

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra tělesné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv přírodního prostředí v režimu dne na dosaženou úroveň pohybových
schopností a dovedností u dětí předškolního věku

Influence of the natural environment during the day regime on the level of
movement skills achieved in preschool age

Adéla Zahradová

Vedoucí práce: Mgr. Martin Pádivý

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Vliv přírodního prostředí v režimu dne na dosaženou úroveň pohybových schopností a dovedností u dětí předškolního věku“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 7. 2021

Děkuji Mgr. Martinovi Pádivému za veškerý čas, který věnoval konzultacím k mé bakalářské práci. Rovněž mu patří poděkování za cenné rady a podněty. Dále děkuji doc. PhDr. Haně Dvořákové za odborné připomínky. Děkuji své rodině, za podporu, trpělivost a pomoc při psaní bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je věnována tématu, zda se každodenní program režimu dne lesní třídy zasazený do přírodního prostředí odráží na dosažené úrovni pohybových schopností a dovedností dětí. Tato otázka bude objasňována na základě výzkumného šetření zaměřeného na porovnávání režimů dne a podmínek pro spontánní pohybové činnosti v lesní třídě a standardní třídě totožné mateřské školy a na porovnávání dosažené úrovně motorických schopností a dovedností. Obě skupiny se účastní čtyřdenního výzkumného šetření, kdy první den bude věnován zúčastněnému pozorování s cílem porovnat režimy dne a podmínky, druhý až čtvrtý den bude věnován realizaci tří překážkových drah v přírodním prostředí, zahradě a tělocvičně mateřské školy. Okrajově se se během výzkumného šetření zaměřím na míru zaujetí a soustředěnost dětí ve vztahu k daným prostředím. Práce bude strukturována do tří částí, části teoretické, výzkumné a závěru. Teoretickými východisky mé práce budou kapitoly pojednávající o předškolním vzdělávání, podrobněji se budu zabývat lesní mateřskou školou a porovnáním podmínek standardních mateřských škol a lesních mateřských škol ve vztahu k pohybu. Dále se také zaměřím na význam pohybu v přírodním prostředí, na tělesný a motorický vývoj předškolního dítěte a na obecnou charakteristiku motorických schopností a dovedností.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní dítě, lesní mateřská škola, motorické schopnosti, motorické dovednosti, spontánní pohybové činnosti, podmínky

ABSTRACT

The bachelor's thesis is aimed to determine whether the daily program of the forest class daily program set in the natural environment is reflected in the achieved level of motor skills and abilities of children. The issue will be analysed on the grounds of a research survey comparing daily programs and conditions for spontaneous physical activities in the forest class and the standard class of the same kindergarten and on the comparison of the achieved level of motor abilities and skills. Both groups participate in a four-day research survey, where the first day involves participatory observation to compare daily programs and conditions, while in the days two to four, three obstacle courses in the natural environment, garden and kindergarten gym are implemented. During the research survey, I will focus on the degree of children's interest and focus with regards to the given environment. The thesis will be structured into three parts: theory, research and conclusion. The theoretical basis of my work will involve chapters dealing with preschool education, I will observe in detail a forest kindergarten and a compare the conditions in standard kindergartens and forest kindergartens, with an emphasis on movement. I will also focus on the importance of movement in the natural environment, the physical and motor development of the preschool child and the general characteristics of motor abilities and skills.

KEY WORDS

Preschool child, forest kindergarten, motor skills, motor capabilities, spontaneous physical activities, conditions.

Obsah

Úvod	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Předškolní období v životě dítěte.....	9
1.2 Předškolní vzdělávání	9
1.2.1 Lesní mateřská škola jako alternativní instituce předškolního vzdělávání....	10
1.2.2 Základní rozlišení LMSŠ a SMSŠ vzhledem k prostorovým (materiálním) a organizačním (časovým) podmínkám pro pohybové činnosti.....	12
1.3 Potřeba pohybu a její naplnění v návaznosti na RVP PV	13
1.3.1 Doporučení pro pohybové aktivity u předškolních dětí	14
1.4 Pohybové činnosti spontánní a řízené v režimu dne mateřské školy.....	15
1.5 Význam pohybu a pobytu v přírodě na zdravý vývoj dítěte.....	17
1.6 Tělesný a motorický vývoj dítěte v předškolním období	19
1.6.1 Tělesný vývoj	19
1.6.2 Ontogeneze motoriky	20
1.7 Motorické schopnosti.....	22
1.7.1 Vymezení koordinačních pohybových schopností	23
1.7.2 Základní koordinační schopnosti.....	24
1.8 Motorické dovednosti	27
1.8.1 Vývojové znaky posuzovaných lokomočních dovedností	31
1.9 Diagnostika motorických schopností a dovedností u dětí v předškolním věku....	32
2 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34
2.1 Konkretizované cíle práce a stanovené výzkumné otázky	34
2.2 Charakteristika mateřské školy a zkoumaného souboru.....	35
2.2.1 Charakteristika mateřské školy.....	35

2.2.2	Charakteristika zkoumaného souboru	36
2.3	Výzkumné metody	36
2.3.1	Posuzování dosažené úrovně motorických schopností a dovedností	36
2.3.2	Zúčastněné pozorování	45
2.3.3	Strukturovaný rozhovor	47
2.3.4	Zpracování dat	47
2.4	Plánování a realizace výzkumného šetření	48
2.5	Výsledky a interpretace dat.....	49
2.5.1	Zaměřeno na režim dne a podmínky	49
2.5.2	Zaměřeno na pohybové schopnosti a dovednosti	55
2.5.3	Zaměřeno na chování během realizace.....	62
3	DISKUZE	66
4	ZÁVĚR.....	72
	Seznam použitých zkratk	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam příloh.....	81

Úvod

Ve druhém ročníku svého studia jsem absolvovala několik dní povinné studijní praxe ve fakultní mateřské škole, kdy v jednom z dní bylo mým úkolem vést dopolední program s věkově smíšenou standardní třídou. Z organizačních důvodů byla standardní třída, pro tento den, spojena s lesní integrovanou třídou. Den jsme trávili společně, děti z lesní třídy se s námi plně účastnily i mého připraveného programu. Celá tato zkušenost ve mně zanechala mnoho dojmů a zážitků vyvolávajících řadu otázek, na které se jen velmi těžko hledá odpověď. Děti z obou tříd byly úžasné, radostné, zapálené a spolupracující, jen prostě „jiné“. Tento zážitek jsem i mnohokrát vyprávěla, ale bylo obtížné tu „jinakost“ mezi dětmi vysvětlit či popsat. V hlavě mi přetrvávala otázka: „*Je to tím, že jsou děti z lesní třídy stále venku, v přírodě?*“

Tento silný vjem byl prvním impulzem pro zvolení tématu mé bakalářské práce. Dalším důvodem je vlastní celoživotní zájem o pohyb jako o významnou a nepostradatelnou součást lidského života. Zejména spontánní pohyb a jeho úbytek v životech současných dětí je velmi diskutované a aktuální téma, možná že právě reakcí na tento ukazatel je poměrně velké množství nově vznikajících lesních mateřských škol. Zajímá mě: *Jak se liší podmínky pro spontánní pohybové činnosti v lesní a standardní mateřské škole?*

Z výše uvedených důvodů jsem se ve výzkumné části práce rozhodla porovnat podmínky pro spontánní pohybovou aktivitu a rovněž tak i režimy dne lesní integrované třídy a standardní třídy v totožné mateřské škole. Hlavním cílem je porovnat úroveň pohybových schopností a dovedností u dětí na základě vlastního výzkumného šetření. Potažmo zjistit, zda se právě srovnávané podmínky a režimy dne nějakým způsobem odráží na výsledcích ve výzkumném šetření obou srovnávaných skupin. Vzhledem k tomu, že od samého začátku není mým cílem měřit výkony jednotlivých dětí, nevolila jsem standardizované metody, které jsou určeny právě především k měření výkonu. Vypracovala jsem vlastní pozorovací archy a kritéria pro vyhodnocení. Na základě hloubkového šetření se zaměřím na určité schopnosti a dovednosti, ale i na chování dětí a jejich celkový přístup k činnostem během realizace. To vše zrealizuji s oběma skupinami prostřednictvím programu zasazeného do různých prostředí (volná příroda, školní zahrada, tělocvična).

Práce je strukturovaná do tří částí, části teoretické, části výzkumné a závěru. Teoretickými východisky mé práce budou kapitoly pojednávající o předškolním vzdělávání, podrobněji se budu zabývat lesní mateřskou školou a porovnáním podmínek standardních mateřských škol a lesních mateřských škol ve vztahu k pohybu. Dále se také zaměřím na význam pohybu v přírodním prostředí, na tělesný a motorický vývoj předškolního dítěte a na obecnou charakteristiku motorických schopností a dovedností.

V závěru rozeberu, zda se zkoumané skutečnosti, tedy zmíněná „jinakost“ pozorovaná prostřednictvím pohybových činností, projeví na výsledcích obou skupin.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Předškolní období v životě dítěte

Předškolní období v životě dítěte lze chápat v širším pojetí jako období od narození dítěte do nástupu do povinného základního vzdělávání (Kořátková, 2013). V užším pojetí se jedná o období věku od 2/3 let do 6/7 let. „*Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.*“ (Vágnerová, 2012, str. 177).

Někteří autoři definují předškolní období v životě jedince, jako období dětské hry, kdy převážně hra dítě zaměstnává (Měkota a spol., 1988). Stejně jako se proměňuje hra dítěte od nahodilé experimentace nemluvněte, přes pokročilejší experimentaci batolete, až po hru plánovanou a plnou nových rozměrů (Příhoda, 1977), vyvíjí se také dítě po celé předškolní období, a to po všech stránkách, po psychické stránce zejména intelektově a citově, způsobem myšlení, sociálními schopnostmi a v neposlední řadě v oblastech tělesného růstu a motorického vývoje.

1.2 Předškolní vzdělávání

Principem předškolního vzdělávání je současný model *osobnostně orientované výchovy a vzdělávání*. Ten přihlíží k přirozeným a individuálním potřebám každého dítěte, snaží se jej rozvíjet a podporovat vstřícným, spolupracujícím, nedirektivním působením a vychází ze zájmů a přímých zkušeností dítěte. Otevírá prostor pro spolupráci s rodinou a respektuje její dominantní úlohu ve výchově (Opravilová, 2016).

Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy a vzdělávání shrnuje požadavky zejména cílů a základního pojetí veřejné předškolní výchovy, je také východiskem pro systém kurikulárních dokumentů, které jsou platné pro veškerá školská zařízení, řídí se jím ve smyslu školského zákona nejen standardní mateřské školy, ale i alternativní předškolní instituce zařazené v síti škol a školských zařízení.

System kurikulárních dokumentů formující a popisující předškolní vzdělávání zahrnuje na tzv. státní úrovni Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV), na školní úrovni se jedná o Školní a Třídní vzdělávací programy (dále jen ŠVP a TVP) vycházející z RVP PV.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (RVP PV, 2018), o jejich naplňování rozhodují ti, kteří mateřskou školu zakládají a řídí a také pedagogové, kteří jej konkrétně naplňují (Dvořáková, 2011).

Rámcové cíle pro předškolní vzdělávání jsou specifikovány v RVP PV dílčími cíli v pěti oblastech rozvoje osobnosti dítěte. Naplňováním specifických činností vedeme děti k osvojování kompetencí, díky kterým se vyrovnávají s širším sociálním prostředím a vzrůstajícími požadavky na jeho osobu (Dvořáková, 2002).

Oblasti se vzájemně prolínají a propojují a je důležité dítě rozvíjet rovnoměrně ve všech oblastech:

1. *Biologická oblast – Dítě a jeho tělo,*
2. *Psychologická oblast – Dítě a jeho psychika,*
3. *Interpersonální oblast – Dítě a ten druhý,*
4. *Sociokulturní oblast – Dítě a společnost,*
5. *Environmentální oblast – Dítě a svět (Dvořáková, 2002, s. 20).*

Předškolní vzdělávání je v rámci vzdělávacího systému realizováno v mateřských školách. Jedná se o mateřské školy standardního typu (dále jen SMŠ) a rovněž tak i o různé alternativy, jako jsou například právě lesní mateřské školy (dále jen LMŠ).

1.2.1 Lesní mateřská škola jako alternativní instituce předškolního vzdělávání

LMŠ je od roku 2016 plnohodnotně uznávaná forma předškolního vzdělávání. Lze ji zřizovat v souladu se školským zákonem a děti v ní mohou plnit povinný předškolní rok (Co je lesní školka, 2020).

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon § 34 LMŠ definuje slovy: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, kde vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“

Provozní podmínky a prostorové podmínky pro LMŠ jsou vymezeny § 9 vyhlášky 410/2005 Sb., kde se uvádí například nutnost zajištění dostatku pitné vody, hygienického zařízení

(včetně toalety a tekoucí vody), komfortního zázemí poskytujícího především čisté a suché útočiště při nepřízní počasí. Nejčastěji zakládají LMŠ neziskové organizace či spolky, v poslední době se čím dál tím větší oblibě těší zřizování LMŠ obcí (Co je lesní školka, 2020).

LMŠ vznikají zejména s cílem posílit kontakt dnešních dětí s přírodou. Většina aktivit se odehrává v přírodě, v prostředí pro člověka nejpřirozenějším. Děti se učí zejména prostřednictvím vlastních zkušeností a zážitků. Přirozenou cestou objevují, seznamují se s přírodními zákony a souvislostmi, učí se spolupráci a rozvíjejí vlastní sebedůvěru (Kapuciánová, 2010).

Specifikované cíle pro LMŠ popisuje Vošahlíková ve své elektronické publikaci (Ekoškolky a lesní mateřské školy, 2010) například jako: učit se celostně na základě přímé zkušenosti, rozvíjet jemnou i hrubou motoriku, fantazii i kreativitu díky možnosti pohybu v přírodě a využití rozmanitých přírodních prvků, podporovat vědomí sounáležitosti s přírodou a další.

V současné době se vedle LMŠ setkáváme i s dalšími formami zřizování, jako je Lesní klub (dále jen LK) a Integrovaná lesní třída (dále jen LT).

Na rozdíl od LMŠ, LK není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení a nepodléhá ani žádným pravidelným kontrolám ze strany státu. Obsah vzdělávání, jeho metody, formy, prostorové a provozní podmínky závisí na provozovateli klubu. LK vznikají převážně ve smyslu zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník jako neziskové organizace a jejich provoz je hrazen ze soukromých zdrojů a z pravidelných měsíčních příspěvků od rodičů, musí být finančně soběstačné.

LT vzniká jako součást SMŠ, má možnost využívat její zázemí, v jaké míře záleží na možnostech a podmínkách zařízení. Stejně jako běžné třídy SMŠ pracuje na svých TVP vycházejících z ŠVP.

1.2.2 Základní rozlišení LMSŠ a SMSŠ vzhledem k prostorovým (materiálním) a organizačním (časovým) podmínkám pro pohybové činnosti

Podmínky pro předškolní vzdělávání stanovují již zmíněné závazné normy v podobě vyhlášek a zákonů. V návaznosti na ně je RVP PV rozšiřuje a doplňuje o materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky (RVP PV, 2018).

Dvořáková (2002) definuje za důležité ve vztahu k pohybu zejména podmínky prostorové, materiální, organizační a personální. Každá mateřská škola vychází ze svých podmínek a možností. Například jinak se ve vztahu k prostoru pro pohyb dětí postaví škola v centru velkého města, jinak škola s velkou zahradou a přilehlým rozmanitým přírodním prostředím a jinak LMSŠ (Dvořáková, 2002). Vzhledem k zaměření praktické části práce blíže specifikují rozdíly v podmínkách prostorových (materiálních) a organizačních (časových) mezi SMSŠ a LMSŠ.

Jde především o prostorové a materiální zabezpečení, které se z hlediska podmínek značně liší u SMSŠ a LMSŠ. V první řadě jde o budovu SMSŠ, která má splňovat různá velikostní a prostorová kritéria (§ 4 vyhlášky č. 410/2005 Sb.). K budově by mělo náležet členité, rozmanité a nápaditě vybavené hřiště či zahrada nabízející dětem rozmanitost pohybu. V porovnání s LMSŠ téměř každá SMSŠ disponuje širokou nabídkou hraček, pomůcek a tělovýchovného náčiní (lavičky, žíněnky, obruče, houpačky, švihadla aj.). Pro LMSŠ platí odlišné podmínky vztahující se k materiálnímu zabezpečení a prostorovým požadavkům (§ 9 vyhlášky č. 410/2005 Sb.). Ke svým hrám a veškerým činnostem využívají převážně podnětného přírodního prostředí a dostupných přírodních materiálů. Vzhledem k faktu, že veškerý program je zasazen do venkovních prostor, zázemí (jurta, maringotka, chatka nebo indiánské teepee) nejsou vybavena hračkami či náčiním, ale často jen základními praktickými někdy i výtvarnými pomůckami, nástroji a nářadím. Pro volný pohyb dětí jsou některými autory LMSŠ označovány jako vhodnější, a to především právě z hlediska prostorových podmínek (Culková, Francová, 2002; Havláková, 2018).

V každodenním režimu dne je důležité dětem poskytnout kromě vhodného prostoru, také stálý čas pro pohyb. Režimy dne jsou v obou institucích postaveny na rituálních činnostech

(například volná hra, ranní kruh a přivítání, svačina, hlavní program dne aj.). Rozdíl mezi institucemi vzniká právě v časových a v prostorových podmínkách pro spontánní pohyb a pro řízené pohybové činnosti. Dvořáková (2007) uvádí, že na základě pozorování v SMŠ činil časový prostor pro spontánní pohybovou činnost (dále jen SPČ) 120-150 minut, přičemž se jednalo z 20-50 minut o ranní hry ve třídě a ze 100 minut o pobyt venku. V tomto čase se děti bavily především aktivitami spojenými s pohybem ať už ve vnitřních prostorách SMŠ či venku na školní zahradě. Řízené pohybové činnosti (dále jen ŘPČ) se v SMŠ zařazují denně, mají různé formy, a to od tělovýchovných jednotek, až po pohybové chvilky (Dvořáková, 2002). Nejčastěji mají podobu kratších pohybových celků, někdy nazývaných jako ranního cvičení. Culková a Francová (2020) ve své studii uvádějí, že až 75 % dotazovaných SMŠ tuto formu cvičení zařazují do svých programů denně. Zatímco v rámci dotazovaných LMŠ se jedná o 38 %. Spontánní pohyb je v režimu dne LMŠ téměř neomezený, děti se v průběhu dne neustále pohybují a jsou nuceny vyhodnocovat a překonávat spoustu překážek (Culková, Francová, 2020). Dle již zmíněné studie autorek Culkové a Francové (2020) se až 81 % dotazovaných LMŠ věnuje spontánním pohybovým činnostem denně a u 50 % z nich tato forma pohybu činní 2 až 4 hodiny. Naopak řízené tělovýchovné jednotky se do programu LMŠ příliš nezařazují, nejčastěji zařazované ŘPČ v LMŠ jsou krátké pohybové celky v podobě pohybových her (Culková, Francová, 2020).

1.3 Potřeba pohybu a její naplnění v návaznosti na RVP PV

„Adekvátní pohyb je předpokladem harmonického procesu růstu a vývoje, ale i optimální funkce organismu obecně.“ (Kučera, Dylevský a kol., 1997, str.11)

Pohyb je nejpřirozenější potřebou dítěte hned od jeho narození. Nelze jej nikdy v dětském věku pominout, jedná se o zdroj poznání a prostředek pro komunikaci s okolním světem (Dvořáková, 2007).

Tato potřeba je každodenně u dítěte velmi vysoká. Měkota (1988) ji stanovuje u předškolních dětí až na 6 hodin denně, Dvořáková (2002) na 5 hodin denně. Jedinci se mírou této potřeby liší, je značně individuální. Ovlivňovat ji mohou mnohé faktory, ať vnitřního či vnějšího působení. Jedním z faktorů může být například typ osobnosti jedince, jeho tělesná stavba, funkční předpoklady dětského organismu nebo vliv působícího prostředí, ať už

sociálního či z hlediska podmínek. Rozlišují se tři typy dětí dle vykazující aktivity a potřeby pohybu: děti hyperaktivní (vyšší aktivita a potřeba pohybu), normoaktivní a hypoaktivní (nižší aktivita a potřeba pohybu). Hyperaktivita nebo hypoaktivita mohou často signalizovat či být příznakem poruchy chování, koncentrace, pozornosti, ale i mentálního postižení (Dvořáková, 2007; Kučera, Dylevský a kol., 1997).

V mateřských školách potřebu pohybu naplňujeme tělovýchovnými pohybovými činnostmi, které jsou přirozeně nejvíce spjaté s první Biologickou oblastí – Dítě a jeho tělo. Činnosti zahrnuté pod touto oblastí jsou prostředkem k získávání kompetencí jdoucím k rozvíjení pohybových schopností, k osvojování pohybových dovedností, hodnot, postojů, ale i poznatků vedoucím k zdravému způsobu života a tělesné i psychické zdatnosti (Dvořáková, 2002).

V oblasti psychiky je motorika dítěte velmi propojena s vývojem řeči, ovlivňuje její rytmus a dýchání. Pohybové činnosti podporují vyjadřování, komunikační schopnosti, fantazii, představivost, tvořivost ale také myšlenkové procesy, zejména v situacích, které vyžadují vyhodnocení a řešení (Dvořáková, 2002)

Neméně významný přínos mají pohybové činnosti i v ostatních oblastech, a to zejména v budování a pěstování vlastního sebevědomí, sebepojetí a odvahy. Důležitá stránka rozvoje prostřednictvím pohybových her je bezesporu socializace dítěte, kdy přirozeně ze situace vyplívá nutnost respektovat pravidla, práva ostatních, komunikovat a zvládat své emoce (Dvořáková, 2002).

1.3.1 Doporučení pro pohybové aktivity u předškolních dětí

Pohybová aktivita (dále jen PA) je jakýkoliv tělesný pohyb řízený svalstvem, vedoucí ke zvýšené energetického výdeje. Charakterizována je její frekvencí, intenzitou, typem a trváním (Sigmundová et. al, 2012).

V dětství je PA nezbytná pro zdravý vývoj kostí, pro funkčnost svalového aparátu a pro udržování optimální tělesné hmotnosti. Dále buduje pevný a dobrý základ z hlediska zdraví pro dospělost a stáří (Sigmundová et. al, 2012).

