

## Sonda do pohybové aktivity dětí ve státních mateřských školách, v lesních mateřských školách a v dětských lesních klubech

Dita Culková\* a Lucie Francová

*Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové, Česká republika*

**Copyright:** © 2020 D. Culková, & L. Francová. Toto je open access článek vydaný pod Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

**Východiska:** Asociace lesních mateřských škol (LMŠ) reprezentuje jeden ze současných alternativních výchovně-vzdělávacích směrů, ve kterém dominuje volná hra, situační učení a spontánní pohybové činnosti (SPČ). Státní mateřské školy (SMŠ) naopak následují Rámcový vzdělávací program, kde převažují řízené pohybové činnosti (ŘPČ). **Cíle:** Cílem je komparace pohybového režimu ve SMŠ a v LMŠ a dětských lesních klubech (DLK) zaměřená na četnost a délku preferovaných organizačních forem a následná diskuze vedená v kontextu formování pohybové gramotnosti dětí. **Metodika:** Studie je deskriptivního charakteru využívající dotazníkové šetření uskutečněné s koordinátory LMŠ a DLK a s pedagogy ze SMŠ. **Výsledky:** LMŠ a DLK se z 81 % denně věnují SPČ a z toho z 50 % trvá 2–4 hodiny. Ve SMŠ se SPČ denně věnují ze 49 % a z 61 % trvá do 2 hodin. ŘPČ v podobě ranní tělovýchovné cvičební jednotky (TCJ) realizují SMŠ téměř v 75 % případech každodenně a z více než 56 % trvá 10–30 minut. LMŠ a DLK ŘPČ realizují každodenně pouze ve 38 % případů a v 63 % trvá do 10 minut. Ve 33 % LMŠ a DLK ranní TCJ nerealizují vůbec. **Závěry:** Ve SMŠ bývá častěji a déle realizována pravidelná ŘPČ v podobě ranní TCJ, zatímco v LMŠ a DLK převažuje SPČ. SMŠ mohou mít významnější roli při učení se pohybovým dovednostem především v první a druhé fázi motorického učení, při rozvoji flexibility, při uvědomování si a chápání souvislostí spojených s pohybovou aktivitou. LMŠ a DLK mohou dominovat při učení se pohybovým dovednostem ve fázi stabilizace a automatizace, při rozvoji aerobní zdatnosti, svalové zdatnosti a motivace (obzvláště vnitřní a dlouhodobé). Charakter výzkumu je však díky nízkému počtu „n“ a použití nestandardizovaného dotazníku spíše ilustrativního charakteru, což je jeho největší limit.

**Klíčová slova:** předškolní zařízení; asociace lesních mateřských škol; pohybový režim; řízená pohybová činnost; spontánní pohybová činnost

### Úvod

Pohyb stejně jako strava a spánek patří k základním potřebám člověka a je jeho nedílnou každodenní součástí. Pomáhá udržovat organismus ve stavu tělesné, duševní a psychosociální pohody (Sigmund & Sigmundová, 2011). Pohyb zvyšuje tělesnou zdatnost, přispívá k duševní svěžesti, napomáhá lepšímu prokrvení a oxyličení mozku, zpevňuje kosti a zmenšuje tak riziko zlomenin, je prevencí chronických neinfekčních (tzv. civilizačních) chorob (Machová & Kubátová, 2009). Přiměřená a pravidelná pohybová aktivita přináší veselou náladu, lepší snášení bolesti, pocit uvolnění nebo štěstí, schopnost přemýšlet lépe a delší dobu, zlepšuje paměť, zvyšuje odolnost vůči všem druhům stresu a zlepšuje sebevědomí (Kalman, Hamřík, & Pavelka,

2009). Dále také přináší pozitivní vnímání našeho těla (Tröndle, 2008) nebo lepší sociální dovednosti (Francová, 2012).

V předškolním věku je pohybová aktivita dětí specifická vysokou potřebou pohybu a nutkavým zájmem vyzkoušet si možnosti svého těla. Z celkové délky 6 hodin má největší podíl v tomto věku spontánní pohybová aktivita, která činí asi 4,5 hodiny denně (Pastucha et al., 2011). Dle Mužíka, Šerákové a Janoškové (2019) by se děti předškolního věku měly pohybovat více než polovinu doby, která není věnována jejich dalším nezbytným potřebám (spánku, stravování, hygieně apod.). Tento požadavek by měl být zohledněn jak v domácím prostředí, tak během pobytu v mateřské škole (MŠ). Pohybová aktivita by tedy měla být zařazována do programu MŠ každý den a pohybové využití v tepové intenzitě 170–180 tepů za minutu by mělo patřit k dennímu pohybovému režimu dítěte (Svobodová et al., 2010). V předškolním věku dítě prostřednictvím spontánních pohybových her testuje své pohybové dovednosti a dále se v nich zdokonaluje (Koťátková, 2005). Dosažená

\* Korespondenční adresa: Mgr. Dita Culková Ph.D., Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Rokitského 62, 500 03 Hradec Králové III, e-mail: [dita.culkova@uhk.cz](mailto:dita.culkova@uhk.cz)

úroveň motorických schopností dítěte ovlivňuje jak fyzickou zdatnost, tak také výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní. Děti s oslabenými motorickými schopnostmi a pohybovými dovednostmi v důsledku omezené pohybové aktivity se liší v přesnosti a rychlosti provedení pohybů. Velmi často se tyto děti záměrně vyhýbají náročnějším pohybovým aktivitám. Oslabení motorických schopností a pohybových dovedností výraznou měrou ovlivňuje vývoj dalších funkcí (Bednářová, & Šmardová, 2015).

