazování tkaniček, čištění zubů, umí jíst příborem aj. (Kolářiková, 2015).

Zároveň je v oblasti jemné motoriky důležitá kresba. Kresba je přirozenou aktivitou každého dítěte, je pro něj hrou, možností něco vytvářet, vyjádřit se, přináší dítěti radost a uspokojení nad vlastním výtvozem. Dostatečná zkušenost s kresbou je pro budoucí psaní důležitá a stejně tak žádoucí je odstranění strachu, trémy či napětí z výtvarných projevů. Předškolní děti jsou ve fázi rané lineární kresby, jejich výtvoři jsou si velmi podobné a snaží se postihnout hlavní obrys znázorňovaného. Postupně roste schopnost kresbou vyjádřit svoji představu (Kolářiková, 2015).

1. 2. 4 Rodinná výchova a její význam na vývoj dítěte v předškolním věku

Pro dítě by měla být rodina jako primární skupina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti (Havlík 2007, s. 68).

Z pohledu pedagogiky lze specifikovat rodinu jako společenství lidí, svazek dvou rovnoprávných partnerů, malou sociální skupinu či buňku, společenskou jednotku, která vzniká na základě manželského a pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, rodinou a společností (Grecmanová 1998).

Rodina je společnost, jež tvoří základní výbavu a přirozený stav člověka. Rodina se zakládá manželstvím a je to příroda sama, která vtahuje člověka do tohoto svazku. Z něho jsou pak rozeny děti, jež prodlužují život rodiny, udržují lidskou společnost při životě a nahrazují ztráty, jež v ní způsobuje smrt každý den (Možný, 1990).

Šulová (2003, s. 415) specifikuje rodinu jako místo, které: *„umožňuje dítěti přirozený a přiměřený vývoj v prvních třech letech života, usnadňuje mu přechod k projevům autonomie, dává možnost procvičovat jazyk a vede k postupnému formování vědomí Já odlišného od ostatních. Vedle emocionálního zázemí poskytuje rodina i základ pro morální citění dítěte.“*

Dunovský a Kovařík (1999, s. 91) charakterizují rodinu jako: *„malou primární společenskou skupinu, založenou na svazku muže a ženy, na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej substituujícím (osvojení), na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti.“*

M. Vágnerová (2000, s. 171) zdůrazňuje, že: *„otec i matka jsou samozřejmou součástí rodiny jako jedné z významných složek světa. Sdílejí s ním převážnou část jeho života, jsou zapojeni do společné, běžné rutiny.“*

Velmi důležité je rovněž popsat typologizaci rodiny. Nejprve lze hovořit o **nukleární rodině**, kdy v tomto případě se jedná o manželský pár rodičů nejméně s jedním dítětem. Dále lze hovořit o tzv. **rozšířené rodině**, kdy v těchto případech s manželským párem s jedním nebo více dětmi žije alespoň jedna svobodná bezdětná příbuzná osoba ve společné domácnosti. Dalším typem je o **komplexní rodina**, kdy tuto tvoří dva manželské páry, nebo jeden manželský pár a svobodná, či ovdovělá osoba s dítětem. Někteří autoři

specifikují i **komplexní rodinu kmenovou**, což je taková, kde jsou jednotlivé manželské páry uspořádány lineárně (generačně), a která je řízena otcem-hospodářem, příslušníkem nejstarší generace, který si svoji autoritu udrží až do smrti (Horský, Seligová, 1997).

Rovněž rozeznáváme **komplexní rodinu s výměnkem**, kdy v tomto případě hovoříme o komplexní lineárně uspořádané rodině, v níž ještě za života hospodáře dojde k přenesení pravomoci hlavy rodiny na hospodářova nejstaršího ženatého syna, případně na hospodářova zetě, který se stane novým hospodářem. V posledním případě rozeznáváme **komplexní rodinu typu joint family**, zde nalezneme alespoň dva laterálně (v rámci jedné generace) uspořádané manželské páry s dětmi. Laterální uspořádání může být kombinováno s lineárním (Horský, Seligová, 1997).

Rodina svým ustáleným životním stylem zpravidla uspokojuje většinu biologických a psychických potřeb dítěte, působí na rozvoj jeho výkonových schopností i povahových vlastností a předává mu bezděčně také vlastní kulturní úroveň (Čačka, 2000).

Je rovněž důležité jasně specifikovat funkce rodiny, které musí být ve vzájemné kontinuitě a sounáležitosti. Funkce rodiny lze vymezit na:

- a) **Funkce biologická**, která zahrnuje podmínky pro biologický vývoj všech členů rodiny, zejména sexuální vztahy mezi mužem a ženou a biologickou reprodukci rodiny.
- b) **Funkce ekonomická**, kterou lze definovat ve smyslu materiálního zabezpečení jejích členů i ve smyslu společné hospodářské činnosti rodiny.
- c) **Funkce výchovná**: ta nabývá u současné rodiny největšího významu, jeví se nenahraditelná (Dvořáček, 2004).

Výchova dítěte je z pohledu jeho vývoje důležitá. Výchova je rovněž předmět pedagogické vědy, ale zejména pak záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost (Grecmanová 1998).

Výchovu dle Vališové, Kasíkové (2007, s. 330-331) můžeme definovat jako: „*soustavné a systematické působení na jedince (či skupinu), které je zaměřeno na kultivaci prožívání, seberegulaci pak na osvojení si příslušnou kulturou vyznávaných hodnot a žádoucích sociálních kompetencí*“.

Čáp a Mareš (2001, s. 303) tvrdí, že: „*způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.*“

Výchova dítěte v rodině je ovlivněna řadou okolností, jakými může být životní styl, počet členů rodiny, jejich chování a interakce, finanční a sociální situace rodiny, hodnotový systém, kultura, tradice, zvyky (Kolářiková, 2015).

Dle modelu tradičních výchovných stylů lze hovořit o níže uvedených výchovných stylech:

- a) **Autoritářská výchova:** zde se nejvíce uplatňuje vliv, síla a moc rodiče. Od dítěte se vyžaduje poslušnost, plnění příkazů, pokynů, dodržování zákazů. Komunikace v rodině bývá strohá, emocionální vztah osciluje mezi chladem a vypjatými reakcemi v případě neplnění příkazů, výchova je většinou manipulativní s promyšleným systémem trestů a odměn. Tato výchova je riziková z dlouhodobého hlediska, protože dítě nemůže otevřeně sdělovat své názory, pocity, což je problematické zvláště v období dospívání, může vést k únikům od rodiny, rozvoji rizikových forem chování.
- b) **Liberální výchova,** která bývá také mnohdy nazývána jako volná výchova, je výchova bez stanovených pravidel, dítě nemá hranice, rodiče do vývoje dítěte záměrně nijak nezasahují. Sice tím podporují jeho kreativitu, samostatnost, ale současně mu neumožňují naučit se řádu, respektování pravidel, což může vést ke střetům s institucí, společností.
- c) **Demokratická výchova,** která vyjadřuje harmonii mezi nároky, požadavky a prostorem, svobodou, mezi rozumem a emocemi. Důležitý je osobní příklad rodičů, diskutuje se o pravidlech. Důležité je zachování autority rodiče (Kolářiková, 2015).

Výchova v dnešním světě se ovšem velmi mění. Zároveň dochází ke změně hodnoty rodiny jako celku. Mění se význam této hodnoty (způsob uzavírání manželství, zakládání rodiny a jejich načasování). V realitě se to projevuje snižováním počtu dětí, zvyšováním věku snoubenců a rodičů prvorozených (a tím i dalších) dětí a zároveň vysokou nestabilitou rodin (Mareš, 2003).

V rodině se může formovat i **vztah k pohybové aktivitě**. Dítě může rádo sportovat, ovšem rodiče mohou být přehnaně ctižádostiví, mít neadekvátní požadavky na úroveň jeho sportovního výkonu. Dítě neuspokojí nároky rodičů. Jistě jsou všem známy případy o touze rodičů mít z malého chlapce druhého Jaromíra Jágra. Touto úpěnlivou snahou se tak může dosáhnout opačného efektu, kdy dítě začne mít odmítavý postoj k pohybové aktivitě, který se může postupně prohlubovat, až k naprosté averzi proti sportu (Suchomel, Kupr, 2008).

I z pohledu pedagogické praxe autorky diplomové práce lze vysledovat, že rodiče mohou pozitivně i negativně motivovat i demotivovat svého předškoláka k pohybové aktivitě. V případech, kdy má dítě rodiče, kteří jsou pohybovým aktivitám zjevně nakloněni, mohou vztah dítěte k pohybu i motivaci k pohybu jasně ovlivnit i účastí na výletech, hrách, sportovních aktivitách apod. Autorka však může potvrdit, že existují i rodiče, kteří jsou pohybově velmi pasivní, tráví sobotní odpoledne chozením po supermarketech, což se negativně podepisuje na tělesném i pohybovém zdraví předškoláků.

Je známo, že celoživotně pohybově aktivní rodiče vedou dítě především ke všestrannosti a nevyvíjejí tlak na maximální výkon dítěte. Naopak rodiče s problematickým vztahem k pohybové aktivitě, kteří za sebou mohou mít neúspěšnou nebo velmi úspěšnou sportovní kariéru, se často snaží své ambice dostatečně naplnit nebo přenést na úspěchy svých dětí. Právě rodiče svým hodnocením mohou vyvolávat v dítěti sebedůvěru. Děti kolem osmého a devátého roku začínají vnímat rodičovské zpětné informace, srovnávají je se skutečným výkonem (Stackeová, 2009). Děti s oběma pohybově aktivními rodiči mají až 6 x větší pravděpodobnost, že budou mít pozitivní přístup k pohybové aktivitě než děti, které mají oba rodiče pohybově neaktivní (Suchomel, Kupr, 2008).

2 SEBEPOJETÍ

Sebepojetí je důležitou součástí osobnosti. Blatný (2003, s. 92) uvádí, že: „v psychologii označujeme pojmem *sebepojetí* souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.“

Sebepojetí je skutečností, které prochází vývojem, na které působí několik vlivů, přičemž rodina a společenské prostředí de facto definují, co od jedince očekávají, za co jej považují. Tuto záležitost se pokusí specifikovat druhá kapitola, přičemž se bude zabývat zejména tělesným sebepojetím, ke kterému řadíme zdraví, tělesný vzhled a výkonnost.

2.1 Vymezení a úloha sebepojetí

Pokud je možné vymezit jednoznačně sebepojetí, nelze nezmínit termín **osobnost**. Osobností se člověk stává již v době raného dětství. Nakonečný (2003, s. 39) definuje, že: „*osobnost funguje jako otevřený systém, který je ve stálé interakci se svým životním prostředím. V utváření osobnosti se uplatňuje interakce vrozených biologických činitelů a zkušeností, které jedinec získává v rámci určitého sociálního a kulturního prostředí, ve kterém se odehrává jeho život.*“

Pojem osobnosti je mnohdy chápán rozdílně, specificky a odvisle od oboru jejího zkoumání. Již v samotném termínu osobnost lze slyšet významové slovo „o sobě.“ Uvědomování si vlastní existence, možnost sebeprosazování, nazírání do nitra duševního života a tím možnost záměrně poznávat okolní svět je schopnost univerzálně náležející všem dospělým, normálně vyvinutým lidem (Čížková, 1999).

Koťátková (2000, s. 57) definuje, že: „*sebepojetí* označuje v obecnějším vymezení, jak jedinec vidí sám sebe. Zahrnuje určitou integrující schopnost, která se v dětství zakládá a rozvíjí určujícím způsobem. Konstituuje se mapováním skutečností z obklopujícího prostředí. Součástí sebepojetí jsou tzv. kognitivní mapy, které vznikají vytvářením prostorových a sociálních vztahů, jejichž podstatou je zkušenost. Dětská jedinečná interpretace světa se zakládá na spektru zkušeností, naprosto podstatných pro následné přijímání světa a sociálních rolí, které s sebou život přináší.“

Z pohledu **sebepojetí** jde o kvalitu současného pojmání sebe sama a toto pojmání je subjektivní, zahrnující sebeposuzování, seberozvoj. Dále konstatuje, že pojetí sebe sama

je jádrem sebeprožívání a sebeřízení osobnosti a zároveň tedy řídicí složkou osobnosti. Sebeпоjetí je vnitřní obraz sebe sama, kterému se jedinec snaží podobat (Čačka, 2002).

Sebeпоjetí dítěte by mělo být naplněno vyváženými poznatky o sobě v kladných i negativnějších polohách s pozitivní perspektivou a dovolovat tak zakládání co nejpřesnějšího a nejrozmanitějšího sebepoznávání v nejrůznějších situacích. Na základě utvářejícího se sebeпоjetí se začíná rozvíjet sebevědomí, sebeocení, což je hodnota, jakou jedinec připisuje sám sobě (nízká, vysoká, kolísající). Sebevědomí dítěte velmi souvisí s projevy chování dítěte, ať už k sobě samému nebo k druhým. Nízké sebevědomí může vést ke krajním projevům chování jako je agrese či naprostá submisivita. Oba tyto krajní projevy vedou ve skupinových vztazích k problémům. Naopak příliš vysoké sebevědomí může vyústit v nedostatek empatie, přezírání druhých či v intoleranci (Kořátková, 2000).

Jednou z významných osobností, která se zabývala samotným sebeпоjetím, tak i vývojovou perspektivou, byla Susan Harterová. Ta se zaměřuje především na pojem **sebereprezentace**. Další termín, který používá, je **sebehodnocení** a současně také upozorňuje na náročné rozlišení těchto dvou pojmů, a to převážně u dětí, kdy struktura sebeпоjetí je závislá na přijímaných informacích a schopnosti je zpracovávat. Harterová (1999) se v souvislosti s vývojem sebeпоjetí zaměřuje tedy zejména na pojem sebereprezentace (self-representation) – konkrétně na atribuce nebo charakteristiky Já, které se vědomě prezentují v jazyce, tzn. jak se jedinec popisuje. Termíny sebereprezentace (self-representation), sebepercepce (self-perception) a sebeпоpis (self-description) mohou být zaměňovány při označování tohoto obecného procesu (utváření Já pomocí jazyka).

Sebeпоjetí má také své konkrétní složky, které lze rozdělit na:

- a) **Sebepoznání**, které označuje snahu daného jedince orientovat se sám v sobě. Zajímá se o to, jaké jsou jeho schopnosti, zda obstojí v určitých situacích. Sebepoznání jedince může být realistické nebo naopak zkreslené. Naše sebepoznání vychází z výkonů, kterých jsme dosáhli a také z reakcí druhých lidí- tzv. sociálního zrcadla. Důležité přitom je, jak dokáže jedinec rozvíjet své sebepoznání (Helus, 2011).
- b) Další složkou sebeпоjetí lze pojmenovat jako **sebehodnocení**, kde lze rozlišit jedince, kteří mají sklon k optimistickému sebehodnocení, dále pak děti se sklonem k negativnímu sebehodnocení. Je možné poznamenat, že k jakému

sklonu dítě spadá, dopadá to na jeho rozhodování a výkon. Děti s optimistickým sebehodnocením mají tendenci spatřovat příčiny svého případného neúspěchu spíše ve vnějších okolnostech a naopak úspěch připisují svým osobnostním kvalitám. U jedinců s pesimistickým sebehodnocením je to jinak. Při svém konání počítají spíše s neúspěchem, který pak přisuzují sami sobě a pochybují o tom, že úspěch je v jejich vlastních silách (Helus, 2011).

- c) **Sebecit:** se sebehodnocením úzce souvisí city, proto citové prožívání vzhledem k sebepojetí má široké spektrum podob. Citový vztah k sobě samému se může projevit jako sebeobdiv, sebeláska, sebenenávist, sebeopovržení apod. (Helus, 2011).
- d) **Seberealizace:** lze definovat, že pod tímto pojmem je skryto uskutečňování potencialit, tedy možností, které jsou v člověku, ale je potřeba tyto možnosti rozvinout. Dále také přibližování se k ideálu, který dítě vnímá jako výzvu. Při seberealizačním úsilí potřebuje jedinec podporu u osob, kterým důvěřuje, což zpravidla bývají rodiče (Helus, 2011).

V průběhu vývoje dítěte se objevuje tzv. „**tělové já**“, které můžeme verifikovat jako uvědomění si psychické odlišnosti od vnějšího světa, což plně také souvisí s oblékáním, které se jako takové postupně stává součástí sebepojetí a zdrojem sebestylizace. Nelze nezmínit, že ve styku s jinými lidmi se u dítěte vytváří tzv. vědomí „**sociálního já**“. Dítě vstupuje jako aktivní činitel do sociálního prostředí (Čížková, 1999b).

Děti v předškolním věku začínají chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity (Vágnerová, 2000). **Sebehodnocení** je také vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů, protože rodiče děti ovlivňují emočně, působí na ně svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění. Ovlivňují dítě svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru (Fontana, 1997).

Sebepojetí tedy můžeme specifikovat jako představu jedince o sobě sama. Sebepojetí se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu a je sociálním světem plně ovlivňováno. Můžeme je chápat jakožto kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi. Této struktuře odpovídají příslušné psychické procesy, zejména sebepoznávání a sebeporozumění. Sebepojetí má řadu dimenzí, např. zobrazení já,

hodnocení, směřování atd. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky. S termínem sebepojetí plně souvisí i pojem **sebereflexe**, což je obecně vědomé sebepoznávání, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, ohlíží se zpět za svými činy a postoji. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit a zvolit strategii pro budoucnost (Průcha, 2009).