Velmi úzce je tento pojem spojován se zdravím jedince, a to nejen tělesným, ale také psychickým, sociálním a duchovním. Pravidelné zařazování do běžného režimu dne

podporuje všechny jeho složky a tím i celou kvalitu života. Z hlediska obecného cíle tělesné výchovy se jedná o vytváření celoživotního pozitivního vztahu k pravidelné PA v nejrůznějších formách (Sigmund & Sigmundová, 2011). V následující části zmíním obecná doporučení k realizaci pro PA pro děti předškolního věku dle studie autorů Sigmundové, Sigmunda a Šnoblové (2012, s. 17). Autoři uvádějí ověřené výsledky postavené na komparaci zahraničních a vlastních studií s cílem navrhnout školská doporučení k realizaci PA pro podporu celkového zdraví českých dětí.

Doporučení pro PA u předškoláků (3 až 6 let):

- *„Každodenně minimálně 60 minut řízené (organizované) PA, alespoň střední intenzity.*
- *Každodenně minimálně 60 minut spontánní (neorganizované) PA, alespoň střední intenzity.*
- ***Rozvíjení všestranných pohybových dovedností** (běh, hod, kop, odraz, skok aj.), jako základ pro jiné složitější pohybové úkoly.*
- *Měli by mít k dispozici bezpečné vnitřní a venkovní prostředí a pomůcky pro provádění různorodých aktivit.*
- *Neměli by sedět či ležet déle než 60 minut (vyjma spánku)“.*

1.4 Pohybové činnosti spontánní a řízené v režimu dne mateřské školy

Ve vztahu k pohybu by mateřská škola měla vytvářet podmínky v podobě pro každý den se pravidelně opakujících PA. Z hlediska organizačních podmínek by PA v mateřských školách měly zastávat různé podoby v každodenním režimu dne, od spontánních pohybových chviliek až k řízeným tělovýchovným jednotkám. Některé z nich by se měly pravidelně opakovat, jiné mohou být součástí dlouhodobějších tematických celků. Krátké pohybové celky nebo SPČ by měly protkávat každodenní program a reagovat tak na momentální potřebu dětí (Dvořáková, 2002).

Volná hra je prostorem, v němž si děti hrají spontánně, dle svých představ a pravidel. V průběhu režimu dne bývá zařazen v době ranních volných her, poté při pobytu venku a v odpoledních hodinách (Dvořáková, 2007). Dle Dvořákové (2007, s. 78-79) jsou pro SPČ důležité tyto podmínky: *„dostatečný prostor, podnětně vybavený, pozitivní postoj*

učitelky “. Tyto podmínky a tím i možnosti a charakter spontánní hry ovlivňuje učitelka svým chováním, vybraným prostorem, nabídkou materiálu či pomůcek, do hry děti ale nevstupuje. Díky SPČ se děti rozvíjejí především nenásilným procvičováním ve svých dovednostech, také po fyziologické stránce, především díky vysoké fyzické aktivitě. Dále také ve svých sociálních schopnostech, zejména v samostatnosti, odpovědnosti ve vztahu k druhým a v neposlední řadě v dodržování domluvených pravidel (Dvořáková, 2002).

ŘPČ by v různém rozsahu měly také být pravidelnou součástí každého dne v mateřské škole. Mohou mít různou podobu, od krátkých pohybových chviliek po různě dlouhé pohybové celky, které svým členěním na části a organizací odpovídají tělovýchovným jednotkám (Dvořáková, 2007). S ŘPČ bývá spojováno učení se novým pohybovým dovednostem a ovládnutí vlastního těla, jedná se o dílčí cíle RVP PV, které jsou ve vztahu k předškolnímu dítěti podstatné. Proto je zařazování ŘPČ zásadní a doporučení jedné hodiny denně je opodstatněné (Culková, Francová, 2020; Sigmundová et. al 2012).

- Pohybová chvilka poskytuje široké spektrum využití, může mít charakter kompenzační, relaxační, zdravotní, přípravný, ale také například lze pohybovou chvilku zařadit, když je dětem zima a je nutné se zahřát. Může mít také podobu pohybové hry (Dvořáková, 2002).
- Pohybový celek je zařazován cíleně, převážně v ranních hodinách. Může být propojen s určitým tématem. Dětem lze nabídnout různé pomůcky, nářadí či náčiní. Takový celek může trvat kratší i delší dobu (Dvořáková, 2002).
- Tělovýchovné jednotky se zařazují s cílem naučit děti nové dovednosti či zlepšit jejich pohybovou kulturu. Zpravidla se zařazují s určitou pravidelností jednou i vícekrát týdně. Lze je realizovat v prostoru třídy, v tělocvičně, ale i venku. Při sestavování a samotné organizaci je nutné respektovat potřeby a schopnosti dětí, jak tělesné, tak psychické a sociální. Měla by obsahovat motivaci, hru v úvodu, protažení, opakování „něčeho“ co už děti zkoušely, prostor pro nové pohybové dovednosti, opět hru v této fázi pozitivní, uvolňující, dynamickou a na konec relaxaci, uvolnění, protažení (Dvořáková, 2002).

Při plánování PA pro děti bychom se měli držet zásad dle Kučery (1997, s.18):

- „1. preference rychlého střídání různých forem pohybu,*
- 2. prioritizace dynamických pohybových sestav před statickou zátěží,*
- 3. minimalizace trvání i vyvolávání dlouhodobých a jednotvárných činností,*
- 4. vysoká motivační úroveň všech aktivit,*
- 5. využívání propojení psychických aktivit s konkrétním pohybem,*
- 6. využívání vysoké napodobovací schopnosti,*
- 7. autorita staršího jako pozitivní (ale i negativní) faktor.“*

1.5 Význam pohybu a pobytu v přírodě na zdravý vývoj dítěte

O vlivu pohybu a pobytu v přírodě na zdravý vývoj dětí a každého jedince není pochyb. Je dán především nekonečným množstvím podnětů a možností, které příroda ve své dynamičnosti a členitosti nabízí. Zda mají děti této přirozenosti ve svých životech dostatek či nikoliv, je velmi diskutované téma současnosti. Těmito otázkami a úvahami se však ve své práci nezabývám. Zaměřím se na konkrétní pozitiva, která přináší pravidelný kontakt s přírodou, a to zejména v oblasti motorického vývoje a fyzického zdraví.

Kučera, Máček a kol. (1975) ve své publikaci Sport mládeže očima lékaře uvádějí u vývojových fází kojence a batolete potřebu dostateku spontánního pohybu jako zásadní vůči správnému růstu a vývoji. Předškolní věk dle autorů (Kučera, Máček a kol., s. 24) už vyžaduje: *„v maximální míře pobyt ve volné přírodě s možností plné svobody pohybu.“*

Představíme-li si, že dítě chodí, běhá, skáče, leze, šplhá v rozmanitém a různorodém terénu, který příroda nabízí, zcela jistě nás napadne, že posiluje veškeré svalové skupiny, rozvíjí pohybové schopnosti, zlepšuje činnost vnitřních orgánů (dýchání, krevní oběh, trávení), prohlubuje cenné mravní a volní vlastnosti (odvahu, sebedůvěru, spolupráci, odolnost aj.) a v neposlední řadě samotné bytí na čerstvém vzduchu působí blahodárně na jeho psychické zdraví. Pohyb v přírodě ve své šíři zlepšuje zdravotní stav, posiluje imunitní systém i celkovou tělesnou a psychickou zdatnost každého jedince (Daniš, 2016; Kos, Zapletal, 1960).

Jaká konkrétní fakta nám přináší výzkum v dané oblasti?

Studie z roku 2010 realizovaná vědci z Velké Británie (Cooper at al., 2010) byla zaměřena na faktory vlivu prostředí na fyzickou aktivitu u dětí základních škol (11 let). Zkoumaným vzorkem se stalo 1010 testovaných osob, které byly vybaveny GPS přístroji, vyhodnocujícími poziční data a přístroji měřícími rychlost pohybu (fyzickou aktivitu). Na základě téměř dvouletého sběru dat bylo zjištěno, že děti tráví pohybem venku větší objem času v létě než v zimě, a že fyzická aktivita je (jak v zimě, tak v létě) 2x až 3x vyšší venku než ve vnitřních prostorách. Vzhledem k velkému a rozmanitému zkoumanému vzorku je tato studie dobrým ukazatelem, že pobyt venku může být vhodným nástrojem pro zvýšení fyzické aktivity u dětí a tím i vhodnou intervencí v boji proti zvyšujícímu se trendu dětské nadváhy či obezity.

Během hry a pohybu ve volné přírodě nejde jen o množství tohoto času, ale také o kvalitu samotného pohybu, kterou dané prostředí nabízí a zároveň vyžaduje. Ingunn Fjørtoft (2004) z Norska zrealizovala výzkum s dětmi ve věku od 5 do 7 let rozdělených do dvou skupin, jedné experimentální a jedné kontrolní. Experimentální skupina trávila každý den (od září do června) 1 až 2 hodiny volnou hrou v rozmanitém, rozlehlém a důkladně analyzovaném přírodním prostředí. Kontrolní skupina stejný čas trávila hrou na tradičním venkovním hřišti. Hlavní účelem této studie bylo prozkoumat vztah mezi hraním si dětí v přírodním prostředí a jejich motorickým vývojem. Po vyhodnocení nasbíraných dat a dat z post-testů motorické zdatnosti realizovaných po uplynulých 9 měsících vykazovaly testované osoby z experimentální skupiny významně vyšší nárůst v oblastech motorické zdatnosti, měly také lepší rovnováhu a koordinaci pohybu v porovnání s testovanými osobami, které si hrály na standardním hřišti.

Mnohé přínosy kontaktu s přírodou na fyzické zdraví se dají opravdu vysvětlit zvýšenou fyzickou aktivitou či pohybem. Jsou i takové pozitivní účinky (zvyšování fungování imunitního systému, sociálního zdraví, snižování stresu, únavy, lepší soustředěnosti, kreativity, výsledky učení aj.), které ve své komplexnosti, včetně fyzického zdraví, souvisí více či méně s naší psychickou kondicí. Těmito tématy se zabývají mnohé zahraniční studie, v nichž se blahodárné účinky přírodního prostředí a pohybu v něm potvrzují (Daniš, 2010; Keiner, 2003; Taylor, 2008).

1.6 Tělesný a motorický vývoj dítěte v předškolním období

1.6.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj dítěte je určen především genetickými předpoklady, které si dítě přináší do svého života. Tyto předpoklady jsou formovány a ovlivňovány celým způsobem života, především stravováním či tělesnou aktivitou. Není nemožné, že z dítěte s geneticky dobrými dispozicemi se na základě špatného stravování a nízké tělesné aktivity stane dítě nemotorné, nešikovné či dokonce otlé. Tělesný vývoj lze sledovat z několika úhlů pohledu, z hlediska poměru výšky a hmotnosti a fyzické funkčnosti. Přičemž odrazem fyzické funkčnosti je především tělesná zdatnost, která by měla být v souladu s celkovým růstem a vývojem. Zdatné tělo by se mělo vyrovnat s různými nároky a mělo by být funkční (Dvořáková, 2014).

Po třetím roce života se začíná výrazněji měnit proporcionalita postavy dítěte. Oproti batolecí proporcionalitě se zmenšuje velikost hlavy v poměru k tělu a dochází k postupnému prodlužování končetin. K zásadní proměně postavy dochází v období mezi pátým až sedmým rokem dítěte, o tomto období mluvíme jako o období první vytáhlosti (Měkota a spol., 1988). Tuto zásadní proměnu postavy si lze ověřit tzv. Filipínskou mírou, pokud si dítě dosáhne pravou rukou, přes temeno hlavy až na levý ušní boltec, jedná se o pozitivní výsledek (Machová, 2016). Obecně předškolní dítě rychleji roste do výšky, než nabývá tělesné hmotnosti. Poměr výšky a hmotnosti se nazývá Body Mass Index (BMI) a mezi třetím a pátým rokem by mělo docházet k postupnému poklesu tohoto ukazatele (Dvořáková, 2014).

Pro období předškolního věku je z hlediska funkčních předpokladů organismu typické, že objemy srdce a plic jsou podstatně menší než u dospělého jedince. Respirační ústrojí je nedokonalé a děti dýchají spíše povrchově a zrychleně (Příhoda, 1977). Podobně je tomu se srdeční činností, kterou doprovází větší četnost tepů. Dětské plíce a srdce nepracují s tak velkou kapacitou, a tak ekonomicky jako u dospělých osob, tím pádem je klidová srdeční a tepová frekvence vyšší než u dospělých osob. Měkota (1988) uvádí klidovou tepovou frekvenci u tříletého dítěte přibližně na 109 tepů za minutu a u sedmiletého dítěte na 94 tepů za minutu. Obdobně je tomu tak i u dechové frekvence. Při fyzické námaze, se četnost tepů a dechů zvyšuje úměrně výchozí klidové frekvenci.

Páteř dítěte je velmi pružná, až přibližně do šesti let není její zakřivení trvalé, trvalost nastává až v momentě dokončení osifikace obratlů. Je důležité nezatěžovat dětskou páteř polohami, které by mohly vést k její deformaci a dbát na prevenci vadného držení těla. Lze dodat, že osifikace kostí je postupný proces provázející celé dětství (Příhoda, 1977). Důmyslný systém kostí je řízen kosterním svalstvem. Tělesná tkáň svalstva roste a mohutní postupně s věkem, šestileté děti už velmi rády například šplhají na tyči, nebo vydrží ve shybu, což jsou relativně silově náročná cvičení. Jedná se především o úbytek vody a přibývání množství bílkovin (Příhoda, 1977).

Komplexní tělesný růst a vývoj je odrazem dozrávání centrální nervové soustavy, kdy mezi pátým a šestým rokem dochází k výraznému posunu v této oblasti. Dosažená úroveň mentálního dozrání je předpokladem pro ovládání a vnímání těla, pro porozumění pokynům, situaci a pravidlům, také pro řízení kosterních svalů a ovládnutí pohybových dovedností. Tato úroveň je zpětně důležitá pro jakékoliv činnosti, včetně pohybových, které ve svém důsledku zpětně ovlivňují tělesný růst a vývoj (Dvořáková, 2014).

1.6.2 Ontogeneze motoriky

Motorický vývoj každého jedince postupuje dle určitých zákonitostí. Probíhá *plynule* avšak *nerovnoměrně*, je *nezvratitelný* a *neopakovatelný*. Ačkoliv komplexní vývoj jedince podléhá bezesporu mnoha vlivům, především je *individuální*, je dán *dědičně* a je *ovlivněn prostředím* jak sociálním, tak výchovným (Dvořáková, 2007).

Pohyb se vyvíjí postupně od hlavy dolů (cefalo-kaudálně) a od centra těla ke končetinám až prstům (proximo-distálně), jedná se o postupný vývoj od hrubé motoriky až k motorice jemné (Dvořáková, 2007). Zpočátku se jedná o pohyby komplexní, postupně je jedinec diferencuje, a nakonec se integrují i do složitějších pohybových celků (Měkota a spol., 1988). Každá jedna fáze motorického vývoje navazuje na fáze předchozí s celou jejich historií, není možné žádnou z nich přeskočit. Během vývojových fází nastupují období vhodná pro využití při cíleném rozvoji určitých schopností či dovedností, cíleným rozvojem v těchto obdobích dosahuje jedinec nejlepších přírůstků dané schopnosti či dané dovednosti (Dvořáková, 2007; Perič, 2008). Tempo motorického vývoje je zejména u dětí velmi rychlé, v dospělosti se postupně zmírňuje a ve stáří přechází v tzv. retardaci.

Motorický vývoj dítěte lze sledovat prostřednictvím základních mezníků motorického vývoje v jednotlivých obdobích života, tj. od narození po dospělost, kdy ruku v ruce s tělesným, funkčním, psychickým a sociálním vývojem se dítě projevuje na určité motorické úrovni. Jednotlivé motorické vývojové etapy od sebe nelze zcela oddělit, vzájemně se prolínají a ovlivňují (Dvořáková, 2007).

Na počátku předškolního věku děti procházejí značným psychickým vývojem, začínají si uvědomovat své vlastní „já“, s tímto obdobím, které často nazýváme obdobím „vzdoru“ souvisí prosazování dítěte. Dítě je velmi „živé“, egocentrické, excentrické a psychické pochody jsou velmi čitelné, často je doprovází právě pohybový projev (kopání, házení předmětů, běhání apod.) (Dvořáková, 2011). Dítě se pohybuje v širší sociální skupině, značně rozšiřuje své vztahy, sociální kontakty i úroveň myšlení a řeči (Měkota a spol., 1988).

Vedle psychického vývoje, a to na základě tělesných a funkčních změn organismu, stoupá rovněž i tělesná výkonost u dětí. Dříve nabyté základní pohybové dovednosti se na základě pohybových zkušeností stále zdokonalují. Měkota a spol. (1988) uvádějí, že se jedná o období rozvoje celostních pohybů a prvních pohybových kombinací, což je základem pro budování základů pro různé druhy sportů, také pro manipulování a ovládání různých nástrojů.

Děti dosahují poměrně vysoké kombinační úrovně a komplexnosti pohybů, pokud se na tom s nimi cíleně pracuje. K postupnému zdokonalování dochází i v provedení pohybů, po čtvrtém roce jsou děti schopny vyvinout větší rychlost i vynaložit větší sílu, tím pádem se pohyby stanou rozsáhlejšími a jistějšími (Měkota a spol., 1988). Vylézání a následné slézání poměrně složitých prolézaček nedělá většině dětem v předškolním věku problém. Orientují se mnohem lépe v prostoru, avšak v zaujetí hrou bychom měli být stále obezřetní. Dále se rozvíjejí jejich rychlostní schopnosti, rovnováha, rytmičnost a další obratnostní schopnosti. Vše souvisí s rychlým dozráváním centrální nervové soustavy, při němž se pohyb a jeho řízení zkvalitňuje (Dvořáková, 2011).

1.7 Motorické schopnosti

Široce lze pojem „schopnost“ vymezit jako vrozenou dispozici pro určité činnosti, jednání a výkony. Tyto předpoklady jsou poměrně stálé v čase a určují trvalé rozdíly ve výkonnosti v různých činnostech nebo při plnění různých zadání mezi jednotlivci. Schopnosti navzdory jejich silnému genetickému základu lze v průběhu života částečně formovat (Měkota, Novosad, 2005). Například motorický výkon není podmíněn jen vrozenou a působící schopností, ale také dosaženou úrovní v dovednosti, aktuálním stavem a všemi rušivě působícími vlivy (Měkota, 1982; Nikodým, 2009).

Obecně lze rozlišit schopnosti duševní, kognitivní, motorické a speciální, jako jsou výtvarné, sportovní, hudební aj. (Měkota a Novosad, 2005).

Dvořáková (2007, s. 29) definuje motorické schopnosti jako: „...vrozené předpoklady pro určitou kvalitu pohybu: rychlostní, silové, vytrvalostní, flexibility a obratnostní.“

Motorické schopnosti podmiňují jakoukoliv pohybovou činnost, jedná se o poměrně složitý, obsáhlý a provázaný komplex, kdy i u předškolních dětí je vhodné adekvátně a přiměřeně jejich věku rozvíjet všechny tyto schopnosti. Jedině pak lze mluvit o skutečně všestranném rozvoji zaměřeném na celkovou úroveň fyzické kondice a motorického projevu (Dvořáková, 2011; Perič, 2008).

Pohybové schopnosti lze rozdělit do dvou základních skupin (Dvořáková, 2007; Měkota, Novosad 2005):

1. Kondiční pohybové schopnosti, které lze zlepšovat pravidelným tréninkem, stejně tak, ale mohou ve své úrovni poklesnout, pokud nejsou udržovány. Jejich rozvinutá úroveň souvisí s úrovní tělesné zdatnosti převážně v oblastech vytrvalostních a silových schopností a flexibility.

- *Silová schopnost* je ruku v ruce s flexibilitou, bází správného držení těla a zdrojem každého i jednoduchého pohybu (Dvořáková, 2011; Měkota, Novosad, 2005).
- *Rychlostní schopnost se projevuje* v dynamičnosti pohybu a v rychlosti zpracování podnětu, je nejvíce podmíněna geneticky (70 až 80 %), tempem dozrávání centrální nervové soustavy a postupným vytvářením nervových spojů (Choutka, Dovadil, 1987; Dvořáková, 2007).

- *Vytrvalostní schopnost* je nejdůležitější kondiční schopnost, jejímž vlivem dochází ke zlepšení tělesné zdatnosti, zejména aerobní, celkového zdraví a výkonnosti. Pohybové činnosti výkonnostního charakteru zatěžují svaly, oběhový a dýchací systém a tím působí pozitivně na jejich funkčnost a efektivitu využití, ale také jako vhodná prevence proti různým civilizačním onemocněním (Dvořáková, 2011; Měkota, Novosad, 2005).
- *Flexibilita* se vyznačuje rozsahem pohybu v kloubech. Význam flexibility je nemalý, podmiňuje například úspěšné a ekonomické ovládnutí pohybu, estetickou formu projevu, ostatní motorické schopnosti, kvalitu pohybové aktivity každodenního života a zabraňuje rozvoji defektů v držení těla (Pistotnik, 1998, in Měkota a Novosad 2005).

2. *Koordinační pohybové schopnosti* (obratnostní) jsou stabilnější (uchovávají se po celý život), do jisté míry také pozitivně ovlivnitelné, avšak jejich zlepšování je časově náročnější. Jsou spjaté s činností centrální nervové soustavy, která reguluje, řídí a organizuje pohyb (Měkota, Novosad, 2007). Do základních koordinačních schopností řadíme schopnosti *diferenciační, orientační, reakční, rovnováhovou a rytmickou* (Hirtz, 1985, in Měkota a Novosad, 2005). Jiní autoři Zimmermann, Schnabel a Blume (2003, in Měkota a Novosad, 2005) k nim přiřazují další dvě schopnosti, *schopnost sdružování a schopnost přestavby*.

1.7.1 Vymezení koordinačních pohybových schopností

Vzhledem k zaměření výzkumné části práce se v následující kapitole budu blíže zabývat problematikou pohybové koordinace.

Ve svém celku se koordinační schopnosti vztahují k pojmu koordinace, kdy Měkota a Novosad (2005, s. 56) význam slova vysvětlují pojmy: „*uspořádat, uvádět v soulad, vnášet řád*“.