Pravidelná a přiměřená pohybová aktivita je dominantní součástí zdravého životního stylu a také součástí pohybové gramotnosti. Formování pohybové gramotnosti, jejímž cílem je právě zdravý životní styl, je proces o mnoha proměnných, jehož začátek spadá do období dětství. Vedle zásadního vlivu rodiny má určitý vliv míra i kvalita pohybových činností a výchovy k nim realizována v předškolních zařízeních a na základních školách, kde děti a žáci tráví významnou část svého dětského života. Pohybovou gramotností se u nás zabývá řada autorů. Především Vašíčková (2016), dále např. Čechovská a Dobrý (2010), Čechovská, Chrudimský, Novotná a Vindušková (2011) nebo Roučka (2013). V zahraničí Whitehead (2010), Mandigo, Francis, Lodewyk a Lopez (2009) nebo Tremblay a Lloyd (2010). V této studii pohybovou gramotnost chápeme v souladu s vymezením Vašíčkové (2016, s. 36), která ji vymezuje jako „... koncept, který popisuje celoživotní kvalitativní úroveň člověka, jde o schopnost a snahu založenou na motivaci uplatňovat pohybové dovednosti, schopnosti a vědomosti prakticky prostřednictvím tělesné zdatnosti jedince, jenž vyústí v pohybové chápání přispívající ke zdravému životnímu stylu a aplikované do každodenního režimu“.

Ve vztahu k předškolnímu věku interpretujeme formování pohybové gramotnosti dětí dle výkladu Mužíka et al. (2019). Formování pohybové gramotnosti vyžaduje naučit děti pohybovým dovednostem, které odpovídají jejich věku a individuálním předpokladům. Pomocí pohybových dovedností v rámci pohybového režimu dětí je pak udržována nebo rozvíjena jejich tělesná zdravotně orientovaná zdatnost, kterou považujeme za nezbytnou součást tělesného zdraví člověka. Děti při praktických činnostech získávají také poznatky a vědomosti, které se váží ke zdravému životnímu stylu. Osvojují si konkrétní poznatky o kompenzačních cvičeních, potřebě rozcvičení, o nejrůznějších dovednostech, pravidlech, dodržování bezpečnosti a hygieny. To vše utváří jejich postoj k pohybovým aktivitám a odráží se v jejich pohybovém režimu a individuálním pohybovém programu, který by měl být součástí životního stylu dítěte i každého člověka jako projev dobré pohybové gramotnosti. (Mužík et al., 2019; Vlček, Pálenská, Jakubcová, Charvátová, Křivová, & Pelcová, 2017; Vlček, Pelcová, Bodišová, & Mlnářiková, 2016).

At' jde o řízenou pohybovou činnost (ŘPČ) nebo o spontánní pohybové činnosti (SPČ), významným faktorem je motivace a vliv prostředí a podnětů, který s motivací úzce souvisí. Motivace, jakožto jeden z klíčových faktorů formující pohybovou gramotnost, ovlivňuje postoj, další zařazování pohybových činností, v důsledku i návyk. Významný vliv motivace, prostředí a podnětů potvrzuje Jamesova zkušenostní teorie (Šťastná, 2020), dle které je každý nový podnět fascinující, protože je třeba vynaložit úsilí, soustředění, vystoupení z rutiny a plná angažovanost v přítomném okamžiku. Děti dokáží být dlouho pohybově aktivní, protože jim to přináší radost a únavu způsobuje spíše psychický nezájem o jednotvárnou činnost (Dvořáková, 2011). Je důležité dbát na to, aby po pohybové aktivitě byl u dětí vyvolán příjemný pocit, protože se tím aktivuje vnitřní motivace, která vytváří pozitivní vztah k jejímu celoživotnímu provádění (Sigmund, 2007), což jsou klíčové momenty při formování pohybové gramotnosti a mohou být aktivně uchopeny už v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v předškolním zařízení.

V současné době se nejen v České republice profilují různě zaměřená předškolní zařízení, která mají odlišný přístup k pohybovým činnostem dětí. Zařízení, kterým se blíže věnuje tato studie, jsou státní mateřské školy (SMŠ) a lesní mateřské školy (LMŠ) patřící do soukromých rejstříkových MŠ a dětské lesní kluby (DLK). Za LMŠ či DLK je možné považovat zvláštní typ „ekoškoly“, jejímž základním znakem je realizace výchovně-vzdělávacího procesu v přírodním prostředí za každého počasí. Některými společnými znaky LMŠ a DLK jsou celostní učení, rozvoj jemné a hrubé motoriky prostřednictvím pohybu v přírodě, podpora smyslového vnímání přímou zkušeností, rozvoj kreativity a fantazie při využití rozmanitých přírodních prvků, poznání svých tělesných hranic, poznání hodnot lesního společenství a hodnoty lidské společnosti (Vošahlíková, 2010). Je v nich také podporována určitá míra rizika, která při hrách napomáhá dětem k rozvoji (Coe, 2017). Výchovně-vzdělávací proces v LMŠ a ve SMŠ se řídí výhradně Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Hlavním cílem pro pedagoga v oblasti Dítě a jeho tělo je „stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům“ (Smolíková, 2018, s. 15). V LMŠ a v DLK je RVP PV naplňováno především v přírodním prostředí a také vzhledem k nižším počtům dětí s větším důrazem na individuální přístup, zatímco ve SMŠ jsou častější hromadně řízené a jinak organizované pohybové činnosti. Nejčastější řízenou pohybovou činností bývají pravidelné kratší tělovýchovné cvičební jednotky (TCJ), často označované jako

ranní cvičení. V úvodní části jsou děti seznámeni s plánem cvičení a probíhá rozehrání organismu pomocí jednoduchých her; v průpravné části dochází k rozcvičení, procvičení celého těla a prevenci vadného držení těla; v hlavní části, která je někdy zcela vynechávána, dochází k rozvoji, nácviku a zdokonalování pohybových dovedností a závěrečná část má navodit uvolnění a relaxaci (Dvořáková, 2000). Dalšími řízenými pohybovými činnostmi bývají tematicky zaměřené pohybové hry, které jsou součástí vzdělávacího bloku nebo např. časté hudebně pohybové chvíle, které využívají především rytmizaci slov, písň, hudbu a taneční hry (Borová, Tripišovská, Skoumalová, & Smejkalová, 1998).