Z pohledu utváření sebepojetí je nutno přihlédnout na tzv. **sociální kritéria**, která vytvářejí dítěti základ pro hodnocení sebe samého. Dítě si postupně připisuje určité vlastnosti, díky nimž si utváří určitý obraz sebe samého, určité sebepojetí. Pojetí sebe sama obsahuje jednak soud o sobě a dále citový vztah k sobě, sebecit. Vyvinuté sebepojetí, které se označuje jako ego (lat. já), má dvě roviny:

- a) reálnou: za koho se považují,
- b) ideální, čím bych chtěl být (Čížková, 1999b).

Pro zdárný **rozvoj sebepojetí** je nutný rozvoj **poznávacích procesů**. Dítě v předškolním vzdělávání začíná uvažovat o sobě samotném, uvědomuje si svoji jedinečnost, svou odlišnost a sounáležitost s okolními lidmi. Činí tak ovšem způsobem, který odpovídá jeho věku, jeho vývojové úrovni. Je nutno si uvědomit, že pro děti tohoto věku je charakteristický egocentrismus, který mu pomáhá potvrdit vlastní významnost, magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti, které mu umožňují uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoli, co je jinak nedosažitelné. Mezi znaky nezralosti sebepojetí patří: majetnické sklony, nekritičnost, přehnaný důraz na sebe sama. Typickým projevem takového postoje bývá sklon k vychloubání. Slouží dítěti jako zdroj jistoty a podpora sebeúcty (Vágnerová, 2000).

2.2 Etapy vývoje sebepojetí a tělesného sebepojetí

Sebepojetí se vyvíjí od časného dětství. Lze tvrdit, že u **novorozence** nelze hovořit o tom, že by dokázalo rozlišovat mezi sebou samým a okolním prostředím. Novorozenec nerozpoznává jevy, které se dějí mimo něj. Velmi významnou úlohu hrají u dítěte sociální kontakty s matkou, přičemž faktorů, které jej při tomto ovlivňují, je nepřeberné množství.

Mnohdy se matky trápí, zda je pro rozvoj **novorozence** důležité, jak často a jak dlouho se matka dítětem zabývá. Psychologická, emoční nedostupnost matky dítě zcela jistě závažně ohrožuje. Významnější je však kvalita těchto časných interakcí, ta je

rozhodující pro vývoj vztahu dítěte s rodiči, jeho kvalitu i vývoj sebepojetí dítěte. (Vágnerová, 2012).

V rámci **kojeneckého období**, což je období od konce 6 týdnů života do jednoho roku života dítěte, dochází k rychlému růstu dítěte do délky, zvětšování váhy dítěte, psychické potřeby se projevují jako stav přebytku či nedostatku. „Organizátor“ matka, bývá pomalu nahrazován vnitřním „organizátorem“ – JÁ.

Vývoj sebepojetí u **kojence** je tedy velmi ovlivňován interakcí s rodiči, kdy tiho komentují jeho chování, oslovují dítě jménem. Pokud se v rodině objevuje nedostatečné podnětné prostředí, může nastat riziko nedostatečné stimulace a nevytvoření dyády mezi dítětem a primární pečující osobou. To má negativní vliv na vnímání světa jako srozumitelného a bezpečného místa. Namísto toho dochází u dítěte k rozvoji celkové nejistoty, dítě problémově rozumí svým pocitům, přičemž absence základního, zdravě závislého vztahu mu navíc dává pocit, že není pro nikoho významné, což při dlouhotrvajícím trvání může ovlivnit celé jeho sebepojetí (Bowlby, 2010; Vágnerová, 2012).

Přibližně okolo šestého až osmého měsíce života dítěte dochází z jeho strany k uvědomění si odlišnosti sebe a okolního prostředí, přičemž s prvním oddělením od matky dítě nabývá zkušenosti, že něco samo dovede. Poté, co je dítě schopno se samo pohybovat, být ležením, začne si uvědomovat, že je oddělitelné od okolního světa, začne mapovat okolní prostor, který začne tento odlišovat od svého vlastního, vnitřního prostoru (Macek, 1997).

S pozdějším obdobím, zejména pak při konci **batolecího období**, se u dítěte začíná formovat autonomie, neboť si dítě začne plně uvědomovat svoji vůli. Začne si uvědomovat, že jeho vůle může být mnohdy odlišná od vůle jeho rodičů, že na ně může působit, zkouší je, zajímá se o to, co může svobodně udělat. Rovněž je zajímavé poznamenat, že rozvoj sebepojetí se projevuje ve vztahu k osobnímu vlastnictví, které dítě považuje za součást sebe sama. Ve druhé polovině batolecího věku začínají děti používat přivlastňovací zájmena můj a tvůj (Helus, 2004).

V **předškolním období** dítě chápe sebe samo jako součást dobře známé skupiny. Navíc dokáže vnímat a přijmout blízké jedince s určitou rolí v této skupině (matka, otec, babička, děda, sourozenec ap.), utváří si představu, jaké základní atributy tyto role naplňují. Na začátku tohoto období začíná chápat sebe sama jako součást této skupiny.

Velmi zakrátko se transformuje do specifických rolí, např. do role dítěte, sourozence, vrstevníka (Kořátková, 2000).

Sebepojetí se v tomto období rapidně vyvíjí. Je známo, že ač předškoláci nejsou schopni podat konzistentní obraz sama sebe při odpovědi na otázku „kdo jsi“, tak některé výzkumy popisují, že na přiměřené otázky dokáží podat věku adekvátní odpovědi, které jsou obrazem jejich sebepojetí. Rovněž stupeň porozumění a akceptace psychologických charakteristik, jež děti používají při popisu sebe sama, se v tomto období zvyšuje. Je však nutno podotknout, že v tomto období zůstává sebehodnocení do značné míry i nadále zjednodušené obvykle na jednu dominantní charakteristiku, např. chytrý versus hloupý. Dítě v předškolním věku konečně začíná vnímat jisté etické a morální principy. V tomto období dochází k rozvoji svědomí, které dokáže být přísné a předškolní dítě mnohokrát potrápí (Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009).

2.3 Ukazatele ovlivňující sebepojetí

Stejně jako dospělí jsou i děti ovlivněni osobnostmi na televizní obrazovce, na internetu či v časopisech. Mnohdy se snažíme tyto vzory napodobovat, přizpůsobit se jim. U dětí je největší skupinou, které se snaží přizpůsobit, s níž se chce jistým způsobem zidentifikovat, **skupina vrstevníků**, přičemž tato je jednou z těch, které ovlivňují sebehodnocení dítěte. U skupiny vrstevníků, což může autorka této diplomové práce potvrdit ze své pedagogické praxe, dochází k přejímání aktivních, případně však také pasivních vzorců chování.

Primární vliv na rozvoj sebepojetí dítěte má však **rodina**. Rodiče se nejvýznamněji podílejí na formování sebepojetí dítěte, přičemž svým přístupem k dítěti a posuzováním jeho schopností mohou navodit sebeznehodnocující nebo sebezhdnocující sebepojetí. Dítě pak může mít pocit, že je horší než druzí, že se nikdy nenaučí určitým dovednostem, že bude vždy zlobivé, že má slabou vůli apod. Trvale negativní posuzování, kdy rodiče nepředpokládají u dítěte úspěch a dobrý výkon, působí dezaktivně, může navodit rezignaci či syndrom naučené bezmocnosti. Dítě přejímá pochybovačné postoje rodičů a zdrojem dezaktivace se stává jeho vztah k sobě samému jako neschopnému, omezenému, méněcennému. Pokud však rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte úkoly zvládat a dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách, napomáhají vytváření sebezhdnocujícího

sebepojetí. Tato forma sebepojetí má aktivizační účinek a přispívá k lepším výkonům dítěte (Helus, 2004).

Prostředí předškolního vzdělávání, tedy **prostředí mateřské školy**, má rovněž vliv na sebepojetí předškoláka, a to zejména nová skupina, do níž dítě přichází a přijímá nové sociální role. Dítě předškolního věku provádí v novém kolektivu mateřské školy velkou míru seberealizace, v níž je velmi iniciativní. Snaží se realizovat v různých činnostech. Patří sem potřeba realizovat se pohybem, šikovností, obratností. Seberealizace v oblasti rozumové se týká především oblasti komunikace. Dítě má potřebu komentovat dění kolem sebe, snaží se jej ovlivnit. Není jen divákem či posluchačem okolního světa, chce být aktivním, realizuje se v různých činnostech. Největší možností seberealizace je pro dítě volná hra, při které může uplatnit vše, co zná. Má při ní možnost postupovat vlastním tempem, zakusit uspokojení ze situací, které si samo navodilo. Ve volné hře je samo dítě tím, kdo rozhoduje a je důležitou osobou (Koťátková, 2000). Proto má důležité místo na rozvoj sebepojetí v předškolním věku MŠ a socializace dítěte právě v tomto prostředí.

Koťátková (2000, s 59) připomíná, že: *„na konci předškolního věku začíná dítě pro sebe vyžadovat určité úkoly, pracovní činnosti, ve kterých se chce uplatnit a obstát před ostatními již v reálných hodnotách uznávaných dospělými. Mateřská škola i rodina by měly umožnit dítěti realizovat se podle svých schopností a zkušeností a vyjadřovat radost a podporu jeho iniciativám, a tak posilovat jeho sebedůvěru ve vlastní sebeuplatnění. Využívat pozitivního hodnocení pro seberealizující snahy, a tím dítě motivovat pro další kvalitativně vyšší konání.“*

Mateřská škola má ve vývoji dětského JÁ nezastupitelné a důležité místo. Mateřská škola je v dnešní době ideálním a bezpečným místem pro hledání a nalézání dětského sociálního JÁ, a to zejména díky reakcím druhých, neboť v tomto věku se u dětí začíná rozvíjet potřeba být sám sebou mezi druhými, až k touze být nějak platný pro druhé. Vývoj potřeby seberealizovat se vychází z egocentrického naplňování vlastního uspokojení a na základě těchto pozitivních prožitků se dítě orientuje na uplatnění ve společné činnosti, ve spolupráci. Sebeuplatnění je nesmírně důležité pro motivaci k dalším a náročnějším úkolům, je nezbytné pro vývoj dítěte (Koťátková, 2000).

2.4 Tělesné sebepojetí

Z pohledu definice tělesného sebepojetí lze citovat Fialovou (2001, s. 53), která specifikuje, že: *„tělo je hlavním prostředkem k sebeexpresi a k interakci se světem, a proto je i klíčem k pochopení celého ‚já‘ a významně ovlivňuje naše sebedefinování. Přestože má člověk dar myšlení a řeči, jsou jeho emoce a zdraví výstižněji vyjadřovány prostřednictvím těla. Způsob, jakým vnímáme tělo a pohyb a jakou mají pro nás důležitost, určuje naši fyzickou identitu.“* Tělo je objektem sociálního a kulturního vývoje, ovšem je nutno přihlídnout k tomu, že měnící se normy a hodnoty v různých epochách, prostředí či kulturách ovlivňuje naše sebepojetí (Fialová, 2001).

V rámci formující se kognitivní složky organismu, dochází k formování představy o rozměrech těla jako celku, o rozměrech jednotlivých částí a jejich vzájemném poměru. Emotivní složka zahrnuje vztah k vlastnímu tělu jako celku, vztah k jeho jednotlivým částem, který se může lišit a vztah k vlastní tělesnosti obecně. Behaviorální složka zahrnuje aktivity vedoucí k ovlivnění vzhledu našeho těla jako např. diety, cvičení, plastické operace apod. (Fialová, 2001).

Fialová (2001, s. 22) dodává, že: *„tělesné sebepojetí v sobě dále zahrnuje vlastní výpovědní hodnotu, stanovisko i význam okolí. „Je chápáno jako emocionálně afektivní hodnocení vlastního těla. Vědomí vlastního těla, vlastní tělesnosti je rozšířeno o všechny pocity a představy spojené s tělem, kterými může jedinec něco vypovídat. Jedná se o psychologicko – fenomenologickou část tělesné zkušenosti, zahrnující všechny emocionálně afektivní procesy jednotlivce, jež se vztahují k vlastnímu tělu.“*

Vliv na utváření tělesného sebepojetí mají tělesné zkušenosti v průběhu vývoje, fyzické atributy, množství a pravidelnost pohybové aktivity, hodnocení naší tělesné konstituce druhými, uznávané hodnoty a zájmy, osobnost, věk, pohlaví, vzdělání. Tělesným sebepojetím jsou myšleny všechny představy, které má člověk o svém těle. Tělesné sebepojetí je způsob, jak člověk přemýšlí o svém těle, jak se vnímá, prožívá (Hošek, 1999). Tělesné sebepojetí má již od raného dětství vliv na naše chování, emoce, myšlenky v každodenním životě. Zejména ze všeho nejpronikavěji ovlivňuje tělesné sebepojetí naše vztahy – ty, které jsou veřejné, stejně tak jako ty z nejintimnějších (Cash, Pruzinsky 2004).

V předškolním věku se formování tělesné identity vytváří na základě různých faktorů – nejvýznamnější je hodnocení a představy blízkých lidí, které tyto děti vnímají

jako authority (rodiče, učitelé), ale také jejich samotné porovnávání s ostatními dětmi (Vágnerová, 2000).

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A POHYBOVÉ AKTIVITY

Třetí kapitola navazuje na předchozí část diplomové práce. Autorka v prvních dvou kapitolách vymezuje vývoj osobnosti dítěte od narození po období předškolního věku. Následně se zabývá sebepojetím, faktory, které je ovlivňují, přičemž třetí kapitola popisuje předškolní vzdělávání ve všech souvislostech, včetně zákonného vymezení, charakteristiky a zejména pak definuje pohybové aktivity předškolního věku jako vysoce důležitým prvku pro formování sebepojetí dítěte. V závěru kapitoly dojde k definování faktorů, které omezují budování pozitivního vztahu k pohybu u předškolních dětí.

3.1 Vymezení předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání plně souvisí s **výchovou** a **vzděláváním**, proto autorka diplomové práce považuje důležité tyto dva pojmy definovat.

Řada autorů definuje **výchovu** rozdílně, ovšem lze s jistou generalizací specifikovat, že společným prvkem výchovy je záměrnost působení na jedince s úmyslem dosáhnout změn v nejrůznějších složkách jeho osobnosti (Průcha, 2006).

Kraus a Poláčková (2001, s. 41) specifikují **výchovu**: „*jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému. Výchova je činnost životem podmíněná a život podmiňující. Výchova je nepochybně proces podílející se na utváření osobnosti (celých sociálních skupin), a tím vlastně na spoluutváření celé společnosti.*“

Z moderního hlediska je **výchova** především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, umožňující optimální rozvoj každého jedince. Uvádějí však nutnost přihlídnout k individuálním dispozicím vychovávaného jedince, stejně tak upozorňují na jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Dušová (2006, s. 6) specifikuje, že **výchova** je: „*cílevědomá, záměrná činnost směřující k všestrannému rozvoji osobnosti, jejímž cílem je rozvíjet a usměrňovat aktivitu vychovávaného, rozvíjet jeho osobnost a jeho odpovědný vztah ke světu, společnosti. Podstatou výchovy je činnost, při níž záměrně připravujeme generaci ke schopnosti se*

začlenit do společnosti (schopnost adaptace). Výchova je vyzbrojením člověka vědomostmi a dovednostmi nezbytnými pro další tvořivou činnost (tzn. nejen pasivní přizpůsobení, ale schopnost vlastní tvořivosti a aktivitou přispět k rozvoji společnosti). Výchovu lze chápat jako přípravu mladé generace k převzetí odpovědnosti za společnost, vyzbrojit ji potřebnými vlastnostmi, zformovat její postoje a názory.“

Oproti výchově stojí neméně důležitý prvek, což je **vzdělávání** neboli **edukace**, což můžeme specifikovat jako proces celkové **výchovy** vztahující se jen na člověka. Tento termín je odvozen z latinského „educatio“ (vychovávání) a považuje se za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Vzdělávání lze rovněž definovat dalším způsobem:

- a) jako činnost vychovávající, formující a učící dítě, jedince,
- b) jako speciální metodu formující a vzdělávající mládež,
- c) jako výcvik jedincových vloh,
- d) jako soubor prostředků, díky kterým si společenské skupiny osvojují poznatky a vytváří názory, postoje,
- e) jako znalost společenských zvyků, způsobů a slušného chování (Simonová, 2016, online).

Předškolní vzdělávání je zakotveno v zákonných normách. Dle zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 33: „*předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“.*

Mateřské školy se podílejí na socializaci dítěte a pomáhají vyrovnávat rozdíly způsobené různým kulturním a sociálním zázemím v rodinách. Metodami přiměřenými věku a potřebám dětí, dává předškolní výchova v mateřské škole základ k dalšímu rozvoji dítěte, včetně způsobilosti k povinnému školnímu vzdělávání (Jůva, 2001).

V České republice má předškolní vzdělávání dlouhou tradici. První veřejná mateřská škola byla založena v Praze roku 1869, později se zakládaly také v dalších

městech. Již od počátku se v předškolní výchově akcentovaly i složky vzdělávací (Průcha, 2006b).