Pohybová koordinace pod sebou skrývá široký a složitý komplex schopností, které podmiňují oblast ovládnutí vlastního těla a jeho částí v souhře dle stanovené potřeby, a to za různých podmínek. Stěžejní pro úroveň koordinační schopnosti u jedince jsou vrozené předpoklady, které se promítají a jsou významné pro učení se dovednostem a jejich míru zvládnutí, a to od pohybů jednoduchých (tleskání, mávání, stoj, chůze) až po pohyby složitější a koordinačně obtížné (tanec, gymnastická sestava) (Dvořáková, 2014). Autoři Zimmermann, Schnabel a Blume (2002, in Měkota a Novosad 2005, s. 56) definují koordinační schopnosti: „*Koordinační schopnosti představují třídu motorických schopností,*

kteře jsou podmíněny především procesy řízení a regulace pohybové činnosti. Představují upevněné a generalizované kvality průběhu těchto procesů. Jsou výkonovými předpoklady pro činnost charakterizované vysokými nároky na koordinaci.“ Z uvedené definice je patrné, že pro koordinaci je stěžejní řízení pohybu, proto je tato oblast úzce spojována s činností centrální nervové soustavy.

Jako hlavní činnosti centrální nervové soustavy při řízení pohybu Perič (2004, s. 66) uvádí:

- *„činnost analyzátorů (zrakových, sluchových, proprioreceptorů – analyzátorů ve svalech, kloubech a šlachách),*
- *činnost jednotlivých funkčních systémů (oběhového, dýchacího apod.), které zajišťují přísun energetických zdrojů do svalů a buněk zapojených v daném cviku,*
- *nervosvalovou koordinaci, kdy mozek informuje prostřednictvím nervů svaly, kdy, jak rychle a na jak dlouho se mají stáhnout,*
- *psychologické procesy, vůle pozornost a motivace.“*

V souvislosti s rychlým zráním centrální nervové soustavy se u dětí předškolního věku velmi zdokonaluje schopnost řízení pohybu a dochází k strmému a významnému vývojovému progresu úrovně pohybové koordinace. Dle Roth a Winter (2002, in Měkota, Novosad, 2007) se jedná od 4 do 11 až 13 let o „první fázi víceméně lineárního vzestupu“. V období mezi 6 a 10 rokem nastává „zlatý věk motoriky“, ve kterém je optimální rozvíjet obratnostní schopnosti u dětí a učit je novým dovednostem závislejícím na těchto schopnostech. Už v předškolním období je vhodné se tímto směrem soustředit, děti postupně zvládají různé rovnovážné polohy, orientaci v tělesném schématu i v prostoru, dokážou podřizovat pohyb rytmu a také koordinují jednotlivé části těla (Dvořáková, 2011).

1.7.2 Základní koordinační schopnosti

Diferenciační schopnost

„Schopnost jemně rozlišovat a nastavovat silové, prostorové a časové parametry pohybového průběhu.“ (Měkota a Novosad, 2005, s. 63). Díky diferenciační schopnosti mohou být naše pohyby vyladěné, přesnější, plynulejší, prováděné ekonomičtěji. Jedná se o schopnost řídit a diferencovat pohyby rozsáhlé a spojené s různými sportovními i nesportovními činnostmi. Také o schopnost řízení jemně-motorických činností spojených s

pohyby prsty, rukama, nohama apod. Jejich dosaženou výši ovlivňují i jiné faktory, mimo faktoru dědičného, jako je například množství už nabytých pohybových zkušeností či úroveň osvojené konkrétní dovednosti (Měkota a Novosad, 2005). Dle Čelikovského (1982) je schopnost diferenciací jedním z nejpodstatnějších regulátorů pohybu, plní kontrolní funkci v průběhu každého pohybu a chrání před chybami. Úzce je propojena diferenciací schopnost se schopností orientační a je velmi obvyklé, že se vyskytují současně (Měkota a Novosad, 2005).

Orientační schopnost

„Schopnost fungovat a měnit polohu a pohyb těla v prostoru a čase, a to vzhledem k definovanému akčnímu poli nebo pohybujiícímu se objektu.“ (Měkota a Novosad, 2005, s. 64). Ve svém celku se jedná o vnímání polohy těla a změn této polohy vůči prostoru i objektům a objektů mezi sebou při motorické činnosti, kdy je výsledkem a projevem prostorově i časově orientované řízení pohybu. Jde především o včasné a přesné zachycení důležitých informací při pohybové činnosti či aktu. Pomoci nám může periferní vidění, které má pro orientační schopnost velký význam (Čelikovský, 1982). Této schopnosti využíváme v mnoha situacích a ve svých nárocích se různí, běžné denní situace například vyžadují orientaci v mnohých prostorách a slazení našeho pohybu s tempem ostatních apod. Vyšší úroveň orientační schopnosti nám dává jistotu v různých situacích a snáze se učíme novým motorickým činnostem (Měkota a Novosad, 2005).

Reakční schopnost

„Schopnost zahájit (účelný) pohyb na daný (jednoduchý nebo složitý) podnět co v nejkratším čase.“ (Měkota a Novosad, 2005, s. 65). Díky této schopnosti reagujeme na mnohé podněty, ať už v běžných situacích nebo při sportovních výkonech. Podněty obvykle přicházejí z vnějšku, mohou být vizuální, akustické, hmatové či kinestetické. Odpověď na podnět či více podnětů přichází formou pohybu, měla by být vhodně načasována, měla by být rychlá, smysluplná a účelná. Reakční doba se mění, a to vzhledem k modalitě podnětu, vzhledem k složitosti a zaměření pohybového aktu a vzhledem k podmínkám, a má mnohé společné s reakční rychlostí, rovnováhovou schopností a celkovou koordinační schopností. Ve své důležitosti je tato schopnost reagovat včas a správně vhodným předpokladem pro úspěšné zvládnutí pohybového aktu (Měkota, Novosad, 2005).

Rytmická schopnost

„Schopnost postihnout a motoricky vyjádřit rytmus z vnějšku daný, nebo v samotné pohybové činnosti obsažený. Členění: schopnost rytmické percepce, schopnost rytmické realizace.“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 67). Jak je z definice patrné, rytmická schopnost zahrnuje dvě pojetí. Jedním z nich je schopnost vnímat z vnějšku přicházející rytmy, které přeneseme do pohybového vyjádření, druhým pojetím je schopnost vystihnout jakýkoliv osvojený rytmus pohybového aktu prostřednictvím realizace vlastní pohybové činnosti. Ve své podstatě celé pohybové učení je ovlivněno dosaženou úrovní rytmické schopnosti (Měkota, Novosad, 2005).

Rovnováhová schopnost

„Schopnost udržovat celé tělo (event. i vnější objekt) ve stavu rovnováhy, respektive rovnovážný stav obnovovat i při napjatých rovnováhových poměrech a měnlivých podmínkách prostředí. Členění: statická rovnováhová schopnost, dynamická rovnováhová schopnost, balancování předmětu.“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 68). Stále musíme udržovat rovnováhu, je tomu tak i v prostém stoji. K náročným rovnováhovým momentům dochází, pokud se zmenšuje opěrná plocha (stoj na jedné noze), prodlužuje letová fáze (rotační pohyby), nebo pokud se jiným způsobem ztěžují podmínky pro uchování stálé polohy (jízda na skateboardu) (Čelíkovský, 1982). Dle autorů Měkoty a Novosada (2005, s. 69) má dobrou rovnováhu jedinec, který: *„vnímá již malé výkyvy, zavčas a rychle je koriguje.“* Pokud se tělo nachází v klidu a nemění svou polohu (jen pozici) jedná se o *rovnováhovou schopnost statickou*. Při změnách polohy a místa v prostoru (při letu, při běhu, při chůzi nebo při rotačních pohybech) *mluvíme o rovnováhové schopnosti dynamické*. O *balancování předmětu* hovoříme, pokud se snažíme udržet v rovnováze jiný předmět či osobu. Obecně rovnováhová schopnost velmi úzce souvisí s dozráváním centrální nervové soustavy a její souhry s pohybovým aparátem. Jedná se o komplexní děj, kdy nejvýraznějším analyzátozem pro příjem informací je analyzátor vestibulární, na jehož funkci je tato schopnost výrazně závislá (Nikodým, 2009). Právě rovnováhová schopnost je dle autorů Beleje a Feče (1996, in Dvořáková, 2007) v předškolním věku dítěte důležitým předpokladem pro učení a zvládnutí dalších dovedností, obzvláště dovedností obratnostního charakteru.

Schopnost sdružování

„Schopnost navzájem propojovat dílčí pohyby těla (končetin, hlavy, trupu) do prostorově, časově a dynamicky sladěného pohybu celkového, zaměřeného na splnění cíle pohybového jednání.“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 70). Perič (2008, s. 63) tuto schopnost nazývá jako „schopnost spojování pohybů“, a to v nejrůznějších podobách. Jedná se o organizaci, účelné spojování (časové i prostorové) a dynamické uspořádání již nabytých pohybových dovedností v složitější celky.

Schopnost přestavby

„Schopnost adaptovat či přebudovat pohybovou činnost podle měnících se podmínek (vnějších i vnitřních), které člověk v průběhu pohybu vnímá nebo předjíká. Schopnost přestavovat pohybovou činnost podle měnícího se zadání.“ (Měkota, Novosad, 2005, s. 71). Tato schopnost je předpokladem pro přizpůsobení se měnícím se podmínkám, ve kterých pohybová činnost probíhá. Vnitřně může na jedince působit například únava či stres. Z vnějšku je ovlivňován především měnícím se terénem, počasím, ale i chováním soupeře. Je předpokladem pro veškeré sportovní činnosti probíhající v proměnlivých podmínkách (Měkota, Novosad, 2005; Perič, 2008).

1.8 Motorické dovednosti

V úvodu této kapitoly je důležité vymezit pojem motorická dovednost vůči pojmu motorická schopnost. Motorická dovednost se také řadí mezi předpoklad pohybové činnosti, jedná se však o předpoklad specifický a získávaný učením. Vztah mezi schopnostmi a dovednostmi je reciproční a vzájemný. Motorické schopnosti jako určité předpoklady ovlivňují proces učení se nové dovednosti a tento proces osvojování zpět ovlivňuje úroveň motorických schopností (Měkota, Cuberek, 2007).

Pro přehledné vymezení rozdílů mezi těmito pojmy použijí obrázek převzatý od Měkoty a Novosada (2005, s. 17):

Obrázek č. 1 Motorická schopnost – dovednost (komparace)

Motorická schopnost – dovednost (komparace)

Vymezení	M. schopnost	M. dovednost
	Částečně geneticky podmíněný (obecný) předpoklad – pohybové činnosti (řešení pohybového úkolu) – potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání činnosti a dosahování výkonu	Učením získaná (specifická) pohotovost k
Rozlišení	– týká se rozsahu kapacity – částečně vrozená – generalizovaná – relativně stabilní a trvalá – podkládá mnoho různých dovedností a činností – počet omezený	– týká se využití kapacity – vytvořená praxí – úkolově specifická – snadněji modifikovatelná praxí – závislá na několika schopnostech – počet nevyčíslitelný
Příklady	s. silové, rovnováhové ...	d. smečovat, řídit auto...
Základní rozdělení	kondiční - koordinační	otevřené - zavřené
Proces rozvoje	trénink (tělesná příprava)	nácvik, výcvik (technická příprava)
Cizojazyčné ekvivalenty	ability, Fähigkeit, sposobnosť, schopnosť	Skill, Fertigkeit, umenie, zručnosť

Motorická dovednost je podle autorů Měkoty a Cubereka (2007, s. 9): „*Motorickým učením a opakováním získaná pohotovost (způsobilost, připravenost) k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a dosažení úspěšného výsledku.*“ Dle autorů jde především o způsobilost či připravenost provádět pohybovou činnost *správně, úsporně, vhodným způsobem*, a to *i při změněných podmínkách*. Při nácviku využíváme již nabytých pohybových zkušeností a směřujeme k osvojení pohybové dovednosti v určité kvalitě, pro níž je charakteristické maximum jistoty, minimální výdej energie a dosažení cíle v minimálním čase (Měkota, Novosad, 2005; Měkota, 1982). U pohybových dovedností se nesetkáme s jasnými názvy, převážně nesou název pohybové činnosti, v níž se uplatňují (skok, hod, běh apod.).

Členění motorických dovedností je velmi obsáhlé a existuje jich celá řada, přičemž kritéria pro klasifikování jsou nastavena dle různých hledisek:

- *hledisko složitosti pohybové činnosti: jednoduchá, komplexní*
- *hledisko zapojených svalových skupin: jemná, hrubá,*
- *hledisko stálosti prostředí: otevřená, uzavřená,*
- *hledisko charakteru a délky průběhu: diskrétní, kontinuální, sériová,*
- *hledisko sféry společenského uplatnění: pracovní, sportovní.* (Měkota, Novosad, 2005).

Pro svou práci považuji za důležité zmínit oblast *základních pohybových dovedností*, která se týká dítěte předškolního věku a je předpokladem pro budování základů *sportovních dovedností*, jako určitých speciálních dovedností (Dvořáková, 2007).

„Pro život člověka jsou fundamentální dovednosti nezbytné, proto si je osvojují všichni lidé již v raném věku.“ (Měkota, 1982, s. 211).

Na rozdíl od sportovních dovedností a stereotypů vznikajících převážně učením a praxí, *základní pohybové dovednosti* dítě získává automaticky ve svém vývoji a jsou součástí běžného života. Jejich bází je široké spektrum motorických předpokladů a *rané pohybové dovednosti* vyskytující se u dítěte do třináctého měsíce věku. Chůze je první nastupující základní dovedností (Měkota, Novosad, 2005).

Základní pohybové dovednosti si každý osvojuje spontánně, na základě vlastních předpokladů, v závislosti na maturaci a vlastním tempem (mezi prvním až sedmým rokem života, někdy až rokem desátým). Jedná se o dovednosti lokomoční a manipulační a k jejich realizaci dochází ve vzpřímené poloze těla (chůze, běh, skok, hod aj.) (Měkota, Novosad, 2005).

Pohybovým zkušenostem z tohoto období se připisuje velký význam, protože dobře osvojený a zapsaný pohybový fundament je východiskem pro snadnější učení pozdějších specializovaných, sportovních i pracovních dovedností (Měkota, Novosad, 2005).

K zajištění optimálního množství pohybových zkušeností a k podpoře maximálního individuálního motorického rozvoje u dítěte předškolního věku lze přispět dostatkem prostoru pro PA. Cíleně se zaměřujeme, jak na základní pohybové dovednosti, tak i

základy sportovních dovedností. Sportovních základů využíváme pro rozvoj tělesné a psychické zdatnosti, k vytváření pozitivního vztahu ke zdraví a k formování návyků a postojů zdravého životního stylu (Dvořáková, 2011).

V průběhu svého vývoje procházejí základní dovednosti určitými stádii (třemi až pěti), kdy se liší fáze *počáteční, elementární a vyzrálá* (Měkota, Novosad, 2005). Nedokonalost pohybové dovednosti vůči nastavenému kritériu však nelze považovat za chybu, ale vývojový stupeň, v kterém se dítě nachází a kterým si musí projít při normálním vývoji (Dvořáková, 2007; Měkota, Novosad, 2005).

Do základní motoriky lze zařadit dle Dvořákové (2011, s. 28) pohybové dovednosti:

- *Nelokomoční dovednosti* spjaté se změnou polohy těla a pohyby jeho částí. Patří sem dovednosti spojené s vnímáním vlastního těla a orientací v tělesném schématu, vytvářením a měněním různých poloh (mohou být i rovnováhově náročné), dále s pohyby jednotlivých částí těla. Příkladem mohou být změny poloh těla typu sed – stoj, leh na zádech – leh na břiše, pohyby paží, nohou, hlavy nebo rovnováhové polohy – stoj na jedné noze, stoj na rukou, vzpor klečmo zanožit levou/pravou a jiné.
- *Lokomoční dovednosti* se projevují různorodým pohybem těla po prostoru. U dítěte se jedná například o lezení/ plazení, chůzi/ běh, poskoky/ skoky, převaly a další. Všechna vývojová stádia těchto dovedností mají své nezastupitelné místo v motorickém vývoji dítěte, zprvu se každá dovednost jeví nejistě, postupně s věkem se však zdokonaluje.
- *Manipulační dovednosti* jsou spojené s ovládním a manipulací různých předmětů. Zpočátku nejistý úchop se postupně vyvíjí v úchop prsty a rozvíjí se jemná motorika. Snažit se ovládat různé předměty nemusíme jen rukama, ale i nohama, hlavou, zády, to ovšem vyžaduje rovnováhu a schopnost ovládat tyto části těla. Jedná se také o dovednosti, kdy jedním předmětem ovládáme předmět jiný, například klackem, hokejkou.

1.8.1 Vývojové znaky posuzovaných lokomočních dovedností

Běh vychází ze stejných předpokladů jako chůze. Liší se tzv. letovou fází, což je moment, kdy se tělo nedotýká podložky. Kučera (1996 in Dvořáková, 2011, s. 39) stanovuje za nejpozdější hranici pro zvládnutí letové fáze pro dítě s normálním růstem věk 37 měsíců. Pro dítě v pozdějším předškolním období je běh nejpřirozenější lokomocí. Vývojové znaky běhu jsou: krátký krok, široká stopa, došlap na celé chodidlo, nerytmičnost a neplynulost, nedokonalá orientace, paže udržují rovnováhu bez souhybů, neschopnost dalších pohybů při běhu (Dvořáková, 2011).

Skok je dán schopností dynamické síly dolních končetin pro odraz a souhrou (koordinací) dalších částí těla. Kolem třetího roku, na počátku předškolního období umí dítě poskakovat a skočit do hloubky (třileté z výšky 15/ 20 cm, čtyřleté už z 45 cm, pěti leté zvládne seskok z 75 cm) (Dvořáková, 2011; Příhoda, 1977).

Z místa do dálky dokáže skočit dítě kolem dvou let věku, skok doprovází souhybem paží a doskakuje na obě nohy. Vzdálenosti 30 cm už dosahují děti kolem třetího roku, čtyřleté děti postupně zvládají 40 cm i s odrazem z jedné nohy a u pětiletých se opět vzdálenost prodlužuje na zhruba 60 cm. Dovednosti odrazu snožmo a jednou nohou se v předškolním období neustále rozvíjejí (Dvořáková, 2011; Příhoda, 1977). Příhoda (1977, s. 201) však uvádí, že délka skoku u dětí úzce souvisí s psychologickým zaměřením, tudíž dítě bude dosahovat jiných vzdáleností při ryze praktických činnostech, při plnění úkolu nebo při hře.

Skoku do výšky předchází překročení překážky, v období okolo tří let už se dítě dokáže odrazit snožmo a přeskočit nevysokou překážku, například čáru na zemi či překážku těsně nad zemí. Obecně je tento druh skoku obtížnější vzhledem k nutnému přemožení působící gravitace. (Dvořáková, 2011; Příhoda, 1977). Rozběh s odrazem, jak pro skok do výšky, tak pro skok do dálky dokáže plynule spojit jen dítě na konci předškolního období, a to ještě jen některé. (Měkota, 1983; Příhoda, 1977).

Lezení po žebřinách (žebřících) ve svém vývoji nese jistou podobu s vývojem chůze po schodech. Nejprve děti přikládají ruku k ruce a nohu k noze na stejnou úroveň, pokud mají dost prostoru tuto činnost opakovat a v závislosti na zrání organismu se přisunné lezení promění nejprve na střídavé lezení v úchopu, později i ve střídavý postup nohou. Střídavé lezení lze označit jako vývojově vyzrálější formu. U lezení do vyšších poloh se mohou u dětí

objevit psychické blokace, které jsou způsobené obavou z výšek či nedostatkem sebedůvěry (Dvořáková, 2011).

1.9 Diagnostika motorických schopností a dovedností u dětí v předškolním věku

Pohybové schopnosti i pohybové dovednosti diagnostikujeme pomocí motorických testů, kdy skrze pohybové dovednosti posuzujeme i pohybové schopnosti. Pro hodnocení a posouzení obou těchto kritérií existují dva základní přístupy (Zvonař, Duvač a kol., 2011, s. 75):

- *Měření výkonů v motorických testech* – jedná se o kvantitativně vyhodnocený výsledek, kdy se například měří rychlost běhu, délka skoku či hodů míčkem. Měřitelné testy jsou využitelné přibližně pro děti od 4 let věku.
- *Zhodnocení průběhu provedení pohybového úkolu – škálování* – používá se především v případech, kdy metodou pozorování vyhodnocujeme úroveň či kvalitu provedení pohybového aktu. Provedení pohybu lze porovnávat s daným vzorem a také vyhodnocovat na jakém vývojovém stupni se testovaná osoba (dále jen TO) nachází (Měkota, Cuberek, 2007, s. 31).

Jednotlivé motorické testy lze používat samostatně (viz. Měkota, Cuberek, 2007, s. 97 - 253) nebo se sdružují do sestav, do standardizovaných testových baterií. Rozlišujeme testové baterie homogenní a heterogenní (Měkota, 1988, s. 150). Tyto postupy nabízejí vzájemné srovnávání skupin, škol, ale i jedinců, ale také porovnávání s normou (průměrem, nadprůměrem). Pro posuzování motoriky u dětí předškolního věku se v současnosti používají například testové baterie:

- *The Test of Gross Motor Development – Second edition (TGMD-2)*, baterie je určena pro děti od 3 do 10 let a identifikuje děti s vývojovými problémy hrubé motoriky. Obsahem je dvanáct dovedností z oblasti lokomočních a manipulačních dovedností (NHANES, 2012).
- *Movement Assesment Battery for Children (MABC)* standardizovaný test využívaný po celém světě, v rámci Evropy se jedná o test nejpoužívanější, určený pro věkovou skupinu dětí 4 až do 12 let. Zahrnuje dva diagnostické přístupy, a to jak kvantitativní

hodnocení výkonu v pohybových úlohách vztažené k věkovým norám, tak kvalitativní hodnocení způsobu provedení pohybových úloh. Primárně identifikuje motorické odchylky od normy (Koutová, 2010).

Standardizované metody diagnostiky musí splňovat některé požadavky:

- *Validitu*, lze charakterizovat jako platnost, zda test skutečně měří, co uvádí.
- *Reliabilitu*, lze charakterizovat jako přesnost nebo spolehlivost testu, která zaručuje, že i při opakovaném testování stejných TO dojdeme k podobným výsledkům.
- *Objektivitu*, která zajišťuje, že i jiná osoba naměří podobné výsledky (Měkota, Blahuš 1983, s. 52-54).

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Hlavním cílem výzkumné části práce je posoudit, zda děti z LT dosahují vyšší úrovně pohybových schopností a dovedností než děti z ST a zároveň zjistit jaký vliv na výsledek má zasazení veškerého programu LT do přírodního prostředí.

2.1 Konkretizované cíle práce a stanovené výzkumné otázky

Hlavní cíl:

- Zjistit, zda má zasazení programu LT do přírodního prostředí pozitivní vliv na dosaženou úroveň pohybových schopností a dovedností dětí.