Výzkumy sledující z hlediska pohybové aktivity tyto typy zařízení, tedy LMŠ a DLK a SMŠ, zjišťují některé jejich přednosti a limity. Pobyt předškolních dětí v přírodě přináší např. zvýšení sebedůvěry, motivace, koncentrace, rozvoj sociálních a pohybových dovedností, lepší motorické schopnosti, respekt k přírodnímu prostředí a zvyšuje se u dětí počet jejich sociálních a nápaditých her (Elliott & Chancellor, 2014; Meyer, Müller, & Macoun, 2017). Havláková (2018) a Zemlerová (2012) označují LMŠ a DLK za vhodnější z hlediska prostoru a podmínek pro volný pohyb a děti ujdou v průběhu dne v LMŠ či DLK o 35 % více kroků než v běžné SMŠ. Pohyb v LMŠ a DLK je veden převážně přirozeným způsobem a je podporováno samotné objevování a překonávání překážek, čímž dochází k rozvoji především hrubé a jemné motoriky dítěte. Naproti tomu SMŠ neposkytují tolik prostoru pro SPČ a nabízí dětem více ŘPČ, kde se cíleně rozvíjí a cvičí s pomocí pomůcek, náčiní a náradí v konkrétních pohybových schopnostech a dovednostech. Havláková (2018) dále sleduje v obou typech zařízení vybrané pohybové dovednosti a schopnosti dětí a zjišťuje, že ve všech sledovaných motorických testech dosáhly lepších výkonů děti z SMŠ. Obdobné zjištění uvádí Smutná (2018). Výzkumy se tedy částečně rozcházejí, ale vzhledem k faktu, že není dostupné větší množství relevantní výzkumů sledující pohybovou aktivitu v LMŠ, DLK a SMŠ a některé uvedené výzkumy jsou sledovány na malých vzorcích, je vhodné je brát spíše za ilustrativní.

Otázka, které je věnována pozornost v této studii, je, jaké další procesy se v oblasti formování pohybové gramotnosti v obou zařízeních dějí či mohou dít, jaký je skutečný poměr SPČ a ŘPČ v obou typech zařízení a v čem může být akcent na jednu či druhou tuto organizační formu přínosem a v čem má své limity.

Cílem studie je analyzovat vybrané organizační formy pohybových činností ve SMŠ a v LMŠ a DLK, zjistit jejich četnost a časovou délku a sledovaná zjištění diskutovat ve vztahu k formování pohybové gramotnosti dětí. Diskuze je vedena směrem ke zvoleným

klíčovým faktorům tvořícím pohybovou gramotnost, kterými jsou: pohybové dovednosti – tělesná zdatnost (zdravotně orientovaná) – vědomosti/chápání – motivace/postoj – uplatnění/aplikace – návyk – zdravý životní styl.

## Metodika

### *Metody získání a zpracování dat*

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Elektronický dotazník byl adresován učitelům/učitelkám SMŠ s běžným programem a průvodcům a koordinátorům LMŠ a DLK. Dotazník obsahoval 17 převážně uzavřených otázek týkajících se četnosti, časové délky a organizační formy pravidelně zařazovaných pohybových činností. Je vložen jako příloha tohoto textu.

Data byla zpracována v programu Microsoft Excel, byly zpracovány základní popisné charakteristiky a provedeno srovnání procentuálního zastoupení v jednotlivých sledovaných proměnných.

### *Organizace výzkumu a výzkumný soubor*

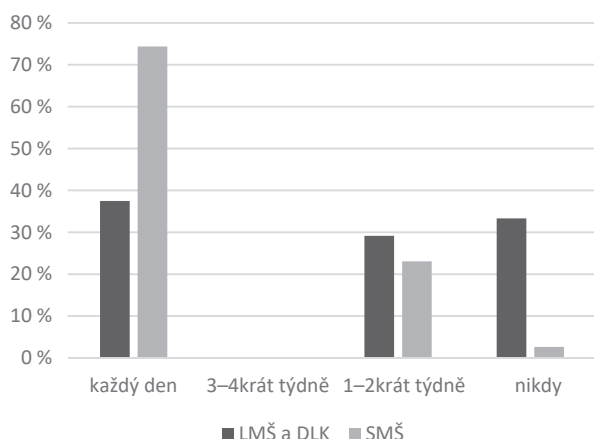
Elektronický dotazník byl e-mailem rozeslán do pedagogických skupin a do jednotlivých předškolních zařízení. Zvoleny byly SMŠ, LMŠ a DLK. Sledované typy zařízení se od sebe liší v podmínkách a často v pedagogickém přístupu, z čehož mnohdy vyplývá rozdílný přístup k pohybovým činnostem (především z hlediska organizačních forem, sociálně-interakčních forem či řídicích stylů). Zvoleny byly jak LMŠ, tak DLK, jejichž odpovědi byly sloučeny. Zde je důvodem stejný či velmi podobný pedagogický přístup i podmínky, tedy si jsou ve sledovaných parametrech velmi blízké. Dotazník obdrželo 56 koordinátorů LMŠ a DLK a dotazník vyplnilo 26 z nich. Respondentů ze SMŠ s běžným programem odpovědělo 49, tedy dohromady bylo získáno 75 vyplněných dotazníků.