Opravilová (2002, s. 32) správně popisuje, že: „*dnešní mateřskou školu by měla charakterizovat otevřenost, neformálnost a individualizované uspořádání konvergentně zaměřených výchovných a vzdělávacích cílů, které vytvářejí pro dítě stálou příležitost k široce založenému sociálnímu učení a poznávání. Zároveň by společně s rodinou měla realisticky a poučeně odhalovat, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a lidsky harmonickému životu.*“

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je jedním z hlavních úkolů mateřské školy doplňování rodinné výchovy, pomoc při zajištění dostatku mnohostranných podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má dítěti poskytnout odbornou péči a smysluplně obohacovat jeho denní program, přičemž koncepce předškolního vzdělávání se orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Pobyt v předškolním zařízení se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, při odkladu povinné školní docházky jsou zařazeny i děti sedmileté. Pokud je nedostatek míst v předškolním zařízení, upřednostňují se děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (RVP PV, 2004).

Globálně lze tvrdit, že mateřská škola přispívá ke komplexnímu vývoji dítěte, jelikož

- zajišťuje adekvátní vývoj i k dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče,
- nahrazuje rodiny s většími sourozeneckými skupinami, kterých je ve skutečnosti v ČR velmi málo, a řeší specifickou situaci jedináčků,
- vzděláváním svých pracovníků přenáší nejnovější poznatky pedagogiky, psychologie, pediatrie přímo do praxe,
- umožňuje každodenní potřebný kontakt s vrstevníky,
- umožňuje předškolákům postupný návyk na cizí autoritu, cizí prostředí, podřízení se určitému rytmu, postupné odpoutávání se od příliš silné fixace na rodinu,

- umožňuje předávání širších poznatků, než poskytuje většina rodin (promítání, saunování, návštěvy divadel, poslech hudby),
- odhaluje vývojové poruchy a přímo pomáhá při handicapech – logopedie, slabozraké děti, sociální retardace,
- umožňuje zachytit problémy včas,
- umožňuje dítěti zažívat určitou pravidelnost a rytmus, což není ve všech rodinách zvykem (Šulová, 2010).

Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let. Zároveň je jeho úkolem usilovat o získání správných společenských hodnot stejně tak, jako zajistit bezpečnost. V neposlední řadě má rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj, zdraví a osobní spokojenost, aby dítě mělo příjemnou zkušenost na čas strávený v mateřské škole (RVP PV, 2004).

Předškolní vzdělávání musí plnit také specifické cíle:

- **rámcové cíle:** ty vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- **dílčí cíle:** vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- **klíčové kompetence:** představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- **dílčí výstupy:** dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (RVP PV, 2004).

3.2 Pohybové činnosti a význam pohybu u dětí předškolního věku

Pohyb je účelnou součástí našeho života. Neslouží pouze ke sportování, ale také k přemísťování, je přirozeným projevem života každého živého organismu. Dvořáková (2002, s. 13) charakterizuje pohyb a pohybovou aktivitu jako: „*prostředek seznamování se s prostředím, učení jak ovládnout své tělo, jak si poradit se svým okolím a tím nabýt potřebné zkušenosti. Pohyb je prostředkem, jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními, je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnávání, pomáhání si, soupeření a spolupráce*“.

Pohyb je základní potřebou dítěte. Je spojen s vývojem tělesným, psychickým a sociálním a je uplatňován ve všech vzdělávacích oblastech. Každá oblast zahrnuje vzájemně propojené kategorie – dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají, prostupují a ovlivňují (RVP PV, 2004).

Pohyb je prostředkem seznamování se s prostředím, prvním učením jak ovládnout své tělo, jak si poradit se svým okolím a tím nabýt potřebné zkušenosti.

Pohyb u dětí je pro jejich vývoj obzvláště důležitý. Pohyb přináší dětem radost, podporuje jejich organismus, vývoj tkání, otužování, působí preventivně vůči stresu a napětí dítěte, preventivně působí vůči civilizačním chorobám. Díky kladnému vztahu k pohybu v dětství si formujeme vztah k pohybu i v dospělosti. Pohyb nalaďuje tělesnou pohodu, která plně souvisí s pohodou duševní a sociální. Je dána optimálním tělesným vývojem, který je dán geneticky a je ovlivněný životními podmínkami (Havlíková a Vencálková, 2006).

Autorka této diplomové práce může potvrdit, že pro rozvoj pohybových schopností předškolního dítěte má velký vliv hra. Dítě má díky ní možnost setkávat se s dalšími účastníky hry, lze díky ní modelovat příklady situací, které dítě zažije v budoucnu v životě, může si vyzkoušet „postavy“ a nacvičit si případné reakce.

Děti si díky pohybovým aktivitám osvojují důležité kompetence, přičemž tyto můžeme rozdělit do níže uvedených kategorií:

1. **pohybové dovednosti:**

- a) **lokomoční**, kdy díky těmto je schopno se pohybovat různými způsoby v prostoru různými směry (i podle pokynů), pohybovat se různými způsoby lokomoce mezi i přes překážky. Dále je schopno poskakovat a skákat různými způsoby a v kombinacích, skákat do různých směrů, přeskakovat přes překážky, vyskočit na ni a seskočit. Může se pohybovat různými způsoby v prostoru, různými pohyby a polohami částí těla. Pohybuje se s partnerem ve skupině ve vzájemné spolupráci, umí se podřídit lokomoci rytmu a hudbě, umí se pohybovat v prostoru v různém prostředí (voda, sníh),
- b) **nelokomoční**, kdy díky těmto může zaujmout různé polohy podle pokynů (znát názvy částí těla, poloh, pohybů), může se pohybovat částmi těla podle pokynů, nápodoby, v různých podmínkách (s náradím), stejně tak

pohybovat se kolem různých os svého těla a dokázat pohyby částí těla podřídit hudbě,

c) **manipulační**, kdy se jedná o manipulaci s různými předměty a náčiním. Dítě umí odhadnout pohyby náčiní a přizpůsobit mu vlastní pohyb, umí spolupracovat ve skupině při ovládnutí náčiní, zvládne využít pomůcky k pohybu v různém prostředí.

2. **Tělesná zdatnost**: dítě se dokáže pohybovat po delší dobu jednoduchými lokomočními pohyby, zvládat přiměřenou fyziologickou zátěž, dokáže zpevnit a uvolnit své tělo podle návodu. Rovněž dokáže protáhnout své tělo podle návodu.
3. **Kognitivní a afektivní oblast**: dítě se učí znát různé části svého těla a umět je pojmenovat, učí se znát směry vzhledem ke svému tělu. Důležité je vědět o činnosti srdce a o jeho reakci na tělesné zatížení, vědět, že jeho trénování pohybem prospívá zdraví, že síla svalů umožňuje pohyb, že tělo by mělo být pružné, aby bylo zdravé a pohyblivé. Dítě by mělo znát užívané pojmy spojené s pohybem a sportovním prostředím. Mělo by dokázat dodržovat domluvená pravidla, spolupracovat ve hře a činnosti, respektovat ostatní, nebát se v různém prostředí, nebát se vyjádřit svůj názor a mít z pohybu radost (Dvořáková, 2002).

V předškolním období lze vymezit tyto typy her:

- a) **hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)**: zde lze zařadit hry experimentační (tahání, kousání, cloumání s předmětem), lokomoční (pobíhání, skákání, plavání), lovecké (honičky nebo číhání na někoho), agresivní a obranné (hra na schovávanou, pronásledování, škádlení), sběratelské (sbírání kamínků, škebliček),
- b) **hry senzomotorické**: hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, trhání a muchlání), motorické (házení, neobvyklé pohybové aktivity jako je lezení na žebřík, chození pozpátku nebo po špičkách, hry rytmicko-taneční), sluchové (zvonění, bubnování, řev), zrakové (prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty),
- c) **hry intelektuální**: hry funkční (přesypávání písku, hrabání tunelů, přelévání vody), námětové (na učitelku, na doktora, na kočku), napodobivé (mytí auta, stříhání vlasů, utírání prachu), fantastické (rozhovor s vymyšlenou osobou,

použití prutu jako meče), konstruktivní (stavění, vystřihování, děláné bublin), hlavolamové a skládací (skládání obrazců z rozhozených kostek), kombinační (šachy, řešení rébusů, hádanek),

- d) **hry kolektivní**: hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické), pospolité (hry na školu, taneční škola, táboření), rodinné (hry na maminku a tatínka, mateřské hry s panenkou), stolní (domino, karetní hry) (Šulová, 2010).

Hry, zejména pak ty s jasně stanovenými pravidly, jsou pro vývoj dítěte důležité, neboť při nich dítě soupeří, respektive si poměřuje schopnosti se svými kamarády a učí se respektovat daná ustanovení. Při dodržování pravidel se dítě učí velké trpělivosti a sebeovládání, někdy nastávají potíže v podobě vzteku, pláče či trucování. Pravidla děti přijímají jako hotové nebo si je mohou samy vytvářet. Děti se s nimi setkávají v různých typech her, nejvíce však při společenských nebo sportovních hrách. Při skupinových hrách dochází k procesům sociálního učení, jako je navazování kontaktů, učení se spolupráce, vzájemné domluvy a respektování ostatních (Šmelová, 2004).

Pohyb a výše zmíněná **hra** jsou nejpřirozenější součástí nejen u dětí předškolního věku. Lidský organismus umožňuje regulovat tělesný pohyb. V průběhu historického vývoje, kdy od pradávna měl pohyb zejména existenční smysl (pohyb za potravou), se jeho význam postupně vyvíjel – sportovní či umělecké aktivity člověka. Pohybujeme se i tehdy, když nehnutě ležíme – pohyb krve, pohyb spermií, pohyb sloužící pro dýchání apod.

Svobodová (2010, s. 15) doplňuje, že: „*potřeba pohybu u dětí předškolního věku je vyšší než v jakémkoli životním období. Děti by měly mít dostatek prostoru k přirozenému a volnému pohybu především venku, v době pobytu na zahradě nebo části vycházky v bezpečném prostředí (park, hřiště, les, aj.). Pohyb je také skvělou příležitostí pro vytváření sociálních vztahů a prosociálních dovedností (např. vysvobozovací honičky, pohybové hry, námětové hry s pohybem aj.). Může se ale stát i zdrojem vztahů asociálních, pokud učitelka používá nevhodné soutěživé hry a vytváří mezi dětmi atmosféru závisti a zlosti.*”

Není striktně danou povinností zařazovat cvičení do denního plánu činností, ale doporučuje se minimálně jednou až dvakrát denně poskytnout dětem intenzivní pohybovou zátěž, motivovat i děti, které mají menší potřebu pohybu. V případě motivovaného cvičení dochází ke správnému držení těla, vytrvalosti, tělesné zdatnosti, lokomočním schopnostem podle vybraného záměru. Při pohybových hrách a činnostech se nabízí možnost podpory

prosociálního chování dětí, kdy všechny sportovní aktivity přináší pravidla a morální normy (Svobodová, 2010).

Kupříkladu při pohybu venku, rozuměno při vycházkách, je ze strany pedagoga mateřské školy nutností dodržovat a dbát na bezpečnost svěřených dětí, ovšem i při těchto je nutno zvolit bezpečnou lokalitu a umožnit dětem přirozený volný pohyb. Při soustředění se na pohyb, cvičení a pobyt venku, lze zhodnotit, že zdravé dítě je třeba nechat volně se pohybovat, a to s ohledem na jeho bezpečnost. U dětí se specifickými potřebami a dětí mimořádně nadaných se vždy bere ohled na jistá omezení (RVP PV, 2004).

3.3 Zdravý životní styl

Nejprve je nutno definovat, co vlastně **životní styl** je. Lze vymezit, že v globálním úhlu pohledu je to způsob, jakým lidé žijí, jak tráví svůj volný čas. V nejširším významu v jakém pojem životní styl vnímáme, jde o způsob, jakým lidé žijí, jaké hodnoty dodržují, jak vzájemně komunikují apod.

Machová (2009, s. 16) specifikuje, že: *„životní styl zahrnuje formy dobrovolného chování v daných životních situacích, které jsou založené na individuálním výběru z různých možností. Můžeme se rozhodnout pro zdravé alternativy z možností, které se nabízejí, a odmítnout ty, jež zdraví poškozují. Životní styl je tedy charakterizován souhrou dobrovolného chování (výběrem) a životní situace (možnosti).“*

Jako děti žijeme do určitého věku nápodobou rodičů. Jíme, co nám nachystají rodiče, spíme, kdy nám řeknou rodiče a pohybu se věnujeme podle toho, jaké aktivity pro nás vymyslí rodiče. Když se nám v některé z těchto oblastí předá špatný návyk, roste s námi až do dospělosti, kdy si ho buď uvědomíme a snažíme se jej změnit s pomocí vlastní vůle nebo s pomocí druhých. V opačném případě špatný zvyk zůstane součástí našeho každodenního života, který budeme předávat dále svým potomkům (Kastnerová, 2012).

Pro správné uchopení zdravého životního stylu je nutno uvést, že ke správnému životnímu stylu patří pohyb, správná výživa, psychická pohoda, absence alkoholu a kouření. Faktory, které jsou naopak vůči zdravému životnímu stylu nedobré, jsou kouření, alkohol, drogy, návykové chování apod. Samozřejmostí je směřování ke zdravému životnímu stylu již od raného dětství. Proto je nadmíru nutné, aby rodič učil své dítě zdravým zvyklostem v rodině, s návazností a kooperací s mateřskou školou.

Pozitivní působení životního stylu je souhrnem mnoha faktorů, jež naše zdraví ovlivňují. Základem je dodržování správných zásad, vyvarování se škodlivým faktorům. Mezi tyto škodlivé faktory můžeme zařadit kouření, zneužívání drog, sníženou pohybovou aktivitu, přílišnou konzumaci alkoholu, nesprávnou výživu, nadměrnou psychickou zátěž či rizikové sexuální chování (Machová, 2009).

3.4 Faktory omezující budování pozitivního vztahu k pohybu u předškolních dětí

V současnosti je velmi fatální pro rozvoj pohybu a pro tvorbu zdravého životního stylu dětí stav rodinného prostředí, zejména pak preference sedavého způsobu života, což je plně způsobeno rozvojem technického pokroku. V dřívějších dobách bylo více manuální práce, která je dnes nahrazena technikou, robotizací. V průběhu pracovní doby člověk více sedí u počítače, do školy a do zaměstnání jezdí autem, hromadnými dopravními prostředky. Schody se nahrazují eskalátory, nakupujeme prostřednictvím internetu, volný čas je tráven u počítače, případně u televize. U internetu se dá dnes vyřídít téměř naprosto vše, lidé nechodí ani po úřadech, potřebné tiskopisy si většinou vyřídí od stolu u svého monitoru (Machová, Kubátová, 2006).

Televize a internet jsou spolu s rodinou a školou, významný činitelem v oblasti socializace a vlivu jedince na pohyb. Média mají obrovský vliv, ale žádnou odpovědnost vůči výchově a vzdělávání de facto nemají. Smyslem televize je sledovanost a nic jiného než je zisk (Šed'ová, 2007).

Velmi problematické jsou také zhoršené mezilidské vztahy, kdy se lidé ženou za penězi a úspěchem, čehož výsledkem je nedostatek času pro sebe, své zdraví, ale i málo času věnovaného blízkým, což způsobuje právě výše uvedené zhoršené vztahy. Shon je také příčinou vzniku psychosomatických potíží, především stresových, ale také neinfekčních civilizačních onemocnění (Machová, Kubátová, 2006).

V dětství na dítě působí vnější faktory, které vztah k pohybu a de facto ke sportu mohou ovlivnit. K těm nejdůležitějším patří:

- a) rodina,
- b) škola,
- c) vrstevníci, spolužáci (Spousta 1997).

Sedavý způsob života produkuje nový trend mezi dětmi, kterému říkáme generace televizních a Facebookových dětí. Jejich rodiče mají často sedavý způsob života, což se odráží i na způsobu života dětí, na celé jejich kondici, což se začíná objevovat u tzv. televizních dětí. V současnosti se tato situace zhoršuje. Rodiče mají často zaměstnání, ve kterém tráví většinu dne a které má sedavou nefyziologickou povahu, a když přijdou večer za dětmi domů, jsou unavení a většinou na pohybové aktivity s dětmi už nemají ani čas ani sílu. Z důvodu neustálého spěchu, shonu a nedostatku času na oddych a relaxaci právě vhodnějšími pohybovými aktivitami je absence endorfinů (které jsou vyvolávány pohybovými aktivitami) nahrazována nevhodnými a ve většině případů pasivními způsoby (Kastnerová, 2012).

Výše zmíněný pokles pohybové aktivity může mít vliv nejen na výskyt dětské obezity, o které se v poslední době velmi často diskutuje, ale také na potíže s pohybovou soustavou. Nedostatek pohybu může vést např. ke svalovým dysbalancím, vadnému držení těla, přetěžování určitých partií i chybným pohybovým stereotypům (Havličková, 1998). Počet dětí s obezitou v posledních letech pořád stoupá. Ve věku do dvanácti let je 15-19 % chlapců i dívek obézních. O tom nás přesvědčuje i skutečnost, že pouze 21 % dětské populace se věnuje alespoň jednu hodinu denně pohybovým aktivitám, což je velmi malé množství (Halešic, 2011).