Dílčí cíle:

- *Zaměřeno na režim dne a podmínky:*
Porovnat dopolední režimy dne se zaměřením na časové a prostorové podmínky pro realizaci SPČ v LT a ST mateřské školy a zjistit, zda se od sebe liší, kromě průběhu v různých prostředích.
- *Zaměřeno na pohybové schopnosti a dovednosti:*
Zrealizovat s dětmi z LT i ST připravené programy ve volné přírodě, na zahradě a v tělocvičně mateřské školy. Posuzováním se zaměřit na úroveň motorických schopností a dovedností a zkoumané skupiny vůči sobě porovnat.
- *Zaměřeno na chování:*
Na základě pozorování zjistit, které z vybraných prostředích (volná příroda, školní zahrada, tělocvična) má pozitivní dopad na soustředěnost a zaujatost dětí při ŘPČ.

Výzkumné otázky (dále jen VO):

VO č. 1: Liší se v dopoledním režimu dne LT a ST časy vymezené pro SPČ v jednotlivých prostředích?

VO č. 2: Jak se liší výsledky LT a ST v dosažené úrovni pohybových schopností a dovedností ve vztahu k jednotlivým prostředím a jak se liší celkový výsledek v porovnání těchto skupin?

VO č. 3: V kterém z daných prostředí se děti z LT a ST nejlépe soustředí na ŘPČ?

2.2 Charakteristika mateřské školy a zkoumaného souboru

Výzkum byl realizován ve Fakultní mateřské škole při Pedagogické fakultě University Karlovy, ve které mateřská škola provozuje integrovanou lesní třídu. V mateřské škole jsem absolvovala dvakrát povinnou studijní praxi, znala jsem vnitřní prostory, možnosti školní zahrady i okolního přírodního prostředí. Vzhledem ke složitosti přípravy a plánování výzkumu byly tyto aspekty poměrně důležité.

Není výjimkou, že LMS (nebo LK) často navštěvují děti jen na pár dní v týdnu, takto jsem měla jistotu, že i děti z LT budou mateřskou školu navštěvovat na plných pět dní v týdnu, stejně jako děti ze standardní třídy mateřské školy (dále jen ST).

Mateřskou školu jsem oslovila s žádostí o realizaci výzkumného šetření. Poté jsem s učitelkou zastupující paní ředitelku vybrala jednu ze standardních tříd odpovídající věkovému složení dětí LT (kalendářní věk dětí).

2.2.1 Charakteristika mateřské školy

Fakultní mateřská škola sídlí v sídlištní části Prahy v blízkosti rozsáhlého centrálního parku a Prokopského údolí. Součástí mateřské školy je sedm tříd, z nichž jedna je LT. Třídy jsou věkově heterogenní. Každá ST disponuje vlastním zázemím sloužícím k hrám a řízeným činnostem, stravování i odpočinku dětí. Všechny třídy využívají společně prostor tělocvičny a přilehlé rozsáhlé školní zahrady s množstvím herních prvků. LT využívá jako zázemí maringotku v rohu školní zahrady, převážně však své zázemí i školní zahradu na celý dopolední program opouštějí. Do mateřské školy se vracejí na oběd a odpolední odpočinek. V chladných měsících využívají k odpočinku společných prostor tělocvičny.

2.2.2 Charakteristika zkoumaného souboru

ST pravidelně navštěvuje 16 dětí, ve věkovém složení 3-6 let. Výzkumného šetření se účastnilo 13 dětí z celkového počtu.

LT pravidelně navštěvuje 15 dětí, ve věkovém složení 3-6 let. Výzkumného šetření se účastnil plný počet.

Tabulka č. 1 Zastoupení dětí LT a ST dle kalendářního věku ze zkoumaného souboru

ST (13 dětí)		LT (15 dětí)	
Věková kategorie	Počet ve skupině	Věková kategorie	Počet ve skupině
4 roky (čerstvě)	1	4 roky (čerstvě)	2
4,5 - 5 let	7	4,5 - 5 let	5
5,5 - 6 let (předškoláci)	5	5,5 - 6 let (předškoláci)	8

Z uvedených tabulek vyplývá, že výzkumného šetření se účastnilo 15 dětí z LT a 13 dětí ze ST. Nepoměr, chceme-li porovnávat skupiny vůči sobě vzniká převyšujícím počtem předškoláků z LT. Do výsledného porovnání nebudou zahrnuty výsledky dvou kalendářně nejstarších jedinců z LT, tím se dostaneme k věkově bližším a počtem stejným skupinám.

2.3 Výzkumné metody

Pro objasnění stanovených cílů jsem využila metody:

- posuzování (test vlastní konstrukce) úrovně motorických schopností a dovedností u dětí,
- zúčastněné pozorování,
- strukturovaný rozhovor.

2.3.1 Posuzování dosažené úrovně motorických schopností a dovedností

Hlavním cílem praktické části práce bylo zjistit, zda se zasazení veškerého programu do přírodního prostředí nějakým způsobem odráží na dosažené úrovni pohybových schopností a dovedností u dětí z LT v porovnání s dětmi z ST totožné mateřské školy.

Pro samotné posuzování dosažené úrovně motorických schopností a dovedností u dětí jsem volila test vlastní konstrukce. Jako pozorovatele jsem měla k dispozici jednu z učitelek, která mě provázela po dobu celého výzkumného šetření. Mým původním záměrem bylo mít

s sebou nezávislého pozorovatele, který by nebyl žádným způsobem ovlivněn a byla by tak zajištěna objektivita výzkumného šetření. Vzhledem k náročnému období a probíhající pandemii mi bohužel tato alternativa nebyla umožněna. Pozorovatel byl s kritérii pro posuzování před začátkem výzkumného šetření seznámen, veškeré podklady byly zaslány emailem s patřičným předstihem a posléze konzultovány.

Samotné posuzování bylo postavené na zaznamenávání dat do strukturovaných pozorovacích archů (příloha 1, 2 a 3). Pozorovací archy se lišily pro jednotlivá prostředí, ve kterých probíhalo výzkumné šetření. Rozdíl je dán záměrem posuzování, podobou jednotlivých překážek či stanovišť ve vztahu k prostředí i stanovenými kritérii pro hodnocení. Archy obsahovaly vždy seznam TO a u každé z nich čtyři pozorované oblasti: 1. orientace v prostoru, 2. běh/ lezení (jen v tělocvičně MŠ), 3. dynamická rovnováha, 4. skok/ přeskok.

Pozorovatel u každé překážky, v každém z prostředí a u každé TO zaznamenal jednu ze čtyř možností (a., b., c., d.), která odpovídala jejímu výkonu. Pro každé prostředí získala TO za pohybové úkoly čtyři záznamy, což během tří denního šetření zaměřeného na posuzování dosažené úrovně motorických schopností a dovedností, činilo celkem dvanáct záznamů k vyhodnocení.

Nasbíraná data jsem vyhodnocovala a analyzovala na základě k tomuto účelu vytvořené numerické škály, kdy každému záznamu byla přiřazena určující hodnota. Záznamu a. jsem přiřadila hodnotu 3, záznamu b. hodnotu 2, záznamu c. hodnotu 1 a záznamu d. hodnotu 0. Hodnota 3 zastává stupeň maximální možné úrovně pro zvládnutí překážky vůči zadání pohybového úkolu a naopak hodnota 0 značí, že TO překážku nezvládla či nepřekonala nebo že se vůbec neúčastnila. Pro výsledné porovnání byly hodnoty TO v jednotlivých skupinách sčítány a vyjadřovány v procentech.

Obsahem výzkumného šetření bylo dvanáct stanovišť/překážek s dvanácti pohybovými úkoly v třech různých prostředích. Obtížnost jsem vymezila s ohledem na heterogenitu obou pozorovaných skupin a jejich dosažené motorické úrovně. Záměrem bylo, aby i nejmladší děti měly možnost plně se účastnit výzkumného šetření, přestože předpokladem je nižší ohodnocení, ale stejně tak, aby překážky a plnění úkolů bylo výzvou pro děti nejstarší. Níže

jsou popsány jednotlivá stanoviště, pohybové úkoly, záměry k posuzování i kritéria k hodnocení z pozorovacích archů.

PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ „PROCHÁZKA“

1. Slalom mezi stromy

Záměr posuzování: Orientace v prostoru, schopnost řídit složitý pohyb (slalom) ve vymezeném prostoru, vůči objektům (stromům).

Popis stanoviště: 6 stromů, vzdálenost mezi stromy 2-3 m, travnatý povrch.

Pomůcky: Pozorovací arch, páska pro označení stromů patřících do slalomu.

Pohybový úkol: Běh mezi stromy kličkováním z výchozího bodu tam i zpět.

Organizace: Testování předchází názorná ukázka a prostor na vyzkoušení. Každý má dva pokusy, hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro hodnocení:

- a. proběhne mezi stromy kličkováním (slalomem) bez problémů,
- b. vynechá v kličkování maximálně 2 stromy,
- c. kličkování mu dělá obtíže, vynechal více stromů než 2,
- d. nekličkuje ani náznakem, běží, neúčastní se.

2. Běh do kopce a z kopce

Záměr posuzování: Koordinace pohybů, obratnost v přírodním terénu.

Popis stanoviště: Travnatý povrch, délka běhu 20 m nahoru a 20 m dolů, sklon 20°.

Pomůcky: Pozorovací arch, páska pro vyznačení startu, 3 klacky s páskou (praporky) pro vyznačení cílových bodů.

Pohybový úkol: Vyběhnout do kopce až k praporku, zamávat a seběhnout z kopce zpět do výchozího bodu.

Organizace a měření: Testování předchází názorná ukázka. Startuje se po tříčlenných skupinkách. Každý běží jen jednou, opakovanými pokusy by hrozila únava a tím i zkreslení výsledků.

Kritéria pro hodnocení:

- a. vyběhne a seběhne bez problémů,
- b. vyběhne a seběhne se zaváháním (zastaví se, klopýtne aj.),
- c. vyběhne a seběhne s obtížemi (pád, srážka, chůze aj.),
- d. kopec nevyběhne, potažmo neseběhne, neúčastní se.

3. Přejedání přes kládu

Záměr posuzování: Rovnováhová schopnost dynamická, schopnost udržení stavu rovnováhy při chůzi s pěnovým talířem na hlavě.

Popis stanoviště: Kláda, stabilně upevněna, délka 4 m, šířka 30 cm.

Pomůcky: Pozorovací arch, pěnový talíř.

Pohybový úkol: Chůze po kládě s pěnovým talířem na hlavě.

Organizace a měření: Předchází názorná ukázka a prostor pro vyzkoušení. Každý má dva pokusy. Pokud se nedaří projít s talířem na hlavě lze jít bez talíře. Hodnotí se vydařenější provedení.

Kritéria pro hodnocení:

- a. přejde kládu s pěnovým talířem na hlavě,
- b. přejde kládu bez pěnového talíře na hlavě,
- c. kládu přejde s obtížemi (pád, došlap na zem aj.),
- d. kládu nepřejde, neúčastní se.

4. Skok přes potok

Záměr posuzování: Dosažená úroveň v dovednosti skoku do dálky, koordinace pohybů, odvaha.

Popis stanoviště: Šířka potoka v místě přeskoku cca 40 cm, hloubka propasti nad potokem 80 cm.

Pomůcky: Pozorovací arch.

Pohybový úkol: Přeskok z jedné strany potoka na druhou, libovolná forma odrazu (snožmo nebo s odrazem z jedné nohy).

Organizace a měření: Předchází názorná ukázka skoku snožmo i skoku s odrazem z jedné nohy a prostor pro vyzkoušení. Každý má dva pokusy, hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro hodnocení:

- a. potok přeskochí snožmo nebo s odrazem z jedné nohy,
- b. potok překročí (bez odrazu – prodloužený krok),
- c. potok překoná jen s obtížemi, nutná dopomoc,
- d. potok nepřekročí, nepřeskochí (obava), neúčastní se.

PŘÍRODNÍ PROSTŘEDÍ „ZAHRADA“

1. Chůze podél lana se zavázanýma očima

Záměr posuzování: Orientace v prostoru, schopnost řízení pohybu bez zraku (pomocí hmatu) vzhledem k obtížnosti zadaného pohybového úkolu.

Popis stanoviště: Trasa o délce 14 m povrch tráva, hlína a písek, lano natažené mezi stromy, lavičkami a prolézačkami.

Pomůcky: Pozorovací arch, lano, klapky na oči, případně šátky.

Pohybový úkol: Projít vymezený úsek se zavázanýma očima, orientovat se pomocí hmatu držením za lano.

Organizace: Předchází názorná ukázka a prostor pro projití úseku se zrakem, cílem bylo seznámení se s terénem. U této překážky se hodnotí první pokus.

Kritéria pro posouzení:

- a. plynule projde celý vymezený úsek bez zraku,
- b. projeví se nejistota (potřebuje slovně navést),
- c. dívá se,
- d. neprojde se zavázanýma očima ani část vymezeného úseku, neúčastní se

2. Běh se změnou lokomoce

Záměr posuzování: Koordinace pohybů, schopnost plynule měnit lokomoci dle pokynů během běhu (diferenciační schopnost), schopnost reagovat na vizuální podnět (reakční schopnost).

Popis stanoviště: Běh po rovném betonové úseku (délka 40 m), 1. část 10 m = klasický běh (obrázek běžce), 2. část 10 m = skipping (obrázek kamzíka), 3. část 10 m = odpichy (obrázek jelena), 4. část 10 m = klasický běh (obrázek běžce).

Pomůcky: Pozorovací arch, mety (kužely), lepenka, obrázky (2 x běžec, 1x kamzík, 1x jelen), křída pro vyznačení startu a cíle.

Pohybový úkol: Proběhnout vymezený úsek se změnami lokomoce u met označených obrázkem. Obrázek značí způsob lokomoce pro nadcházející část úseku.

Organizace: Předchází názorná ukázka jednotlivých lokomocí s obrázky, prostor pro nácvik a vyzkoušení. Každý má dva pokusy, hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro posouzení:

- a. lokomoci mění dle instrukcí a pohyb je plynulý,
- b. lokomoci mění, ale pohyb není plynulý (zastaví se při změně),
- c. lokomoci mění jen náznakem, spíše běží,
- d. lokomoci nemění (běží nebo jde), neúčastní se.

3. Chůze po čáře

Záměr posuzování: Rovnováhová schopnost dynamická, schopnost udržení stavu rovnováhy při chůzi s křížením nohou, ve vzpřímené poloze bez vychylování do stran.

Popis stanoviště: Čára vystřižená z kartonu s vyznačeným středem (ve vzdálenosti 2 metry), šířka nášlapné plochy 10 cm a délka 4 m.

Pomůcky: Pozorovací arch, čára z kartonu.

Pohybový úkol: Chůze po celé délce čáry s křížením nohou, ve vzpřímeném postoji bez vychylování do stran.

Organizace: Předchází názorná ukázka a prostor pro vyzkoušení, každý má dva pokusy, hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro posouzení:

- a. přejde po celé délce čáry s křížením nohou vpřed, ve vzpřímeném postoji, bez vychylování do stran,
- b. přejde minimálně vzdálenost dva metry po čáře s křížením nohou vpřed, ve vzpřímeném postoji, bez vychylování do stran,
- c. přejde po čáře, širší stopa, neudrží vzpřímený postoj,
- d. čáru nepřejde, neúčastní se.

4. Přeskok snožmo dvou překážek z místa

Záměr posuzování: Dosažená úroveň v dovednosti skoku do výšky s odrazem snožmo, koordinace pohybů (obratnosti).

Popis stanoviště: 2x tyč mezi kužely, 1. překážka 5 cm nad zemí, 2. překážka 35 cm nad zemí.

Pomůcky: Pozorovací arch, 4 x kužel, 2x tyčka, 4x stopa pro označení míst odrazu.

Pohybový úkol: Přeskočit za sebou jdoucí překážky odrazem snožmo.

Organizace: Předchází názorná ukázka odrazu snožmo a prostor pro vyzkoušení. Každá TO má dva pokusy a hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro posouzení:

- a. přeskočí snožmo obě překážky,
- b. přeskočí snožmo jen nižší překážku, vyšší překročí,
- c. obě překážky překročí,
- d. nepřekročí/nepřeskočí ani jednu překážku (pády překážek, nutná pomoc), neúčastní se.

VNITŘNÍ PROSTŘEDÍ „TĚLOCVIČNA“

1. Orientace v dráze dle zadaných směrů (Křižovatka)

Záměr posuzování: Orientace v překážkové dráze dle zadaných směrů, schopnost reagovat na vizuální podnět (reakční schopnost).

Popis překážky: Dvě křižovatky vzniklé pomocí čtyř barevných šipek zadávající směr pohybu v dráze.

Pomůcky: pozorovací arch, 4 barevné šipky.

Pohybový úkol: Dráha začíná chůzí po kladině poté se dělí na dva směry v jednom směru se plní pohybový úkol lezení po žebřinách a v druhém směru se přeskakují dvě za sebou jdoucí překážky. TO si vybírá jakýkoliv směr a je opět navedena šipkou na výchozí bot. Následuje opakování chůze po kladině. Poté si TO musí vybrat směr, který ještě neabsolvovala pro překonání všech překážek a úspěšné dokončení celé dráhy.

Organizace: Předchází názorná ukázka a vysvětlení zadaných směrů v dráze. Každý má jeden pokus.

Kritéria pro posouzení:

- a. řídí se zadanými směry v dráze a projde celý vymezený úsek,
- b. při druhém rozhodování zvolí špatný směr, musí se vracet, poradí si sám a dráhu úspěšně dokončí,
- c. potřebuje slovní dopomoc k správnému dokončení dráhy a projití všech překážek,
- d. v dráze se vůbec neorientuje a směry nerespektuje, neúčastní se.

2. Lezení po žebřinách

Záměr posuzování: Koordinace pohybů, zvládnutá technika lezení (přisunné/střídavé), odvaha.

Popis překážky: Žebřiny, výška 220 cm, šířka 70 cm, vzdálenost mezi žebřinami 30 cm.

Pomůcky: Pozorovací arch, žebřiny, rolnička přivázaná na nejvyšší příčce.

Pohybový úkol: Vylézt co nejvýše, nejlépe až nahoru po žebřinách osvojenou technikou. Nahoře zazvonit na rolničku a slézt zpět na zem (neseskakovat).

Organizace: Předchází názorná ukázka a prostor pro vyzkoušení. TO má jeden pokus, který se hodnotí.

Kritéria pro posouzení:

- a. vyleze až po horní příčku technikou střídavého lezení,
- b. vyleze až po horní příčku, přikládá ruku k ruce a nohu k noze (přisunné lezení),
- c. nevyleze až po horní příčku (strach, špatná koordinace, nedostatečná síla),
- d. nedokáže lézt po žebřinách, neúčastní se.

3. Chůze po kladině s upažením

Záměr posuzování: Rovnováhová schopnost dynamická, udržení stavu rovnováhy při chůzi s křížením nohou, ve vzpřímené poloze s upažením.

Popis překážky: Délka kladiny 3 m, šířka nášlapné plochy 10 cm, výška 55 cm.

Pomůcky: Pozorovací arch, kladina.

Pohybový úkol: Chůze po kladině s křížením nohou vpřed a s upažením.

Organizace: Předchází názorná ukázka a prostor na vyzkoušení. Každá TO absolvuje pohybový úkol dvakrát, hodnotí se lepší provedení.

Kritéria pro posouzení:

- a. přejde po kladině s křížením nohou vpřed a s upažením,
- b. přejde po kladině s křížením nohou vpřed, problémy s upažením (neudrží),
- c. přejde bez křížení nohou vpřed (přísunně) a s obtížemi,
- d. přejde jen s dopomocí, neúčastní se.

4. Přeskok snožmo dvou překážek z místa

Záměr posuzování: Dosažená úroveň v dovednosti skoku do výšky s odrazem snožmo, koordinace pohybů (obratnosti).

Popis překážky: 2x tyč mezi kužely, 1. překážka 5 cm nad zemí, 2. překážka 35 cm nad zemí.

Pomůcky: Pozorovací arch, 4 x kužel, 2x tyčka, 4x stopa pro označení míst odrazu.

Pohybový úkol: Přeskočit za sebou jdoucí překážky odrazem snožmo

Organizace: Předchází názorná ukázka odrazu snožmo a prostor pro vyzkoušení. Každá TO má dva pokusy a hodnotí se vydařenější.

Kritéria pro posouzení:

- a. přeskočí snožmo obě překážky,
- b. přeskočí snožmo jen nižší překážku, vyšší překročí,
- c. obě překážky překročí,
- d. nepřekročí/ nepřeskočí ani jednu překážku (pády překážek, nutná pomoc), neúčastní se.

2.3.2 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování zaměřené na režim dne a podmínky

V první fázi výzkumného šetření bylo mým záměrem odhalit případné proměnné působící na TO a jejich výkony. Ve svém výsledku se jedná o kontext, který by měl pomoci vyhodnotit a vysvětlit získaná data vztahující se k úrovni pohybových schopností a dovedností u TO. V této fázi výzkumného šetření bylo pro potřeby získání relevantních dat využito strukturovaného pozorování. Vlastním pozorováním jsem se zaměřila na porovnání režimů dne ve svém základu a na časové a prostorové podmínky pro realizaci SPČ v obou

skupinách. Jednalo se o jeden den s každou pozorovanou skupinou, který byl určený výhradně k tomuto účelu. Veškerá data jsem zaznamenávala do pozorovacích archů (příloha 4) a na základě třídění a otevřeného kódování je popsala, vyhodnotila a porovнала.

Zúčastněné pozorování zaměřené na chování dětí při posuzování úrovně motorických schopností a dovedností

Za účelem posouzení míry soustředěnosti TO během ŘPČ ve vztahu k třem různým prostředím jsem požádala učitelky skupin o zaznamenání potřebných dat. Jednalo se o vyhodnocení chování v průběhu programů pro posuzování úrovně motorických schopností a dovedností. Záznamy byly vedeny do zvláštních strukturovaných pozorovacích archů (příloha 5). Arch byl totožný pro všechna prostředí (přírodní prostředí, zahrada mateřské školy a tělocvična) a jejich obsahem byl seznam TO a jedna oblast k posouzení. Pozorovatelé vybrali a u každé TO uvedli jeden záznam z tří nabízených možností. Obdobně se postupovalo ve všech prostředích, tudíž k závěrečnému vyhodnocení chování a míry soustředěnosti během řízených činností každá TO disponovala třemi záznamy.

Pro všechna prostředí pozorovatelé vybírali z následujících možností:

- a. patrné zaujetí, věnuje se činnosti, soustředí se,
- b. věnuje se jiným činnostem, překážky překonává na vyzvání,
- c. je nepozorný, rozptýlený, podněcuje druhé k neklidu, překážky překonává na vyzvání.