Dotazování bylo realizováno v dubnu 2018.

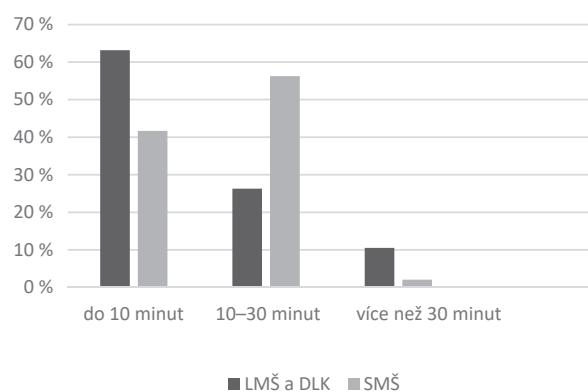
## Výsledky

### *Výsledky dotazníkového šetření*

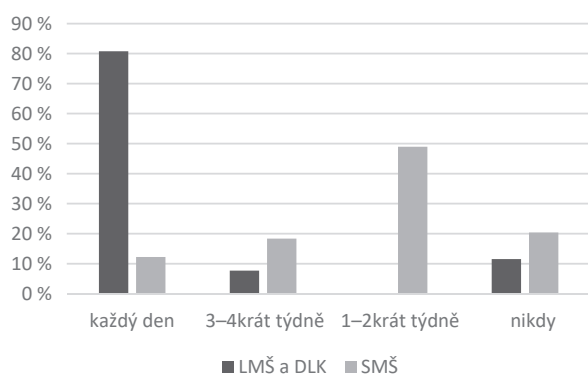
Dotazníková sonda v otázce organizačních forem zjišťuje převahu SPČ nad ŘPČ a to následovně. Venku se ve SMŠ SPČ věnují ze 49 % každý den dopoledne a odpoledne při vhodném počasí a tento pohyb většínou z 61 % trvá do 2 hodin. Indoorovým aktivitám se ve SMŠ SPČ věnují asi ve 33 % dopoledne i odpoledne a nejčastěji, asi ve 42 % případů, to trvá asi 20–50 minut. V LMŠ a DLK se venku SPČ věnují z 81 % každý den dopoledne i odpoledne a z toho z 50 % tento pobyt trvá 2–4 hodiny.



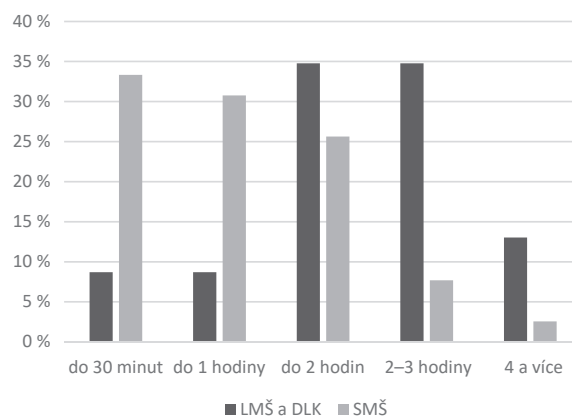
Obrázek 1 Četnost zařazování ranní TCJ do režimu dne



Obrázek 2 Časová délka ranní TCJ



Obrázek 3 Četnost zařazování vycházek a výletů



Obrázek 4 Průměrná časová délka vycházky či výletu

V otázce četnosti a délky vybraných organizačních forem zjišťujeme, že ŘPČ v podobě ranní TCJ realizují SMŠ téměř v 75 % případech každodenně a z více než 56 % trvá 10–30 minut. LMŠ a DLK ŘPČ realizují každodenně ve 38 % případů a 63 % z respondentů, kteří tato cvičení realizují, uvedlo, že trvá do 10 minut. Ve 33 % LMŠ a DLK ranní TCJ nerealizují vůbec (Obrázky 1 a 2).

Tzv. vycházky, tedy nejčastěji kombinaci SPČ a ŘPČ, kdy děti řízeně (v útvaru) dojdou na určité místo, kde se věnují SPČ a opět se řízeně vrátí zpět, realizují SMŠ téměř v 50 % případech 1–2× týdně a tyto vycházky asi ze 64 % trvají do 1 hodiny, zatímco LMŠ a DLK vycházku zařazují z 81 % denně a v 70 % trvá do 2 či do 3 hodin. 20 % SMŠ vycházku nezařazuje nikdy, stejně tak 11 % LMŠ a DLK (Obrázky 2 a 3).

## Diskuze

Tato sonda do pohybového režimu vybraných SMŠ, LMŠ a DLK přináší zajímavý pohled do problematiky pohybového režimu v předškolních zařízeních a mohla

by být vhodným odrazovým můstkem pro navazující diskuzi a výzkum.

Studie se zabývá preferovanými organizačními formami, jejich četností a délkou a sledává dva dominantní přístupy. Jedním je převaha SPČ v LMŠ a DLK, druhým je častější ŘPČ ve SMŠ s běžným programem. V této souvislosti se nabízí hlubší zamyšlení nad přínosy a limity obou přístupů, a to vzhledem k vybraným klíčovým faktorům ovlivňujícím pohybovou gramotnost (pohybové dovednosti, tělesná zdatnost, vědomosti/chápání, motivace, uplatnění/aplikaci, návyky a zdravý životní styl).

