

Diplomová práce

Pohybové aktivity v lesní mateřské škole

Studijní program:

N0922A190002 Vychovatelství

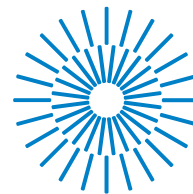
Autor práce:

Bc. Veronika Černá

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2022



Zadání diplomové práce

Pohybové aktivity v lesní mateřské škole

Jméno a příjmení:

Osobní číslo:

Studijní program:

Zadávací katedra:

Akademický rok:

Bc. Veronika Černá

P20000730

N0922A190002 Vychovatelství

Katedra pedagogiky a psychologie

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl diplomové práce: Navrhnout, realizovat a zhodnotit program pohybových aktivit pro lesní mateřskou školu dle principů lesní pedagogiky.

Metody: vlastní návrh vzdělávacího programu, reflexe a vyhodnocení vzdělávacího programu, řízený rozhovor.

Požadavky na studenta: pravidelné konzultace s vedoucí práce, řešerše a analýza odborné literatury.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština

Seznam odborné literatury:

- DVOŘÁKOVÁ, H. 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-27-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.
- PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALKOUNOVÁ, T., DANIŠ, P. 2019. *Nejlepší hry z lesních školek*. Brno: Press. ISBN 978-80-264-2570-0.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T., 2012. *Ekoškolky a lesní mateřské školy – praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: MŽP. ISBN 978-80-7212-537-1.
- WORROLL, J., HOUGHTON, P., ETTLER, V. 2020. *Rok v lesní škol(c)e: venkovní hry a dovednostní aktivity na každé roční období*. Brno: Kazda. ISBN 978-80-88316-77-0.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 18. prosince 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za její čas, ochotné vedení a užitečné rady. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce a pedagogovi lesní mateřské školy Lesmír v Liberci za umožnění realizace praktické části diplomové práce, za jejich ochotu, vřelý přístup a odborné hodnocení.

Anotace

Diplomová práce je věnována pohybovým aktivitám dětí v lesní mateřské škole. Cílem práce je navrhnout, realizovat a zhodnotit program pohybových aktivit pro lesní mateřskou školu dle principů lesní pedagogiky. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části se zabývá vlivem pohybové aktivity na zdraví člověka a jejím významem pro správný vývoj dítěte. Na ni navazuje charakteristika předškolního období včetně motorického vývoje. Třetí kapitola popisuje ve stručnosti alternativní vzdělávání obecně a podrobněji se věnuje jednomu z typů, waldorfské škole. Lesní mateřské školy jsou detailněji popsány v další samostatné kapitole, která je zaměřena na jejich historii v zahraničí i v České republice, na jejich legislativní ukotvení, charakteristické znaky, typy, společné cíle a v závěru na jejich výhody a přínosy pro zdraví vývoj dítěte. Poslední kapitola teoretické části se zabývá cíli a principy lesní pedagogiky. Praktická část obsahuje informace a poznatky o lesní mateřské škole Lesmír v Liberci, kde byl program pohybových aktivit realizován. Dále zahrnuje vlastní návrh 8 pohybových aktivit včetně jejich podrobného popisu z hlediska pomůcek, zaměření, průběhu a možných variant provedení. Na závěr je program pohybových aktivit zhodnocen formou sebereflexe a řízeného rozhovoru.

Klíčová slova

hrubá motorika, lesní mateřská škola, pohybová aktivita, předškolní věk

Abstract

The diploma thesis deals with physical activities of the children in the forest pre primary school. The goal of the diploma thesis is to propose, implement and evaluate a program of physical activities for a forest pre primary school according to the principles of forest pedagogy. The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The first chapter of theoretical part deals with the effect of physical activity on human health and its importance for the proper child development. It is followed by the characteristics of the preschool period, including motor development. The third chapter briefly describes alternative education in general and focuses on one of the types, the Waldorf, in more detail. The forest pre primary school are described in more detail in another separate chapter, which is focused on history abroad and in the Czech Republic, on their legislative anchoring, distinctive features, types, common goals and, finally, on their advantages and benefits for the health and development of the child. The last chapter of theoretical part deals with goals and principles of forest pedagogy. The practical part contains information and knowledge about the forest pre primary school Lesmír in Liberec, where the program of physical activities was implemented. It also includes my own propose of 8 physical activities, including their detailed description in terms of aids, focus, course and possible alternatives. At the end, the physical activity program is evaluated in the form of self-reflection and guided interview.

Key words

gross motor skills, forest pre primary school, physical activity, preschool age

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická část.....	12
1.1 Pohybová aktivita	12
1.1.1 Vliv pohybové aktivity na zdraví člověka	12
1.1.2 Význam pohybové aktivity u dětí.....	13
1.1.3 Specifické znaky pohybové aktivity u dětí předškolního věku	14
1.2 Předškolní věk	16
1.2.1 Obecná charakteristika	16
1.2.2 Kognitivní vývoj.....	16
1.2.3 Kresba, hra a pohádky jako prostředky učení	18
1.2.4 Emoční a sociální vývoj	18
1.2.5 Fyziologický vývoj	20
1.2.6 Motorický vývoj	21
1.3 Alternativní vzdělávání	22
1.3.1 Definice pojmu „alternativní škola“	22
1.3.2 Vznik alternativních škol	23
1.3.3 Typy alternativních škol.....	24
1.3.4 Waldorfská škola	24
1.4 Lesní mateřské školy	26
1.4.1 Historie lesních mateřských škol v zahraničí	26
1.4.2 Historie lesních mateřských škol v České republice	27
1.4.3 Legislativa	29
1.4.4 Charakteristika lesní mateřské školy	30
1.4.5 Typy lesních mateřských škol	33
1.4.6 Společné cíle lesních mateřských škol.....	33
1.4.7 Výhody a přínosy lesní mateřské školy pro dítě	34
1.5 Lesní pedagogika	38
1.5.1 Cíle lesní pedagogiky.....	39
1.5.2 Principy lesní pedagogiky	39

2	Praktická část.....	41
2.1	Charakteristika zařízení.....	41
2.2	Návrh programu pohybových aktivit	44
2.2.1	Na lesní průzkumníky	45
2.2.2	Na myslivce a pytláky.....	48
2.2.3	Veverky a kuny.....	48
2.2.4	Na rytíře	49
2.2.5	Lesní obr.....	50
2.2.6	Myší domky.....	50
2.2.7	Vlastní opičí dráha	51
2.2.8	Navigátoři.....	52
2.3	Vyhodnocení realizace programu pohybových aktivit	52
2.3.1	Sebereflexe	52
2.3.2	Řízený rozhovor	55
	Závěr	57
	Seznam použitých zdrojů	59

Úvod

Pohyb je přirozenou potřebou člověka a má zásadní vliv na jeho zdraví. Dítě již od raného věku prostřednictvím pohybu poznává svět a vyvíjí se. Má ale dítě v dnešní době k pohybu dostatek příležitostí? Pro předešlé generace, včetně té mé, bylo ještě samozřejmostí odhodit odpoledne po škole doma tašku a jít na celé odpoledne ven. Prakticky všechen volný čas se trávil venku za každého počasí. Rozvoj moderních technologií včetně sociálních sítí, zastavění volných přírodních ploch ve městech, strach rodičů z hroziícího nebezpečí venku, jejich snaha o organizaci volného času svých dětí a jeho naplnění různými kroužky, nedávná pandemie Covid 19 a mnoho dalších faktorů má vliv na úpadek pohybové aktivity dětí. Například pokud má konkrétně předškolní dítě příležitost k pohybu, je to většinou v uzavřených místnostech formou řízené činnosti v rámci dopoledního programu mateřské školy, při časově i prostorově omezeném pohybu na školní zahradě a odpoledne pak prostřednictvím organizovaného zájmového kroužku. Ne každý bydlí v domě se zahradou a málokdo se s dětmi vydá odpoledne do přírody. Pohyb venku v přírodě se stal v dnešní době spíše vzácností a možná také proto se stávají populárními lesní mateřské školy.

Absence příležitostí dětí k pohybu a pobytu v přírodě mě inspirovala pro výběr tématu diplomové práce. Sama jsem aktivní sportovec, s dětmi pracuji a již pátým rokem se věnuji také trénování dětí předškolního a mladšího školního věku. Za cílovou skupinu jsem se rozhodla zvolit děti předškolního věku, s nimiž mám největší zkušenost. V poslední době na dětech obecně sama vnímám pokles úrovně pohybových dovedností a schopností. V průběhu studia mě proto oslovila alternativní koncepce lesních mateřských škol a chtěla jsem se o ní dozvědět více. Líbí se mi, jak děti tráví celé dny venku v přírodě a kolik mají příležitostí k pohybu. Přemýšlela jsem, jakými všemi způsoby lze využít les a přírodní prvky pro rozvoj pohybové motoriky a dovedností, jak obměnit hry, které s dětmi využívám, tak aby zapadaly do koncepce lesních mateřských škol, abych nahradila pomůcky, zapojila více kreativitu a iniciativu dítěte. Tak mě napadlo vytvořit program pohybových aktivit, který realizuji s dětmi v liberecké lesní mateřské škole Lesmír a získám tak nové poznatky a zkušenosti.