Proto je pro boj s obezitou v předškolním věku nutností najít si pro pohyb kladný vztah. V předškolním věku k tomuto slouží hra, protože společně s pohybem spěje k naplnění biologických a sociálních potřeb dítěte. M. Choutka (1983, s. 18) právě doplňuje, že pokud tyto potřeby nejsou uspokojovány: *„projevuje se to určitým napětím v organismu, který je vlastně podnětem k uspokojení těchto potřeb. Napětí vznikající z těchto potřeb se ve hrách a sportu projevuje touhou po prožitku, tvůrčí činností, vzájemném měření sil. Hra i sport jsou činnostmi, které lidé provádějí ve svém volném čase zcela dobrovolně, bez jakéhokoliv jiného záměru, než je prožitek z nich samých.*

Protože předškolní dítě je plné fantazie, využívá toho i při hře, která je pro rozvoj pohybových aktivit velmi důležitá. Je nutno si uvědomit, že fantazie v tomto věku není projevem jakékoliv poruchy, jedná se o naprosto normální jev. Děti kombinují vzpomínky s fantazijními představami, ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním. Fantazie má v tomto věku harmonizující význam (Vágnerová 2007). Dítě v tomto věku je skotačivé, plné fantazie a potřeby pohybu. Pokud k němu motivují rodiče v kohezi

s předškolním zařízením, je to cesta k adekvátně vybudovaným základům pro zdravý životní styl, který je pro harmonický vývoj lidského organismu velmi důležitý.

Období předškolní výchovy je pro rozvoj pohybu důležitý, protože pohyb je projevem psychické aktivity a dítě propojuje všechny mentální činnosti s konkrétním pohybem. Pohybová deprivace v raném dětství vede ke škodám nejen v tělesném růstu, ale i v mentálním vývoji a možnosti k pozitivnímu ovlivnění motoriky dítěte jsou tak nevratné (Dvořáková, 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM – UVEDENÍ DO PROBLÉMU

4.1 Vymezení výzkumného problému a výzkumného cíle

Součástí této kapitoly bude přiblížit výzkumný problém a výzkumný cíl této diplomové práce. Cílem výzkumu bylo dospět ke zjištění vlivu cílené pohybové aktivity na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí s přihlédnutím k vlivu pohybové aktivity na rozvoj sebepojetí dítěte.

Již v teoretické části práce byla vymezena důležitost pohybu pro zdravý bio-psycho-sociální rozvoj osobnosti předškolního dítěte, přičemž byla rovněž zdůrazněna důležitost působení rodiny, vrstevníků a výchovně-vzdělávacího působení předškolních institucí. Z pohledu vlivu pohybu na rozvoj sebepojetí dítěte si práce stanovuje hlavní a dílčí cíle, které jsou rozděleny do níže uvedených kategorií:

Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění vlivu cílené pohybové aktivity na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí s přihlédnutím k vlivu pohybové aktivity na rozvoj sebepojetí dítěte.

Dílčí cíle

1. Vliv postoje k pohybu zákonných zástupců na vztah k pohybu u jejich dětí.
2. Definovat rozdíly ve vývoji dětí s pohybovou intervencí a bez pohybové intervence.

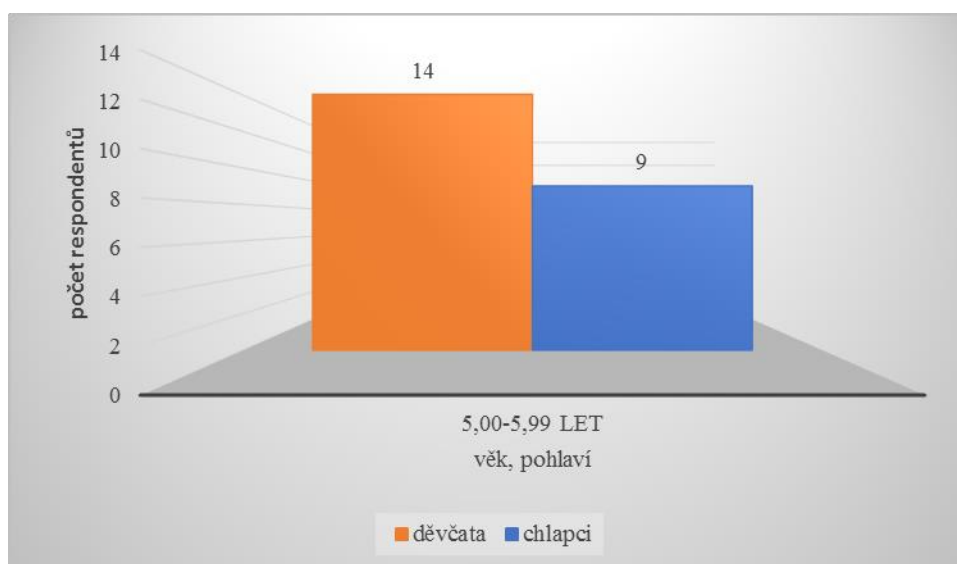
4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Z pohledu popisu výzkumného souboru lze konstatovat, že se jednalo o 92 dětí v předškolním věku, přičemž z důvodu jasného popisu a signifikaci výzkumného cíle byla tato skupina rozdělena do dvou hlavních podskupin:

a) Skupina bez cílené pohybové intervence v mateřské škole

Tato skupina byla vysledována v zařízení, které se **jmenuje Mateřská škola Olomouc, Žižkovo náměstí**. Mateřská škola na Žižkově náměstí sídlí v budově jejímž

vlastníkem je Statutární město Olomouc. Děti se vzdělávají ve třech heterogenních (věkově smíšených) třídách. Vzdělávací aktivity vycházejí z filozofie programu Začít spolu, přičemž prostředí třídy je uspořádáno do center aktivit. Jedná se vlastně o pracovní koutky, v nichž jsou dětem nabízeny smysluplné hračky a pomůcky, které mají dítěti pomoci rozvíjet vlastní tvořivost. Nedílnou součástí každého dne je ranní a reflektivní kruh, jehož smyslem je učení se vzájemného respektu a úcty dětí k sobě navzájem. Reflektivní kruh učí děti formulovat vlastní potřeby, postřehy, dílčí úspěchy, pomáhá tvořit sebevědomí dítěte. Lze konstatovat, že v takto připraveném prostředí se mohou společně vzdělávat děti s různými potřebami, s odlišným sociálním zázemím, děti mimořádně nadané i děti se speciálními vzdělávacími potřebami (skolkaolomouc.cz/zizkovo-namesti, 2017, online).

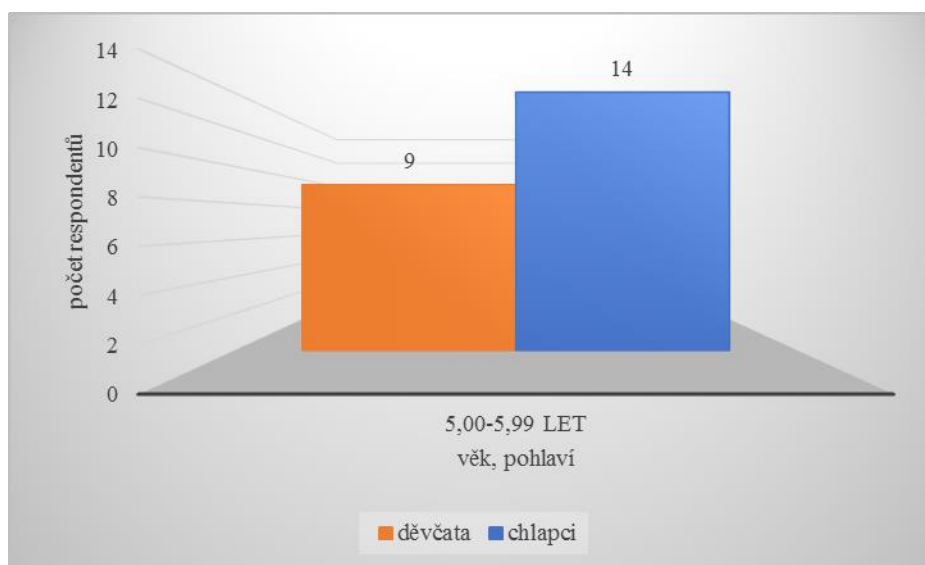


Graf č. 1 Věk a pohlaví respondentů, skupina bez cílené pohybové intervence – MŠ Žižkovo náměstí, Olomouc

Zdroj: vlastní zpracování

Další skupina bez cílené pohybové intervence byla vybrána z pracoviště Mateřská škola Olomouc na Sokolské ulici. Jedná se o odloučené pracoviště MŠ na Žižkově náměstí. Princip vzdělávání je obdobný, jako je tomu na Žižkově náměstí. Lze dodat, že v této mateřské škole vytvářejí pravidla vzájemného soužití na začátku školního roku, kdy tak hledají způsoby chování a jednání, které zajistí bezpečí, jistotu, radost a pohodu. Text pravidel je formulován jednoduše a pozitivně, je doplněn obrázkem a má ve třídě své stálé místo. V takto připraveném prostředí se mohou společně vzdělávat děti s různými potřebami, s odlišným sociálním zázemím, děti mimořádně nadané i děti se speciálními

vzdělávacími potřebami. Děti jsou vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti, otevřenosti pro pomoc ostatním. Výtečným pravidlem je fakt, že mateřská škola podporuje vzájemnou spolupráci a kooperaci, nikoliv nezdravou soutěživost. Každé dítě má příležitost osvojit si potřebné kompetence do svého života v sounáležitosti s vývojovou úrovní, na které se nachází (skolkaolomouc.cz/sokolska, 2017, online).



Graf č. 2 Věk a pohlaví respondentů, skupina bez cílené pohybové intervence – MŠ Sokolská, Olomouc

Zdroj: vlastní zpracování

b) Skupina s cílenou pohybovou intervencí v mateřské škole

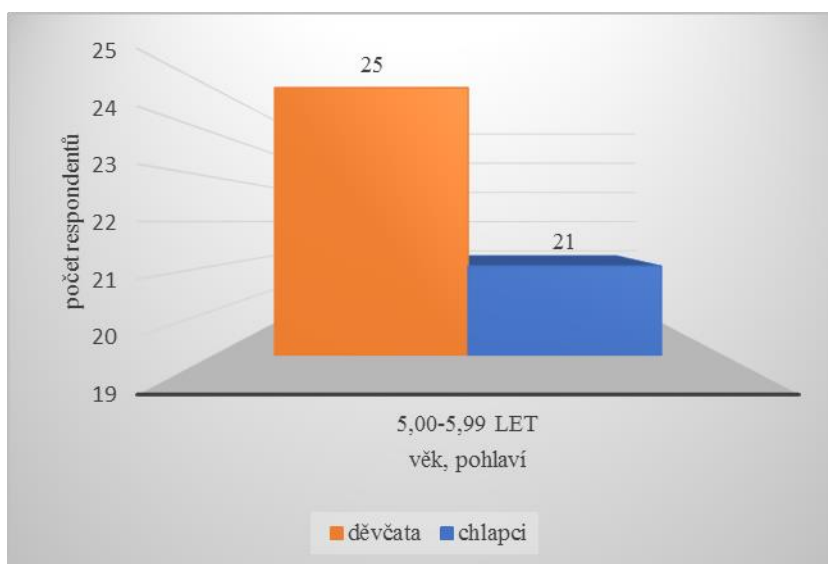
Tato skupina byla monitorována v zařízení **Mateřská škola Herrmannova**, která byla uvedena do provozu v září roku 1983. Tato škola je na sídlišti Lazce, je pavilónového charakteru a v těsné blízkosti školy protéká řeka Morava. Škola má 6 oddělení s kapacitou 28 dětí starších tří let (včetně) v jednom oddělení, tj. celkem 168 dětí. Jednotlivé třídy jsou laděny do určité barvy a tím získaly i svou identitu. Každé oddělení má samostatný vchod, samostatnou šatnu, prostornou třídu a hernu, přípravnou stravy, sociální zařízení a v neposlední řadě i šatnu a sociální zařízení pro personál dané třídy.

Při práci se zařízením řídí Školním vzdělávacím programem (dále ŠVP), který respektuje Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy (dále RVP PV), který si škola upravuje do tematických celků, které jsou stejné pro všechny třídy mateřské školy. Mimo tuto běžnou každodenní práci nabízí škola dětem řadu rozšiřujících činností. Pravidelně se s dětmi sportuje, navštěvuje kino, divadlo, knihovna. Škola mezi sebe zve divadelní

soubory, nejstarší děti navštěvují několikrát ročně ekologické programy ve „Sluňákově“ v Horce na Moravě, seznamují se se silničním provozem na dopravním hřišti SEMAFOR v Olomouci (ms-herrmannova.cz/olomouc/o-naši-ms, 2017, online).

Vzhledem k tomu, že se jedná o zařízení, v němž autorka této diplomové práce působí, dovoluje si vyspecifikovat také hlavní a základní cíle, které se snaží se svým pedagogickým týmem dodržovat:

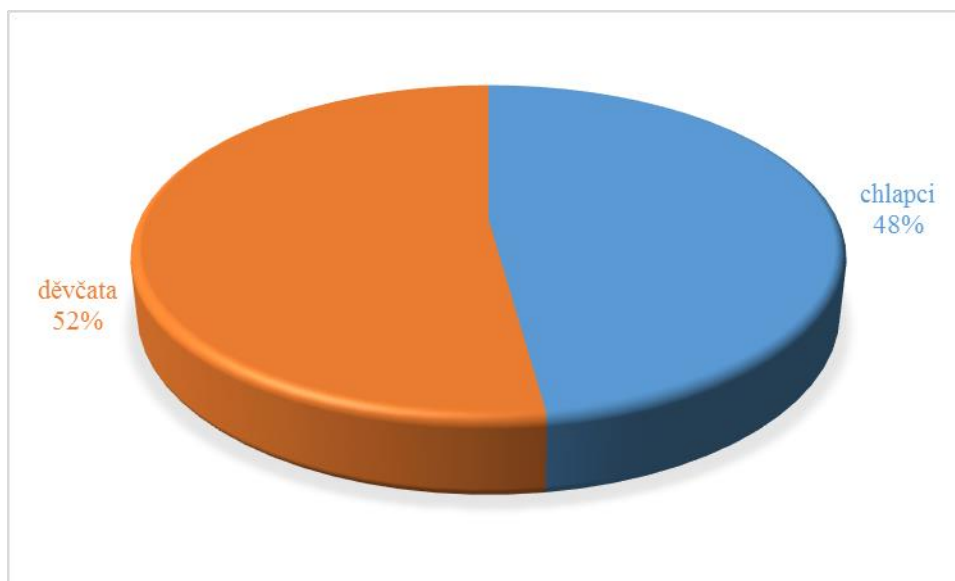
- 1) **Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení.**
- 2) **Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena společnost.**
- 3) **Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí** (ms-herrmannova.cz/olomouc/o-naši-ms, 2017, online).



Graf č. 3 Věk a pohlaví respondentů, skupina s cílenou pohybovou intervencí – MŠ Herrmannova

Zdroj: vlastní zpracování

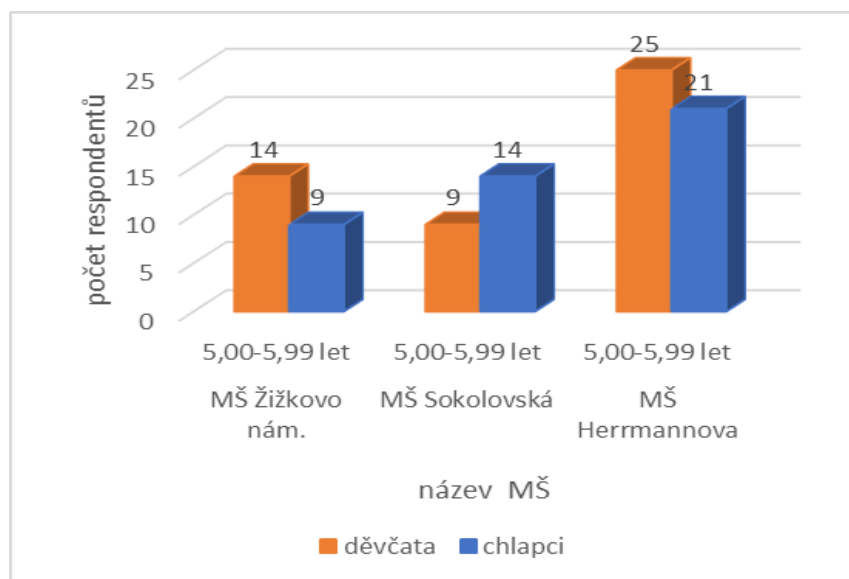
Následující grafy se pokusí jasně deklarovat globální rozvrstvení respondentů ve výzkumu této diplomové práce. V níže uvedeném grafu lze vysledovat, že počet dětí z hlediska pohlaví byl téměř vyrovnaný. Děvčata byla ve výzkumu zastoupena z 52 % (48 děvčat), procentuální zastoupení chlapců bylo 48 % (44 chlapců).



Graf č. 4 Pohlaví všech respondentů ve výzkumu

Zdroj: vlastní zpracování

Následující graf shrnuje počty respondentů ve všech třech zařízeních dohromady pro účel lepší přehlednosti a porovnání.