Pohybové dovednosti bývají nejčastěji spojovány s ŘPČ, a to především v první a druhé fázi motorického učení (fáze generalizace a diferenciací), obzvláště při učení se specifickým (sportovním) pohybovým dovednostem, také při učení se některým manipulačním dovednostem či některým nelokomočním dovednostem. Tento předpoklad potvrzují Havláková (2018) a Smutná (2014), které sledávají lepší výkony v základních motorických testech u dětí ze SMŠ spíše než u dětí z LMŠ a DLK. Vzhledem k celkově nízké časové dotaci pro

ŘPČ v předškolních zařízeních je otázkou, do jaké míry řízeně probíhá třetí a čtvrtá fáze motorického učení (fáze stabilizace (automatizace) a tvořivá koordinace). Fáze stabilizace a tvořivé koordinace do určité míry u lokomočních, nelokomočních a manipulačních dovedností mohou díky svému charakteru probíhat v rámci SPČ. To by potvrzovaly výzkumy Elliotta a Chancellora (2014) a Meyera, Müllera a Macouna (2017), kteří naopak zvýšený rozvoj pohybových dovedností shledávají v LMŠ a DLK. Tedy obě zmíněné organizační formy mohou mít své místo při osvojování pohybových dovedností, což je důležité, protože učení se pohybovým dovednostem a ovládání vlastního těla jsou dílčí cíle RVP PV, které jsou vzhledem k věku dětí v předškolních zařízeních důležité. ŘPČ však lze vnímat jako zásadnější formu při dosahování těchto dílčích cílů, a to díky důrazu na první a druhou fázi motorického učení. Senzitivní období pro rozvoj koordinčních schopností zasahuje do předškolního věku (Perič, 2012) a jedna hodina ŘPČ je opodstatněným doporučením (Sigmund, & Sigmundová, 2010), které především LMŠ a DLK nenaplnují, což je pravděpodobným důvodem horších výsledků v motorických testech v některých uvedených výzkumech.

Tělesnou zdatnost tvoří aerobní zdatnost (kardiorespirační), svalová zdatnost, složení těla a flexibilita (Tupý, 2005). Vzhledem k vysledované četnosti a délce SPČ a ŘPČ, kdy SPČ bývá zařazována ve SMŠ v polovině případů každý den a většinou trvá do dvou hodin a v LMŠ a DLK v 81 % probíhá každý den a z poloviny trvá 2 až 4 hodiny, zatímco ŘPČ trvá maximálně do 30 minut denně, lze v rámci SPČ v LMŠ a DLK očekávat více prostoru a možností pro rozvoj aerobní a svalové zdatnosti, protože předpokladem je průměrný souvislý pohyb a při SPČ bývají zapojeny všechny hlavní velké svalové skupiny a dochází k přiměřenému a rovnoměrnému zatěžování. To potvrzují Máček a Radvanský (2011), kteří při registraci srdeční frekvence u dětí v MŠ zjistili, že při SPČ dosahovala až 180 tepů za minutu, zatímco po příchodu učitelky a při ŘPČ intenzita klesla na 100–120 tepů. Tyto úvahy a zjištění jsou v souladu s Havlákovou (2018), která v LMŠ monitoruje celkově lepší podmínky pro naplňování potřeby pohybu dětí nebo Elliotta a Chancellora (2014) a Meyera, Müllera a Macouna (2017), kteří monitorují v LMŠ lepší motorické schopnosti. V oblasti tělesné zdatnosti má významné místo ŘPČ při rozvoji flexibility, která bývá pravidelně rozvíjena v rámci ranní TCJ. V rámci SPČ bývá flexibilita rozvíjena minimálně, což může být problematické, protože je u dětí doporučováno zachovávat optimální úroveň flexibility vhodným strečinkovým cvičením (Svobodová et al., 2015) či vhodným posilovacím cvičením v potřebném rozsahu (Schlegel, 2019) a mimo jiné tím preventovat vadné držení těla.

Další klíčovou proměnnou jsou vědomosti/chápání a uvědomování si souvislostí a smyslu. To se dá očekávat především v rámci ŘPČ při interakci mezi učitelem a dítětem, při důrazu na kognitivní činnosti. Tedy v této proměnné je pravděpodobná větší aktivizace ve SMŠ spíše než v LMŠ.

Na proměnnou vědomosti/chápání navazuje velmi významná klíčová proměnná, kterou je motivace. Její součástí lze chápat i prostředí a podněty (Dvořáková, 2011). V případě ŘPČ je motivace úkolem pedagoga, stejně tak vhodné prostředí, tedy výběr pomůcek a prostoru ovlivňuje pedagog a zařízení samotné a totéž lze říct o dalších podnětech. V rámci ŘPČ jsou všechny důležité faktory z velké míry závislé na aktivitě pedagoga, na jeho osobnosti a přístupu. U SPČ může být motivací samo prostředí a dětský kolektiv, stejně tak z prostředí, za podpory pedagoga, mohou vycházet dostatečné podněty. V tomto případě jsou na pedagoga kladeny nižší nároky na přípravu programu, stejně tak na samotný pedagogický „výkon“ či jeho osobnost jako takovou.