V úvodní kapitole teoretické části diplomové práce se zaměřím na vliv pohybové aktivity na zdraví člověka a především na zdravý vývoj dítěte předškolního věku, které je cílovou skupinou mé praktické části. Dále objasním specifika pohybové aktivity u předškolních dětí a charakterizují předškolní období z hlediska kognitivního, emočního, sociálního, fyziologického a motorického vývoje, který je důležitý pro tvorbu programu pohybových aktivit z hlediska jeho přiměřenosti a zaměření pro zvolenou věkovou kategorii.

Definuji pojem alternativní vzdělávání, stručně přiblížím jeho vznik a typy alternativních škol. Podrobněji popíšu typ školy waldorfské, jejíž principy jsou uplatňovány v lesní mateřské škole Lesmír v Liberci, kterou jsem si vybrala pro realizaci výstupu mé praktické části práce. Nejobsáhleji zpracuji kapitolu o lesních mateřských školách. Nejprve je představím shrnutím historie v zahraničí i u nás a jejich legislativním ukotvením. Na to navážu charakteristikou prostředí a zázemí, materiálního vybavení a role učitele jako průvodce. Dále vypíši typy lesních mateřských škol, jejich společné výchovně vzdělávací cíle a podrobněji se zaměřím na přínosy pohybu a pobytu venku v přírodě pro vývoj dítěte. Objasním výhodu příležitostí ke spontánní pohybové aktivitě, vliv na zdravý vývoj a imunitu, rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj sociálních kompetencí, sebevědomí a sebepojetí, získání znalostí o přírodě a ekologii. Poslední kapitolu věnuji lesní pedagogice, na jejíchž principech bude navržen program pohybových aktivit.

Návrh pohybových aktivit sestavím na základě teoretických poznatků a praktických zkušeností získaných jednak při návštěvách lesní mateřské školy a z vlastní trenérské praxe s předškolními dětmi. Výstupem praktické části práce bude návrh 8 pohybových aktivit pro lesní mateřskou školu dle principů lesní pedagogiky s popisem potřebných pomůcek, zaměření, organizace a dalších možných variant provedení. Na základě realizace aktivit v lesní mateřské škole Lesmír je zhodnotím formou sebereflexe a zpětnou vazbou získanou řízeným rozhovorem se zkušeným pedagogem Lesmíru, který byl u realizace přítomen.

1 Teoretická část

1.1 Pohybová aktivita

Pohybová aktivita patří k základním fyziologickým potřebám dětí i dospělých. Lze ji definovat jako komplexní set lidského chování zahrnující všechny pohybové činnosti člověka při zapojení kosterního svalstva a současné spotřebě energie (Fröměl, Novosad, Svozil, 1999). Podle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization) představuje pohybová aktivita jakýkoliv tělesný pohyb produkovaný kosterním svalstvem vyžadující energetický výdej. Pohyb může být prováděn mnoha různými způsoby od chůze přes různé sporty, aktivní formy odpočinku i jako součást zaměstnání či domácích prací (World Health Organization, 2018). Podobně vymezuje pohybovou aktivitu Hrabinec, podle kterého je pohybová aktivita jakýkoliv pohyb realizovaný člověkem v průběhu života (Hrabinec, 2017).

1.1.1 Vliv pohybové aktivity na zdraví člověka

Všechny výše zmíněné formy pohybové aktivity mají na zdraví člověka zásadní vliv (World Health Organization, 2018). Všeobecně má pohyb jako hlavní složka energetického výdeje velký vliv na energetickou bilanci a může příznivě upravit složení těla snížením tukové hmoty a zvýšením hmoty svalové. Vzhledem k řadě jeho pozitivních fyziologických účinků plní důležitou roli v ochraně a prevenci před vznikem civilizačních chorob. Mezi ně patří obezita, diabetes melitus 2. typu, onemocnění srdce, hypertenze a některé druhy rakoviny. Příznivý vliv může mít pohyb také na duševní zdraví člověka a podílí se tak na zlepšení celkové kvality života (Miles, 2007).

Dříve byl pohyb pro člověka nezbytně nutnou součástí života. Bez určitých pohybových dovedností a schopností přizpůsobit se fyzicky náročným podmínkám by na počátku vývoje nepřežil. Také potrava byla hůře dostupná a její získání představovalo pro člověka velký energetický výdej. Později začali lidé využívat pohyb nejen k zajištění obživy a uspokojení základních životních potřeb, ale i ke sportovním a uměleckým aktivitám (Machová, Kubátová, 2015). Neoddělitelně proto byla pohybová aktivita spojena s příjmem energie. Moderní technologie a pokrok dnešní doby ale způsobily změny ve způsobu života a nesoulad mezi energetickým výdejem a příjmem. Potraviny jsou nyní člověku snadno dostupné, v každodenním životě potřebuje méně pohybu a tím pádem má přirozeně nižší výdej energie. Současným trendem je také nárůst sedavého zaměstnání snižující pohybovou aktivitu populace (Miles, 2007). Na základě výzkumů bylo dokázáno, že vysoká úroveň sedavého chování zahrnujícího sezení či ležení, má spojitost s abnormálním metabolismem

glukózy a kardiometabolickou morbiditou. Z toho vyplývá, že lidé s převažujícím sedavým způsobem života, jsou náchylnější ke vzniku civilizačních chorob (World Health Organization, 2018). V hlavních rizikových faktorech globální úmrtnosti je nedostatečná fyzická aktivita v pořadí na čtvrtém místě. Pravidelný, dostatečně dlouhý a dostatečně intenzivní pohyb zmíněná zdravotní rizika snižuje (World Health Organization, 2010).

1.1.2 Význam pohybové aktivity u dětí

Pohybová aktivita je základem pro správný vývoj, strukturu a funkci kostí a svalů a činnost lidských orgánů. Prostřednictvím přirozeného pohybu se u dětí již od narození vyvíjí svalový aparát důležitý pro správný vývoj kostry a správné držení těla v přirozených polohách a pohybech jako sed, stoj, lezení, chůze a běh. Pohybová aktivita má úzké spojení i s mentálním vývojem dítěte a je prostředkem k rozvoji a kultivaci osobnosti (Dvořáková, 2011).

Stejně jako u dospělých má úroveň pohybové aktivity zásadní vliv na zdraví dítěte. Nejvýznamnějším rizikovým faktorem spojeným s nedostatečnou pohybovou aktivitou je u dětí nadváha a obezita, které mohou vznikat v raném dětství a zvyšovat pravděpodobnost výskytu v pozdějším věku i dospělosti. Jak bylo zmíněno výše, obezita v dospělosti je jedním nejvyšších rizikových faktorů pro vznik civilizačních onemocnění. Kromě obezity může být následkem nedostatečné pohybové aktivity v dětském věku podíl na vzniku kardiovaskulárních, respiračních i endokrinních onemocnění (Mužík, Šeráková, Janošková, 2019). Proto je dostatečná úroveň pohybové aktivity u dětí významnou složkou zdravého vývoje a prevencí. Pohybová aktivita také zvyšuje velkým podílem energetický výdej pomáhající redukci tukové tkáně a udržuje procento tělesného tuku v normě (Miles, 2007).

Nedostatek pohybové aktivity způsobuje snížení počtu buněk ve svalech a omezení rozvoje svalové síly, které může přetrvávat až do dospělosti. S tím je spojen i vznik svalové dysbalance neboli nerovnováhy, která se nejprve projevuje ochablým držením těla a v pozdějším věku závažnějšími ortopedickými potížemi (Mužík, Šeráková, Janošková, 2019).

Špatné pohybové návyky a oslabení z dětství se promítají do zdravotního stavu po celý život (Bednářová, Šmardová, 2008). Podle Gallowaye existuje i přímá souvislost mezi pohybovou zdatností u dětí a úspěchem v dospělosti. Zdravotní problémy plynoucí z nedostatku pohybové aktivity v dětství mohou být později příčinou menšího uplatnění a zhoršení kvality života. Pohybově méně zdatné děti mohou trpět nižší sebedůvěrou a sebevědomím a mohou hůře zvládat různé životní situace. Pravidelná pohybová aktivita

podporuje u dětí nejen zdatnost, ale dodává jim i životní energii, pozitivně je naladí, učí je zodpovědnosti a správným návykům (Galloway, 2007).