Nasbíraná data jsem vyhodnocovala a analyzovala na základě k tomuto účelu vytvořené numerické škály. Škála obsahovala tři hodnoty (3, 2, 1). Nejvyšší hodnota 3 vyjadřuje zaujetí a soustředěnost pro program a ŘPČ a odpovídá záznamu a. Hodnota 2 odpovídá záznamu b. a značí věnování se jiným činnostem a nesoustředěnost. Hodnota 1 je hodnotou přiřazovanou k záznamu c. a vyjadřuje neklid a rozptýlenost TO.

Pro výsledné vyhodnocení nebyly sčítány všechny hodnoty, ale jen hodnoty stejné. Poté bylo procentuálně vyjádřeno jejich zastoupení u pozorovaných skupin v jednotlivých prostředích. Například hodnota 3 má úplně jiný význam než hodnota 2 a sčítáním by docházelo ke zkreslování výsledků.

Zúčastněné pozorování zaměřené na vlastní reflexi během realizace výzkumného šetření

Doplňkovým přístupem ke sběru dat, zejména pro obohacení a doplnění informací, byla vlastní reflexe. K těmto účelům jsem si po celou dobu výzkumného šetření vedla vlastní reflektivní deník. Tuto cestu jsem zvolila zejména z důvodu, že pozorovatelé do svých archů zaznamenávali data jasně vymezená, strukturovaná a vztahující se ke kvantitativnímu vyhodnocení výzkumných otázek. Tato data však bylo nutné doplnit o určitý kontext. Soustředila jsem se zejména na vstupující proměnné (počasí, časy realizace), na organizaci a nečekané události. Dále na vlastní bezprostřední dojmy vždy po realizaci konkrétního programu. Tyto záznamy usouvztažním především k vyhodnocení třetí výzkumné otázky zaměřené na míru soustředěnosti dětí při ŘPČ vůči různým prostředím.

2.3.3 Strukturovaný rozhovor

Okrajově jsem ve svém výzkumném šetření využila metody strukturovaného rozhovoru. Jednalo se o doplnění informací potřebných k vyhodnocení podmínek pro realizaci SPČ v režimech dne obou skupin. Za tímto účelem jsem učitelkám z obou tříd položila jednu doplňující otázku.

Doplňující otázka pro učitelku ST: *Jak často se v horizontu jednoho týdne v čase vymezeném pro pobyt venku vydáváte do prostor přilehlého přírodního prostředí?*

Doplňující otázka pro učitelku LT: *Jak často v horizontu jednoho týdne zůstáváte během dopoledne na zahradě mateřské školy?*

Odpovědi jsem zapracovala do výsledného porovnání podmínek pro SPČ a jsou uvedené v kapitole 2.5.1 zabývající se právě analýzou těchto podmínek. Odpovědi mi pomohly získat širší vhled do problematiky, kterého by nebylo možné dosáhnout na základě jednoho dne určeného k pozorování pro tento účel.

2.3.4 Zpracování dat

Pro analýzu a vyhodnocení nasbíraných dat během celého výzkumného šetření jsem kombinovala kvalitativní i kvantitativní postupy jejich zpracování.

Pro zpracování veškerých nasbíraných dat z pozorovacích archů jsem využila základních statistických metod, součty a jejich procentuální vyjádření tak, aby byly využitelné k analýze

výzkumného šetření a přehlednému objasnění stanovených cílů. Díky numerickým škálám jsem pracovala s reálnými čísly a procenty.

Pro zpracování kvalitativních dat z vlastního pozorovacího archu a reflektivního deníku jsem záznamy opakovaně pročetla, redukovala a organizovala tak, aby mi pomohly interpretovat výsledky a zasadit je do kontextu.

2.4 Plánování a realizace výzkumného šetření

Výzkum byl plánován i realizován v posledním listopadovém týdnu (ST) a v prvním prosincovém týdnu (LT) 2020. Program byl s každou skupinou nastaven na čtyři dny. První den byl určeným pro zúčastněné pozorování a seznamování a druhý až čtvrtý den byly věnované posuzování úrovně motorických schopností a dovedností u TO a také posuzování chování TO ve vztahu k jednotlivým prostředím, do kterých byl výzkum zasazen.

Plán celého programu byl vypracován pro obě skupiny totožně. Oběma skupinám byl předložen stejný motivační příběh (příloha č. 4).

První den byl plánován v obou týdnech na pondělní dopoledne, byl vymezen pro sběr dat potřebných pro porovnání režimů dne a pro seznámení s podmínkami pro SPČ v ST i v LT.

Druhý den byl plánován pro obě skupiny na úterní dopoledne a s průběhem v přírodním prostředí. Program jsem nazvala „Procházka“. Cílem bylo seznámení TO s motivačním příběhem a vším, co nás čeká. Vše předcházelo v ranním společném kruhu samotnému programu. „Procházka“ byla stanovena jako časově nejnáročnější program, odhad činil až dvě hodiny. Byl postaven na čtyřech samostatných stanovištích, které jsem připravila před začátkem výzkumného šetření. Podrobné popisy jsou uvedeny v kapitole 2.3.1.

Třetí den byl pro obě skupiny určen na středeční dopoledne. Průběh dne byl zasazen na zahradu mateřské školy a celý program jsem nazvala „Zahrada“. Opět se jednalo o jednotlivá stanoviště s podrobným popisem v kapitole 2.3.1. Už při samotném plánování jsem věděla, že časové vměstnání do programů jednotlivých tříd bude odlišné. Se ST se program musel zasadit do hodin vymezených pro pobyt venku (10 až 12 hodin). S LT bylo potřeba realizovat program v ranních hodinách (hned po příchodech), protože poté opouštějí areál mateřské školy. Časový plán byl stanoven na jednu hodinu.

Čtvrtý den výzkumného šetření byl zasazen do vnitřních prostor mateřské školy s názvem „Tělocvična“. Jednalo se pro obě skupiny o čtvrtěční dopoledne. Pro posuzování dosažené úrovně pohybových schopností a dovedností děti překonávaly překážky v překážkové dráze. Podrobná deskripce překážek je uvedena v kapitole 2.3.1. Nutná byla opět realizace v rozdílných dopoledních hodinách, vzhledem k vzneseným požadavkům od učitelek a s ohledem na program jednotlivých skupin. Časový plán činil jednu hodinu.

Před realizací programů „Procházka“ a „Zahrada“ jsme se společně rozběhali a rozcvičili, na každém stanovišti předcházela názorná ukázka, prostor pro vyzkoušení a společný pokřik. Pokud se jednalo o překážky zasazené do překážkové dráhy (program „Tělocvična“), vše (rozcvička, ukázka, prostor pro vyzkoušení i společný pokřik) předcházelo celému programu. Všechny programy uzavíral reflektivní kruh a rozdávání razítek.

Vzhledem k nečekaným změnám v programu mateřské školy bylo nutné změnit následnost plánovaných dnů pro ST. Program určený pro 1. den jsem po dohodě s učitelkou přesunula na den poslední. S ST nakonec výzkumné šetření probíhalo v následujícím pořadí: 1. den „Procházka“, 2. den „Zahrada“, 3. den „Tělocvična“, 4. den jako pozorovací. V následující kapitole 3.5. zabývající se vyhodnocením výzkumného šetření budu vůči sobě komparovat zkoumané skupiny dle zaměření programu bez ohledu na den, ve kterém byly realizovány.

Realizace probíhala během jednotlivých dnů v totožném sledu a dle organizačního plánu. Přesné časové zasazení jednotlivých programů do dopoledních režimů dne i jejich délky trvání uvedu v kapitole 2.5.2 vyhodnocující VO č.2.

Posuzování chování dětí, jež je jedním z dílčích cílů výzkumného šetření, probíhá vždy při jednotlivých programech zaměřených na posuzování úrovně pohybových schopností a dovedností. Z hlediska organizace či plánování nevyžaduje žádné vysvětlení, proto se jím v dané kapitole blíže nezabývám.

2.5 Výsledky a interpretace dat

2.5.1 Zaměřeno na režim dne a podmínky

Dílčí cíl č. 1: Soustředěn na porovnání dopoledních režimů dne se zaměřením na časové a prostorové podmínky pro realizaci SPČ v ST a LT mateřské školy. S tím souvisí zjištění, zda se kromě zasazení do různých prostředí režimy dne liší.

VO č. 1: Liší se v dopoledním režimu dne LT a ST časy vymezené pro SPČ v jednotlivých prostředích?

Analýza a porovnání režimu dne ST a LT

Prvním krokem pro vyhodnocení stanovené výzkumné otázky bylo porovnání režimů dne pozorovaných skupin ve svém základu. Dopolední režimy dne jsem se zkoumanými skupinami zaznamenávala během prvního dne určeného k pozorování. Soustředila jsem se na zaznamenávání časů a vymezení každodenně se opakujících činností. Snahou bylo najít v obou režimech stanovený řád a ten přehledně vystihnout. Odpolední programy jsem pro základní porovnání a celkový rámec doplnila na základě dostupných materiálů (ŠVP, TVP).

Tabulka č. 2 Režim dne standardní třídy a lesní třídy mateřské školy

Režim dne ST		Režim dne LT	
07:00 - 08:30	Ranní provoz, volná hra.	08:00 - 08:30	Setkávání na zahradě MŠ, volná hra.
08:30 - 10:00	Ranní kruh a řízené činnosti (60 minut), dopolední svačina v 9:30.	08:30 - 12:00	Volná hra, objevování přírody, ranní kruh a řízená činnost (30 minut), v 9:30 svačina.
10:00 - 12:00	Pobyt venku, volná hra.		
12:00 - 13:00	Oběd, hygiena, odchody domů po obědě.		
13:00 - 14:30	Klid na lůžku, klidové činnosti.	12:00 - 13:00	Oběd, hygiena, odchody domů po obědě.
14:30 - 17:00	Odpolední svačina, volná hra, individuální práce s dětmi, odchody domů.	13:00 - 13:45	Odpočinek, klidové činnosti (v prostorách tělocvičny MŠ nebo venku na zahradě).
17:00 - 18:00	Konečný provoz.	13:45 - 14:00	Odpolední svačina, odchody domů, provoz ukončen ve 14:00.

Patrný rozdíl v režimech dne srovnávaných skupin je zkrácený provoz LT od 08:00 do 14:00 oproti ST od 07:00 do 18:00. Dále je z tabulky zjevné, že v režimu dne LT je vymezen čas pro ranní kruh a řízené činnosti 30 minut a u ST 60 minut. Časy uvádím na základě vlastní zkušenosti ze dne věnovaného pozorování a zaznamenávání dat k porovnání režimu dne a podmínek pro SPČ.

Analýza podmínek pro SPČ v ST a LT

Při sběru dat pro porovnání režimů dne jsem se soustředila na časové a prostorové podmínky pro SPČ. Mým cílem bylo zjistit, jaký je rozdíl mezi skupinami v čase vymezeném pro SPČ v jednotlivých prostředích. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o skupiny z jedné mateřské školy, obě třídy mají v tomto ohledu stejné možnosti. Za společná prostředí považuji zahradu, okolní přírodní prostředí a vnitřní prostory mateřské školy.

Pro doplnění vzhledu do využívání jednotlivých prostředích k SPČ v širším časovém horizontu jednoho týdne jsem každou z učitelek požádala o odpověď na doplňující otázku. U ST se jednalo o informaci vztahující se k využívání přírodního prostředí a u LT o doplnění informace vztahující se k využívání zahrady mateřské školy.

Doplňující otázka pro učitelku ST: *„Jak často se v horizontu jednoho týdne v čase vymezeném pro pobyt venku vydáváte do prostor přilehlého přírodního prostředí?“*

Odpověď učitelka ST: *„Minimálně jednou týdně.“*

Doplňující otázka pro učitelku LT: *„Jak často v horizontu jednoho týdne zůstáváte během dopoledne na zahradě mateřské školy?“*

Odpověď učitelka LT: *„Přibližně jednou týdně zůstáváme až do svačiny, v zimě i méně, je potřeba se s dětmi neustále hýbat.“*

Veškerá data jsem zapracovala do níže uvedených tabulek, abych přehledně vyjádřila sledované podmínky pro spontánní pohyb dětí.

Časy v tabulkách č. 3 a č. 4 vymezené v režimu dne obou pozorovaných skupin pro SPČ jsem si definovala s oporou o teoretickou část práce v kapitole 1.2.2. Dle Dvořákové (2007) jsou tyto časy pro SPČ v mateřských školách vymezené při ranní volné hře a při pobytu venku.

Tabulka č. 3 Podmínky pro SPČ v ST

Časové podmínky a využití různých prostředí pro SPČ v dopoledním režimu dne ST					
Prostředí		Přírodní prostředí		Zahrada	Vnitřní prostory
Pohybová aktivita	Ranní volná hra	X		X	07:00 - 08:30 90 minut denně
	Pobyt venku	1. 10:00 - 12:00 120 min., min. 1x týdně		2. 10:00 - 12:00 120 min., 4x za týden	X

- Pohybová aktivita: čas vymezený pro spontánní pohybovou aktivitu v dopoledním režimu dne.

Tabulka č. 4 Podmínky pro SPČ v LT

Časové podmínky a využití různých prostředí pro SPČ v dopoledním režimu dne LT						
Prostředí		Přírodní prostředí		Zahrada		Vnitřní prostory
Pohybová aktivita	Ranní volná hra	X		1. 08:00 - 08:30 30 minut min 4x týdně	2. 08:00 - 10:00 120 minut 1x týdně	X
	Pobyt venku	1. 08:30 - 12:00 210 minut min. 4x za týden	2. 10:00 - 12:00 120 minut 1x týdně	X		X

- Pohybová aktivita: čas vymezený pro spontánní pohybovou aktivitu v dopoledním režimu dne.

Z tabulek jsou patrné u obou skupin dvě možné varianty:

- V tab. č. 3 tyto dvě varianty zachycují v čase určeném pro pobyt venku v dopoledním režimu dne dvě různé možnosti poukazující na využití prostor zahrady a přírodního prostředí v horizontu jednoho týdne.
- Tab. č. 4 zachycuje dvě varianty poukazující na využívání prostor zahrady mateřské školy LT v čase určeném pro ranní volnou hru a dvě varianty ve využívání přírodního prostředí v čase vymezeném pro pobyt venku opět v horizontu jednoho týdne.

Dvě varianty v tabulkách jsem vymezila na základě odpovědí od učitelek na doplňující otázky. Vzhledem ke skutečnosti, že se ve výsledném porovnávání jedná o vymezení „kterých prostor, která třída využívá více k SPČ“ bylo nutné tyto varianty rozlišit. Z hlediska porovnání časových podmínek pro SPČ rozlišení nehraje žádnou roli.

Z hlediska času je nutné brát v úvahu další významné faktory:

- V časech vymezených k ranní volné hře je u ST (tab. č. 7) zachyceno 60 minut navíc, vzhledem ke zkrácenému provozu LT (od 08:00). Těchto 60 minut odečtu pro výsledné porovnání časů vymezených pro SPČ v režimech dne. Naopak v tabulce vůbec není zahrnut čas pro ranní kruh a řízené činnosti, a to vzhledem ke skutečnosti, že režim dne ST ve své pravidelnosti dovoluje toto jasné vymezení.
- U LT je (tab. č. 8) zachycen u obou variant (1. i 2.) čas 240 minut, což odpovídá času pro celý dopolední režim. V těchto 240 minutách je započítán i čas pro ranní kruh, řízené činnosti i stravování, který je potřeba pro výsledné porovnání odečíst. Na základě vlastní zkušenosti jsem si stanovila čas 30 minut pro ranní kruh a řízenou činnost a čas 30 minut pro stravování.

Vyhodnocení VO č.1:

Nashromážděnými daty porovnávám podmínky časové a míru využívání různých společných prostor pro SPČ ST a LT za předpokladu standardního režimu, který není nijak narušen. Za narušením mohou stát různé příčiny (celodenní výlet, tematická akce nebo nepřízeň počasí). Jelikož k těmto událostem dochází jen příležitostně nebudou zahrnuta v obecném porovnání mého výzkumnému šetření.

Veškerá zjištění poskytují pouze orientační pohled na danou problematiku v konkrétních pozorovaných skupinách ST a LT. Nelze je žádným způsobem zobecnit a jedná se jen o vymezení pro potřeby daného výzkumného šetření. Pro získání validních výsledků by bylo potřebné několika denní pozorování.

Část určenou pro vyhodnocení VO č. 1 jsem strukturovala do tří odstavců:

- Porovnání celkového objemu času vymezeného pro SPČ v dopoledním režimu dne ST a LT.
- Porovnání míry využití jednotlivých prostředí k SPČ ST a LT.
- Závěrečné shrnutí.

Čas v dopoledním režimu dne vymezený u ST pro SPČ činí vždy 90 minut v ranních hodinách a 120 minut v hodinách vymezených pro pobyt venku, celkem se jedná o 210 minut.

V LT je čas pro SPČ vymezen rovněž pod pojmy ranní volná hra a pobyt venku, jedná se o 30 (1. varianta) nebo 120 (2. varianta) minut v ranní volné hře a o 210 (1. varianta) nebo 120 (2. varianta) minut při pobytu venku. Při součtu 1. i 2. varianty dojdeme k stejnému objemu času, který činí 240 minut vymezených pro SPČ v dopoledním programu LT.

Po odečtu stanovených 60 minut u obou skupin činí celkový objem času pro SPČ v dopoledním režimu dne u ST 150 minut a u LT 180 min. Jedná se tedy o 30 minut denně vymezených v LT navíc pro SPČ.

Ve výše uvedených časových rozmezech ST využívá k SPČ všech prostředí. Denně si děti volně hrají v prostorách mateřské školy a 4x týdně při pobytu venku na zahradě. Do přírodního prostředí se vydávají minimálně 1x týdně na dvě hodiny. Děti z LT si ve vnitřních prostorách mateřské školy nehrají vůbec, zahrady využívají převážně jen k ranní volné hře v rozmezí 30 minut a zhruba jedenkrát týdně se tento čas protáhne na dvě hodiny. V přírodním prostředí děti z LT tráví SPČ téměř celý dopolední program každý den v týdnu.

Na základě pozorování a analýzy nasbíraných dat se ukázalo, že režimy dne pozorovaných skupin se liší zkráceným provozem LT. V ST je každý den organizován v podobném sledu a postaven na každodenně a rituálně se opakujících činnostech. ST poskytuje dětem pravidelný řád s pevně stanovenými časy, a to jak pro stravování, tak pro střídání činností řízených i spontánních. Tento řád lze jednoznačně vztáhnout i k využívaným prostředím. LT poskytuje taktéž pravidelný řád ve vztahu k rituálním činnostem (ranní přivítání v kruhu a stravování). Řízenou činnost však nelze jednoznačně zasadit do pevných časů v režimu dne.

Záleží na mnoha ovlivňujících faktorech a jasné vymezení by bylo možné jen za předpokladu dlouhodobého pozorování.

Objem času vymezený pro spontánní pohyb dětí činí 30 minut rozdílu v dopoledním režimu dne ST a LT. Těchto 30 minut ve prospěch LT lze spojit s časem vymezeným pro každodenní přesuny. Nelze jej však jednoznačně zařadit mezi činnost spontánní nebo řízenou, jedná se spíše o činnost částečně řízenou. Proto se domnívám, že vzniklý rozdíl z hlediska času pro SPČ je mezi skupinami ST a LT zanedbatelný.

Jednoznačný rozdíl vzniká v míře využívaných prostor (volná příroda, zahrada a vnitřní prostory) a v nich dostupných materiálů, pomůcek a náčiní. Z uvedeného lze dovodit, že děti z ST mají k dispozici během volných her různé pomůcky, tělovýchovné náčiní a na zahradě také hračky, prolézačky, různé lanové prvky aj. V přírodním terénu se však pohybují podstatně méně. Zatímco děti z LT v čase vymezeném pro spontánní pohyb plně využívají podnětného a rozmanitého přírodního prostředí a v něm dostupných materiálů.

2.5.2 Zaměřeno na pohybové schopnosti a dovednosti

Dílčí cíl č. 2: Zaměřen na posouzení a porovnání dosažené úrovně motorických schopností a dovedností u dětí z pozorovaných skupin. Vše je postavené na realizaci tří programů v různých prostředích (volná příroda, zahrada, tělocvična v mateřské škole).

VO č. 2: Jak se liší výsledky LT a ST v dosažené úrovni pohybových schopností a dovedností ve vztahu k jednotlivým prostředím a jak se liší celkový výsledek v porovnání těchto skupin?

Popis intervenujících proměnných z průběhu realizace výzkumného šetření s ST a LT v jednotlivých prostředích

V úvodní části se zabývám proměnnými ovlivňujícími průběh a realizaci výzkumného šetření. Za důležité považuji zejména počasí a časy, ve kterých skupiny dané programy absolvovaly. V průběhu realizace jsem si k zaznamenávání dat vedla vlastní reflektivní záznamy. Tuto část práce budu strukturovat dle jednotlivých programů.

Program „Procházka“ probíhal pro obě skupiny obdobně. Předcházející část programu se uskutečnila s ST ve vnitřních prostorách a s LT na zahradě. Okolo 10:00 hodiny jsme vyráželi a před 12:00 hodinou jsme se vraceli zpět na oběd. Obě skupiny se potýkaly s poměrně náročnými podmínkami ze strany počasí. Teploty se pohybovaly s ST mezi 5° až

7° (mírný déšť), s LT až okolo -2°. Podstatný rozdíl nastal z organizačního hlediska, s LT jsem se už znala z předešlého dne, ale s ST jsem se viděla poprvé. Tento fakt, dle mého názoru, neovlivnil výkony dětí ST ani výsledky pozorování.

Program „Zahrada“ následoval po programu v přírodě a pro obě skupiny probíhal na zahradě. Obě skupiny se potýkaly s mrazivými teplotami, pro ST -2° až -4° a pro LT -1°. Skupina ST se nakonec účastnila v čase od 10:30 do 11:30 a skupina LT od 08:30 do 09:30. Realizaci s ST předcházela pro děti náročný řízený program, kvůli kterému byl i původně přehozen sled po sobě jdoucích dnů. Tento fakt se, dle mého názoru, výrazně neodrazil na samotných výkonech dětí, ale především na jejich motivaci. Bylo obtížné je pro činnost nadchnout a z jejich chování byla zjevná potřeba volné hry. Děti LT byly pro činnosti více zaujaty, což potvrzuje i kapitola 2.5.3.