Jak uvádí Sigmund (2007), je důležité dbát na to, aby po pohybové aktivitě byl u dětí vyvolán příjemný pocit, protože se tím aktivuje vnitřní motivace, která vytváří pozitivní vztah k jejímu celoživotnímu provádění. Zde se nabízí zásadní otázka. Kdy je větší pravděpodobnost, že se dostaví po pohybové aktivitě zmíněný příjemný pocit? V důsledku ŘPČ nebo v důsledku SPČ? Vzhledem k tomu, že při ŘPČ je zásadní zodpovědnost za motivaci, prostředí i podněty na pedagoga, který činnost řídí, je zřejmé, že zejména kvalitní výkon a osobnost pedagoga docílí zdárného výchovně-vzdělávacího procesu a dokáže z vnější motivace směřující od učitelky k dítěti vytvořit motivaci vnitřní, která následně dítě aktivizuje. Naopak SPČ je svou podstatnou závislá na existenci vnitřní motivace, která není cíleně řízena vnějšími činiteli. Samozřejmě je otázkou, co se děje, pokud vnitřní motivace ke SPČ není dostatečná. Vzhledem k tomu, že ale dítě předškolního věku má vysokou potřebu pohybu, a to 6 hodin denně (Pastucha et al., 2011) a má také nutkavou potřebu vyzkoušet si možnosti svého těla a testovat své pohybové dovednosti a dále se v nich zdokonalovat (Koťátková, 2005), za předpokladu vhodného podnětného prostředí je pravděpodobné, že se vnitřní motivace aktivizuje a dítě se do SPČ zapojí. Pokud bychom se v této souvislosti drželi doporučení Svobodové et al. (2010), že není nutné vést každodenní cvičení formou rozcvičky, ale je nutné motivovat děti k pohybu, může se jevit jako vhodnější cesta přes rozsáhlejší SPČ v LMŠ spíše než přes časově kratší ŘPČ a SPČ ve SMŠ.

Další proměnnou je uplatnění/aplikace, která velmi závisí na proměnné předchozí, tedy na motivaci. Ať je dítě v jakékoliv fázi motorického učení, může do jisté míry nabytou dovednost (či její dílčí krok), vědomost či zkušenost v oblasti pohybové aktivity aplikovat či

uplatnit. Tato proměnná je nejvíce ovlivnitelná vnitřní motivací dítěte, případně vnější motivací učitelem či rodičem, určitě však s důrazem na individuální přístup.

Hovoříme-li o předposlední vybrané proměnné, kterou je návyk, tak je potřeba zmínit, že právě návyk formuje náš životní styl a přichází při vědomém nebo i intuitivním pravidelném zařazování určitých činností. Je-li dítě zvyklé na určitou míru pohybové aktivity, bude pravděpodobně i nadále tuto úroveň vyhledávat. Obzvláště, má-li aktivovanou svou motivaci a uvědomuje-li si smysl tohoto počínání. V předškolním věku je hlavní „hnací silou“ především vnitřní motivace, která, jak bylo zmíněno, může být více aktivizována spíše v LMS či DLK při SPČ, která je častější a delší, spíše než při ŘPČ ve SMS, kdy je čas omezenější a kdy motivace vychází řízeně od pedagoga, nikoliv primárně z vnitřní potřeby dítěte. Chápání a uvědomování může také přispět tvorbě vhodných pohybových návyků, to však naopak spíše při ŘPČ, tedy pravděpodobněji ve SMS.

Poslední vybraná klíčová proměnná je zdravý životní styl a ten je již důsledkem úrovně a aktivity předchozích zmíněných proměnných a je přímým důsledkem pohybové gramotnosti, která životní styl spolu s dalšími proměnnými formuje.

## Závěry

Studie ukazuje odlišný přístup k organizačním formám v oblasti pohybového režimu dětí v předškolních zařízeních, k jejich četnosti a délce. Na straně LMS a DLK vidíme četné a pravidelné SPČ, zařazování delších procházek a výletů, naopak v podání SMS s běžným programem vidíme pravidelnější ŘPČ, především ranní TCJ. Tento odlišný přístup ukazuje dvě dominantní cesty, kdy každá má své přednosti a limity a specifický vliv na formování pohybové gramotnosti dětí. Pravidelná ŘPČ může mít významnou roli při učení se pohybovým dovednostem především v první a druhé fázi motorického učení (fáze generalizace a diferenciaci), naopak fáze stabilizace a automatizace může být více akcentováno při SPČ obzvláště u lokomočních a manipulačních dovedností. Rozvoj tělesné zdatnosti může být sledován u obou organizačních forem. Rozvoj aerobní zdatnosti spíše u LMS a DLK v rámci častější a delší SPČ, zatímco rozvoj flexibility spíše u SMS v rámci ŘPČ. Rozvoj svalové zdatnosti se dá očekávat v obou organizačních formách, o něco více v LMS a DLK. Vědomosti a chápání souvislosti v oblasti formování pohybové gramotnosti jsou pravděpodobnější u ŘPČ tedy ve SMS, zatímco motivace (obzvláště ta vnitřní a dlouhodobá) může být významnější spíše při SPČ v LMS a DLK. Vnější motivace mnohdy „přetavená“ ve vnitřní v rámci ŘPČ se dá očekávat častěji ve SMS. Zmíněné interpretace, výsledky a jejich souvislosti je

však třeba chápat na základě nízkého počtu respondentů a na základě použití nestandardizovaného dotazníku a zpracování dat jako nezobecnitelné, spíše ilustrativního charakteru, což je hlavním limitem této studie. I přes tento fakt mohou být zdrojem pro užitečnou diskuzi, která je jedním z cílů tohoto příspěvku.

Doporučení, která z průzkumu vyplývají, zdůrazňují potřebu kompetentního přístupu pedagogů v předškolních zařízeních vůči citlivému zařazování ŘPČ, tak tvoření podmínek pro SPČ a to ve vhodném poměru, s vědomým rozhodnutím, co je vhodné pro danou skupinu a pro danou chvíli a především s jasným pedagogickým záměrem. Nejen tyto důvody hovoří pro apel na pedagogické fakulty, jejichž úkolem je připravovat kvalitní učitelky a učitele mateřských škol, kteří pokud budou v oblasti formování pohybové gramotnosti dětí kompetentní a schopní, mohou spoluvytvářet jejich zdravý a šťastný život.