Pro podporu pohybové aktivity a prevenci civilizačních onemocnění Světová zdravotnická organizace (World Health Organization) vydala v roce 2010 doporučení týkající se druhu a frekvence pohybové aktivity pro optimální zdravotní přínosy pro děti a mládež, dospělé a seniory. Konkrétně u dětí a mládeže ve věku 5 – 17 let se jedná o doporučení zacílená na zlepšení kardiorespirační a svalové kondice, zdraví kostí, kardiovaskulárních a metabolických zdravotních biomarkerů, snížení příznaků úzkosti a deprese. Pro dosažení těchto příznivých účinků na zdraví by se děti a mladí měli denně pohybovat alespoň 60 minut střední až vysokou intenzitou. Pohybová aktivita delší než 60 minut denně poskytne navíc další zdravotní výhody. Většina aktivit by měla být aerobního charakteru neboli prováděna střední intenzitou za přítomnosti kyslíku. Alespoň třikrát týdně by měly být součástí činnosti vyšší intenzity včetně činností posilujících svaly a kosti. Při plnění těchto doporučení jsou obecně zdravotní rizika nižší, ale existují typy aktivit, které mohou pro určitou část populace naopak tato rizika zvyšovat. Mezi aktivity představující vyšší riziko řadí organizace kontaktní sporty, nebo aktivity jako chůze a cyklistika na méně bezpečných komunikacích. Doporučení WHO se také soustředí na snížení těchto rizik a zaměřuje se mimo jiné na vytvoření bezpečných podmínek, například v podobě výstavby cyklostezek apod. (World Health Organization, 2010).

1.1.3 Specifické znaky pohybové aktivity u dětí předškolního věku

Pohybová aktivita u dětí má své specifické znaky a odlišný charakter než u dospělých. Pro děti je pohyb nejen jednou ze základních potřeb, ale i důležitým prostředkem poznání, seznámení se s okolím, učení, získávání zkušeností, sebevyjádření a sebehodnocení, interakce a spolupráce s ostatními. Je proto potřeba dětem neustále vytvářet k pohybu vhodné podmínky a dostatečný prostor i pro spontánní pohyb. Čím více příležitostí k pohybu je dítěti poskytováno, tím zvládá více pohybových dovedností, je sebevědomější a sebejistější. Nevhodné a nedostatečné podmínky pro pohyb způsobují, že si děti vytváří a fixují špatné pohybové stereotypy, které se později velmi obtížně mění (Dvořáková, 2002).

Pohybová aktivita u dětí většinou probíhá formou her, které bývají více spontánní, více založené na vlastních potřebách, rozmanité, převažuje v nich hrubá motorika a mají přirozené fáze odpočinku (Burdette, Whitaker, 2005). Typické je u dětí také velmi časté střídání intenzit pohybové aktivity a různých druhů činností. Většinu pohybu vykonávají děti lehkou intenzitou, kterou často prokládají krátkými intervaly především středně

intenzivnějších pohybů. Řízené pohybové hry by měly být pestré a všestranně rozvíjející. Především by měly podporovat dětskou kreativitu, představivost, vlastní řešení situací a problémů. Co se týče rozvoje konkrétně pohybových schopností, měly by být zaměřené na rozvoj rychlosti, obratnosti a prostorové orientace (Sigmund, 2007).

Kromě her zahrnuje pohybová aktivita dětí sport, dopravu, rekreaci, tělesnou výchovu či jiné organizované cvičení v rámci rodinných, školních a komunitních aktivit. Obecným cílem pohybových aktivit u dětí by mělo být probuzení zájmu a vytvoření kladného vztahu k pohybu na celý život tak, aby se stal nedílnou součástí jejich zdravého životního stylu. Jedním z hlavních a nejdůležitějších prostředků, kterými lze docílit utvoření trvalejších hodnot a vzorců chování nejen u dětí, je motivace (Mužík, Šeráková, Janošková, 2019).

Motivaci lze chápat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících chování jedince. Motivy mohou jedince aktivizovat, dodávat energii jeho chování a prožívání, zaměřovat jeho chování a prožívání určitým směrem, řídit průběh a způsob dosahování výsledků, ovlivňovat způsob reagování na jednání, prožívání a vztahy k ostatním lidem či ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Vnější motivace je vyvolána vnějšími podněty z okolí, které mohou být pozitivní i negativní. Vnitřní motivace vychází z našeho nitra, vlastních potřeb a touhy je uspokojit. Dítě v předškolním věku má přirozeně velkou potřebu pohybu odpovídající přibližně šesti hodinám denně s převahou spontánní pohybové aktivity. Pohyb je dítěti vlastní a mělo by z něj mít především radost (Pastucha a kol., 2011).

Vnitřní motivace u dětí se podle Severeho rodí také z úspěchu, proto je důležité především chválit a povzbuzovat. U pohybových aktivit to platí obzvlášť. Každé dítě by mělo prožít úspěch, bez ohledu na výkon a výsledky, aby si k pohybu vytvořilo pozitivní vztah. Pozitivní zpětnou vazbou budujeme u dětí i zdravé sebevědomí a sebedůvěru, díky kterým nemají strach učit se novým pohybovým dovednostem a zapojovat se do pohybových aktivit (Severe, 2007).

Na charakter a úroveň pohybové aktivity dítěte má vliv také vnější motivace a stimulace k pohybu ze strany rodičů a blízkého okolí, se kterým je dítě v pravidelném a častějším kontaktu. Na základě výzkumů bylo prokázáno a několikrát v budoucnu potvrzeno, že oba pohybově aktivní rodiče zvyšují až šestinásobně pravděpodobnost, že budou pohybově aktivní i jejich děti. U dětí s pohybově aktivní pouze matkou je šance dvakrát tak vyšší a pohybově aktivní otec ji zvyšuje až tři a půl krát (Moore a kol., 1991).

1.2 Předškolní věk

1.2.1 Obecná charakteristika

Předškolní období nazývané také jako věk hry a přípravy na školu je charakteristické pro děti ve věku od 3 do 6 - 7 let. Přesněji lze konec období stanovit nástupem dítěte na základní školu, kdy dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje (Thorová, 2015). Základním rysem vývojové fáze je stabilizace vlastní pozice dítěte ve světě a diferenciaci vztahu ke světu. Svět dítě poznává za pomoci představivosti, informace zpracovává fantazijně a uvažuje intuitivně, nelogicky. Uvažování i komunikace je pod vlivem egocentrismu. Projevuje se iniciativa, potřeba něco vytvořit, zvládnout a potvrdit tím své kvality (Vágnerová, 2012).

Aktivita dítěte je plánovanější a obvykle už sleduje nějaký konkrétní vytyčený cíl. Děti v tomto věku mají spoustou energie, chtějí se učit novým věcem, jsou zvědavé, komunikativní, věnují se pohybovým aktivitám. Jejich zájmy se ale často mění, protože si chtějí vše vyzkoušet a u ničeho tak dlouho nevydrží (Thorová, 2015).

Diferenciace postupně nastává i v sociální oblasti, konkrétně v přesahu rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky, čímž se dítě připravuje na život ve společnosti. Ten je možný pouze tehdy, přijme-li dítě řád upravující chování v různých situacích k různým lidem. Z rozhovorů s dospělými získává dítě informace a napodobuje je. Důležité je také, aby se naučilo prosadit i spolupracovat, a to především v rovnocenné vrstevnické skupině. Sebeprosazení i přizpůsobení ostatním vyžaduje sdílená aktivita, která se poprvé objevuje při hře právě v předškolním období (Vágnerová, 2012).

1.2.2 Kognitivní vývoj

Dítě poznává nejbližší svět a pravidla v něm. Piaget nazval fázi kognitivního vývoje jako období názorného, intuitivního myšlení, které není regulováno logikou a je nepřesné. Typický způsob zpracování informací je centrace neboli tendence k ulpívání na jednom, většinou nápadném znaku považovaném za podstatný. Trvání na svém vlastním názoru a opomíjení jiných odlišných názorů je projevem egocentrismu. S tím také souvisí tendence dětí zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí. Při interpretaci dění v reálném světě si dítě pomáhá fantazií. Věci, kterým nerozumí, vysvětluje, jak umí, nebo jak se mu to hodí. Zkresleně a nesprávně může dítě uvažovat také v případě, kdy je pro něj daná skutečnost emočně nepřijatelná. Také proto se u dětí v tomto věku mohou často objevovat konfabulace neboli nepravé lži. Pro dítě lež představuje skutečnost a je přesvědčené o její

pravdivosti. Skutečnost a fantazii ještě v předškolním období rozlišit neumí (Vágnerová, 2012).

Při třídění a klasifikaci se u dětí často vyskytuje nepřesnost v podobě tendence třídit a posuzovat objekty podle jejich vzájemného vztahu, nebo také tendence libovolně měnit kritéria. Postupně během vývoje dochází k posunu od využití podobnosti k využití příslušnosti k určité kategorii. Například čtyřleté dítě by zařadilo červenou papriku k červeným jablkům, ale šestileté dítě je již schopné zařadit ji mezi zeleninu. Kognitivní orientaci usnadňuje určitý řád a pravidla, na nichž mají předškolní děti tendenci ulpívat. Ke spokojenosti potřebují jistotu v podobě absolutní platnosti. Zátěží pro dětské uvažování je neschopnost potlačit informace nevýznamné pro pochopení úkolu.