Program „Tělocvična“ byl realizován pro obě skupiny ve dni následujícím po programu „Zahrada“. Pro tento den jsme se s ani jednou skupinou nemuseli vypořádávat s nepřízní počasí. Přestože realizace s LT byla zasazena až do času těsně před obědem (od 10:45 do 11:45), se s dětmi v daný den výborně spolupracovalo. ST se programu v tělocvičně účastnila naopak v ranních hodinách (od 08:30 do 09:30) a v porovnání s LT se daleko méně věnovala celému programu. Tento fakt opět potvrzuje kapitola 2.5.3.

Analýza získaných dat k porovnání úrovně pohybových schopností a dovedností u skupin ST a LT

Během dní určených k pozorování a sběru dat pro výsledné porovnání dosažené úrovně pohybových schopností a dovedností TO bylo cílem vyhodnotit, jak si stojí v daných oblastech skupiny vůči sobě v jednotlivých prostředích, ale také v celkovém porovnání výsledků. Nejedná se tedy o porovnávání jednotlivců, ale dvou celků (skupiny ST a skupiny LT). Možný vliv na výsledky obou skupin mohou mít různé vstupující faktory. V kapitole 2.5.1. jsem zmínila proměnné jako je počasí či čas realizace. Dalšími proměnnými mohou být například objemy času vymezeného pro ŘPČ v režimech dne obou pozorovaných skupin, ale také tělesný a psychický stav TO, množství a způsob využití volného času s jejich rodinami, případně mimoškolní aktivity a jejich zaměření.

Tabulky č. 5 a č. 6 jsou pro skupiny ST i LT totožné a zachycují obecná zaměření stanovišť v různých prostředích, maximální možné získatelné skóre pro skupinu, skóre získané a jeho procentuální vyjádření. Text zaměřený na interpretaci výsledků pozorovaných skupin je jen popisný. Nejedná se o porovnávání výsledků TO v daných oblastech vůči prostředím, toto porovnání není možné vzhledem k různorodosti překážek a cílům na nich sledovaným.

Interpretace výsledků ST

Tabulka č. 5 Vyhodnocení úrovně pohybových schopností a dovedností ST

ST (13 TO)												
Pozorované schopnosti a dovednosti		Orientace		Běh/Lezení		Rovnováha		Skok/Přeskok		Souhrn ST		
Program	Max.	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Max.	Skóre	%
„Procházka“	39	32	82	22	56	29	74	31	79	156	114	73
„Zahrada“	39	26	67	22	56	31	79	21	54	156	100	64
„Tělocvična“	39	33	85	29	74	32	82	29	74	156	123	79
Souhrn	117	91	78	73	62	92	79	81	69	468	337	72

100 % = Max. 39, V souhrnu 100 % = Max. 156

Běh/ lezení = při programu Procházka a Zahrada se jedná o běh, při programu Tělocvična o lezení po žebřinách

Program = „Procházka“ – přírodní prostředí, „Zahrada“ – zahrada MŠ, „Tělocvična“ – tělocvična MŠ

Skupina ST získala celkové skóre 337, vyjádřeno 72 % z maximálního možného výsledku.

V přírodním prostředí skupina dosáhla 73 %. Nejlépe se TO dařilo při slalomu mezi stromy (orientace v prostoru), kde získaly celých 82 %. 79 % pak obdržely na přeskoku přes potok, jen o 5 % méně při přechodu přes kládu (dynamická rovnováha) a nejnižší skóre skupina ST získala při běhu do kopce (56 %).

Na zahradě skupina obstála s 64 %. Nejlepších výsledků 79 % TO dosáhly na překážce poukazující na rovnováhovou schopnost při přechodu přes čáru. Chůze po slepu podél lana skupině zajistila 67 % (orientace v prostoru), 56 % pak běh se změnou lokomoce a nejnižšího výsledku dosáhly na přeskoku dvou překážek (54 %).

V tělocvičně se TO podařilo dosáhnout 79 %. Orientace v dráze vůči zadaným směrům skupině zajistila nejvyšší získaný výsledek (85 %). O 3 % méně pak dosáhly na chůzi po kladině (dynamická rovnováha) a 74 % si svými výkony zajistily na překážkách: lezení po žebřinách a na přeskočení dvou překážek.

Interpretace výsledků LT

Tabulka č. 6 Vyhodnocení úrovně pohybových schopností a dovedností LT

LT (13 TO)												
Pozorované schopnosti a dovednosti		Orientace		Běh/Lezení		Rovnováha		Skok/Přeskok		Souhrn LT		
Prostředí	Max.	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Skóre	%	Max.	Skóre	%
Procházka	39	31	79	35	90	30	77	36	92	156	132	85
Zahrada	39	29	74	15	38	28	72	24	62	156	96	62
Tělocvična	39	33	85	33	85	34	87	30	77	156	130	83
Souhrn	117	93	79	83	71	92	79	90	77	468	358	76

100 % = Max. 39, V souhrnu 100 % = Max. 156

Běh/ lezení = při programu Procházka a Zahrada se jedná o běh, při programu Tělocvična o lezení po žebřinách

Program = „Procházka“ – přírodní prostředí, „Zahrada“ – zahrada MŠ, „Tělocvična“ – tělocvična MŠ

Skupina LT obstála s celkovým skóre 358, vyjádřeno 76 % z maximálního možného výsledku.

Přírodní prostředí, jakožto domácí prostředí, skupině zajistilo 85 %. Nejlepších výsledků skupina dosáhla při přeskočení potoka 92 %. Na 90 % se TO dařilo bez problému běžet do kopce a z kopce. Při slalomu mezi stromy (orientace v prostoru) TO obdržely 79 % a 77 % při přechodu přes kládu (dynamická rovnováha).

Na zahradě LT získala 62 %. 74 % si TO zajistily při chůzi poslepu podél lana (orientace v prostoru), 72 % při přechodu po čáře (dynamická rovnováha), 62 % na přeskočení dvou za sebou jdoucích překážek a nakonec 38 % při běhu se změnou lokomoce.

V tělocvičně skupina dosáhla 83 %, nejlépe se jí dařilo při chůzi po kladině (dynamická rovnováha). Orientace v dráze dle zadaných směrů i lezení po žebřinách skupině přineslo 85

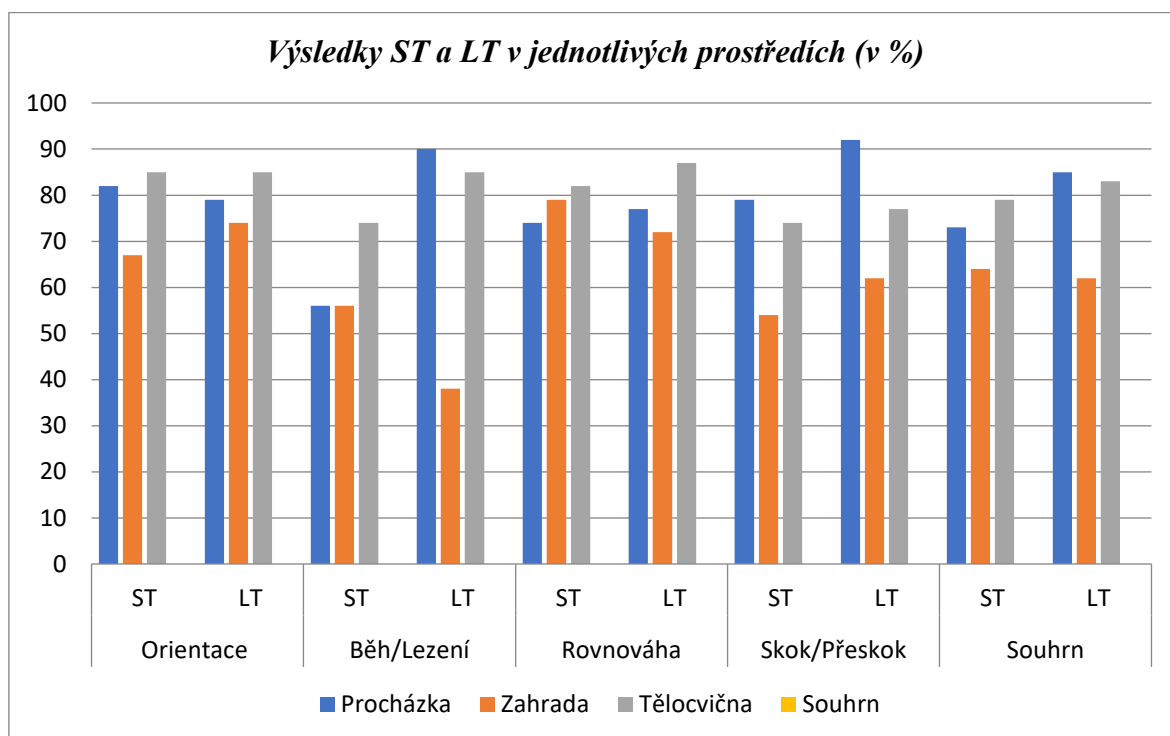
% úspěšnost. Nejméně v daném prostředí LT získala při přeskočení dvou za sebou jdoucích překážek (77 %).

Vyhodnocení VO č. 2

Ve vyhodnocení VO č. 2 shrnu a porovnám výsledky obou skupin. Následující text bude uspořádán do dvou částí. V první části se zaměřuji na porovnání výsledků v jednotlivých prostředích. V druhé části se zaměřuji na porovnání celkového výsledku obou skupin.

Porovnání výsledků pozorovaných skupin ST a LT v jednotlivých prostředích

Graf č. 1 Výsledky ST a LT ve všech posuzovaných oblastech a v jednotlivých prostředích



„Procházka“

V souhrnu se na procházce lépe dařilo skupině LT se získanými 85 %, ST získala ve stejném prostředí 73 %. Nejsilnější byla skupina LT na stanovišti, kde se skákalo přes potok s 92 % a na 90 % se jim podařil běh do kopce. ST získala u skoku přes potok 79 % a u běhu do kopce a z kopce 56 %. Jediné stanoviště, na kterém dosáhla lepšího výsledku ST byl slalom mezi stromy. ST zde získala 82 % a LT 79 %. Přechod přes kládu se skupinám povedl s 3 % rozdílem ve prospěch LT s 77 %. Nejvýraznější rozdíl 34 % mezi skupinami (ST 56 % a

LT 90 %) vznikl při běhu do kopce a z kopce a nejvíce vyrovnané skupiny byly při přechodu přes kládu s pouhým rozdílem 3 %.

„Zahrada“

ST se v souhrnném porovnání výsledků v prostředí zahrady dařilo o něco lépe. Rozdíl mezi skupinami činil 2 %, kdy ST splnila na 64 % a LT na 62 %. Jednoznačně nejlépe se skupině ST dařilo při přecházení čáry s 79 %, LT se čára přecházela obtížněji na 72 %. Druhý nejlepší výsledek 67 % ST získala při chůzi po slepu podél lana, na této překážce LT dosáhla lepšího výsledku 74 %. Překážky ST přeskakovala na 54 % a LT se dařilo na 62 %. Běh se změnou lokomoce patřil mezi nejobtížnější překážku pro LT, kde získala 38 % oproti ST s 56 %, jednalo se o nejvýraznější rozdíl 18 % mezi skupinami. Na ostatních překážkách byly rozdíly mezi skupinami poměrně vyrovnané v rozmezí 7 a 8 %.

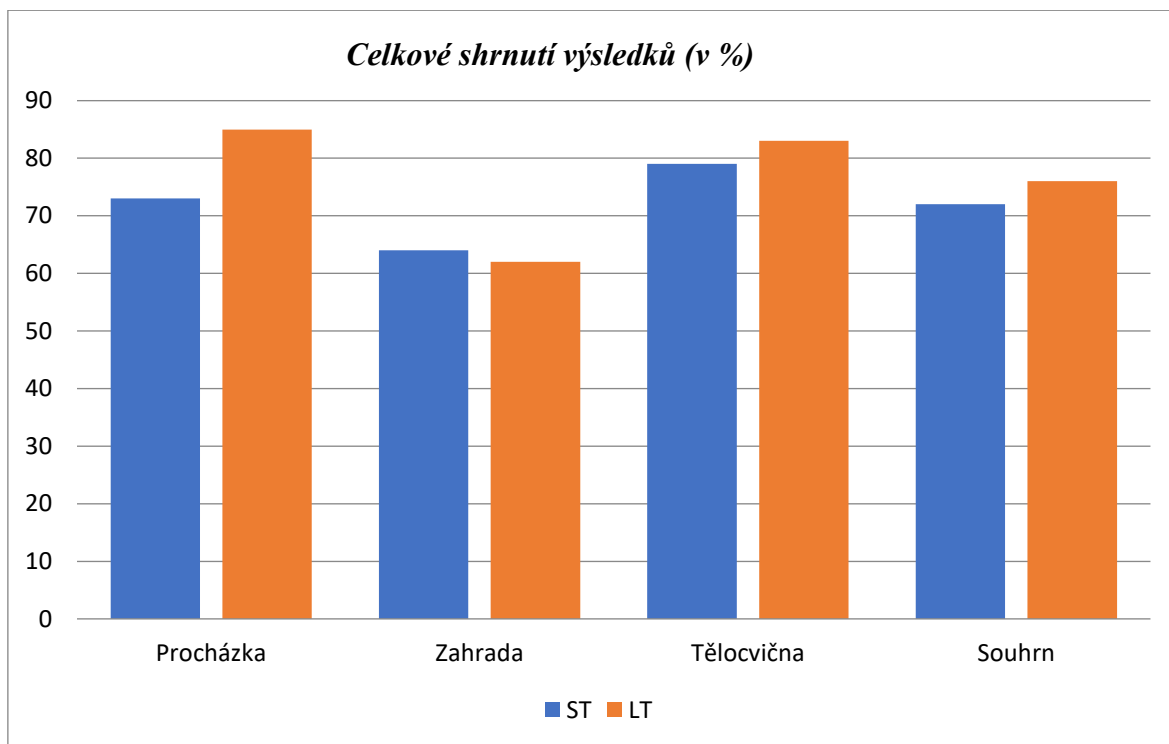
„Tělocvična“

V tělocvičně LT obstála na 83 % a ST na 79 %. Opět se jedná o celkem vyrovnaný výsledek skupin. Nejlépe se LT s 87 % dařila chůze po kladině s upažením, ST na stejné překážce splnila na 82 %. Totožné hodnoty vyjádřené 85 % obě skupiny získaly za orientaci v dráze dle zadaných směrů. Největší rozdíl mezi LT a ST při lezení po žebřinách, který činil 11 % (LT 85 % a ST 74 %). Výkony při přeskočení dvou překážek byly u obou skupin poměrně vyrovnané (LT 77 % a ST 73 %).

Za zajímavé považuji zmínit výsledky skupin ST i LT při přeskočení dvou za sebou jdoucích překážek. Tato překážka jako jediná byla pro prostředí zahrady a tělocvičny stejná, nicméně TO z LT i z ST získaly lepší výsledky v tělocvičně (LT 77 % a ST 74 %) než na zahradě (LT 62 % a ST 54 %). Pokud by se jednalo jen o ST mohla by se hledat příčina například v únavě po náročném řízeném programu, který předcházel programu na zahradě. Vzhledem ke skutečnosti, že se tato bilance projevila ve výsledcích obou skupin, lze usuzovat, že u této překážky mohl být vliv zimního oblečení a tím způsobené snížené pohyblivosti markantní. Mě tato skutečnost ukázala, že volit stejné překážky pro všechna prostředí by bylo v jistých ohledech velmi zajímavé, avšak za podmínek, které jsem si pro výzkumné šetření stanovila, nereálné.

Porovnání celkového výsledku pozorovaných skupin ST a LT

Graf č. 2 Shrnutí výsledků ST a LT v jednotlivých prostředích



Z grafu č. 2 je patrné, že největší rozdíl mezi skupinami vznikl v přírodním prostředí. Více se maximálnímu možnému výsledku v tomto prostředí přiblížila s 85 % LT, ST dosáhla o 12 % nižšího výsledku. Tento výsledek lze připsat faktu, že pro LT je přírodní prostředí „domácí“, TO jsou zvyklé se v daných a rozmanitých terénech pohybovat, a to bez ohledu na počasí. Tuto skutečnost zdůrazňují proto, že výzkum byl realizován v tomto směru za náročných podmínek. V prostředích zahrady a tělocvičny se jednalo o podstatně vyrovnanější výkony obou skupin. Na zahradě ST získala 64 % a LT 62 % a v tělocvičně ST 79 % a LT 83 %. Největším překvapením byl výsledek ze zahrady, kdy ST získala o 2 % vyšší ohodnocení. Velký podíl na tomto výsledku ponese nízká úroveň zvládnutí překážky běhu se změnou lokomoce u LT (38 %). V celkovém porovnání se více maximu přiblížila LT s 76 % a ST získala 72 %. Jedná se tedy o velmi vyrovnaný výsledek s 4 % rozdílem, který poukazuje na vyrovnanou dosaženou úroveň posuzovaných motorických schopností a dovedností u obou skupin.

2.5.3 Zaměřeno na chování během realizace

Dílčí cíl č. 3: Zaměřen na míru soustředěnosti a zaujetí dětí pro ŘPČ ve vztahu k různým prostředím při posuzování dosažené úrovně pohybových schopností a dovedností.

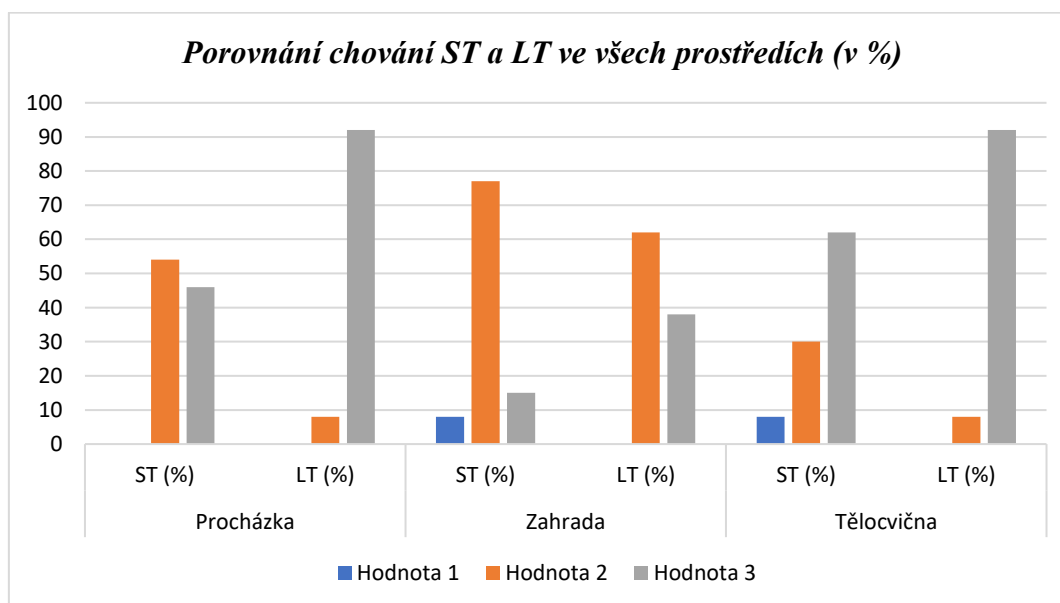
VO č. 3: *V kterém z daných prostředí se děti z obou skupin nejlépe soustředí na ŘPČ?*

Data potřebná pro vyhodnocení chování TO byla sbírána pozorovateli do zvláštních strukturovaných pozorovacích archů při posuzování pohybových schopností a dovedností v přírodním prostředí, v zahradě i v tělocvičně. K porovnání výsledků použijí i vlastních reflektivních záznamů.

V této kapitole se zabývám interpretací výsledků získaných pro obě skupiny ve všech prostředích a vyhodnocením VO č. 3.

Interpretace výsledků se zaměřením na porovnání chování skupin ST a LT při posuzování úrovně pohybových schopností a dovedností v jednotlivých prostředích

Graf č. 3 Porovnání chování skupin ST a LT ve všech prostředích



Hodnota 3 = patrné zaujetí, věnuje se činnosti, soustředí se.

Hodnota 2 = věnuje se jiným činnostem, překážky překonává na vyzvání.

Hodnota 1 = je nepozorný, rozptýlený, podněcuje druhé k neklidu, překážky překonává na vyzvání.

Skupina ST byla v přírodním prostředí z 46 % soustředěná a zaujatá činnostmi. 54 % TO se věnovalo jiným činnostem (vlastní hra). Z výsledků je patrné, že při programu probíhajícím na zahradě velká většina TO (77 %) nevěnuje programu pozornost, věnuje se převážně

vlastní hře a překážky překonává na vyzvání. Jen 15 % TO je zaujatých a soustředěných. 8 % TO vyzařuje neklidem a rozptýleností. Tělocvična pro ST byla prostředím, ve kterém se dokázala koncentrovat na činnost ze 62 %, 30 % TO se věnovalo jiným činnostem. 8 % TO, působilo nepozorně a rozptýleně a tím narušovalo průběh celého programu.

Skupina LT v přírodním prostředí byla z 92 % koncentrovaná a zaujatá činnostmi, 8 % TO se věnovalo jiným činnostem a vlastním hrám. V zahradě se soustředilo 67 % TO a 38 % se věnovalo vlastní hře, pro překonání překážek bylo potřebné vyzvání. V tělocvičně měla skupina LT úplně stejné výsledky jako v přírodním prostředí (92 % se soustředí se zaujetím a 8 % se věnuje jiným činnostem).

Uvedená zjištění odpovídají i vlastním reflektivním záznamům, kdy jsem si za každý realizovaný program u každé skupiny zaznamenala jednu ze tří variant:

- 1. skupina se soustředí se zaujetím, je spolupracující,
- 2. skupina se zhruba z 50 % soustředí se zaujetím a z 50 % se věnuje vlastním hrám a jiným činnostem,
- 3. převážná většina skupiny se nesoustředí a věnuje se vlastním hrám a jiným činnostem.