Graf č. 5 Přehled všech respondentů ve výzkumu ze tří mateřských škol

Zdroj: vlastní zpracování

4.3 Metodologie

Aby bylo možné získat adekvátní vzorec dat, byly využity pro účel dat dva metodologické postupy, přičemž první z nich byla **metoda rozhovoru**. Tato metoda byla pro autorku práce velmi důležitá. Díky své pedagogické praxi neměla s realizací této metody sebemenší problémy, s respondenty si vybudovala velmi dobrý vztah. Detaily rozhovoru byly zaznamenány do konkrétních dotazníků. Autorka využila analytické metody, metody logické dedukce a metody komparace. Další metodou byla **metoda dotazníku** s jasně zaručenou anonymitou dotazovaných.

R. Kohoutek (2014, online) definuje **dotazník** tak, že: „*dotazník je vlastně způsob psaného řízeného rozhovoru. Na dotazy, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, se vyžadují písemné odpovědi. Dotazník je méně časově náročný než rozhovor. Při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky a před definitivní aplikací dotazníku provést pilotáž na menším počtu zkoumaných osob, která nám pomůže provést poslední úpravy dotazníku. Otázky by měly být anonymní. Tím lze zvýšit upřímnost odpovědí.*“

Při realizaci výzkumu bylo použito knih: *Úvod do pedagogického výzkumu* (Gavora, 2010); a *Úvod do výzkumu v pedagogice* (Chráska, 2006).

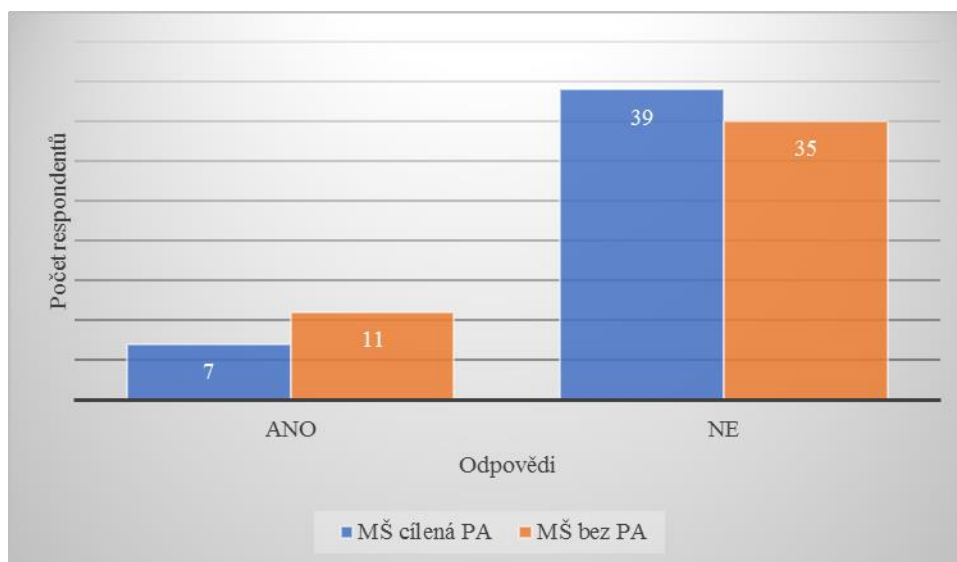
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUZE

Autorka měla s vyplňováním dotazníků, respektive s aplikací výzkumných metod málo problémů. S respondenty navázala velmi dobře kontakt, nedocházelo k žádné negaci, rozhovory byly nenucené a vše se odehrávalo pod souhlasem zákonných zástupců.

Otázky směřovaly zejména k pohybové aktivitě, kdy tyto se staly pro účel splnění cíle diplomové práce klíčové.

V níže uvedených grafech se autorka práce pokusila shrnout odpovědi na otázky, které směřovala nejprve na kognitivní znalosti dětí o důležitosti pohybu pro život.

OTÁZKY SMĚŘUJÍCÍ KE ZJIŠTĚNÍ ZNALOSTÍ O POHYBU A ZAMĚŘENÍ RODINNÝCH PŘÍSLUŠNÍKŮ K POHYBU

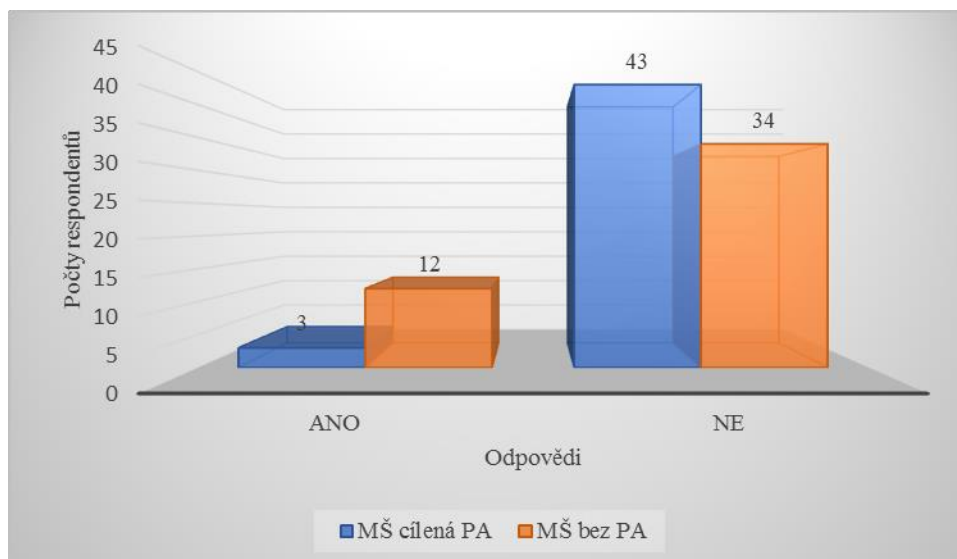


Graf č. 6 Je pravda, že malé děti nepotřebují cvičit?

Zdroj: vlastní zpracování

Při otázce, zda malé děti nepotřebují cvičit, se děti hromadně shodly, že děti potřebují cvičit. Takto odpověděly děti bez rozdílu na to, zda je ve výchovně-vzdělávacím programu mateřské školy více prosazován pohyb či nikoliv.

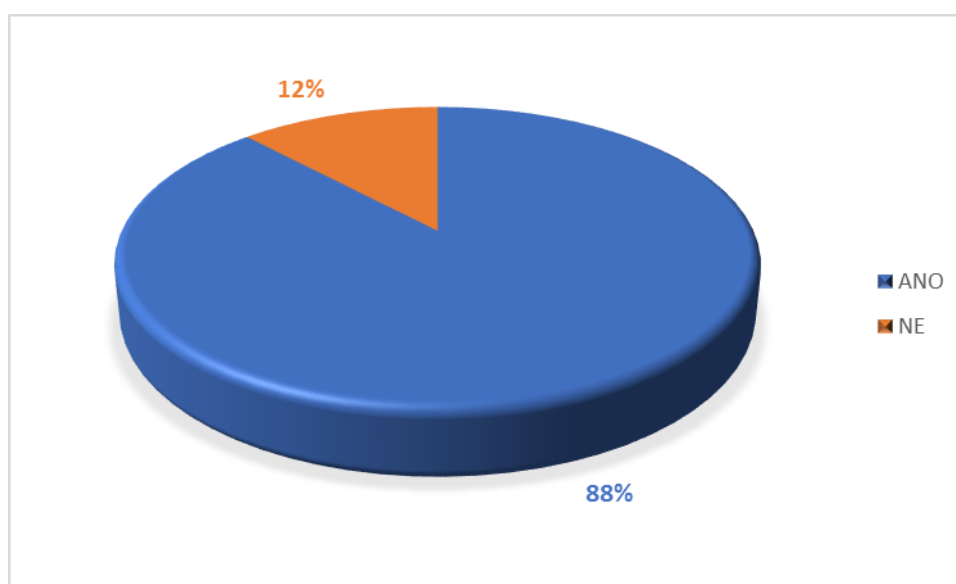
Autorka se dětí zároveň v oblasti jejich názoru na pohybovou aktivitu ptala, zda se jim chce cvičit, případně zda je cvičení nuda. Děti na pohyb bez ohledu na postoj MŠ k zařazování pohybových aktivit do běžného denního výchovně-vzdělávacího režimu potvrdily, že cvičení nuda rozhodně není, že v případech, kdy se v mateřské škole rozhodnou cvičit, se na aktivitu těší, mají radost, že si mohou společně hrát a poměřit si vzájemně své síly. Výsledek tohoto je obsažen v grafu níže.



Graf č. 7 Je pravda, že se ti nechce cvičit?

Zdroj: vlastní zpracování

Při otázce, zda je cvičení nuda, se děti velmi zajímavým způsobem rozpovídaly, přičemž velmi živě hovořily o svých zkušenostech při trávení volného času. U dětí, které byly v mateřských školách s nespécializováním pohybových aktivit, šlo vysledovat také velmi fatální příklady trávení volného času o víkendech, přičemž k těm nejvíce patologickým patří kupříkladu sezení u televize či trávení celého dne v nákupním centru.

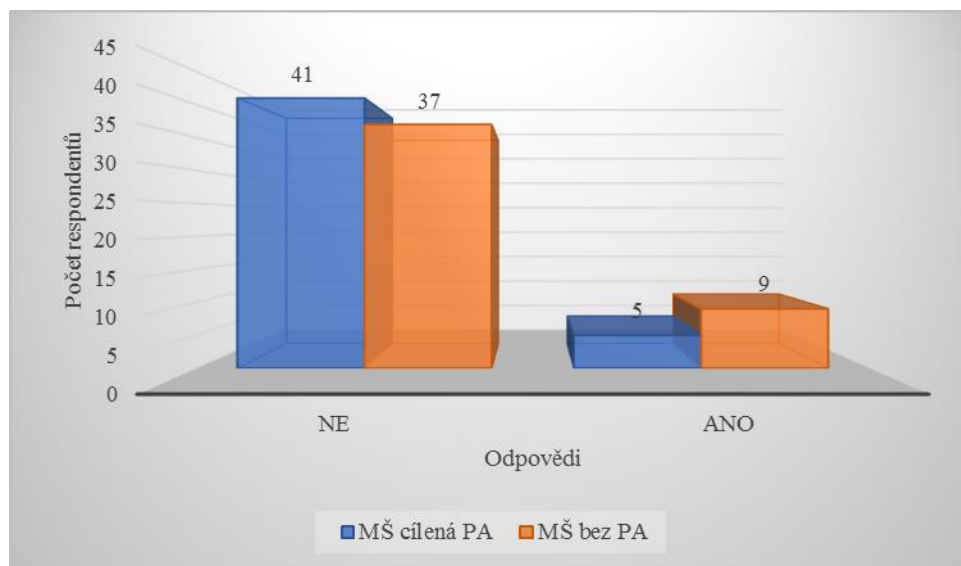


Graf č. 8 Je pravda, že cvičení je nuda?

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výše popsaném grafu lze vysledovat, že děti z 88 % potvrdily, že cvičení skutečně není nuda, a že cvičit chtějí. Na otázku, zda je lepší spíše sedět doma a nic

nedělat, se děti z 85 % shodly, že je lépe sportovat, trávit volný čas aktivně. Tyto názory zastávaly více dětí, jejichž rodiče se více věnovali sportu, rodiče, kteří jsou více společensky aktivní. 15 % dětí, které zastávaly jiný názor, byly dětmi rodičů, kteří tráví volný čas spíše pasivním odpočinkem, případně v supermarketech či doma v bytech u televize. Tento trend je bohužel, dle osobního názoru autorky diplomové práce, velmi vážný a stoupající. Z grafu je zároveň viditelné, že vyšší počet pasivnějších dětí je z mateřské školy bez pohybové aktivity.



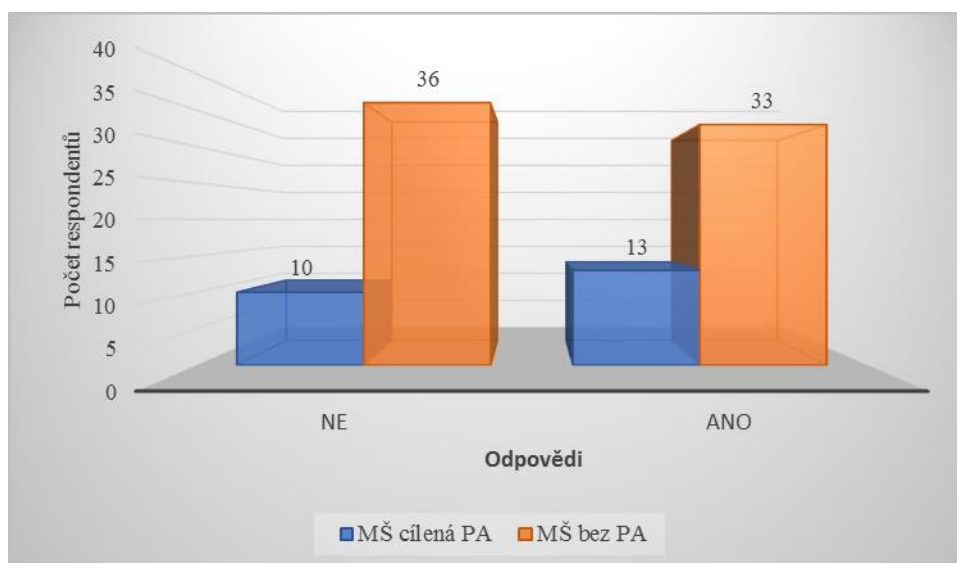
Graf č. 9 Je pravda, že je lepší sedět doma a nic nedělat?

Zdroj: vlastní zpracování

Dále se autorka diplomové práce chtěla dozvědět, zda si děti myslí, že se mohou něčemu novému naučit, pokud budou cvičit, případně se pohybovat. Děti s cílenou pohybovou aktivitou v mateřské škole se v odpovědích na tuto otázku jasně shodují s těmi, kteří navštěvují mateřskou školu bez cílené pohybové aktivity (44:44), čtyři děti odpověděly neutrálně. Děti doplňovaly, že mají raději hry na hřišti, hry na schovávanou apod. Děti, které potvrdily, že tráví čas se svými rodiči v supermarketu, rovněž vykazovaly při běžných činnostech v MŠ nižší výkonnost, více posedávaly a byly „spavější“.

Vzhledem k tomu, že v obou MŠ probíhá vzdělávání dle RVP pro PV, kdy se děti prostřednictvím aktivit přijatelných jejich věku dovídají, že sport a aktivní životní styl je prospěšnější jejich vlastnímu zdraví, šlo již dopředu verifikovat výsledek odpovědí na otázku, zda nedostatek pohybu může mít negativní vliv na jejich zdravotní stav v současnosti či v budoucnosti. Opět je však patrné, že lepšího výsledku (směrem ke

kladné odpovědi vůči zdravému životnímu stylu) dosahují děti, které navštěvují mateřskou školu s cílenou pohybovou intervencí ve školním vzdělávacím programu. Výsledek dokladuje níže uvedený graf.



Graf č. 10 Je pravda, že můžeme onemocnět, pokud se nebude pohybovat a cvičit?

Zdroj: vlastní zpracování

Dále autorku v rámci postoje dětí ke cvičení zajímalo, zda si děti myslí, že mohou mít dobrou náladu, pokud cvičí, zda se na cvičení těší, zda si myslí, že budou šikovnější, když budou cvičit a zda je lepší, když cvičí společně se svými kamarády. Výsledky shrnula v tabulce níže.

Tabulka č. 1 Můžeš mít dobrou náladu při cvičení? Těšíš se na cvičení? Budeš šikovnější, když budeš cvičit? Je lepší cvičit s kamarády?

Kategorie	Dobrá nálada při cvičení		Těšíš se na cvičení?		Budeš šikovnější, když budeš cvičit?		Je lepší cvičit s kamarády?	
	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO
Odpověď								
MŠ cílená PA	4	42	0	46	0	46	2	44
MŠ bez PA	4	42	3	43	3	43	2	44
Suma odpověď	8	84	3	89	3	89	4	88
Suma vzorek	92		92		92		92	
% odpověď	8,70	91,30	3,26	96,74	3,26	96,74	4,35	95,65

Zdroj: vlastní zpracování

Pokud se lze vyjádřit k první tabulce lze jasně vymezit, že při porovnání výsledků na otázky „**Máš při cvičení dobrou náladu?**“ a „**Je lepší cvičit s kamarády?**“, došlo k jednoznačné shodě obou typů mateřských škol, neboť obě skupiny shodně kladně

odpověděly (42:42). Tuto shodu lze přisuzovat věku dětí, vyplavování endorfinů při pohybu, přirozené potřebě pohybu předškolních dětí apod. Při otázkách „**Těšíš se na cvičení?**“ a „**Budeš šikovnější, když budeš cvičit?**“ lze vysledovat vyšší zastoupení u skupiny pocházející z MŠ s cílenou pohybovou aktivitou. Oproti skupině dětí z MŠ bez cílené pohybové intervence, která je zastoupena 93,5 % v kladné odpovědi, je skupina s cílenou pohybovou intervencí zastoupena 100 % v kladné odpovědi na otázku. Zde je vliv cílené pohybové intervence naprosto patrný a prospěšný.