O způsobu aktuálního uvažování dítěte mohou vypovídat jeho formulace otázek. Děti se často ptají, především se snaží pochopit příčinné souvislosti a vztahy, proto nejvíce opakují otázky typu proč a jak. Otázky mají význam pro obohacení znalostí, dětského slovníku i pro správné vyjadřování.

Verbální kompetence děti rozvíjí především prostřednictvím komunikace s dospělými, ale i prostřednictvím medií a komunikace s vrstevníky. Učí se různým způsobům vyjádření a napodobují projev. Nápodoba verbálního vyjádření je selektivní a většinou si dítě zapamatuje tu část sdělení, která je pro něj něčím zajímavá či nová. Od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, zvládnou používat správně minulý a budoucí čas a osvojí si veškeré způsoby používání sloves. Dokážou srozumitelně vyjádřit, co potřebují. Rozvíjí se jejich schopnost být nejen vypravěč ale i posluchač. Kolem 4. roku dítě začíná být schopné rozlišovat způsob komunikace s ohledem na to, zda komunikuje s dospělými, vrstevníky, či s mladšími dětmi.

Pro způsob chápání prostoru u předškolního dítěte je typická egocentrická perspektiva a neschopnost odhadu. Mají sklony k přeceňování velikosti nejbližších objektů, a naopak k podceňování velikosti vzdálenějších. Při posuzování vzdálenosti mezi dvěma objekty hraje roli, pokud mezi nimi něco leží, což pro dítě vzdálenost zkresluje jako kratší. Bez problému dítě rozliší polohy nahoře a dole, ale k diferenciaci polohy vpravo a vlevo ještě zralé není.

Rozvoj chápání času je u dítěte pomalý. Dítě předškolního věku již chápe rozdíl mezi dříve a později, před a po, kratší a delší dobou. Čas člení maximálně pomocí dnů v týdnu. Zvládne vyjmenovat měsíce, či roční období a částečně popsat jejich obsah. Dítě je schopné měřit čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících jevů, především pro něj něčím významných. Soustředí se pouze na přítomné dění, minulost a budoucnost vnímá jako nereálnou a je pro něj tudíž nezajímavá.

Počet chápe předškolní dítě jako jedno z možných klasifikačních kritérií, se kterým se neustále setkává u dospělých. Již ve třech letech znají děti některé názvy čísel, rozlišují málo a hodně. Množství dětí často posuzují vizuálně, čímž ale zvládnou posoudit nejvíce 4 - 5 jednotek. Malý počet jednotek dokáže dítě i spočítat. Číselnou řadu se učí předškolní dítě vyjmenovat zpaměti, ale teprve až na konci předškolního období chápe význam čísel a počítání jako přiřazování čísel k objektům (Vágnerová, 2012).

1.2.3 Kresba, hra a pohádky jako prostředky učení

Hlavním prostředkem učení jsou herní aktivity, proto bývá předškolní věk označován jako zlatý věk dětské hry či kresby (Thorová, 2015). Pomocí hry, vyprávění, nebo kresby vyjadřují děti předškolního věku vlastní názor na svět, porozumění realitě, postoje ke světu i k sobě samému (Vágnerová, 2012).

Symbolická hra je pro dítě předškolního věku prostředkem k vyrovnání se s realitou, která je nějakým způsobem tíží. Symbolicky uspokojuje svá přání, která si nemůže ve skutečnosti splnit, chová se svobodně podle svých představ a potřeb. Nemusí se přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které jsou pro něj mnohdy ještě nepochopitelné. Prostřednictvím symbolické hry si může dítě například znovu přehrát situaci, která pro něj nebyla srozumitelná nebo se ho citově dotkla, a najde pro něj přijatelné řešení. Tematická hra na něco umožňuje dětem procvičit si budoucí role, vhodná řešení určitých situací, prožít si různé sociální role pozitivní i negativní, které jsou pro ně lákavé a v jiné podobě jim nejsou dovolovány.

Pohádky mají charakter typického způsobu uvažování a prožívání dětí předškolního věku. Děj pohádek se řídí jednoznačnými pravidly, má strukturu a řád, bývá zjednodušený a srozumitelný. Pro dítě představuje bezpečný svět, ve kterém se snadno orientuje a může se na něj spolehnout, pomáhá mu pochopit fungování skutečného světa a vidí v něm chování jednotlivých jasně definovaných postav. Díky pohádkám děti uspokojují potřebu ztotožnit se s hrdinou, často postavou s podobnými problémy. To jim pomáhá lépe přijímat své negativní pocity, vlastnosti a projevy. Další potřebou, kterou pohádky uspokojují, je naděje. V pohádkách všechno nakonec vždycky dobře dopadne, lidé si pomáhají a jsou solidární (Vágnerová, 2012).

1.2.4 Emoční a sociální vývoj

Na rozdíl od batolecího věku je prožívání emocí u předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější. Přibývají emoce pozitivní a ubývají ty negativní. Dalším rysem emocí je jejich velká intenzita a časté střídání. U předškolních dětí se objevuje méně vzteku a zlosti,

protože lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací i jejich nezbytnost a mají také vyzrálejší centrální nervovou soustavu. Předškoláci bývají pozitivně naladěni, mají smysl pro humor odpovídající jejich způsobu uvažování. Vtipy bývají kognitivně jednoduché a jejich sdílení může být ukazatelem důvěrnosti vztahu (Vágnerová, 2012).

S uvědoměním své vlastní osobnosti souvisí rozvoj sebehodnotících emocí, předškoláci dovedou prožívat hrdost na své chování a schopnosti a nově se objevuje i pocit viny. V oblasti emocí vztahových se zpřesňují a diferencují city jako láska, sympatie, empatie, soucit i pocity sounáležitost. Emoce dítěte a reakce závisí na jeho temperamentu, zkušenostech, míře jistoty a bezpečí v rámci rodiny. Rozvoj emoční inteligence se projevuje nejen lepším ovládnutím emocí, ale i lepším chápáním vlastních pocitů i pocitů jiných lidí. Svě názory a pocity srovnávají s potřebami a názory vrstevníků či sourozenců a díky tomu se je naučí lépe rozpoznávat.

Co se týče regulace chování a dětského postoje k pravidlům, je předškolní věk označován jako období iniciativy, kdy se stává aktivita významnou dětskou potřebou. Normy chování neboli jak je třeba se za určitých okolností chovat, dětem předávají dospělí a ti zároveň i dohlíží na jejich dodržování. Dobré a špatné chování posuzují děti egocentricky z pohledu jeho důsledků pro ně samotné. Neuvažují příliš nad dopadem jejich chování na někoho jiného. Dodržování sociálních norem je také ovlivněno emocionálně a řídí se tím, jaké pocity jejich dodržování navozuje. Ke zvnitřnění základních norem chování a ke ztotožnění s nimi dochází ke konci předškolního věku.

Socializace předškolního dítěte přesahuje rámec rodiny a je třeba ji chápat jako přípravu na život ve společnosti. Dítě získává nové zkušenosti nezbytné pro další osobnostní rozvoj rozšířením kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi. Učí se novým sociálním dovednostem, bývá schopné se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navázat nové vztahy. Základní sociální skupinou zůstává rodina představující zdroj jistoty a bezpečí. Rodiče představují pro předškolní dítě emočně významnou autoritu a vzor, s nímž se ztotožňuje a chtějí se mu ve všem podobat. Zdrojem specifické sociální stimulace a zkušenosti je dítěti sourozenec.

První institucí, s níž se předškolní dítě setkává a prostřednictvím které vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec, je mateřská škola. Schopnost odpoutat se z vazby na pečující osobu a nebát se kontaktu s cizími dospělými je signálem emoční a sociální zralosti. Dítě získává nové sociální role vrstevníka, kamaráda a žáka, které jsou důležité pro rozvoj jeho osobnosti. Nutností při nástupu do mateřské školy je přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu a podřídít se řádu, který se liší od domácích pravidel. Potřebu kontaktu s vrstevníky

lze chápat jako ukazatel dosažení dalšího stupně osobnostní zralosti. Prostřednictvím interakce s vrstevníky dochází k rozvoji osobnosti, sociálních dovedností, uspokojení potřeb a k získání nových zkušeností. Vrstevnické vztahy a chování jsou ovlivněny zkušenostmi získanými v rodině. Základem pro rozvoj vztahů je bezpečná vazba mezi rodičem a dítětem. Dítě pociťující bezpečí mívá převážně pozitivní sociální očekávání jako vstřícné reakce a přijetí, je pozitivně emočně laděné, důvěřivější, naučí se být empatické. Naopak negativní zkušenost směřuje k rozvoji nevhodných způsobů chování a nepříjemných vlastností. Některé nepříjemné projevy mohou mít ale také vrozený základ a vyplývat z temperamentu (Vágnerová, 2012).