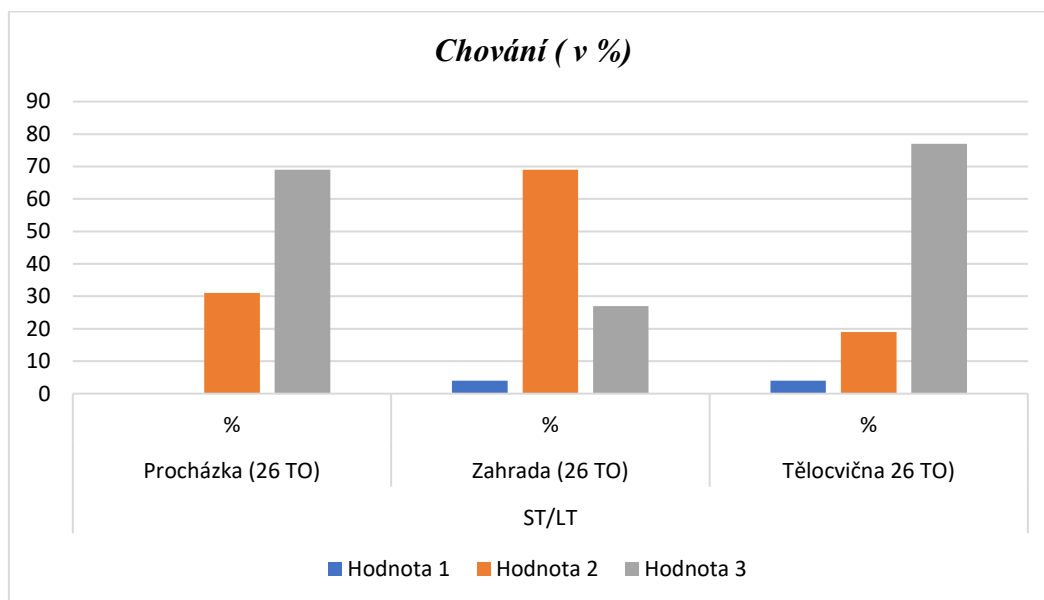
U LT jsem pro přírodní prostředí měla zaznamenanou 1. variantu, což odpovídá 92 % vyjadřujícím soustředěnost a zaujetí TO pro ŘPČ. Pro ST jsem za dané prostředí měla zaznamenanou 2. variantu, což opět odpovídá 46 % poukazujícím na zaujetí a soustředěnost skupiny a 54 % sdělujícím, že tato část TO se věnuje jiným činnostem a hrám.

Pro zahradu jsem u LT zaznamenala 2. variantu a u ST variantu 3. Opět se domnívám, že se jedná o obdobné záznamy poukazující na chování skupin jako z dat zachycených pozorovateli. LT se účastní se zaujetím z 38 % a z 62 % se skupina věnuje jiným činnostem a vlastní hře. U ST se vlastní hře a jiným činnostem věnuje většina zúčastněných (77 %) a se zaujetím se soustředí na ŘPČ 15 % skupiny.

V tělocvičně jsem u skupiny LT zaznamenala 1. variantu odpovídající výsledku 92 % pro soustředěnost a zaujetí. U ST jsem si poznamenala 2. variantu. Jedná se opět o odpovídající výsledek skutečnosti, že 30 % TO se věnuje vlastní hře a jiným činnostem a 8 % skupiny vyzařuje neklidem a rozptýleností.

Interpretace výsledků se zaměřením na chování obou skupin ST a LT při posuzování úrovně pohybových schopností a dovedností v jednotlivých prostředích

Graf č. 4 Chování obou skupin ve vztahu k jednotlivým prostředím



Hodnota 3 = patrně zaujetí, věnuje se činnosti, soustředí se.

Hodnota 2 = věnuje se jiným činnostem, překážky překonává na vyzvání.

Hodnota 1 = je nepozorný, rozptýlený, podněcuje druhé k neklidu, překážky překonává na vyzvání

Z grafu č. 4 je patrné, že nejvíce k vlastní hře TO z obou skupin odbíhají v prostoru zahrady, a to až 69 %. Se zaujetím se účastní 27 % a 4 % vyzarují neklidem a rozptýleností.

V přírodním prostředí se soustředěně a se zaujetím věnovalo ŘPČ 69 % a 31 % TO se věnovalo vlastním činnostem.

V tělocvičně se TO nejlépe soustředily na ŘPČ až 77 % z obou pozorovaných skupin. K jiným činnostem odbíhalo 19 % TO. Neklidem a rozptýleností se projevila 4 % TO.

Vyhodnocení VO č. 3

Cílem VO č. 3 bylo zjištění, ve kterém z různých prostředí se TO nejlépe soustředí na ŘPČ. Na základě výzkumného šetření se ukázalo, že TO se nejlépe koncentrovaly v prostoru tělocvičny. Hodnota 3 (soustředěnost a zaujetí) byla zastoupena v tomto prostředí 77 %. V přírodním prostředí pak 69 % a na zahradě 27 %. Jako nejméně vhodné pro ŘPČ se ukázalo prostředí zahrady.

Na výsledky obou skupin působilo a do jisté míry je i mohlo ovlivnit mnoho vstupujících faktorů. Za vlivné faktory vnějšího charakteru považuji například časy realizace a počasí, které uvádím v kapitole 2.5.2. Za velmi podstatnou proměnnou také považuji provázanost činností v režimu dne a pro výzkum tohoto zaměření dodržení střídání spontánních a řízených činností. Nedodržení této zásady, dle mého názoru, ovlivnilo výsledky v pozorovaném chování u skupiny ST na zahradě, kdy po náročném a řízeném programu byly TO unavené a zcela pochopitelně byla potřeba volné hry velmi silná. Zcela zásadní mohou být vstupující vnitřní proměnné TO (tělesný a psychický stav, volní vlastnosti, motivace aj.).

3 DISKUZE

V diskuzi porovnám zjištěné výsledky s jinými zdroji a pozastavuji se nad skutečnostmi, které mě zaujaly, a to především z částí výzkumného šetření věnovaným dílčím cílům a k nim vztaženým výzkumným otázkám.

Vlastní výzkumné šetření bylo postaveno na porovnání výsledků skupin ST a LT v posuzování dosažené úrovně pohybových schopností a dovedností. Skupiny jsem vůči sobě porovnávala, jak ve výkonech zasazených do různých prostředích, tak v celkovém výsledku. Na základě výsledků jsem došla k závěru, že mezi pozorovanými skupinami ST a LT disponují vyšší úrovní dosažených pohybových schopností a dovedností děti z LT. Rozdíl mezi skupinami činí 4 %, což považuji za velmi vyrovnaný výsledek.

Krischová (2020) ve své práci, kdy testovala úroveň základních dovedností a porovnávala výsledky dětí z LMŠ a SMŠ, došla k závěru, že lepších výsledků dosahují děti SMŠ. Tento výsledek se potvrdil i Havlákové (2018), kdy děti z SMŠ dosáhly ve všech motorických testech lepších výsledků než děti z LMŠ. *Lze tedy tvrdit, že odlišné podmínky mají pozitivní dopad na úroveň motorických schopností u dětí?* Zmíněné práce Krischové (2020) a Havlákové (2018) toto tvrzení rozhodně nepotvrzují a ani z výzkumu této práce není o 4 % lepší výkon dětí z LT jednoznačný.

Za zajímavé považuji výsledky porovnávací výkony ST a LT v přírodním prostředí, na zahradě a v tělocvičně. Kdy LT jednoznačně prokázala lepší výkony o 12 % v přírodě. V zahradě (ST 64 % a LT 62 %) a tělocvičně (ST 79 % a LT 83 %) se opět jednalo o výsledky vyrovnanější.

Zde už se, dle mého názoru, projevuje vliv využívaného prostoru k SPČ. Na tento fakt jsem se zaměřila při vyhodnocování VO č.1 vztažené k prvnímu dílčímu cíli.

Vlastní výzkum potvrdil, že ST se převážně věnuje SPČ ve vnitřních prostorách (30 minut/ denně) a na zahradě (120 minut/ denně), do přírodního prostředí se vydává přibližně jednou týdně. LT převážnou většinu času pro SPČ tráví v přírodním prostředí (150 minut/ denně) a na zahradě (30 minut/ denně), jednou týdně si pobyt na zahradě prodlouží. Domnívám se, že tato skutečnost se odráží na výsledku posuzování zasazenému do přírodního prostředí, kde LT dosáhla lepších výkonů než ST, a to s nejvyšším rozdílem mezi skupinami. Vyrovnaný

výsledek ve všech prostředích tedy poukazuje na fakt, že každé z prostředí, v kterém se realizují SPČ, nabízí jiné přednosti.

Havláková (2018) a Zemlerová (2012) z hlediska prostoru a jiných podmínek uvádějí přírodní prostředí jako vhodnější pro volný pohyb dětí. Mnozí autoři poukazují na přírodní prostředí jako na faktor pozitivně ovlivňující psychiku, sebedůvěru, koncentraci, oblast pohybových dovedností a schopností, zejména obratnosti, ale také sociálního chování (Culková, Francová, 2020; Daniš, 2016; Kos, Zapletal, 1960). Vědci Cooper et al. (2010) ve své studii potvrdili, že pobyt venku (v přírodním prostředí) je sám o sobě vhodný pro zvýšení fyzické aktivity u dětí a vede k přirozenému posilování jejich tělesné zdatnosti. Což vysvětluje, že děti navštěvující LT dosahují lepších motorických výkonů než děti z ST v daném prostředí.

Na poměrně vyrovnanou úroveň v ostatních prostředích pak může mít vliv nezařazování ŘPČ v programu LT. ŘPČ jsou spojovány s nácvikem a učením se právě pohybovým dovednostem a ovládním vlastního těla. Jakožto cíle stanovené v RVP PV jsou u dětí předškolního věku ŘPČ důležité. Jedna hodina v režimu dne mateřské školy je doporučením (Sigmundová et. al, 2012), které LMSŠ obecně nedodržují (Culková, Francová, 2020). Culková, Francová (2020) ve své studii poukazují právě na tento fakt. Ve své práci se otázkou ŘPČ v režimu dne nezabývám a považuji to za úskalí vlastního výzkumného šetření. Domnívám se, že například na velmi nízký výsledek 38 % v běhu se změnou lokomoce vůči možnému maximu TO z LT má vliv skutečnost, že se s danými pohyby či pohybovým úkolem podobného zadání nikdy nesetkaly. Tato skutečnost by mohla mít vliv například na již zmíněné výsledky prací Havlákové (2018) a Krischové (2020) a do jisté míry i na vyrovnaný výsledek ST a LT v mém výzkumném šetření.

Dále jsem se vedle prostorových podmínek pro SPČ zaměřila na časové podmínky pro SPČ ve vztahu k prvnímu dílčímu cíli a k vyhodnocení VO č. 1. Na základě porovnání těchto podmínek u LT a ST jsem došla k závěru, že z hlediska časových podmínek pro spontánní pohyb mezi skupinami není výrazný rozdíl. Jedná se o rozdíl 30 minut v dopoledním režimu dne ve prospěch LT. S tím, že tento čas nelze, dle mého názoru, jednoznačně vymezit jako čas určený pro spontánní pohyb (viz. kapitola 2.5.1).

Vlastní výsledky jsem porovnávala se studií autorek Culková, Francová (2020): *Sonda do pohybové aktivity dětí ve státních mateřských školách, v lesních mateřských školách a v dětských lesních klubech*, v níž komparují pohybový režim v SMŠ, LMŠ a LK se zaměřením na četnost a délku SPČ a ŘPČ. Ve vztahu k SPČ se 81 % z dotázaných LMŠ a LK vyjádřilo, že se této činnosti věnují každý den venku dopoledne i odpoledne a z toho z 50 % v rozmezí 2 až 4 hodin. 49 % SMŠ se dle výsledků věnují SPČ venku každý den dopoledne i odpoledne, většinou z 61 % v rozmezí 2 hodin. Ve vnitřních prostorech se SMŠ věnují SPČ jen z 33 % v dopoledním i odpoledním programu a ve 42 % v časovém rozmezí 20 až 50 minut. Vezmeme-li v potaz, že jsem vyhodnocovala časy pro SPČ jen v dopoledním režimu dne a došla jsem k výsledkům obdobným, u ST dokonce lepším (ST 150 min., LT 180 min), než autorky (Culková, Francová, 2020) ve své studii posuzující celodenní pohybový režim. Jedná se u obou pozorovaných skupin o velmi pozitivní zjištění. Z mého pohledu značí, že zcela jistě ST i LT věnují tomuto způsobu dětské hry dostatek času, a tedy i patřičnou důležitost. Faktor času pro SPČ, jako případný vliv na úroveň pohybových schopností a dovedností u LT v porovnání s ST, lze ve vztahu k hlavnímu cíli vyloučit.

Pro objasnění hlavního cíle práce byla zvolena metoda posuzování a porovnávání úrovně pohybových schopností a dovedností u dětí z ST a z LT. Šetření probíhalo v přírodním prostředí, na zahradě a v tělocvičně. Okrajově se mi tedy nabídla možnost pozorovat chování dětí během ŘPČ vůči těmto prostředím. Za tímto účelem jsem stanovila třetí dílčí cíl a k němu vztaženou VO č. 3. Přesto, že jsem k této části výzkumu přistupovala jen povrchově, ve svém výsledku považuji veškerá zjištění za velmi zajímavá. A zcela jistě se mi tímto krokem otevřel prostor hodný dalšího zkoumání a pozorování.

Hlavní snahou bylo vyhodnotit, které z prostředí má pozitivní vliv na soustředěnost a zaujatost dětí při ŘPČ. Objasnění by pak mohlo pomoci volit pedagogům vhodné prostředí pro nácvik určité pohybové dovednosti. To, jak se děti dokážou soustředit či udržet pozornost podléhá mnoha vstupujícím faktorům vnitřního či vnějšího charakteru. Mezi vnitřní lze zařadit tělesný stav, psychický stav, volní vlastnosti, emoce, ale i stupeň náročnosti pohybového úkolu, tedy zda je požadavek či úkol pro dítě adekvátní a přiměřený vůči vývojovému stádiu. Za vnější faktory lze považovat právě prostředí (pracovní i

sociální), stimulační podmínky spojené s vnější motivací a prací pedagoga či druh (zajímavost) vykonávaného úkolu aj (Černá, 2011).

Jak může soustředění a udržení pozornosti při ŘPČ ovlivnit právě prostředí? Z mého pohledu se jedná o množství přicházejících podnětů a informací. Je důležité si uvědomit, že vnímáme zrakem, sluchem, ale také podněty přicházející z organismu (vnímání vlastního pohybu, chladu, bolesti, nálady aj.). Přichází jich tolik, že není možné všechny přijmout. Pokud chceme s dětmi cíleně nacvičovat určitou dovednost, měli bychom volit takové prostředí, které přináší co nejméně rušivých vjemů. Za objevné a zajímavé považuji zjištění, z průběhu vlastního výzkumného šetření, že právě nad vhodností prostředí je důležité přemýšlet také s ohledem na danou skupinu.

Ukázalo se například, že přírodní prostředí může být vhodné pro ŘPČ u LT, kdy se soustředilo a zaujatě spolupracovalo 92 % TO, ačkoliv bych jej považovala za méně vhodné vzhledem k průměru přicházejících podnětů. To se však potvrdilo jen na výsledcích ST vůči danému prostředí. Zjištění lze připsat skutečnosti, že LT je na otevřené přírodní prostředí zvyklá a není různorodými přicházejícími a měnícími se podmínkami či podněty tolik ovlivnitelná. Z výsledků dovozují, že děti navštěvující LT jsou schopné soustředit vlastní vědomí a zaměřit svou pozornost na určitý obsah v přírodním prostředí lépe než děti ST. Naopak u obou skupin se ukázala zahrada jako nejméně vhodné prostředí, což považuji také za zajímavé zjištění. Domnívám, že tento výsledek souvisí i s určitým zvykem. Děti mají zahradu podvědomě spojenou s prostorem pro vlastní hru a spontánní pohyb. Velmi těžko lze nastavit takové stimulační podmínky, abychom jejich pozornost odvedli od těchto činností. Nejlépe se soustředily obě skupiny v prostorách tělocvičny, tento výsledek jsem i předpokládala. Opět jsem byla překvapena zjištěním, že lépe se koncentrovala LT, kdy 92 % TO bylo soustředěno a zaujato činnostmi, zatímco z ST se jednalo „jen“ o 62 %. Tuto skutečnost na základě výzkumného šetření nelze nijak objasnit, avšak nabízí právě prostor pro další pozorování a zkoumání.

Ačkoliv primárním cílem této části nebylo porovnání chování ST a LT vůči sobě navzájem, považuji tento vzhled za zajímavý. Z uvedených výsledků v kapitole 3.5.3. je patrné, že během celého průběhu se LT dokázala lépe soustředit na ŘPČ. Pro všechna prostředí bylo procentuální zastoupení hodnoty 3 (soustředěnost a zaujetí) vyšší než u ST. ST se v průběhu

výzkumného šetření obecně daleko více věnovala jiným činnostem a hrám, čemuž odpovídaly záznamy vyjadřující hodnotu 2. Záznam odpovídající hodnotě 1 (rozptýlenost a neklid) LT nezískala ani jeden, zatímco ST jej získala v zahradě i v tělocvičně. Pro porovnání například Kirschová (2020) uvádí v závěrečné diskuzi své práce *Základní pohybové dovednosti dětí v běžných MŠ a dětí lesních MŠ*, že v průběhu měření pozorovala, jak děti z SMŠ plnily pohybové úkoly mnohem zodpovědněji a zapáleněji než děti z LMŠ. Stejně tak se pozastavovala nad skutečností, jak celý průběh dětí ze SMŠ prožívaly, vzájemně se podporovaly a opravdu se snažily dosáhnout těch nejlepších výkonů oproti dětem z LMŠ, které přistupovaly k celé realizaci chladněji, někteří se dokonce ani některých disciplín neúčastnily. Na základě svých vlastních vjemů Kirschová (2020) došla úplně k opačnému zjištění. V závěru práce se autorka přiklonila k vysvětlení, že rozdílný přístup pedagogů v LMŠ, přirozená nesoutěživost dětí, ale také mnohem méně konkurenční prostředí v LMŠ, mohou být tohoto zjištění příčinou. To, že autorka došla k opačným závěrům, lze připsat například jiné velikosti zkoumaného vzorku či skutečnosti, že v rámci mého výzkumného šetření se nejednalo o typickou LMŠ, ale o integrovanou lesní třídu ve SMŠ. Obě třídy (ST i LT) tedy spadají pod společnou filozofii jedné mateřské školy, čímž se eliminuje rozdílný pedagogický přístup. Z těchto zjištění nelze dělat obecné závěry, ale mohla by posloužit jako inspirace.

Celý průběh vlastního výzkumného šetření mi přinesl mnoho zajímavých zkušeností. Nabízí se otázka: *Co bych udělala nyní jinak?*

Od samého začátku jsem nechtěla využít standardizovaných metod pro testování. Zvolila jsem si test vlastní konstrukce, a to především proto, že obsah vlastního testu lze stanovit s ohledem na výzkumné cíle a ve vztahu k specifickým podmínkám. Přestože jsem se snažila zajistit pro obě pozorované skupiny stejný obsah testu, stejnou testovou situaci (prostředí, vliv examinátora, instrukce), stejný způsob vyhodnocení výsledků, domnívám se, že potřebnou validitu a reliabilitu testu nemohu zaručit.

S posuzováním úrovně pohybových schopností i dovedností souvisí i druhá zkušenost, kterou bych nyní zrealizovala jinak. To, že si nebudu vést záznamy z průběhu šetření, tedy plnit roli pozorovatele, jsem věděla od samého začátku. Jako examinátor jsem chtěla zaručit, že TO obou skupin budou stejně motivovány, a že se jim bude dostávat stejných informací

a posuzování bude probíhat v totožné testové situaci. Vzhledem ke složitosti a časové náročnosti průběhu výzkumného šetření nebylo možné tento úkol nechat na někom jiném. Pro zaznamenávání výsledků TO na jednotlivých překážkách jsem volila nezávislého pozorovatele, pro kterého jsem vypracovala strukturované pozorovací archy s kritérii pro vyhodnocení. Před začátkem výzkumného šetření, ve fázi, kdy jsem zvažovala možnosti, mě nenapadla alternativa videozáznamu pro sběr dat. Pozorovatel mohl natáčet videozáznam, který bych si poté sama vyhodnotila vůči vytvořené škále. Nyní se domnívám, že právě to by byla ta nejspolehlivější cesta k validním a objektivním výsledkům v daném typu výzkumu.

Dále bych ráda zmínila obavy z nepřízně počasí v období realizace výzkumného šetření. Tento termín byl dlouho z mé strany zvažován, ale pro nejistou situaci vůči probíhající pandemii nakonec vybrán. Počasí na přelomu měsíců listopad a prosinec není rozhodně ideální pro posuzování pohybových schopností a dovedností, zejména je-li průběh šetření zasazen do venkovních prostor. Za podstatné omezující faktory považuji zejména sníženou bezpečnost při překonávání překážek v přírodním prostředí a také nekomfortní a pohybu omezující oblečení. Těchto faktorů jsem si vědoma a domnívám se, že na stejných překážkách ve venkovních prostředích by děti obou skupin za vhodnějších podmínek pravděpodobně dosahovaly lepších výsledků. Nicméně za velmi pozitivní zjištění ve vztahu k nepřízni počasí považuji skutečnost, že jsem se během celého průběhu šetření nesetkala ze strany dětí s jedinou stížností. Děti byly obecně velmi pozitivně naladěné a vůči těmto ztíženým podmínkám velmi odolné. Přesto bych příště volila z tohoto pohledu vhodnější období.

4 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda se každodenně probíhající program LT v přírodním prostředí pozitivně odráží na dosažené úrovni pohybových schopností a dovedností u dětí.

V první fázi výzkumného šetření jsem se snažila vyloučit případné jiné a zásadní faktory v dopoledních režimech dne ST a LT, které by měly přímý vliv na dosaženou úroveň pohybových schopností a dovedností. Soustředila jsem se na základní vymezení režimů dne a v nich pak na podmínky časové a prostorové pro SPČ.

Z hlediska času vymezeného pro SPČ se jedná o 30 minut/ denně v prospěch LT, pro které není zcela jednoznačné, zda se dají přiřadit do SPČ.

V této fázi jsem došla k závěru, že opravdu stěžejním rozdílem v každodenním režimu dne mezi ST a LT je prostředí, ve kterém program probíhá. ST tráví SPČ většinu času na zahradě a ve vnitřních prostorách mateřské školy, zatímco LT v přírodním prostředí. S tím souvisí zmíněné prostorové podmínky pro SPČ.

Dosažená úroveň pohybových schopností a dovedností byla posuzována u ST a LT z totožné mateřské školy. Na základě porovnání jejich výsledků se potvrdilo, že oběma skupinám se dařilo vyrovnaně, maximální možné úrovni se o 4 % více přiblížila skupina LT s 76 %. Budeme-li vztahovat odpověď na hlavní cíl práce, tedy k průběhu celého výzkumného šetření v různých prostředích, nelze tvrdit, že by se jednoznačně potvrdil pozitivní vliv přírodního prostředí na dosaženou úroveň pohybových schopností a dovedností u dětí z LT. V tomto směru se ukázalo, že skupiny jsou vyrovnané a zcela jistě na jejich výkony bude mít vliv prostředí, ve kterém se pohybují po většinu dne. Avšak každé z prostředí nabízí jiné přednosti.