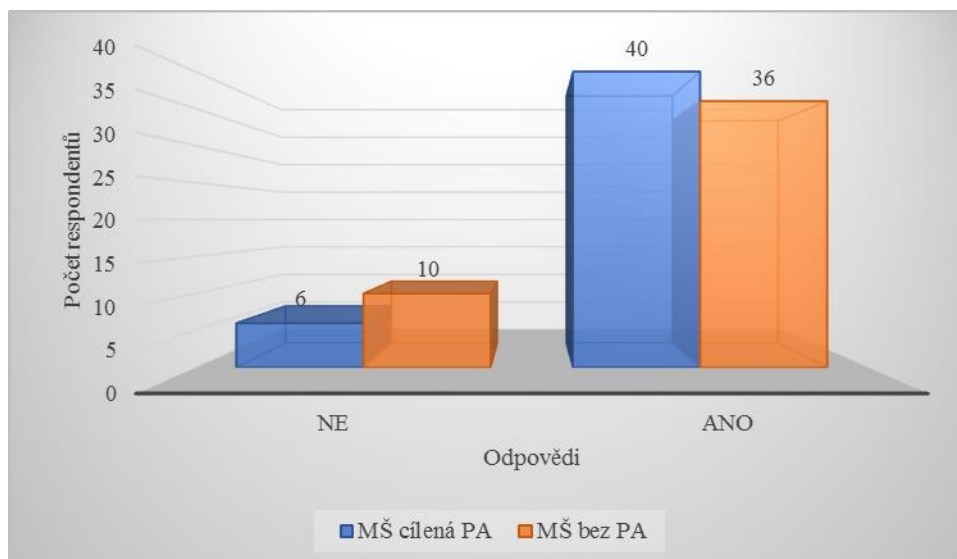
Vliv působení rodičů (resp. zákonných zástupců) na rozvoj osobnosti dítěte a rozvoj dětského sebepojetí, je patrný také v další tabulce uvedené níže, kdy se autorka diplomové práce zabývala také tím, jak na úspěchy dětí reagují rodiče. Nutno přihlídnout ale k tomu, že se jedná o subjektivní postoje předškolních dětí.

Tabulka č. 2 Mají rodiče radost, když se něco ve sportu naučíš? Máš rád/a, když tě rodiče pochválí?

Kategorie	Mají rodiče radost, když se něco ve sportu naučíš?		Máš rád/a, když tě rodiče pochválí?	
	NE	ANO	NE	ANO
Odpověď				
MŠ cílená PA	0	46	3	43
MŠ bez PA	2	44	0	46
Suma odpověď	2	90	3	89
Suma vzorek	92		92	
% odpověď	2,17	97,83	3,26	96,74

Zdroj: vlastní zpracování

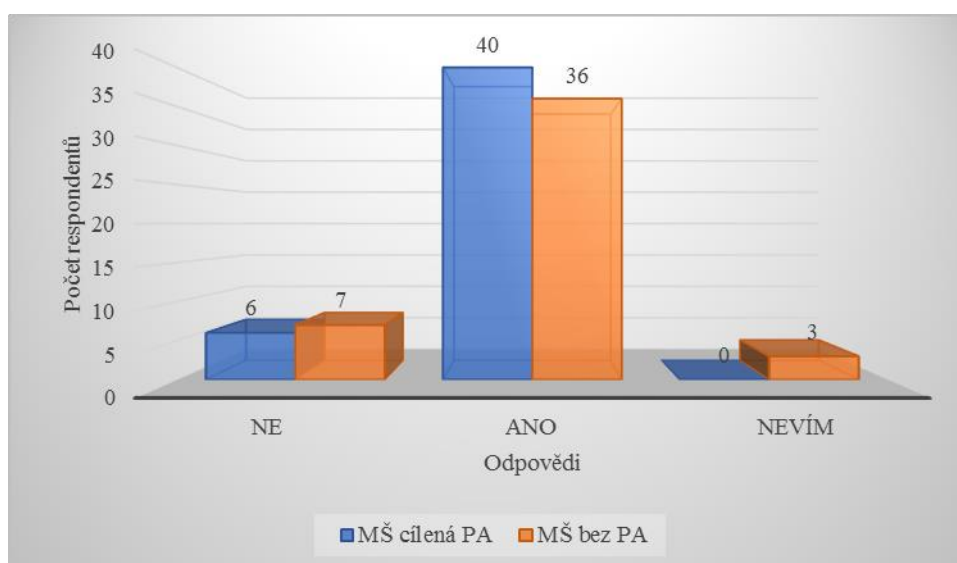
Autorku diplomové práce v oblasti náhledu dětí na sport a pohybové aktivity v souvislosti s rozvojem sebepojetí dětí také zajímaly další náhledy a názory na sport a pohyb. V níže uvedeném grafu lze vysledovat, zda děti jsou schopny sledovat sport v televizi a věnovat mu pozornost. Děti z MŠ s cílenou pohybovou aktivitou sledovaly sport v televizi více, ovšem lze konstatovat, že o sportovních přenosech dokázaly hovořit daleko více barvitěji, pestřeji a s větším emočním prožívání. Zároveň hovořily také o tom, že sportovní přenosy ve většině případů sledují se svými rodiči, kteří ze sportovního přenosu dokáží vytvořit velmi příjemnou rodinnou atmosféru. Několik dětí z mateřské školy s cílenou pohybovou intervencí autorce této diplomové práce také potvrdilo, že společně se svými rodiči jezdí i na utkání či zápasy fotbalu, jedna z dívek potvrdila také svoji účast na závodech v lyžování.



Graf č. 11 Sleduješ sport v televizi?

Zdroj: vlastní zpracování

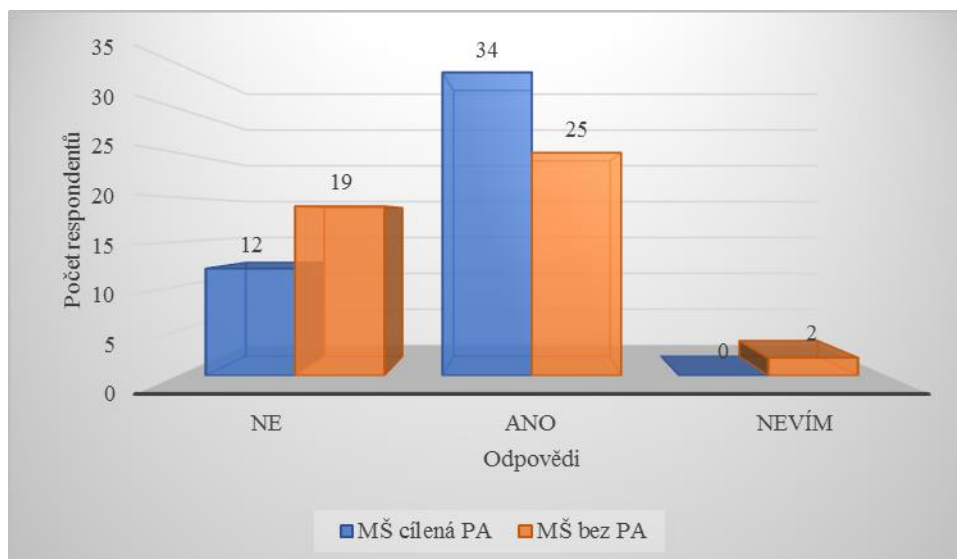
Autorku v souvislosti se zaměřením rodiny vůči sportovním aktivitám ještě zajímalo, zdali by děti chtěly sportovat společně se svými rodiči.



Graf č. 12 Chtěl/a bys cvičit se svými rodiči?

Zdroj: vlastní zpracování

Autorka také řešila, zda děti doma cvičí. Při této otázce došla také k dílčím zjištěním, že u rodin, jejichž děti chodí do mateřské školy s cílenou pohybovou intervencí, dochází k cílenému cvičení s rodiči minimálně dvakrát týdně.



Graf č. 13 Cvičíš doma?

Zdroj: vlastní zpracování

OTÁZKY SMĚŘUJÍCÍ KE ZJIŠTĚNÍ ROZVOJE SEBEPOJETÍ DĚTÍ ZA ÚČELEM VYUŽITÍ POHYBOVÝCH AKTIVIT

Autorka zaměřila otázky ve výzkumu také v souvislosti s vlivem pohybu na rozvoj sebepojetí u dotazovaných. Sportování u dětí i dospělých působí velmi důležitě na rozvoj osobnosti. Se sportováním je také důležité umět vyhrávat, umět výhru přijmout, stejně tak se umět také vypořádat s prohrou, umět spolupracovat s kolektivem apod.

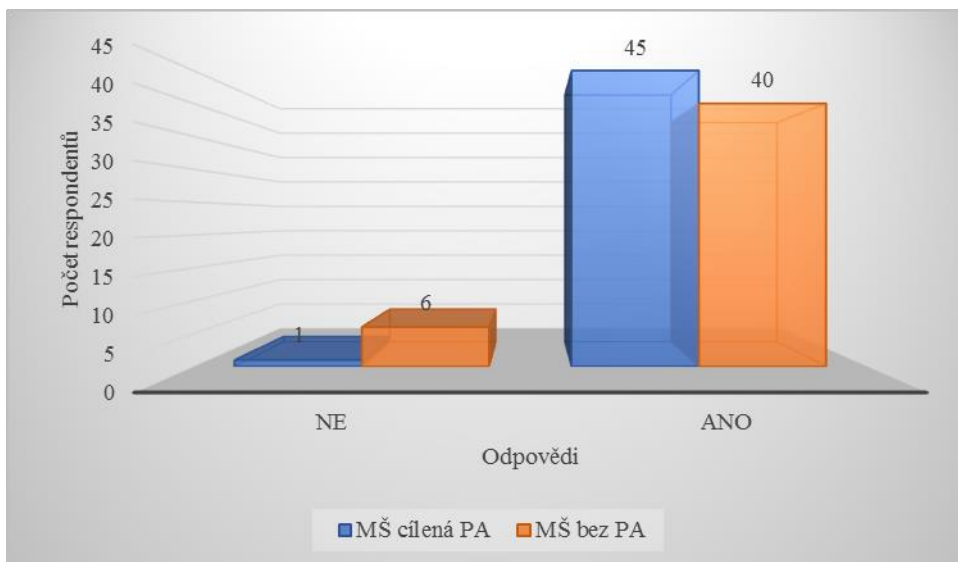
Tabulka č. 3 Máš radost, když zvítězíš? Zlobíš se, když prohraješ?

Kategorie	Máš radost, když zvítězíš?		Zlobíš se, když prohraješ?	
	NE	ANO	NE	ANO
Odpověď				
MŠ cílená PA	0	46	33	13
MŠ bez PA	0	46	26	20
Suma odpověď	0	92	59	33
Suma vzorek	92		92	
% odpověď	0,00	100,00	64,13	35,87

Zdroj: vlastní zpracování

Ve výše popsané tabulce lze jednoznačně vypořádat, že u obou skupin se projevuje shodně radost při vítězství, ovšem u dětí bez cílené pohybové intervence se projevuje větší zloba při prohře. Lze to vysvětlit nedostatečnými zkušenostmi v oblasti sportovních her, které jsou v oblasti rozvoje sebepojetí u dětí v předškolním věku klíčové.

Právě při otázce, zda je cvičení dítěti příjemné, se děti také rozpovídaly o tom, že v okamžicích, kdy začaly v mateřské škole zažívat cílenou pohybovou intervenci, začaly pociťovat, že je cvičení pro ně příjemné. Opětovně lze vysledovat, že u MŠ s cílenou pohybovou intervencí je příjemnost pohybu více přítomná.

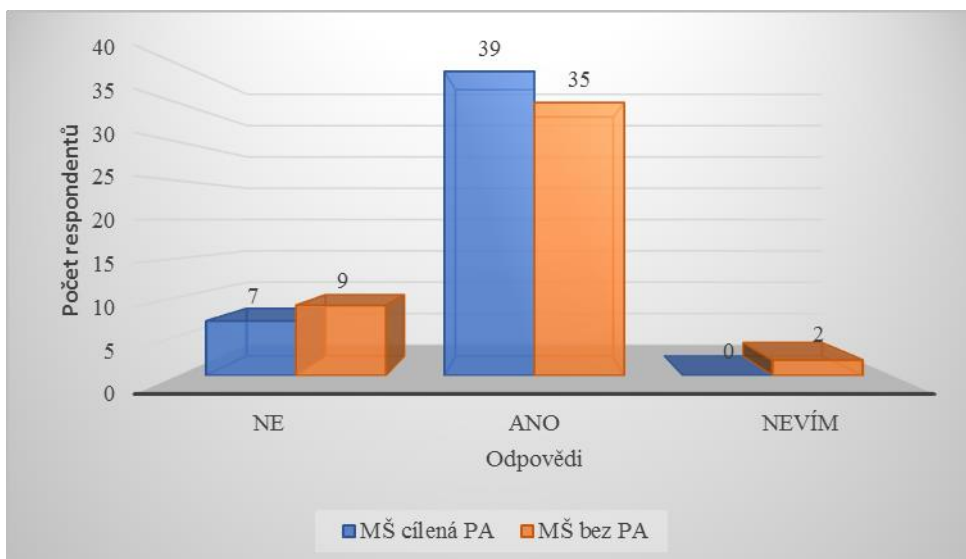


Graf č. 14 Je pro tebe cvičení příjemné?

Zdroj: vlastní zpracování

V teoretické části této diplomové práce se autorka snažila definovat důležitost pohybové intervence v předškolním vzdělávání, stejně jako důležitost hry pro rozvoj sebepojetí dítěte. Pohybová hra se řídí přesnými pravidly, která je nutno pro správnost výsledků hry respektovat a dodržovat. Proto autorku zajímalo, zda dítě ví, co jsou to pravidla, zde se podle nich dokáže řídit a respektovat je.

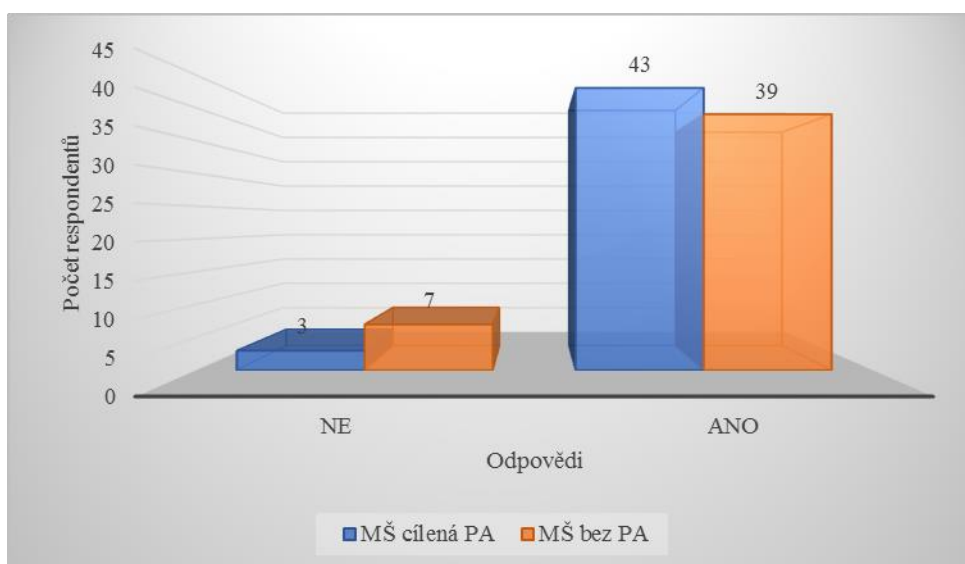
V grafu níže lze vysledovat, že pravidla jako soubor norem a pravidel při pohybové aktivitě více respektují děti s cílenou pohybovou intervencí. Autorka při komunikaci s dětmi vysledovala, že děti s cílenou pohybovou aktivitou pravidla respektují, dokáží je přijmout a v případě adekvátního vysvětlení přiměřeně k věku dětí je dokáží i kognitivně uchopit. Ovšem jistá míra egocentrismu s přihlédnutím k věku respondentů je do jisté míry tolerovatelná a pochopitelná.



Graf č. 15 Víš, co jsou to pravidla?