1.2.5 Fyziologický vývoj

V předškolním období dochází k nejvýznamnějším vývojovým změnám v průběhu života. Významným způsobem se mění stavba těla a pohybový projev (Junger, 2014). Od třetího roku se pomalu začíná vytrácet dětská baculatost. Přibližně od pátého roku se zásadně mění tělesné proporce a dítě se vytahuje do výšky. Dochází k rychlejšímu růstu dlouhých kostí a zvětšováním svalových vláken k nárůstu svalové hmoty. Období mezi pátým a sedmým rokem se nazývá stadium první vytáhlosti. Rozdíly mezi pohlavími jsou minimální (Thorová, 2015).

Obsah srdce a plic je u dětí menší, proto jejich organismus na pohybovou aktivitu velmi rychle reaguje zrychlením srdečního tepu a dechové frekvence. Stejně tak se však rychle vyrovnává s dlouhodobější tělesnou zátěží (Dvořáková, 2006). Anatomicky i funkčně vyvinuté orgány ale umožňují dítěti vykonávat všechny základní pohyby s dostatečnou přesností. Získaný pohybový stereotyp v předškolním období se fixuje trvaleji než v batolecím období. Proto je důležité brát v úvahu riziko upevnění chybných pohybových návyků, jejichž následky si dítě může přenést až do dospělosti. Předcházet nebezpečí lze už při osvojování základních pohybových dovedností odstraňováním chyb, které vyplývají z vadného držení těla a nesprávné realizace pohybu (Máchová, Trefný, 1991).

V předškolním období je důležitý dostatek pohybu. Dítě by se mělo vyvarovat dlouhému sezení, nošení těžkých předmětů a jednostranné zátěži z důvodu nedokončené osifikace kostí a nedostatečně pevných kloubních vaziv. Ve srovnání s dospělými obsahují dětské svaly méně vody a nejsou uzpůsobené ani silovému tréninku. Pro rozvoj silových schopností je vhodný a dostačující přirozený pohyb (Dvořáková, 2011).

1.2.6 Motorický vývoj

Motorika je celková pohybová schopnost a souhrn pohybových aktivit člověka (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Představuje celkovou pohybovou zásobu člověka, jejíž úroveň se odráží v aktivitě lidského organismu a je základní pro zdravý tělesný a duševní rozvoj (Hájek, 2012). Motorický vývoj člověka probíhá po celý život a projevuje se změnami nervosvalové koordinace, změnami v řízení, kontrole a kvalitě pohybových aktivit (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Podle úrovně motorických změn je často hodnocena zralost i celkový vývoj organismu (Junger, 2014).

Pro dítě je motorika naprosto přirozená věc, prostřednictvím které od narození poznává svět (Zelínková, 2001). Pohyb představuje základní potřebu, která je spojena s tělesným, psychickým a sociálním vývojem. Proto je pohybová aktivita a hra přirozeným, účinným a nezbytným prostředkem rozvoje dítěte ve všech oblastech (Doležalová, 2016).

Úroveň motorických schopností také fyzickou zdatnost dítěte, výběr pohybových aktivit, zájem o pohybové aktivity a s tím související zapojení do pohybových her i celkově do kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2008).

Motorika se může v průběhu života zlepšovat zráním organismu a cvičením, ale může se také zhoršovat následkem různých nemocí, úrazů či vad (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Rozvoj je přímo ovlivněn psychickými faktory, prostředím, v jakém dítě žije, výchovou, rodinou a kolektivem vrstevníků, růstem a vývojem organismu, množstvím pohybové aktivity. Nepřímo se na rozvoji motoriky posílí nemocnost a úrazovost dítěte, výživa a faktory, jimiž na dítě působí například pedagogové, vychovatelé apod. (Junger, 2014).

Hrubá motorika

Hrubá motorika řídí pohyb velkých svalových skupin. Zahrnuje ovládání a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin, rytmizaci pohybu. Nejvíce se rozvíjí u dětí od narození do třetího roku života. Dítě se postupně osamostatňuje, je aktivní, zkouší své pohybové možnosti a učí se nové pohybové dovednosti, díky kterým je schopné se orientovat v prostředí. Pohyby se postupně zpřesňují, dodávají dítěti jistotu a odhodlání. Aby nedošlo k negativnímu ovlivnění motorického vývoje, je důležitý dostatek podnětů k pohybovým aktivitám. Při nástupu do mateřské školy by mělo dítě zvládat bez větších obtíží základní pohybové dovednosti jako chůze, lezení, běh či skok a být ve fázi zdokonalování těchto dovedností (Zelínková, 2001).

Pohyby jsou rychlejší, plynulejší, koordinovanější a elegantnější. V předškolním věku mají děti přirozenou potřebu potvrzovat si kvalitu svých dosavadních schopností a jejich

centrální nervová soustava je dostatečně zralá, aby si osvojovaly nové komplexní dovednosti. Mají lepší rovnováhu, zvládnou stát déle na jedné noze, házet a chytat míč, lézt po žebřinách, seskočit z vyvýšené plochy (Langmaier, 2006). Jejich zlepšená motorická koordinace a schopnost naučit se sekvenci pohybů při vykonávání složitější motorické činnosti jim umožňuje dětem osvojit si základy některých sportovních aktivit. Ideálnímu zvládnutí techniky konkrétních sportovních aktivit brání ještě stále omezená schopnost rovnováhy, tělesná proporcionalita a snížená schopnost vnímat (Thorová, 2015). Od čtvrtého roku jsou děti také již schopné při hře respektovat pravidla a určitým způsobem spolupracovat, což podmiňuje nástup skupinových pohybových aktivit a kooperativních her. Postupně se formou pohybových her zdokonaluje přesnost a ladnost pohybů, obratnost a koordinace těla (Zelínková, 2001).

Koordinovanější pohyby těla se projevují také ve schopnosti plné sebeobsluhy. Dítě se zvládne samostatně oblékat a svlékat, skládat věci a uklízet si je po sobě, zavázat si tkaničky a pečovat o svou hygienu (Mertin, Gillnerová, 2010).

Jemná motorika

V oblasti jemné motoriky se dítě učí funkčně manipulovat s předměty a používat různé nástroje (stříhat, jíst příborem apod.). Diferencuje se dominance ruky a v pěti letech je lateralita již vyhraněná (Thorová, 2015).

1.3 Alternativní vzdělávání

1.3.1 Definice pojmu „alternativní škola“

Pojmy „alternativní vzdělávání“ či „alternativní škola“ mají mnoho významů a často se užívají jako synonymum k pojmům netradiční škola, svobodná škola, volná škola aj. Proto bývá v různých zemích a pedagogických teoriích problém s odlišným chápáním jejich významu.

Německý slovník Wörterbuch Pädagogik obecně definuje alternativní školy jako takové školy, které se částečně nebo zcela odlišují svými cíli, obsahy a formami učení, organizací a spoluprací s rodiči. Liší se také od jednotných charakteristických znaků státních škol a nabízejí tak jinou možnost učení a výuky. Alternativní školy vznikly na základě kritiky veřejných škol a jsou považovány za reformní školy. Zpravidla mají neveřejného zřizovatele a jsou tak svobodnými školami (Průcha, 2004).

Podle Průchy je možné z hlediska pedagogického a didaktického chápat jako alternativní všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, které se něčím liší od hlavního

proudu běžných škol daného vzdělávacího systému. Alternativní školy se dle kritéria pedagogické specifčnosti mohou lišit:

- způsoby organizace (vyučování, školního života dětí),
- vzdělávacími programy (obsahy, cíle),
- prostředím (architektonické řešení, komunikace),
- hodnocením žáků (např. slovní hodnocení),
- vzájemnými vztahy (s rodiči, místní komunitou aj.).

Alternativní školy lze charakterizovat podle německých autorů Klassena a Skiera pěti základními rysy: pedocentrismus, aktivita žáka, komplexní výchova, společenství, učení „ze života pro život“ (Průcha, 2004).

1.3.2 Vznik alternativních škol

Na vznik velké části alternativních škol současnosti měli vliv reformní pedagogické teorie a hnutí, které se rozvíjely v různých zemích na počátku 20. Století. Reformní pedagogika se pojí s teoriemi významných pedagogických myslitelů jako J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner aj. včetně jejich následovníků. Mezi světovými válkami se reformní pedagogika významně rozvíjela také u nás. Rozvoj utlumila oficiální kritika v období socialismu až do roku 1989. Za příčinu vzniku alternativních škol lze považovat neustálou snahu lidstva měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno. Historickým východiskem byla kritika formalismu ve vzdělávání (Průcha, 2012).

Pojem reformní pedagogika označuje kritiku běžných škol, která rostla společně s rozvojem školství a soustředila se především na negativní dopady institucionalizace školy. Zahrnuje různorodé pedagogické koncepce s různými reformními návrhy stojící proti tradičním školám a navrhuující reformu školy a výchovy. Nebylo tomu tak jen u nás, ale současně se reformní návrhy objevovaly v různých evropských i mimoevropských zemích a jednalo se tak o mezinárodní fenomén. Základem úvah a návrhů pedagogických reformistů byla myšlenka tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů. Tento směr vycházející z dítěte, jeho danosti a specifík, je nazýván pedocentrismus. Je opakem pedagogických úvah vycházejících z požadavků společnosti, učitelů, vychovatelů apod. Svět dítěte je podle něj třeba chránit a podporovat (Kasper, Kasperová, 2008).