## Reference

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku* (2nd ed.). Praha: Albatros Media.
- Borová, B., Trpišvská, D., Skoumalová, S., & Smejkalová, V. (1998). *Cvičíme s malými dětmi: náměty pro rozvoj pohybových dovedností dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál.
- Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 374–388. doi: 10.1177/1476718X15614042
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2–5.
- Čechovská, I., Chrudimský, J., Novotná, V., & Vindušková, J. (2011). Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, 15(3), 47–55.
- Dvořáková, H. (2000). *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Dvořáková, H. (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45–53. doi: 10.1177/183693911403900407
- Francová, L. (2012). *Úroveň pohybových a sociálních dovedností po absolvování tréninkového programu stolního tenisu dětí s mentálním postižením a intaktní populace ve věku 9–11 let*. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Havláková, M. (2018). *Úroveň základní motoriky předškolních dětí z běžné a lesní mateřské školy*. Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Máček M., & Radvanský, J. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén.
- Machová, J., Kubátová, D., et al. (2009). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.

- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27–30.
- Meyer, J., Müller, U., Macoun, S., (2017). Comparing classroom context and physical activity in nature and traditional kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 27(3), 56–77. doi: 10.7721/chilyoutenvi.27.3.0056
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). *Výhláška 410/2005 Sb. Výhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. Praha: MŠMT.
- Mužík, V., Šeráková, H., & Janošková, H. (2019). *Abeceda pohybové aktivity dětí*. Brno: Masarykova univerzita, Elportal.
- Pastucha, D., et al. (2011). *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada.
- Perič, T. (2012). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2014). *Pohyb a výživa: šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ: Pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků ZŠ* [Online]. Dostupné z: [https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni\\_materialy/1\\_pohyb\\_a\\_vyziva\\_web.pdf](https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni_materialy/1_pohyb_a_vyziva_web.pdf)
- Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Praha.
- Schlegel, P. (2019). Závěrečný strečink v hodinách tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 85(4), 18–22.
- Sigmund, E. (2007). *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. Olomouc: Hanex.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smolíková, K. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Smutná, P. (2014). *Úroveň základní motoriky dětí z lesní a běžné mateřské školy*. Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha.
- Svobodová, E., et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Svobodová, L., Vaculíková, P., Hlavoňová, Z., Skotáková, A., Chvátalová, J., Bugala, M., et al. (2015). *Trendy v realizaci pohybové aktivity dětí mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šťastná, B. (2020). Zpomalte čas. *Moje Psychologie*, 15(1), 54–57.
- Tremblay, M., & Lloyd, M. (2010). Physical literacy measurement: The missing piece. *Physical and Health Education Journal*, 76(1), 26–30.
- Tröndle, P. (2008). *Wellness: Domácí rozmazlování*. Praha: Grada.
- Tupý, J. (2005). *Pojmy ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/376/POJMY-VE-VZDELA-VACIM-OBORU-TELESNA-VYCHOVA.html/>
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vlček, P., Pálenská, E., Jakubcová, K., Charvátová, B., Křivová, Š., & Pelcová, V. (2017). *Suchozemské pohybové pohádky* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://elportal.cz/publikace/suchozemske-pohadky>
- Vlček, P., Pelcová, V., Bodišová, D., & Mlnářiková, E. (2016). *Vodní pohybové pohádky nejen pro předškoláky* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://elportal.cz/publikace/vodni-pohadky>
- Vošahlíková, T. (2010). *Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Whitehead, M. (2010) (Ed.). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Zemlerová, H. (2012). *Habituální pohybová aktivita u dětí v předškolním věku: srovnání klasické mateřské školy a lesní mateřské školy*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, 2. lékařská fakulta, Klinika rehabilitace a tělovýchovného lékařství, Praha.

## Příloha 1:

### Dotazník zjišťující četnost a časovou délku preferovaných organizačních forem

1. Působíte v MŠ s běžným programem, v lesní MŠ nebo v dětském lesním klubu?
  - a) MŠ s běžným programem
  - b) lesní MŠ
  - c) dětský lesní klub
2. Vaše předškolní zařízení je:
  - a) na vesnici
  - b) ve městě
3. Jak často zařazujete ranní tělovýchovnou cvičební jednotku při práci s dětmi?
  - a) nikdy
  - b) 1–2krát týdně
  - c) 3–4krát týdně
  - d) každý den
4. Jak dlouho probíhá?
  - a) do 10 minut
  - b) 10–30 minut
  - c) více než 30 minut
5. Jak často zařazujete vycházky při práci s dětmi?
  - a) nikdy
  - b) 1–2krát týdně
  - c) 3–4krát týdně
  - d) každý den
6. Jak dlouho většinou vycházka trvá?
  - a) do 30 minut
  - b) do 1 hodiny
  - c) do 2 hodin
  - d) 2–3 hodiny
  - e) 4 a více hodin
7. Vyberte, prosím, 2 formy řízených pohybových činností, které nejčastěji využíváte při práci s dětmi. Zvolte právě 2 činnosti.
  - a) ranní tělovýchovná cvičební jednotka
  - b) pohybové hry v průběhu dne
  - c) hudebně-pohybová aktivita – pohybové činnosti, které rozvíjejí pohybové dovednosti dítěte s využitím rytmizace slov, písní, hudby a tanečních her
  - d) vycházky
8. Jak často se děti ve Vaší MŠ/klubu průměrně věnují neřízené (spontánní) pohybové činnosti venku?
  - a) každý den dopoledne
  - b) každý den dopoledne i odpoledne
  - c) každý den dopoledne, odpoledne pouze pokud je vhodné počasí
  - d) většinou méně než každý den
  - e) nikdy