Nahlédneme-li ale na výsledky z jednotlivých prostředí zvláště, lze dovodit, že neustálý pobyt LT v přírodním prostředí se pozitivně odráží na výsledky skupiny při posuzování právě v něm (LT s 85 % dosáhla o 12 % lepšího výsledku než ST). V ostatních prostředích, na zahradě a v tělocvičně se už jedná o více vyrovnané výsledky obou skupin. Nelze z nich vliv využívaných prostředí v režimech dne na dosaženou úroveň pohybových schopností a dovedností u dětí jednoznačně potvrdit.

Zajímavé se jeví výsledky z pozorování chování dětí během ŘPČ. Nejlépe se děti obou skupin dokázaly soustředit na ŘPČ v prostorách tělocvičny. Během pozorování se jednoznačně ukázala skupina LT jako soustředěnější a zaujatější činnostmi než skupina ST, a to bez ohledu na prostředí. Tato část výzkumného šetření mě samotnou velmi inspirovala a velmi ráda bych jednou v této cestě pokračovala.

Nyní se domnívám, že ona „jinakost“ mezi dětmi z ST a LT rozhodně nepoukazuje na odlišnou úroveň pohybových schopností a dovedností. Právě pozorované chování dětí během ŘPČ mě více přiblížilo k hledání odpovědi na tuto otázku.

Závěrem chci poukázat na skutečnost, že celé výzkumné šetření probíhalo s malým a poměrně specifickým testovaným vzorkem. Ráda bych při své další zkušenosti tento vzorek rozšířila, aby bylo možné vypovídající srovnání s jinými výzkumy a v neposlední řadě, aby bylo možné určité zobecnění.

Seznam použitých zkratk

LK	Lesní klub
LMŠ	Lesní mateřská škola
LT	Integrovaná lesní třída
PA	Pohybová aktivita
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŘPČ	Řízené pohybové činnosti
SMŠ	Standardní mateřská škola
SPČ	Spontánní pohybové činnosti
ST	Standardní třída
ŠVP	Školní vzdělávací program
TO	Testované osoby
TVP	Třídní vzdělávací program
VO	Výzkumné otázky

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

BURTON, A. W. @ MILLER, D. E. *Movement skill assesment*. 1998. Champaign IL: Human Kinetic. ISBN O-87322-975-4.

ČELIKOVSKÝ, S., K. MĚKOTA, J. KASA a M. BELEJ. *Antropomotorika I.: Vysokoškolské učebné testy*. Pedagogická fakulta v Prešově, 1982.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. 2007. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 2. vydání. Brno: TeMi. CZ, 2009. ISBN 978-80-87165-26-1.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-88-6.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme tělesnou zdatnost dětí*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-162-5.

DYLEVSKÝ, I. a M. KUČERA. *Pohybový systém a zátěž*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-258-1.

CHOUTKA, Miroslav a Josef DOVADIL. *Sportovní trénink*. Praha: Olympia, 1987. ISBN 54 H 124472.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. 2013: Raabe s.r.o., 2013, 141 s. ISBN 978-80-7496-071-0.

KOS, Bohumil a Miloš ZAPLETAL. *Cvičení v přírodě*. Sportovní a turistické nakladatelství, 1960. ISBN 56-111-10.

KUČERA, Miroslav, Miloš MÁČEK a kol. *Sport mládeže očima lékaře*. Praha: Rudé právo, tiskařské závody, 1975. ISBN 27-043-75.

- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
- MĚKOTA, Karel a Petr BLAHUŠ. *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. ISBN 86-70-11/1.
- MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK. *Pohybové dovednosti - činnosti - výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1728-8.
- MĚKOTA, Karel a Jiří NOVOSAD. *Motorické schopnosti*. Brno: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0981-X.
- MĚKOTA, Karel, Rudolf KOLÁŘ a Jiří ŠTĚPNIČKA. *Antropomotorika II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1988. ISBN 17-233-88.
- Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- NIKODÝM, Jiří. *Koordinační schopnosti a motorické učení v základním bruslení*. Brno: BMS creative, 2009. ISBN 978-80-254-3146-7.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Dotisk. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-9087-4.
- PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2643-4.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1977. ISBN 14-610-77.
- SIGMUND, Erik. & Dagmar SIGMUNDOVÁ. *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vydání. 2012: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZVONARĚ, Martin a Igor DUVAČ. *Antropomotorika pro magisterský program tělesná výchova a sport*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5380-9.

Elektronické publikace:

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016 [cit. 2021-01-24]. ISBN 978-80-7212-610-1. Dostupné z: <https://jdeteven.cz/cz/publikace-ke-stazeni>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: Manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol* [online]. 2123 desing, 2010 [cit. 2020-10-25]. ISBN 978-80-7212-537-1. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/50D89B7B0E8BAC4FC12577AB004462B8/\\$file/OV-V-ekoskolky-20100927.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/50D89B7B0E8BAC4FC12577AB004462B8/$file/OV-V-ekoskolky-20100927.pdf)

Akademické práce:

ČERNÁ, Veronika. *Pozornost u předškolních dětí*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Dobromila Trpišovská.

HAVLÁKOVÁ, M. *Úroveň základní motoriky předškolních dětí z běžné a lesní mateřské školy*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

KAPUCIÁNOVÁ, M. *Lesní mateřské školy*. Praha, 2010. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Kateřina Jančaříková.

KOUTOVÁ, Zuzana. *Testování hrubé motoriky dětí ve věku 4 - 6 let: Pilotní studie kvantitativního hodnocení motorických dovedností*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci FTVS. Vedoucí práce Martina Šlachtová.

KRISCHOVÁ, Jitka. *Základní pohybové dovednosti dětí v běžných MŠ a dětí v lesních MŠ*. Praha, 2020. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Hana Dvořáková.

ZEMLEROVÁ, H. *Habituační pohybová aktivita u dětí v předškolním věku: srovnání klasické mateřské školy a lesní mateřské školy*. Praha, 2012. Diplomová práce, Univerzita Karlova, 2. lékařská fakulta, Klinika rehabilitace a tělovýchovného lékařství.

On-line zdroje:

Asociace lesních MŠ: Co je asociace lesních MŠ [online]. Praha, 2021 [cit. 2020-10-24].

Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/asociace-lms/co-je-asociace-lesnich-ms.html>

Asociace lesních MŠ: Co lesní školka [online]. Praha, 2021 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z:

<https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

COOPER, A. R., A. S. PAGE, B. W. WHEELER, M. HILLSDON, P. GRIEW a R. JAGO.

Patterns of GPS measured time outdoors after school and objective physical activity in

English children: the PEACH project. In: Journal of behavioral Nutrition and Physical

Activity International [online]. 2010, s. 9 [cit. 2021-2-22]. Dostupné z:

<file:///Users/pc/Downloads/1479-5868-7-31.pdf>

CULKOVÁ, Dita a Lucie FRANCOVÁ. Tělesná kultura: *Sonda do pohybové aktivity dětí*

ve státních mateřských školách, v lesních mateřských školách a v dětských lesních

klubech. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, **43**(1), 1-10 [cit.

2021-6-13]. Dostupné z: doi:10.5507/tk.2020.008

FJØRTOFT, Ingunn. *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on*

Children's Play and Motor Development: Children. 14(2): 21-44 [online]. 2004, Telemark

[cit.2020-05-03].

Dostupné

z:

https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development.

Disertační

práce. Telemark University College.

KIENER, Sarah. *Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur?: Fördert das*

Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von

Kindergartenkindern? [online]. In: 2003, s. 19 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z:

<http://www.waldkindergarten.ch/downloads/lizenziatsarbeitkindergaertenindernatur.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a

tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2021-02-28]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

RUBÍN, Lukáš, Aleš SUCHOMEL a Jaroslav KUPR. *Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku* [online]. In: . 2014 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: http://motoricketesty.cz/wp-content/uploads/2018/06/aktualni_moznosti_hodnoceni_telesne_zdatnosti.pdf

SIGMUNDOVÁ, Dagmar, Erik SIGMUND a Romana ŠNOBLOVÁ. *Tělesná kultura: Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, **35**(1), 1-19 [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: doi:10.5507/tk.2012.001

TAYLOR, Andrea Faber. *Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park* [online]. In: *Journal of Attention Disorders*. 2008, s. 8 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z:

<https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/Children%20with%20Attention%20Deficits%20survive%20Better%20after%20a%20Walk%20in%20the%20Park.pdf>

National Youth Fitness Survey (NYFS): Test of Gross Motor Development (TGMD-2), Procedures manual [online]. 2012 [cit. 2021-5-30]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/nchs/data/nnyfs/tgmd.pdf>

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozvoj psychomotoriky dětí předškolního věku* [online]. 2019 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/rozvoj-psychomotoriky-deti-predskolniho-veku>

Právní předpisy

Vyhláška 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých [online]. 2005 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník [online]. 2012 [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. 2004 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

Seznam příloh

Příloha 1 Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Procházka)

Příloha 2 Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Zahrada)

Příloha 3 Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Tělocvična)

Příloha 4 Pozorovací arch zaměřený na režim dne a podmínky

Příloha 5 Pozorovací arch pro posuzování chování během realizace ŘPČ

Příloha 6 Motivační příběh

Příloha 1

Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Procházka) ST/LT								
Hodnotící škála	Skok přes potok	Běh do kopce a z kopce	Slalom mezi stromy	Přechod přes kládu				
	a.	Potok přeskochí snožmo nebo s odrazem z jedné nohy.	a.	Vyběhne a seběhne bez problémů.	a.	Proběhne mezi stromy kličkováním (slalomem) bez problémů.	a.	Přejde kládu s pěnovým talířem na hlavě.
	b.	Potok překročí (bez odrazu, prodloužený krok).	b.	Vyběhne a seběhne se zaváháním (zastaví se, klopýtne aj.), jinak běží bez větších problémů.	b.	Vynechá ve slalomu max. 2 stromy.	b.	Přejde kládu bez pěnového talíře na hlavě.
	c.	Potok překoná s obtížemi, nutná pomoc.	c.	Vyběhne a seběhne s většími obtížemi (pád, srážka, chůze aj.)	c.	Kličkování dělá obtíže, vynechá víc než 2 stromy.	c.	Kládu přejde s obtížemi (pád, došlap na zem).
	d.	Potok nepřeskochí, nepřekročí (obava), neúčastní se.	d.	Kopec nevyběhne ani neseběhne, neúčastní se.	d.	Nekličkuje, ani náznakem, běží, neúčastní se.	d.	Kládu nepřejde, neúčastní se.
TO 1								
TO 2								
TO 3								
TO 4								
TO 5								
TO 6								
TO 7								
TO 8								
TO 9								
TO 10								
TO 11								
TO 12								
TO 13								
TO 14								
TO 15								

Příloha 2

Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Zahrada) ST/LT								
Hodnotící škála	Přeskok snožmo dvou překážek z místa	Běh se změnou lokomoce	Chůze se zavázanými očima podél lana	Chůze po čáře				
	a.	Přeskočí snožmo obě překážky.	a.	Mění lokomoci dle instrukcí, pohyb je plynulý.	a.	Plynule projde celý vymezený úsek bez zraku.	a.	Přejde po celé délce čáry s křížením nohou směrem vpřed, ve vzpřímeném postoji a bez vychylování do stran.
	b.	Přeskočí snožmo jen nižší překážku, vyšší překážku překročí.	b.	Mění lokomoci, ale běh není plynulý (zastavuje se, přemýšlí).	b.	Projeví se nejistota (potřebuje slovně navést).	b.	Přejde minimálně vzdálenost dva metry po čáře s křížením nohou směrem vpřed, ve vzpřímeném postoji a bez vychylování do stran.
	c.	Obě překážky překročí.	c.	Lokomoci mění jen náznakem, spíše běží.	c.	Dívá se.	c.	Přejde po čáře, širší stopa, neudrží vzpřímený postoj
	d.	Obě překážky čini potíže, nepřeskočí/ nepřekročí ani jednu (nutná dopomoc, pád překážek aj.), neúčastní se.	d.	Lokomoci nemění, jen běží nebo jde, neúčastní se.	d.	Neprojde se zavázanými očima ani část vymezeného úseku, neúčastní se.	d.	Čáru nepřejde, neúčastní se.
TO 1								
TO 2								
TO 3								
TO 4								
TO 5								
TO 6								
TO 7								
TO 8								
TO 9								
TO 10								
TO 11								
TO 12								
TO 13								
TO 14								
TO 15								

Příloha 3

Pozorovací arch pro posuzování pohybových schopností a dovedností (Tělocvična) ST/LT								
Hodnotící škála	Přeskok snožmo dvou překážek z místa	Lezení po žebřinách	Křížovatka	Chůze po kladině s upažením				
	a.	Přeskočí snožmo obě překážky.	a.	Vyleze až po horní příčku technikou střídavého lezení.	a.	Řídí se zadanými směry v dráze a projde celý vymezený úsek.	a.	Přejde po kladině s křížením nohou vpřed a s upažením.
	b.	Přeskočí snožmo jen nižší překážku, vyšší překážku překročí.	b.	Vyleze až po horní příčku, přikládá ruku k ruce a nohu k noze (lezení přísunné).	b.	Při druhém rozhodování zaváhá, vrací se, ale nakonec si poradí sám a dráhu úspěšně dokončí.	b.	Přejde po kladině s křížením nohou vpřed, problémy s upažením (neudrží).
	c.	Obě překážky překročí.	c.	Nevyleze až po horní příčku (strach, nedostatečná síla, špatná koordinace pohybů).	c.	Potřebuje slovní dopomoc k správnému dokončení dráhy a projití všech překážek.	c.	Přejde bez křížení nohou vpřed (přísunně) a s obtížemi.
	d.	Obě překážky činí potíže, nepřeskočí/nepřekročí ani jednu (nutná dopomoc, pád překážek aj.), neúčastní se.	d.	Nedokáže lézt po žebřinách, neúčastní se.	d.	Vůbec systém šipek a přikázaných směrů nerespektuje, v dráze se neorientuje, neúčastní se.	d.	Přejde jen s dopomocí, neúčastní se.
TO 1								
TO 2								
TO 3								
TO 4								
TO 5								
TO 6								
TO 7								
TO 8								
TO 9								
TO 10								
TO 11								
TO 12								
TO 13								
TO 14								
TO 15								

Příloha 4

Vstupní záznamový pozorovací arch vlastního výzkumného šetření ST/LT

Základní údaje a kontakty:

Název mateřské školy a celkový počet dětí:

Adresa mateřské školy:

Jméno učitelky:

ST/LT

Počet dětí:

Složení třídy:

Jména a přesné datum narození dětí:

TO	JMÉNO	DATUM NAROZENÍ
TO 1		
TO 2		
TO 3		
TO 4		
TO 5		
TO 6		
TO 7		
TO 8		
TO 9		
TO 10		
TO 11		
TO 12		
TO 13		
TO 14		
TO 15		

Nepedagogický personál ve třídě během dne (asistent apod.):

Inkluze ve třídě (počet, věk, diagnóza, případná omezení):

Zaznamenání dopoledního režimu dne

ČAS od/do:	ČINNOSTI/STRAVOVÁNÍ

Podmínky času a prostoru pro SPČ v režimu dne:

ČAS od/do	PROSTŘEDÍ (vnitřní prostory, zahrada, tělocvična)

Doplňující otázka učitelka ST

Jak často se v horizontu jednoho týdne v čase vymezeném pro pobyt venku vydáváte do prostor přilehlého přírodního prostředí?

Odpověď:

Doplňující otázka učitelka LT

Jak často v horizontu jednoho týdne zůstáváte během dopoledne na zahradě mateřské školy?

Odpověď:

Poznámky:

Příloha 5

Pozorovací arch chování TO během realizace ŘPČ (ST/LT)			
Hodnotící škála	a. Patrné zaujetí, věnuje se činnosti, soustředí se.		
	b. Věnuje se jiným činnostem (vlastní hře), překážky překonává na vyzvání.		
	c. Je nepozorný, rozptýlený podněcuje druhé k neklidu, překážky překonává na vyzvání.		
Program (prostředí)			
TO	Procházka	Zahrada	Tělocvična
TO 1			
TO 2			
TO 3			
TO 4			
TO 5			
TO 6			
TO 7			
TO 8			
TO 9			
TO 10			
TO 11			
TO 12			
TO 13			
TO 14			
TO 15			

Příloha 6

MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH

Určitě děti všichni znáte různé skřítky....

Král všech skřítků Filipín II. k nám poslal svého rádce a kamaráda skřítko Vítka s prosbou o pomoc. „*Tedy představte si, že sám král skřítků nás žádá o pomoc.*“

Jak jistě všichni dobře víte, blíží se nám: „*Jaké roční období? Ano zima!*“

No, a všichni skřítkci, jak ti lesní, tak ti zahradní, a dokonce i skřítkci domácí se musí pořádně zásobit jídlem na zimu. A to dá takovým skřítkům spousty práce, proto musí být hlavně silní a zdraví.

Král skřítků Filipín II. je ve svém dopise velmi smutný, protože zemi postihla nemoc „*lenošivka*“ a on má velký strach, že se skřítkci na zimu včas nepřipraví a nevytvoří si dostatečné zásoby jídla, aby pak během zimních měsíců neměli hlad a neumrzli.

Tuto nemoc na ně poslal zlý čaroděj Lenošivec a začaroval všechny skřítkovské čepičky. Každý skřítek, který má takovou čepičku na hlavě, je strašně líný a nechce se vůbec hýbat a stále leží a nic nedělá.

A my teď musíme skřítkům pomoci.... Každým splněným úkolem a každou překonanou překážkou, které na nás nastražil zlý čaroděj, každý z vás zachrání jednu skřítkovskou čepičku.

Všechny zachráněné čepičky pošleme po skřítkovi Vítkovi do království Filipína II.

Král vysvobozené čepičky rozdává všem svým skřítkům (lesním, zahradním i domácím).

S novou čepičkou dostanou opět chuť běhat, skákat, sportovat a udržovat se v plné síle. Jistě se jim pak podaří včas vytvořit zásoby na zimu.

Celým programem nás provází skřítek Vítek.

1. DEN „Procházka“ MOTIVACE

„Dnes, náš první společný den, se spolu se skřítkem Vítkem vydáme na procházku a budeme překonávat první překážky nastražené čarodějem Lenošivcem a zachráníme první skřítkovské čepičky.“

Naučíme se společný pokřik:

„Když se blíží krušné doby, je čas myslet na zásoby.

Kdo má tlapky dozadu, stráví zimu o hladu.“

1. Běh do a z kopce:

MOTIVACE: *„Prvním pro nás nachystaným úkolem je zachránit čepičky lesních skřítků během do kopce a pak během dolů z kopce. Dokážeme čarodějovi, jak umíme běhat? Z vrcholu můžete skřítkovi Vítkovi zamávat.“*

2. Slalom mezi stromy:

MOTIVACE: *„Tady si pro nás čaroděj nachystal slalom mezi stromy. Ukážeme mu, že je to pro nás hračka, a že se jen tak v lese mezi stromy neztratíme?“*

3. Skok přes potok

MOTIVACE: *„Čaroděj Lenošivec si asi myslel, že se budeme bát, a proto na nás nachystal tak nelehký úkol. Musíme se dostat na druhou stranu potoka.“*

4. Přejít přes kládu:

MOTIVACE: *„Svou obratnost teď dokážeme čarodějovi tím, že přejdeme tuto kládu. Pozor, a kdo chce zachránit ještě jednu čepičku, zkusí to i s tímto talířem na hlavě.“*

2. DEN „Zahrada“ MOTIVACE:

„Náš druhý den zůstaneme na zahradě, protože dnes budeme zachraňovat skřítkovské čepičky zahradních skřítků. Dnes máte děti šanci každý zachránit 4 čepičky.“

Společný pokřik:

„Když se blíží krušné doby, je čas myslet na zásoby.

Kdo má tlapky dozadu, stráví zimu o hladu.“

1. Běh se změnou lokomoce:

MOTIVACE: „Čaroděj se domnívá, že bychom nezvládli skákat po skalách jako kamzíci, nebo že bychom nedokázali přeskakovat padlé klády jako jelen, když utíká. Proto pro nás nachystal tuto nelehkou překážku.“

2. Chůze podél lana se zavázanýma očima:

MOTIVACE: „U této překážky nás chce čaroděj Lenošivec asi pěkně vystrašit, proto nám nedovolí se koukat. Jednou rukou se budeme držet lana, které nás dovede až na konec cesty. Ukážeme mu, že my se tedy nebojíme.“

3. Skok přes 2 překážky:

MOTIVACE: „Přeskočení překážek jsme včera natrénovali u potoka, tohle pro nás bude hračka. Děti pozor, jsou tu dvě překážky za sebou!“

4. Chůze po čáře:

MOTIVACE: „No a dnešní poslední překážkou připravenou od příšerného Lenošivce je přechod nad velikánskou propastí (čára). Děti buďte moc opatrné, musíte jít přesně po čáře nešlápnout vedle a být pěkně rovné. To by špatně dopadlo!“

3. DEN „Tělocvična“ MOTIVACE:

„Poslední společný den budeme zachraňovat jaké skřítky děti? Ano, domácí, budeme tedy cvičit a plnit úkoly uvnitř školky. Čaroděj Lenošivec nám tu opět postavil překážky, s kterými si musíme poradit, abychom zachránili, co nejvíce čepiček domácích skřítků. Už jsme vše krásně natrénovali v předešlých dnech, takže zachraňování domácích skřítků a jejich čepiček pro nás bude jistě hračka.“

Společný pokřik:

„Když se blíží krušné doby, je čas myslet na zásoby.

Kdo má tlapky dozadu, stráví zimu o hladu.“

1. Lezení:

MOTIVACE: „Tady musíme děti zdolat vysokou skálu a vylézt až nahoru, pozor Lenošivec jistě poslouchá, tak až budete nahoře pěkně mu zacinkejte na rolničku.“

2. Křížovatka v dráze:

MOTIVACE: „Čaroděj už nás zkoušel, zda se neztratíme v lese, jestli dokážeme najít správnou cestu i se zavazanýma očima. Dnes chce, abychom se zvládli orientovat podle určených směrů, tedy šipek v cestě. Pozorně děti sledujte barevné šipky a držte se směru, který vám ukazují. Narazíte i na místo, kde si musíte vybrat tu správnou cestu, cestu, kterou jste ještě nešly...“

3. Skok přes překážky:

MOTIVACE: „Překážky už přeskočíme jako nic“.

4. Chůze po kladině:

MOTIVACE: „Podařilo se nám přejít po kluzké kládě, přešli jsme i nad propastí/přes bažinu, dnes si budeme muset poradit s přechodem nad velkou divokou řekou, pomůžeme si rukami, které budou po celou dobu v upažení.“