První velká zmínka o principu přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj dítěte se objevila ve spise s názvem Století dítěte od Ellen Keyové ze Švédska. Spis vyšel v roce 1900 a byl velice rychle přeložen do mnoha evropských jazyků.

Vychovatel by měl podle Keyové nechat dítě se přirozeně vyvíjet, jeho vývoj pouze podporovat a vytvářet pro něj co nejlepší situace a podmínky. Výchova by především měla podporovat práci přírody, netlačit do dětí zvyky a zákonitosti života dospělých. Děti by měly mít dostatek svobody a jejich vývojové období by mělo být respektováno se všemi svými specifiky. Ve škole by dle specifik a potřeb dítěte mělo být přizpůsobeno učivo a mělo by se soustředit okolo jednoho tématu. Důraz by měl být kladen na samostatnost dětí, jejich aktivitu, plnění pracovních úkolů a získávání zkušeností. Učivo by mělo být propojeno s reálným životem, odpovídat životním situacím a jejich konkrétním řešením. Středem pozornosti byla také tělesná výchova, tanec, zpěv a ruční práce. Žáci by měli být vedeni ke spolupráci, měla by být uplatňována také skupinová výuka (Kasper, Kasperová, 2008).

Reformně pedagogická hnutí vyvolaly zájem u učitelů i po druhé světové válce a inspirovaly ke vzniku řady dnešních alternativních pedagogických koncepcí v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století (Kasper, Kasperová, 2008).

Označení alternativní škola se začalo používat právě v sedmdesátých letech dvacátého století a patřilo školám, které měly snahu vyhovět požadavkům jedinců nespokojených s organizací a obsahem veřejných škol (Vališová, Kasíková, 2007).

1.3.3 Typy alternativních škol

Průcha rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol, které usnadní orientaci ve velkém množství typů škol po celém světě:

- klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské),
- církevní školy (katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní),
- moderní alternativní školy (všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou církevní) (Průcha, 2012).

1.3.4 Waldorfská škola

Waldorfská škola patří v současné době mezi nejznámější typy reformních škol. Jejím zakladatelem byl Rudolf Steiner (1861 – 1925), rakouský filozof, pedagog a autor filozoficko-pedagogické soustavy o výchově člověka nazývanou antroposofie (Průcha, 2012). Antroposofická pedagogika měla a stále má za cíl rozvíjet u dítěte celistvě tělo, duši i ducha. Jedná se o rozvoj tělesné motoriky, samostatného myšlení, řeči, pohybového umění (eurytmie), uměleckého nadání i vidění. Důraz je kladen na kreslení, malování, práci s tvary

a barvami, hudbu, tanec, sochařství, básnictví i divadlo. Dítě má svět poznávat v jeho celistvosti a ne v roztržitosti, kterou způsobil pohled moderních exaktních věd. Antroposofie určuje pohled učitele na dítě, na svět a především na sebe sama. Netvoří vzdělávací obsah waldorfských škol, ale je základem pro vytváření a organizování učiva, metod výuky a širšího sociálního klima (Kasper, Kasperová, 2008).

Steinerova koncepce byla prakticky využita v alternativní škole otevřené roku 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu. Postupně se počet škol stejného typu zvyšoval, nejprve přibývaly v Německu a poté i v dalších zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii (Průcha, 2012). Výchova ve waldorfských školách je považována za vývojový proces, ve kterém je smyslem upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte (Asociace waldorfských škol ČR, 2022).

Z pohledu školsko-politického aspektu lze waldorfskou školu charakterizovat jako alternativní nestátní se soukromým zřizovatelem, kde rodiče platí školné a část rozpočtu je hrazena státem či jinými zdroji. O řízení školy nerozhoduje tradičně ředitel, ale celý učitelský sbor ve spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí dané lokality.

V Německu nese waldorfská škola název „freie Schule“, v překladu svobodná škola (Průcha, 2012). Podle Pola je lze označit také jako svobodné či volné školy zřikající se finančních příspěvků od státu či jiných institucí, aby nemohli zasahovat do jejich práce a ovlivňovat jejich směřování. Školy mohou navštěvovat žáci všech sociálních vrstev, náboženských vyznání i rasového původu. Pojem svobodná škola také vystihuje, že žáci nejsou vedeni k přijetí platného obrazu společnosti, ale k hledání sebe sama (Kasper, Kasperová, 2008). Vzdělávací program waldorfských škol v Čechách splňuje vzdělávací standardy MŠMT a zajišťuje všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech (Asociace waldorfských škol ČR, 2022).

V souladu s antroposofickým pojetím člověka jako spojení těla, duše a ducha jsou definovány cíle waldorfských škol. Rozvíjí dítě spirituálně (jeho vnitřní podstatu a přirozenost), rozvíjí jeho motorické dovednosti, cítění, emocionální rovnováhu, všechny formy myšlení, sebevyjádření, kultivaci sebevyjádření a vyjadřování. Dále mají za cíl rozvoj individuality, vnitřní nezávislosti na okolí a světě, sociálního vnímání a cítění, probuzení pocitu sounáležitosti s duchem a celkem kultury. Děti jsou vedeny k participaci na vyšší duchovní kultuře, k práci pro užitek celého lidstva a ne jen pro svůj vlastní a svých osobních zájmů, k nalezení vlastního místa ve světě na základě rozvoje vnitřních sil a daností (Kasper, Kasperová, 2008).

Výchova a vzdělávání jsou uzpůsobeny tak, aby podněcovaly a rozvíjely dětskou aktivitu, zájmy, potřeby a zohledňovaly při tom individualitu každého jednotlivce. Výuka hlavních předmětů je organizovaná do bloků, tzv. epoch, aby se žáci stihli dostatečně ponořit do tématu a pochopit jej. V učebních plánech se snaží nestavět bariéry mezi jednotlivými předměty, ale co nejvíce prolínat jednotlivá témata a dávat je do souvislostí. Za práci nejsou hodnoceni známkami, ale slovní charakteristikou včetně doporučení pro další rozvoj. Učitel plánuje výuku ve spolupráci se žáky i rodiči a není svazován tradičními osnovami. Práce mezi žáky funguje na principu harmonické spolupráce a partnerství, nikoliv na vzájemné soutěživosti (Průcha, 2012).

Základem vhodného vzdělání by se měl stát soulad vědy, umění a duchovních hodnot, o který se učební plán snaží podle vzoru Komenského. V předmětech se také snaží nezahlcovat žáky encyklopedickými obsahy, ale pomocí příkladů blízkých dětem vysvětlit základní principy tak, aby je pochopily a dokázaly využít v praxi. Důraz je kladen na vlastní prožitek a zkušenost. S tím je spojena také absence učebnic. Ty jsou nahrazeny pracovními a epochovými sešity, které si žáci sami pečlivě zpracovávají. V metodách výuky jsou důležitými prvky pohybové aktivity, rytmus a obraz, kterými se učivo lépe upevňuje. Snahou učitelů je výchova svobodných lidí schopných vlastní orientace, samostatnosti a odpovědnosti za své jednání (Asociace waldorfských škol ČR, 2022).

Cílem waldorfské pedagogiky v mateřských školách je nechat dítě prožít své dětství, volně si hrát, učit se přirozeně nápodobou, čas vnímat prostřednictvím přirozených rytmů, rozvíjet tělo a smysly. Děti se snaží vést k toleranci, lidskosti a porozumění druhým. Typickým znakem interiéru a hraček waldorfských škol je převažující dřevěný materiál, oblé tvary a přirozené, pastelové odstíny barev (Lesmír, 2022).

1.4 Lesní mateřské školy

1.4.1 Historie lesních mateřských škol v zahraničí

Kořeny lesních mateřských škol sahají do skandinávské kultury zemí severní Evropy, konkrétně do Švédska, kde je pobyt v přírodě považován za samozřejmou a neoddělitelnou součást výchovy. Pod označením „Venku za každého počasí“ zde nyní funguje přibližně stovka mateřských škol. Švédskými pedagogy se nechala inspirovat Ella Flatau, pod jejímž vedením vznikla v polovině 20. století v Dánsku rodičovská iniciativa. Ella trávila v lese čas nejprve se svými dětmi, zanedlouho i s dětmi svých sousedů. Z těchto neformálních setkání vznikla roku 1954 první organizovaná skupina označená jako lesní mateřská škola.