9. Kolik času se děti ve Vaší MŠ/klubu průměrně věnují neřízené (spontánní) pohybové činnosti venku?
- a) do 20 minut
  - b) 20–50 minut
  - c) cca 1 hodina
  - d) do 2 hodin
  - e) 2–4 hodiny
  - f) více než 4 hodiny
10. Jak často se děti průměrně věnují neřízené (spontánní) pohybové činnosti uvnitř?
- a) nikdy
  - b) 1–2krát týdně
  - c) 3–4krát týdně
  - d) každý den dopoledne
  - e) každý den odpoledne
  - f) každý den dopoledne i odpoledne
11. Kolik času se děti ve Vaší MŠ/klubu průměrně věnují neřízené (spontánní) činnosti uvnitř?
- a) do 20 minut
  - b) 20–50 minut
  - c) cca 1 hodina
  - d) do 2 hodin
  - e) 2–4 hodiny
12. Co mají děti při pohybových aktivitách k dispozici? Zvolte maximálně 17 možností.
- a) balanční podložky
  - b) psychomotorický padák
  - c) lyže, běžky
  - d) přírodní materiály
  - e) lavička
  - f) trampolína
  - g) tunel
  - h) branky
  - i) molitanové kostky
  - j) obruče
  - k) boby, sáně, lopaty
  - l) žebříny
  - m) kužely
  - n) švihadla
  - o) míče, míčky, fisbee
  - p) gymnastické míče
  - q) jiné
13. Jaké venkovní prostory máte k dispozici pro pohybové aktivity? Zvolte maximálně 10 možností.
- a) dětské hřiště s průlezkami
  - b) louka
  - c) les
  - d) zahrada MŠ/klubu
  - e) jiný prostor s různorodým terénem (kopcovitý, neupravený terén)
  - f) sportovní hřiště
  - g) asfaltové plochy
  - h) travnatá plocha
  - i) pole
  - j) jiné

14. Jaké vnitřní prostory máte k dispozici pro pohybové činnosti?
- a) chodba
  - b) tělocvična
  - c) místnost na různé využití
  - d) přilehlá tělocvična (v jiné budově)
  - e) herna větších rozměrů
  - f) pohybové činnosti nerealizujeme uvnitř
15. Kolik procent pohybových činností zhruba realizujete v interiéru a kolik v exteriéru?
- a) interiér 100 %
  - b) spíše interiér 75 %
  - c) půl na půl
  - d) spíše exteriér 75 %
  - e) exteriér 100 %
16. Máte možnost zúčastnit se kurzů zaměřených na rozvoj pohybových činností u dětí? Navštěvujete je?
- a) ano, mám možnost a účastním se
  - b) ano, mám možnost, ale neúčastním se (preferuji jiné kurzy)
  - c) ne, nemám možnost, ale mám zájem
  - d) ne, nemám možnost a nemám zájem
17. Který formy pohybových činností byste řekl/a, že využíváte více?
- a) spontánní pohybové činnosti
  - b) řízené pohybové činnosti
  - c) obě formy stejně

## A Probe into a Physical Activity of Children in State Kindergartens, Forest Kindergartens and Children's Forest Clubs

**Background:** The Association of Forest Kindergartens represents one of the contemporary alternative-educational courses. These institutions are based on the dominance of a free play, situational learning and spontaneous physical activities (SPA). On the contrary state kindergartens follow Framework Educational Program for pre-school education where organised physical activity (OPA) prevails. **Objectives:** The aim is a comparison of children movement regime in state kindergartens (SK) and in forest kindergartens and children's forest clubs (FKC). Emphasis is put on analysis of the frequency, time duration and organization forms of implemented physical activities and subsequent discussion about physical literacy. **Methods:** Study is based on descriptive character using a questionnaire survey conducted with 26 coordinators of forest kindergartens and forest clubs and 49 pedagogues of state kindergartens. **Results:** Forest kindergartens and clubs (FKC) are involved in spontaneous physical activity (SPA) every day in 81 % and it lasts for 2–4 hours. In state kindergartens (SK) the SPA covers 49 % every day in the morning and in 61 % it lasts within 2 hours. On the contrary in SK there is OPA implemented in almost 75 % cases in a daily form of morning physical education exercises and in more than 56 % it lasts for 10–30 minutes. FKC implement OPA daily only in 38 % and 63 % represent the time duration within 10 minutes. In 33 % in FKC the morning physical education exercises are not implemented at all. **Conclusions:** The movement regime is different in state kindergartens (SK) and forest kindergartens as well as in children's forest clubs (FKC). In the state kindergartens (SK) the organised physical activity (OPA) dominates and morning physical education exercises are more regularly implemented, whereas in FKC the spontaneous physical activity (SPA) predominates. SK may have stronger impact on motor skills learning especially in first and second stage of motor learning, on development of flexibility, on being aware and understanding the context of importance and implementation physical activities in one's life. FKC may dominate in motor skills learning in stage of stabilisation and automatisisation, may dominate in development of aerobic fitness and muscle fitness and motivation (especially the inner motivation and long-time motivation). Character of the survey is because of it's low "n" and non-standardised questionnaire rather of illustrative character. It is the biggest limit of the study.

**Keywords:** pre-school institutions; association of forest kindergartens; physical schedule; controlled motor activity, spontaneous motion activity