Zdroj: vlastní zpracování

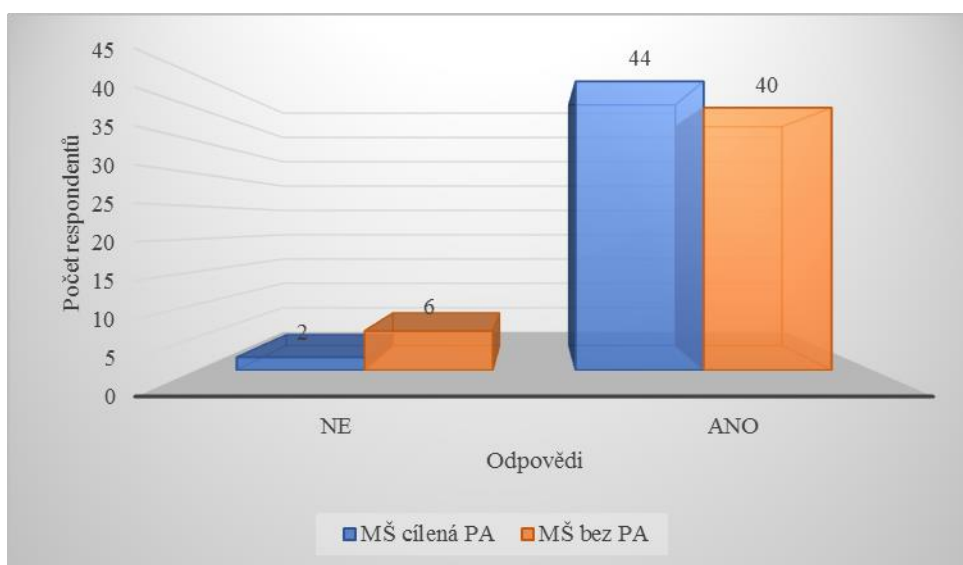
Autorka práce již několikrát naznačila, že hra má pro vývoj předškolního dítěte nezastupitelnou úlohu, protože má význam nejen pro něho samotného, ale také pro jeho okolí, pomáhá dítěti si k okolí utvořit vztah. V rámci socializace lze také potvrdit, že hra napomáhá dítěti v orientaci v základních hodnotách, ve společenských normách. Dítě může hru využít při orientaci v nápodobě dospělých, čímž hra nabývá významu jakožto činitele společenského vývoje. Autorku v této souvislosti zajímalo, zda děti dokáží pomoci kamarádovi, pokud se mu něco stane.



Graf č. 16 Umiš pomoci kamarádovi, když se mu něco stane?

Zdroj: vlastní zpracování

Pomoc kamarádovi v případě problémů opětovně není více cizí dětem, kde je cílená pohybová intervence v rámci mateřské školy prováděna pravidelně. Lze to přisuzovat zejména adekvátnímu výchovnému a vzdělávacímu přístupu ze strany pedagožek, které při každé pohybové aktivitě na děti vhodně působí s přihlédnutím ke všem sociálním a pedagogickým metodám. Při výuce uvádějí vhodné příklady ze života, dokáží dětem vhodně podat veškeré náležitosti s přihlédnutím k vhodné míře socializace a kooperace mezi dětmi vzájemně. Proto se autorka také zajímala o to, zde se děti pak stávají více odpovědné k sobě navzájem. V níže uvedeném grafu je opětovně viditelné, že kooperace a spolupráce mezi dětmi je více znatelná u dětí, které dochází do zařízení, kde je pravidelná pohybová intervence.



Graf č. 17 Dokážeš se dohodnout s kamarádem?

Zdroj: vlastní zpracování

OTÁZKY DOPLŇUJÍCÍ, VOLNÉ ODPOVĚDI

Aby autorka doplnila celkovou výzkumnou problematiku, uvede níže také odpovědi dětí na volné otázky, které vyplynuly z rozhovorů s dětmi. V předškolní výchově se v obou typech mateřských škol zaměřují na zdravou výživu, výchovu ke zdravému životnímu stylu, prevenci proti nemocem, sociální prevenci apod. V rámci zdravého životního stylu a výchově ke zdraví se autorka diplomové práce ptala dětí, jak si dokáží představit otlého (tlustého) člověka. Děti odpovídaly veskrze stejně, že takto nazývaní lidé mají tlustá břicha, potí se a jsou „načechraní“. Jeden z chlapců potvrdil, že tlustý člověk vypadá jako jeho děda.

Na otázku, proč jsou vlastně lidé tlustí, odpovídaly děti nejčastěji, že jsou tito lidé líní, že se málo pohybují, jezdí všude autem, případně, že jedí mnoho sladkostí. Souvisle s těmito otázkami se autorka neopomněla dětí zeptat, zda dokáží odpovědět na otázku, proč někteří lidé málo cvičí. Děti opět shodě potvrdily, že jsou lidé líní, nemají na cvičení čas, moc pracují, případně na tuto otázku nedokázaly odpovědět vůbec.

Pro srovnání se autorka rovněž dětí zeptala, jak podle nich vypadá tzv. pěkný a zdravý člověk. Děti ze skupiny s cílenou pohybovou intervencí nejčastěji odpovídaly, že takový člověk se usmívá a je hodný. Děti z druhé skupiny potvrdily shodně, že je to člověk usmívající se, má dlouhé vlasy, je hezký a veselý. Lze usoudit, že děti spíše hodnotily vizuální stránku, nedovedly jasně specifikovat stránku fyzickou.

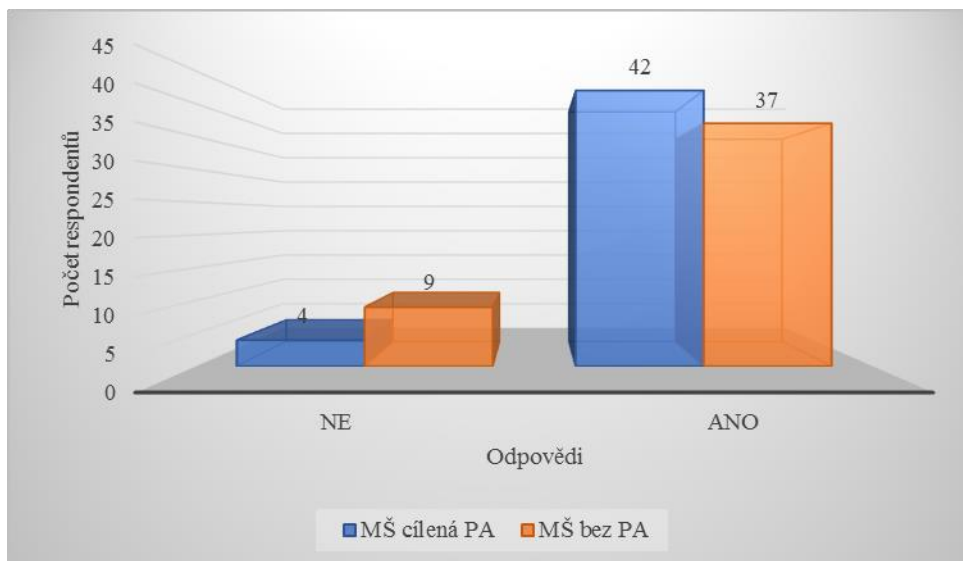
V případě, kdy se autorka práce ptala dětí na to, zda znají nějakého slavného sportovce, nejčastěji padala jména fotbalistů, případně slavných hokejistů, kdy mnohokrát opakovaným jménem bylo jméno hokejisty Jaromíra Jágra. Pokud se doplňkovou otázkou autorka práce zeptala, co se dětem na sportovci líbí nejvíce, většinou nedokázaly děti na otázku jasně odpovědět, přičemž občas se ozývaly odpovědi: je hubený, je zdravý, veselý, bohatý.

V případě, kdy se autorka práce ptala na typ sportu, který mají děti nejraději, k nejčastějším odpovědím patřil fotbal, zejména pak u chlapců. U dívek se jednalo o plavání a tanec. Čtyři dívky zmínily balet. Pokud se autorka zeptala na sporty, v nichž by se děti rády zdokonalily, patřily k nejčastějším odpovědím: běhání, přeskakování či tzv. pinkání. Autorka souvisle s výše uvedeným grafem chtěla dále zjistit, ve kterém sportu se děti nejčastěji snaží o soutěživost, závodění. Opětovně se objevila kopaná či plavání.

Souvisle s tím se autorka také dětí zeptala, zda se děti něčeho bojí, když musí cvičit. Většinou, což je pro tuto věkovou skupinu typické, se děti vyjádřily, že se nebojí ničeho. Občas se ozvala odpověď, že spadnou, nebo že je bude bolet ruka či noha.

V této souvislosti se autorka zeptala dětí, proč si myslí, že mají někteří lidé větší váhu. Děti hromadně odpověděly, že je tomu z důvodu přejídání se, přičemž odpověď, že je tomu z nedostatku přirozeného pohybu byla častější ve skupině dětí, které měly pravidelnou a cílenou pohybovou intervencí v předškolním vzdělávání. Autorka se tedy zeptala, zda děti vlastně vědí, co je to pohyb či co znamená pohybovat se. K nejčastějším reakcím patřilo: „nevím,“ „všelijak se pohybovat,“ „chodit a skákat.“

Odpověď na otázku o podstatě a prospěšnosti pohybu shrnula autorka v níže uvedeném grafu.



Graf č. 18 Víš, co je to pohyb a proč je dobrý?

Zdroj: vlastní zpracování

Autorka se rovněž dětí zeptala, zda vědí, když jsou za některé výkony ve sportu pochváleny či oceněny jako šikovní, zda vědí, co to znamená. Děti nejčastěji odpovídaly, že je to tehdy, když hezky cvičí, když poslouchají paní učitelku, popřípadě, když cvičí podle pravidel.

Právě pak ve věci dodržování pravidel směřovala další z otázek, zda děti vědí, co se stane, když nebudou stanovená pravidla dodržovat. Obě skupiny, tj. skupina dětí z mateřské školy s pravidelnou pohybovou intervencí i bez pravidelné pohybové intervence, potvrdily, že nejčastěji při nedodržování pravidel následuje trest případně zranění. V poslední řadě směřovala autorka dotaz, zda děti mají radost, když se ve sportu něco nového naučí. Odpověď na tuto otázku shrnula autorka v poslední tabulce níže.

Tabulka č. 4 Máš radost, když se ve sportu něčemu novému naučíš?

Kategorie	Máš radost, když se něčemu novému naučíš?	
	NE	ANO
Odpověď		
MŠ cílená PA	0	46
MŠ bez PA	10	36
Suma odpověď	10	82
Suma vzorek	92	
% odpověď	10,87	89,13

Zdroj: vlastní zpracování

Z pohledu rozvoje sebepojetí lze poznamenat, že **děti s cílenou pohybovou aktivitou** se v celkovém průzkumu jevily sebejistější, veselejší a optimističtější, což lze také přiřknout častějšímu výskytu pozitivního přístupu k pohybovým aktivitám v rodinách, stejně jako pohybu v mateřské škole.

ZÁVĚR

Potřeba pohybu je přirozená každému živému organismu, člověka nevyjímaje. Pohyb je nejen motorem růstu, ale spontánní pohyby jsou u dítěte naprosto obvyklé a přirozené, je proto zapotřebí pohyb podporovat, věnovat mu nedílnou součást podpory nejen v rodině, ale také v předškolní výchově.

Pohybem se člověk brání deformacím těla, deformacím páteře. Pohyb přináší člověku radost, což ostatně potvrdil i výzkum této diplomové práce. Pohyb v rámci předškolní výchovy je neoddiskutovatelnou součástí péče o dítě. Ve výzkumu se potvrdilo, že u dětí v MŠ s cílenou pohybovou intervencí je rozvíjeno dítě nejen na bázi tělesného vývoje, ale je podporována také přirozená touha po pohybu, po aktivitě a aktivní činnosti. V rámci hry se u dítěte rozvíjí také rozumová, citová a volní oblast, dítě se rovněž učí sportovní návosloví a zejména pak respektovat pravidla.

Smyslem práce bylo jasně vymezit, že působení a cílená pohybová intervence pro děti v předškolním vzdělávání má svůj jasný a neoddiskutovatelný smysl, v rámci jasného formování sebepojetí dítěte. Dítě si prostřednictvím pohybových aktivit rozvíjí své sebepojetí, uvědomuje si svoji sílu, svoje úspěchy a snadněji se dokáže vypořádat s případnou prohrou, kterou v rámci pohybové aktivity zažije. V budoucnu se poté dokáže jasně vypořádat s neúspěchy či prohrami v jiných než sportovních aktivitách. Pohyb rovněž pomáhá k jasnému sociálnímu začleňování žáka do skupiny, rozvoji psychického a fyzického charakteru, k rozvoji sociálního učení.

Při závěru a posouzení výsledků výzkumného šetření je jistě důležité si připomenout cíle výzkumného šetření práce. Cílem výzkumu bylo dospět ke zjištění vlivu cílené pohybové aktivity na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí s přihlédnutím k vlivu pohybové aktivity na rozvoj sebepojetí dítěte.

Z výzkumu práce je patrné, že cílená pohybová aktivita patří k velmi důležitým aspektům v předškolní výchově. Při dotazu autorky, zda nedostatek pohybu může mít negativní vliv na zdravotní stav dětí v současnosti či v budoucnosti šlo vysledovat, že lepšího výsledku (směrem ke kladné odpovědi vůči zdravému životnímu stylu) dosahují děti, které navštěvují mateřskou školu s cílenou pohybovou intervencí ve školním vzdělávacím programu. Oproti skupině dětí z MŠ bez cílené pohybové intervence, která je zastoupena 93,5 % v kladné odpovědi, je skupina s cílenou pohybovou intervencí

zastoupena 100 % v kladné odpovědi na otázku. Zde je vliv cílené pohybové intervence naprosto patrný a prospěšný.

Z pohledu vlivu pohybových aktivit na rozvoj sebepojetí je z výzkumu kupříkladu patrné, že **u dětí bez cílené pohybové intervence se projevuje větší zloba při prohře**. Lze to vysvětlit nedostatečnými zkušenostmi v oblasti sportovních her, které jsou v oblasti rozvoje sebepojetí u dětí v předškolním věku klíčové. Z pohledu dodržování pravidel při hře lze také vysledovat, že **pravidla** jako soubor norem a pravidel při pohybové aktivitě **více respektují děti s cílenou pohybovou intervencí**.

Autorka se zaměřila na znalosti dětí o sportu, kdy děti potvrdily z 80, 4 %, že potřebují cvičit. Ovšem u dětí, které byly v MŠ s nesespecializováním se na pohybové aktivity, šlo vysledovat také velmi fatální příklady trávení volného času o víkendech, přičemž k těm nejvíce patologickým patří kupříkladu sezení u televize či počítače. Děti také z 88 % potvrdily, že cvičení skutečně není nuda, že cvičit chtějí.

Z pohledu aspektů psychosociálního vývoje dětí s pohybovou intervencí a bez pohybové intervence lze vysledovat, že děti s cílenou pohybovou intervencí prožívají svůj vývoj zdravěji z pohledu svého vývoje, ale taktéž šťastněji. V případech, kdy se také rodiče věnují pohybovým aktivitám, chodí s dětmi na procházky, cvičí s nimi, zažívají děti emočně šťastnější prožitky, než je tomu u dětí, které tráví svůj čas s rodiči v nákupním centru.

Lze tedy definovat, že zařazení pohybových aktivit s cílenou pohybovou intervencí v mateřské škole je prospěšné pro děti ve všech směrech. Je nutno si uvědomit, že pro vhodnou motivaci předškolního dítěte s přihlédnutím k jeho dalšímu vývoji je dobré, aby zažívalo úspěch, protože jen tak bude chtít další věci vyzkoušet a zažívat. Proto je dobré dítěti připravit takové podmínky a činnosti, které budou pro dítě velkou výzvou pro to, aby získávalo nové zkušenosti. Pokud nám za to bude odměnou hlasitý smích a důvěra dítěte k nám, jakožto k rodiči či jeho vychovateli, víme, že jsme svou snahu nepromarnili a nečinili jsme nic nadarmo.

SOUHRN

Diplomová práce si vzala za cíl nejen popis ontogenetického vývoje dítěte, ale zejména pak vztah dětí v předškolním vzdělávání k pohybu a sportovním aktivitám jako celku. Pohybové aktivity mají nedílný smysl pro rozvoj sebepojetí dítěte, zkouší si díky nim svou obratnost, tělesnou zdatnost, posiluje své končetiny a zdokonaluje také svou koordinaci.

Práce se dělí na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou část. Teoretická část je vymezena třemi hlavními kapitolami.

V první kapitole došlo k popisu somatického, motorického a psychosociálního vývoje dítěte, stejně jako vlivu rodinné výchovy na rozvoj pozitivního vztahu dítěte k pohybovým aktivitám. **Druhá kapitola** vymežila sebepojetí ze všech úhlů pohledu. Zabývala se souvislostí sebepojetí na vliv pohybových aktivit předškolního dítěte jako celku, vymežila tělesné sebepojetí a jeho etapy vývoje. **Třetí kapitola** řešila zákonné vymezení předškolního vzdělávání, nebyly v ní opomenuty pohybové aktivity dětí v předškolním vzdělávání, stejně jako zdůraznění pohybových aktivit pro jejich využití v pedagogické praxi. Zmíněn byl také zdravý životní styl, stejně jako faktory, které omezují budování pozitivního vztahu k pohybu.

Praktická část definovala zařízení, rozumějme organizace, v nichž bylo výzkumné šetření realizováno. Tato část diplomové práce si pak vzala za cíl zjistit, zda cílená pohybová aktivita v předškolním vzdělávání má vliv na rozvoj sebepojetí respondentů – předškolních dětí, předškoláků.

Cílem výzkumu bylo za pomoci **metody rozhovoru** a **metody dotazníku** dospět ke zjištění, zda vliv cílené pohybové aktivity hraje roli na vybrané aspekty psychického vývoje předškolních dětí, konkrétně na sebepojetí a vztah k pohybu. Zjištění validity dílčích cílů bylo učiněno na základě komparace dvou rozdílných principů, dvou zaměření mateřských škol – mateřská škola bez a s cílenou pohybovou intervencí. Ve výsledku výzkumu je jasně viditelné, že lepšího výsledku směrem ke kladnému postoji k pohybu dosahují děti, které navštěvují mateřskou školu s cílenou pohybovou intervencí ve školním vzdělávacím programu. Tyto děti se rovněž jevily jako veselejší, plné optimismu a sebejistoty. Děti, kde nebyl v předškolním vzdělávání pohyb součástí vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, vykazovaly kupříkladu fatální příklady trávení volného času. Zároveň také potvrdily, že tráví čas se svými rodiči v supermarketu, rovněž

vykazovaly při běžných činnostech v MŠ nižší výkonnost, více posedávaly a byly „spavější“.