Roku 1968 byla založena první lesní mateřská škola v německém Wiesebadenu jako ojedinělá iniciativa. Přelomové období rozvoje lesních mateřských škol v této zemi však nastalo až v 90. letech 20. století za přispění Kerstin Jebsen a Petry Jäger, které absolvovaly pedagogickou praxi v dánské lesní mateřské škole. Na základě této praxe sestavily pedagogickou koncepci, jež se stala zdrojem většiny vznikajících německých lesních mateřských škol. V roce 1993 byl poprvé lesní mateřské škole ve Flensburgu v souladu s jejich koncepcí uznán status oficiální denní předškolní péče. Nyní patří Německo mezi země s největším počtem lesních mateřských škol, fungujících pod názvem „Waldkindergarten“. Na rozšíření se podílí také německá legislativa stavějící lesní mateřské školy na stejnou úroveň jako školy běžné. Díky zařazení do systému předškolního vzdělávání získávají od státu také potřebnou finanční podporu (Vošahlíková, 2012).

1.4.2 Historie lesních mateřských škol v České republice

V České republice je datován vznik lesních mateřských škol v porovnání se západní a severní Evropou později. Za předchůdce lesních mateřských škol lze však považovat projekt Dětské farmy na Libeňském ostrově v Praze, jehož autorem byl Eduard Štorch, spisovatel, pedagog se zkušenostmi se skautingem a archeolog. Dětská farma byla založena na jaře roku 1926 (Štorch, 1929).

Škola v přírodě

Štorch ve svém díle Dětská farma kritizoval nevyhovující budovy škol mající velké rozměry, které svou silou ohromnosti stlačují dětskou duši. Krom toho kritizuje odloučenost škol od přírody, přirozeného způsobu života. Děti nespátří kousek zeleně, jsou zavřené až vězněné v ponurých budovách, i když venku svítí slunce. Již tehdy profesor zdravotní vědy Roček upozorňoval, že zejména děti nemají být ani chvíli zbytečně uzavřené místnosti. Štorch při svém působení ve škole zjišťoval příčiny zameškaných hodin u některých žáků a přišel na to, že za školu je táhne přirozený pud po volné přírodě, po svobodě. Městské děti jsou odtržené z pro ně přirozeného prostředí přírody a nemají prostor pro spontánní pohyb a hry, jsou uvězněné mezi domy na špinavých dvorcích. Děti nemají možnost se volně proběhnout, a proto si nahrazují nedostatek svobody nebezpečnými aktivitami na nebezpečných místech města, které způsobují častější výskyt tragických nehod a úrazů. To považuje za varovný signál, aby děti byly puštěny do přírody, na travnaté plochy, že i ve městech potřebují být na volném vzduchu a slunci (Štorch, 1929).

Tělocvična ve školách, která by dětem měla pohyb v prostorách školy umožňovat, je podle Štorcha jen nouzové řešení. Především by děti měly cvičit venku a to za každého

počasí. Školám také vytýká příliš sezení v lavicích, z něhož se slabá kostra u dětí deformuje. Věděl, že je potřeba vyvést žáky z uzavřených prostor školy ven na vzduch a za sluncem. Při hledání vhodného pozemku pro zřízení stálého hřiště a tábořiště objevil na Vltavě libeňský ostrov. Na krásném a opuštěném ostrově našel vše, co potřeboval: louky, stromy, písek i možnost koupání.

Přes mnoho úskalí se mu podařilo část ostrova získat a začít zde budovat svou vlastní školu v přírodě s názvem Dětská farma. Nejprve byla postavena malá bouda na náradí, poté praktickou hlavní budovu, ve které byla obývací světnice (kancelář), komora, půda, kůlna pro náradí a velký prostor pro úkryt celé třídy v případě špatného počasí. Byl postaven také koutek pro dívky, aby měly na farmě své místo a svou šatnu. Aby na farmě mohlo probíhat vyučování, musel zde být také přístup k pitné vodě, skříňka první pomoci a vyhovující toalety. Dále bylo nutné předložit přesný rozvrh hodin pro výuku probíhající v přírodě i pro ostatní třídy ve škole. Obědy si děti nosily z domova, na farmě si mohly uvařit čaj či polévku. Ideální představa Štorcha byla přenést celou školu ven na vzduch, aby se děti od jara do podzimu učily ve volné přírodě. V zahraničí v takovém duchu již vznikali lesní školy, které pro něj byly inspirací.

Již začátkem 20. století si Štorch uvědomoval prospěšnost výuky a pobytu dětí v přírodě na čerstvém vzduchu. Ve své knize Dětská farma jmenuje podle úředních zpráv o školách v přírodě tyto pozitivní účinky: posílení nervového systému, probouzení mozkových buněk, posílení celého těla, zvýšení hodnoty hemoglobinu, roztažení objemu dýchací soustavy, stupňuje se plicní ventilace, stále se udržuje vyživovací činnost, snižuje se krevní tlak v tepnách, podporuje chuť k jídlu, napomáhá vylučování, zvětšuje se objem svalstva, působí na pigmentaci pokožky, zlepšuje mysl a podněcuje radost ze života (Štorch, 1929).

Vznik lesních mateřských škol

Oficiálně první lesní mateřská škola u nás byla ale založena až v roce 2007 zásluhou Lindy Kubale, která ji zřídila na svém statku v Jítravě u Liberce a dala ji název Zelená školka. Kubale poté přispěla svou pomocí k založení Lesní mateřské školky Šárýnka v Praze, ke které se pak připojovaly další. O něco dříve se však zasloužila o rozvoj a šíření myšlenky lesních mateřských škol paní Emilie Strejčková, když roku 1995 založila ekologické centrum Toulcův dvůr v Praze. V roce 2004 zde Strejčková otevřela také ekologicky orientovanou mateřskou školu Semínko. Při této mateřské škole zahájila o šest let později svou činnost samostatná lesní třída Lesníček, která funguje dodnes (Asociace lesních MŠ, 2022).

Ve stejném roce, v prosinci 2010, vznikla Asociace lesních mateřských škol, která od té doby v České republice funguje jako zastřešující organizace. Všichni zástupci existujících lesních mateřských škol se sešli symbolicky právě v Lesníčku na Toulcově dvoře, aby tak zároveň uctili památku jeho zakladatelky a průkopnice Emilie Strejčkové. Společným cílem zástupců, kteří podepsali zakládající listinu, bylo umožnit rodičům volbu lesních mateřských škol jako dostupné alternativní formy předškolního vzdělávání pro své děti. Asociace měla pomoci v komunikaci s veřejnou správou a širokou veřejností a při řešení legislativních problémů. V české legislativě totiž nebyla o lesních mateřských školách zmínka a nebyly ukotveny jako alternativní forma předškolního vzdělávání. Iniciátorkou vzniku Asociace a zvolenou předsedkyní byla Tereza Vošahlíková, která se společně s kolegy inspirovala u sousedního Německa, kde mají lesní mateřské školy rozšířeny ve velkém počtu a zastřešující organizace založená na podobném principu tam funguje už od roku 2001. Asociace poskytuje jejím členům oporu, výměnu cenných zkušeností a možnost dalšího vzdělávání i v rámci společných zahraničních stáží (Kantnerová, 2022). Aktuálně Asociace sdružuje 160 lesních mateřských škol a klubů z celé České republiky. (Asociace lesních MŠ, 2022).

1.4.3 Legislativa

Legislativní podporu mají lesní mateřské školy až od roku 2016 zásluhou Asociace lesních mateřských škol a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Těm se podařilo prosadit novelu školského zákona. Dle aktuálního znění školského zákona § 34 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. od 1. 2. 2022 jsou lesní mateřské školy definovány takto: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“ Školský zákon nově definuje také stravování jako výdejnu lesní mateřské školy, která respektuje pobyt v přírodě i hygienická pravidla. Hygienické požadavky řeší konkrétně zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Zákony pro lidi, 2022).

Existují tři základní právní možnosti, jak poskytovat služby vzdělávání a péče o děti předškolního věku založené na pobytu v přírodě:

- mateřská škola (státní, soukromá) zařazená v rejstříku škol,
- živnost mimo rejstřík škol,
- nezisková organizace mimo rejstřík škol (Vošahlíková, 2012).

Lesní mateřské školy jsou zařazeny v Rejstříku škol a školských zařízení a jsou legitimním poskytovatelem předškolního vzdělávání, což pro ně znamená, že v nich mohou děti plnit povinný rok předškolní docházky. Dále to přináší také finanční příspěvky od státu vyplácené prostřednictvím příslušného krajského úřadu na pokrytí především personálních nákladů, definování a ochranu právními předpisy, dohled České školní inspekce a Krajské hygienické stanice, vzdělávání výhradně dle Rámcového vzdělávacího programu. Na chod přispívají také rodiče placením školkovného. Kvalitní lesní školky splňující Standardy kvality jsou certifikované. Proces certifikace plní účely auditu pomáhajícího organizaci ověřit si kvalitu dosavadní práce a uvědomit si možnosti růstu a zlepšení. Standardy jsou zaměřeny na tři oblasti: pravidla práce ve vztahu k dětem, pracovníky a jejich profesní rozvoj, na provozní předpoklady (Asociace lesních MŠ, 2022).