SUMMARY

This thesis is not only a description of the ontogenetic development of the child. The thesis deals with relationship to the movement in preschool children. It also discusses the relationship to sports activities as a whole. Physical activities are important for self development of the child. The child tests their movement dexterity, physical fitness and strengthens their limbs and improves coordination.

The thesis is divided into two main parts, theoretical and practical. The theoretical part is defined by three main chapters.

The first chapter describes the somatic, physical and psychosocial development of children, as well as the impact of family education on development of the child's positive relationship to physical activities. The second chapter describes the self. This chapter explores the relationship between movement and self-esteem to a child, this chapter defines the body image and its development. The third chapter describes the legislative definition of preschool education, defines the physical activity of children in preschool education and their impact on educational practice. A healthy lifestyle and a positive relationship to movement is also described.

The practical part of the thesis defines the organizations where research was done. This part of the thesis determines whether the targeted physical activity influence the development of self-image of children of this age - young preschool children, preschoolers.

The purpose of this research was to describe the influence of physical activity aimed at developing the self in preschool children and their relationship to movement. We used the method of interview and the questionnaire method.

We wanted to establish the validity of the hypothesis by comparing the nursery school without physical intervention and nursery school with physical intervention. We found that better results are achieved by children who attend nursery school with a targeted physical interventions that have movement in the school curriculum.

These children were more cheerful, full of optimism and confidence. Children from kindergartens where the movement was not part of the education tended to spend their free time at home too (for example in a supermarket). These children also moved less at kindergarten, they sat and slept more.

REFERENČNÍ SEZNAM

Knižní zdroje

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, a.s., 2007, 120 s. ISBN 978-80-251-1829- 0.
- BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s. r. o., 2002. 104 s. ISBN: 80-247-0257-6.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, Inteligence, Sebepojetí: nové pohledy na tradiční téma psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- BOWLBY, J. *Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010, 360 s., ISBN 97-8807-367-670-4.
- CASH, T. F., PRUZINSKY, T. *Body Image – a handbook of theory, research and clinical practise*. The Guilford Press, 2004.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 1081-171-2000.
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. Vydání třetí, opravené. Brno: Doplněk, 2002, 384 s. ISBN 80-7239-107-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X, 181.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, 656 s., ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*, dotisk 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 175 s. ISBN 80-7067-953-0.
- ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života*, dotisk 2. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 1999b, 127 s. ISBN 80-7067-779-1.
- DAMBORSKÁ, M. a kol. *Psychológia a základy výchovy*, Martin: Osveta, 210 s. 1979.
- DORT, J. *Ošetrovatelské postupy v neonatologii*. 1. vyd. v Plzni : Západočeská univerzita, 2011. 237 s. ISBN: 978-80-7043-944-9.
- DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999, 279 s. ISBN: 80-7169-254-9.

- DUŠOVÁ, B. *Pedagogika a didaktika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006, 42 s. Bez ISBN.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 123 s. ISBN 978-80-7290-298-9.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál, 2002. 137 s. ISBN 80-7178-693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia 2001. 171 s. ISBN 80-7033-313-8.
- FENDRYCHOVÁ, J., BOREK, I. *Intenzivní péče o novorozence*. Vyd. 2., Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2012, s. 447, ISBN 978-807-0135-471.
- FIALOVÁ, L. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001. 270 s. ISBN 80-246-0173-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 348 s. 80-7178-063-4.
- GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika*. II. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- HARTER, S. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press, 1999, 413 p.
- HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. s. 174. ISBN 80-7178-653-7.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HAVLÍNOVÁ, M.; VENCÁLKOVÁ, E.; HAVLOVÁ, J. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 223 s. ISBN 80-7367-061-5.
- HELEŠIC, J. *Kritický pohled na sport mládeže*. Tělesná výchova a sport mládeže. 2011, roč. 77, č. 4, str. 6-11. ISSN 1210-7689.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004, 288 s. ISBN 80-178-888-0.
- HELUS, Z. *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing, 2011, 317 s. ISBN 978- 80-247-3037-0.

- HORSKÝ, J., SELIGOVÁ, M. *Rodina našich předků*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997, 143 s. ISBN 80-7106-195-6.
- HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. 2. Praha: Karolinum, 1999. 70 s. ISBN 80-7184-889-1.
- CHOUTKA, M. *Teorie a didaktika sportu: vysokoškolská učebnice*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, Bez ISBN.
- JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 19 s. ISBN 80-8593-195-8.
- KASTNEROVÁ, M. *Poradce zdravého životního stylu*. České Budějovice: Nová forma, 2012, 378 s. ISBN 978-80-7453-250-4.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2005, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- KOLAŘÍKOVÁ, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, 2015, 120 s. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-731-5004-2.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence – Průvodce vývojem dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 216 s. ISBN: 80-7178-115-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998, 132 s. ISBN 80-860-2237-4.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do neurofyzologie*. 2. vydání. Praha: H&H, 1998. 343 s. ISBN 80-7319-016-8.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN: 80-7315-038-7.
- LINC, R. a L. HAVLÍČKOVÁ. *Biologie dítěte a dorostu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 116 s. Bez ISBN.
- MACEK, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In. SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998, 384 s. ISBN 80-85866-20-X.

- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 80-7184-867-0.
- MACHOVÁ, J. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009, 312 s. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. *Výchova ke zdraví pro učitele*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2006. 250 s. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MAREŠ, P., POTOČNÝ, T. . Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2003. 348 s. ISBN 80-86598-61-6.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993, 144 s., ISBN 80-901424-7-8.
- MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MOŽNÝ, I. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I., Smysl a proměny dětství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002, 40 s. ISBN 80-7083-656-3.
- PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, a.s., 2004, 176 s. ISBN 80-247-0683-0.
- POLEDŇOVÁ, I. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- PRŮCHA, J & KOL. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 324 s. ISBN:8071787728.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006b. 336 s. ISBN80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 440 s. Pyramida - encyklopedie. ISBN 80-703-8078-0.

- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SEDLÁŘOVÁ, P. *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 248 s. ISBN 978-802-4717-138.
- SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 183 s. ISBN 80- 210-1007-X.
- STACKEOVÁ, D. *Doporučení pohybové aktivity pro děti a dospívající*. Tělesná výchova a sport mládeže. 2009, roč. 76, č. 2, str. 2-6.
- SUCHOMEL, A., KUPR, J. *Hlavní determinanty výskytu nízké úrovně tělesné zdatnosti u dětí školního věku*. In Sport a kvalita života. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4716-7.
- SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí*. Paido. Brno 2007. 158 s. ISBN 978-80-7315-149-2.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠULOVÁ, L. a kol. *Předškolní dítě a jeho svět = L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80- 246-0752-2.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80- 246-1820-3.
- ŠULOVÁ, L. *Výchovné přístupy k dětem v současné MŠ*, Informatorium, XII, 2, 2005, 6-8, ISSN 1210-7506.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita, 2003. ISBN 80-7083-697-0.
- VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 356 s. ISBN 80-246-0841-9.

- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele. 1. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2007, 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VYMĚTAL, J. *Lékařská psychologie. 3. aktualiz. vyd., 1. vyd. v nakl. Portál.* Praha: Portál., 2003, 397 s. ISBN 80-717-8740-X.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Internetové zdroje

- KOHOUTEK, R. *Dotazník.* [online]. 2006 [cit. 15. 2. 2017]. Dostupné: <http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_dotaznik.htm>.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací.* Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 2000, LX(1): 56-64 [cit. 2015-07-27]. ISSN 2336-2189. Dostupné: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2300&lang=cs>>.
- MS-HERRMANNOVA.CZ. *O naší MŠ.* In. www.ms-herrmannova.cz. [online], 2017 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://www.ms-herrmannova.cz/olomouc/o-nasi-ms>>.
- MSMT.CZ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* [online]. 2010 [cit. 9. 2. 2016]. Dostupné: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- PEDIA.CZ. *Dětství a vývojové fáze dětství.* In www.pedia.cz [online], 2015 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://www.pedia.cz/pedia/dite>>.
- SIMONOVÁ, N. *Co vlastně znamená vzdělání aneb stejně mu nikdo neunikne.* [online]. 2012 [cit. 2016-02-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=235&lst=115>>.
- SKOLKAOLOMOUC.CZ. *Naše školka.* In. www.skolkaolomouc.cz. [online], 2017 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://skolkaolomouc.cz/sokolska/o-skolce/>>.
- SKOLKAOLOMOUC.CZ. *O školce.* In. www.skolkaolomouc.cz. [online], 2017 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://skolkaolomouc.cz/zizkovo-namesti/o-skolce/>>.

- STUDIUM-PSYCHOLOGIE.CZ. *Etapy psychického vývoje*. In www.studium-psychologie.cz [online], 2015 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/3-prenatal-novorozenec-kojenec.html>>.
- VEMESTE.CZ. *Mladší školní věk*. [online], 2011 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://www.vemeste.cz/2011/06/mladsi-skolni-vek-2/>>.
- ZDRAVI.E15.CZ. *Vývoj a růst dítěte z pohledu ontogeneze*. In www.zdravi.e15.cz [online], 2009 [cit. 11. 2. 2017]. Dostupné: <<http://zdravi.e15.cz/clanek/sestra/vyvoj-a-rust-ditete-z-pohledu-ontogeneze-422430>>.

SEZNAM ZKRATEK

1. PA pohybová aktivita
2. PV předškolní vzdělávání
3. RVP rámcový vzdělávací program
4. MŠ mateřská škola

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

GRAFY

Graf č. 1	Věk a pohlaví respondentů, skupina bez cílené pohybové intervence MŠ Žižkovo náměstí, Olomouc.....	49
Graf č. 2	Věk a pohlaví respondentů, skupina bez cílené pohybové intervence MŠ Sokolská, Olomouc.....	50
Graf č. 3	Věk a pohlaví respondentů, skupina s cílenou pohybovou intervencí MŠ Herrmannova -	51
Graf č. 4	Pohlaví všech respondentů ve výzkumu	52
Graf č. 5	Přehled všech respondentů ve výzkumu ze tří mateřských škol.....	52
Graf č. 6	Je pravda, že malé děti nepotřebují cvičit?	54
Graf č. 7	Je pravda, že se ti nechce cvičit?	55
Graf č. 8	Je pravda, že cvičení je nuda?	55
Graf č. 9	Je pravda, že je lepší sedět doma a nic nedělat?	56
Graf č. 10	Je pravda, že můžeme onemocnět, pokud se nebude pohybovat a cvičit?	57
Graf č. 11	Sleduješ sport v televizi?	59
Graf č. 12	Chtěl/a bys cvičit se svými rodiči?	59
Graf č. 13	Cvičíš doma?.....	60
Graf č. 14	Je pro tebe cvičení příjemné?.....	61
Graf č. 15	Víš, co jsou to pravidla?.....	62
Graf č. 16	Umíš pomoci kamarádovi, když se mu něco stane?	62
Graf č. 17	Dokážeš se dohodnout s kamarádem?	63
Graf č. 18	Víš, co je to pohyb a proč je dobrý?	65

TABULKY

Tabulka č. 1	Můžeš mít dobrou náladu při cvičení? Těšíš se na cvičení? Budeš šikovnější, když budeš cvičit? Je lepší cvičit s kamarády?	57
Tabulka č. 2	Mají rodiče radost, když se něco ve sportu naučíš? Máš rád/a, když tě rodiče pochválí?	58
Tabulka č. 3	Máš radost, když zvítězíš? Zlobíš se, když prohraješ?	60
Tabulka č. 4	Máš radost, když se ve sportu něčemu novému naučíš?	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník

DOTAZNÍK

Otázky: **Je to pravda, že...**

- malé děti nepotřebují cvičit?
- se ti nechce cvičit?
- cvičení je nuda?
- je lepší sedět doma a nic nedělat?
- se bojíš skákat, běhat, točit se?
- se hýbeš všelijak?
- se můžu něco naučit, když budu cvičit, pohybovat se?
- můžeme onemocnět, když se nebudeme pohybovat a cvičit?
- je lepší cvičit s kamarády?
- můžeme mít dobrou náladu, když budeme cvičit?
- budeme mít špatnou náladu, když budeme cvičit?
- se těšíš na cvičení?
- budeš šikovnější, když budeš cvičit?
- mají rodiče radost, když se něco naučíš?
- by ses chtěl stát sportovcem?
- se nebojíš vyzkoušet něco nového?
- máš rád, když tě rodiče pochválí?
- jsi veselý?
- jsi nešikovný?
- se stydíš cvičit?

Odpovědi - ano, ne, nevím

Otázky:

- Můžeme si hrát se svým tělem?
- Víš, co znamená pohybovat se?
- Máš radost z pohybu?
- Bolí tě někdy něco?
- Je cvičení pro tebe příjemné?
- Nudíš se při cvičení?
- Chce se ti cvičit?
- Chtěl bys cvičit každý den?
- Zakazuje ti někdo pohybovat se?
- Cvičíš doma?
- Dokážeš prohrávat?
- Máš radost, že jsi zvítězil?
- Budeš zklamaný, když prohraješ?
- Zlobíš se, když prohraješ?
- Myslíš, že je pohyb důležitý?
- Pochopil jsi, proč je důležité cvičit?
- Můžeme cvičit všude?
- Chtěl bys cvičit s rodiči?
- Je dobré vyzkoušet něco nového?
- Nebojíš se vyzkoušet něco nového?
- Troufnul by sis ložit po stromech?
- Jsi odvážný?
- Víš, co jsou to pravidla?

- Umíš závodit podle pravidel?
- Umíš pomoci kamarádovi, když se mu něco stane?
- Máš rád sportovní soutěže, rád závodíš?
- Sleduješ sport v televizi?
- Máš představu, jak by měl zdravý člověk vypadat?
- Chtěl by ses stát sportovcem?
- Víš, co je to překážka?
- Dokážeš překonávat překážky?
- Umíš se rozhodnout?
- Dokážeš se dohodnout s kamarádem?

Volné odpovědi – možnost celé odpovědi

Otázky:

- Jak si můžeme hrát se svým tělem?
- Co znamená pohybovat se?
- Co bys chtěl dělat každý den?
- Jak vypadají tlustí lidé?
- Proč jsou někteří lidé tlustí?
- Proč jsou někteří lidé stále nemocní?
- Proč někteří lidé málo cvičí?
- Jak si škodíme, když nebudeme cvičit?
- Bojíš se něčeho při cvičení?
- Jak často by se mělo cvičit?
- Proč si myslíš, že ve školce necvičíte každý den?
- Co se ti líbí na člověku, který sportuje?

- Chtěl bys mít svaly a proč?
- Který sport se ti líbí?
- Jaký sport by ses chtěl naučit?
- Chtěl bys někoho napodobovat a proč?
- Co se ti líbí na člověku, který sportuje?
- Jak se cítíš, když sportuješ?
- V jakém sportu nejraději závodíš?
- Co to znamená, když jsi šikovný při cvičení?
- Můžeme toho nějak využít, když jsme při cvičení šikovní?
- Máš radost, když se něco naučíš?
- Víš, co se stane, když nebudeš dodržovat domluvená pravidla?
- Jak vypadá pěkný člověk?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Libuše Pluháčková
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	RNDr. Kristína Tománková, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Vliv cílené pohybové intervence na rozvoj pozitivního vztahu k pohybu a budování zdravého sebepojetí u předškolních dětí
Název v angličtině:	The influence of aimed physical intervention on development of a positive attitude to physical activity and building healthy self-understanding in pre-school children.
Anotace práce:	Diplomová práce popisuje vliv pohybové intervence ve vztahu k rozvoji osobnosti a sebepojetí předškolního dítěte. V teoretické části jsou shrnuty veškeré skutečnosti, které s touto zajímavou tematikou souvisejí. Autorka se věnovala nejen vývoji dítěte v předškolním věku a jeho osobnosti, včetně sebepojetí, ale také celkovému systému předškolního vzdělávání na území České republiky. Tyto skutečnosti byly čerpány na základě studia odborné literatury. V praktické části bylo učiněno průzkumné šetření s 92 dětmi v předškolním vzdělávání.
Klíčová slova:	Dítě, osobnost, pohyb, pohybová aktivita, předškolní vzdělávání, sebepojetí, výchova, vývoj dítěte, vzdělávání, zdraví.
Anotace v angličtině:	The thesis describes the effect of physical intervention in relation to the development of personality and self-concept of preschool children. The theoretical part summarizes all the facts that with this interesting topic related. The author not only focused on the development of preschool age and his personality, including self-esteem, but also the overall system of preschool education in the Czech Republic. These facts were drawn to the study of scientific literature. In the practical part was made based on survey of 92 children in preschool education.
Klíčová slova v angličtině:	Child, personality, movement, physical activity, preschool education, self-esteem, parenting, child development, education, health.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	82 s. + 4 s. přílohy
Jazyk práce:	Český jazyk