1.4.4 Charakteristika lesní mateřské školy

Lesní mateřské školy jsou alternativní formou předškolního vzdělávání, ve kterém se program odehrává v prostředí přírody a řídí se heslem: „venku za každého počasí“. Dítě je rozvíjeno všestranně dle platného kurikula pro předškolní vzdělávání. Environmentální výchova a častý pobyt v přírodě hrají důležitou roli ve dvou formách předškolního vzdělávání, v ekologicky zaměřených mateřských školách, neboli zkráceně ekoškolách, a v lesních mateřských školách (Vošahlíková, 2012). Les je pro děti přirozeným a ideálním prostředím, ve kterém se mohou všestranně rozvíjet. Činnosti s dětmi jsou často inspirované viditelnými změnami ročních období v přírodě (Mezi stromy, 2022).

Nezávislé vzdělávací sdružení reprezentující lesní školy ve Velké Británii, Forest School Association, definuje lesní školy jako „inspirativní proces, který všem zúčastněným nabízí pravidelné příležitosti rozvíjet sebevědomí a sebeúctu prostřednictvím přímé a praktické zkušenosti v lese nebo jiném prostředí se stromy“ (Worroll, Houghton, Ettler, 2021).

Cílem koncepce Forest School je dosáhnout celostního vývoje dítěte. Klade důraz na terapeutické vzdělávání rozvíjející v co nejvyšší možné míře sociální, emoční i vývojový potenciál dítěte. Dítěti je umožněno podstupovat a odhadovat rizika, dostává se mu větší samostatnosti ve směřování vlastního vzdělávání a je motivováno k aktivitě, dosahování cílů a učení se pomocí přímé zkušenosti v prostředí přírody. Tento přístup je inspirovaný nejen skandinávskou pedagogikou založenou na hrách v přírodě, ale i hravou pedagogikou zaměřenou na osobnost dítěte, kterou zastávali Rudolf Steiner či Maria Montessori a další (Worroll, Houghton, Ettler, 2019).

Prostředí a zázemí

Venkovní prostředí, ve kterém probíhá veškerý program dětí, je společným znakem a zároveň zásadou lesních školek. Pobyt v proměnlivé přírodě denně vytváří nové podněty vyzývající děti k objevování, které mají tak rády a ve kterém jsou v běžných mateřských školách omezovány stěnami budovy. Proto za lesní školku nemůže být považována ani mateřská škola s velkou zahradou představující uměle udržovaný a ohraničený prostor doplněný umělými herními prvky. Les či jiné otevřené přírodní prostředí je přirozené a podněcuje v dětech fantazii a zvědavost. Každý přírodní prvek a materiál mohou děti využít jako předmět hry. Volné prostranství bez hranic také zvyšuje u dětí potřebu soudržnosti se skupinou (Vošahlíková, 2009).

Zázemí ve formě různých druhů přístřeší je využíváno dle potřeby a míra jeho využití je odlišujícím faktorem jednotlivých lesních školek. Příležitostně využívané a vyhřívané zázemí představuje nejčastěji srub, velký stan, maringotka či jurta, kde je prostor určený primárně pro uložení pomůcek, náhradního oblečení dětí, vaření, obědvání, tvoření a odpočinek. Uvnitř jsou pro děti k dispozici také knihy, hry a materiály pro tvoření z pestrých přírodních materiálů (Vošahlíková, 2012).

Existují ale také školky, kde tráví čas výhradně venku. Při extrémních podmínkách mají děti zajištěný náhradní program, nebo zůstávají dle dohody s rodiči doma. Program bývá spíše dopolední a končí obědem. V případě odvážnějších pedagogů a rodičů se lze setkat i se spaním venku na silných nepromokavých matracích (Vošahlíková, 2009).

Materiální vybavení – oblečení, pomůcky a hračky

Co se týče oblečení, řídí se pravidlem: „není špatné počasí, pouze špatné oblečení“. Po celý rok se uplatňuje na spodní i vrchní část těla tzv. cibulovité vrstvení. Děti se oblékají do několika vrstev skládajících se z vhodných materiálů pro dané roční období. I za teplého počasí by měly mít do lesa dlouhé rukávy, nohavice a pokrývku hlavy chránící je před sluncem, klíšťaty a poškrábáním větvemi. V létě je nezbytný krém s ochranným faktorem a v zimě ochranný krém proti mrazu. Důležitá je také pevná obuv, nejlépe kotníková, a za deště holínky. V zázemí mají děti vždy k dispozici náhradní oblečení. Postupně se samy učí, jak se vhodně obléci, aby jim nebyla zima a byly v suchu.

Součástí vybavení na vycházky do přírody je batoh. Děti v batohu většinou nosí pití, svačinu, sáček, ručník a v zimě náhradní rukavice a termopolštářek. Zvenku mají na batohu upevněnou menší čtvercovou karimatku na sezení. Batoh pedagoga by měl obsahovat mobilní telefon včetně seznamu kontaktů na rodiče a jejich zástupce, lékárničku, plachtu proti dešti,

velkou karimatku, univerzální náhradní oblečení, igelitové sáčky, vlhčené ubrousky, papírové kapesníky, provázek, lopatku, v zimě deku.

Ke hře i k získávání dovedností dětem dobře poslouží to, co naleznou v přírodě. Hračkami se stávají přírodní materiály, díky kterým mohou děti poznávat svět všemi smysly, rozvíjet fantazii a kreativitu. Výhodou hraček z přírodnin je také jejich dostatečné množství pro všechny. Hlavními materiály pro hru venku jsou hlína a bláto, které mohou za přispění dětské fantazie nabývat mnoha forem. Tradiční pískoviště, které bývá součástí každé zahrady v běžné mateřské škole, je zde nahrazeno blátivou kuchyní. V té se většinou nachází místo plastových báboviček různé druhy starého kuchyňského nádobí.

Pro tvořivé činnosti jsou upřednostňovány různé přírodní materiály. Inspirací je příroda, kde se děti pohybují, její proměny, čtené příběhy, zážitky, lidé okolo, lidové tradice a zvyky (Vošahlíková, 2012).

Průvodce

Pedagog působí v roli kvalifikovaného průvodce. Jeho úkolem je provázet děti při poznávání, vytvářet jim bezpečný a příjemný prostor. Na základě pozorování zájmů a způsobu učení každého dítěte by měl vytvářet příležitosti k zážitkům, které přispějí k efektivnějšímu učení a tím také k rozvoji houževnatosti, sebevědomí a emoční inteligence. Děti také mají možnost zabývat se tím, co je právě zajímá, a učit se vlastním tempem o okolním světě i o sobě. Průvodce vytváří pomocí budování pocitu sounáležitosti podmínky pro otevřenou komunikaci, spolupráci, empatii a týmového ducha. Provází děti spontánními interakcemi s přírodou, kde mají možnost svobodně objevovat, bez omezení stěn, úzkostlivého dohledu, očekávání a plánů. Záměrem průvodce by mělo být ponořit se s dětmi do přítomného okamžiku, sdílet s nimi jejich prožitky, povzbuzovat, inspirovat a být pozorný pro případ potřeby pomoci při aktivitách, nebo názorné ukázky nové dovednosti (Worroll, Houghton, Ettler, 2020).

Pedagog svou pomoc dětem nenabízí, jen pozoruje, a zasahuje pouze, pokud je potřeba a pokud ho dítě požádá. Vždy se ale nejprve snaží vést děti k samostatnému řešení problémů. Prohlubuje tím důvěru u dítěte a zároveň i jeho sebedůvěru a schopnost zvládnout to sám. Děti se od průvodce učí a inspiřují se. Průvodce učí děti svým přístupem respektovat členy skupiny, pravidla i přírodu, učí je naslouchat svým potřebám i druhým lidem (Vošahlíková, 2012).

Reflektuje také činnosti a vybízí k přemýšlení o svých prožitcích i děti. Zpětná vazba je důležitá pro budoucí plánování a vytváření vhodných příležitostí k celostnímu růstu

a rozvoji u každého jedince. Proto by mělo i u všech aktivit zaznít, co si z nich děti mají odnést (Worroll, Houghton, Ettler, 2020).

1.4.5 Typy lesních mateřských škol

Organizačně je možné lesní mateřské školy rozdělit do dvou základních typů: samostatná školka a lesní třída při mateřské škole.

Dále se mohou objevovat různé formy zapojení prvků lesních školek do vzdělávacího programu běžných mateřských škol či ekošcolek. Konkrétně se jedná například o pravidelné lesní dny, putovní skupiny (program mimo prostory mateřské školy), projektové týdny apod. (Vošahlíková, 2010).

Samostatná lesní mateřská škola

Princip samostatných lesních školek je rozšířen především v Německu, ale také u nás na něm funguje většina zařízení. Zřizovatelem bývá obvykle nezisková organizace. Na rozdíl od běžné mateřské školy není k dispozici zázemí pro celodenní pobyt dětí uvnitř. Možnou formou je také fungování samostatných lesních školek bez vlastního zázemí, kdy se děti a dospělí ráno schází na určitém místě ve městě, odkud vyráží do lesa. V případě opravdu nepříznivého počasí mívají dohodu o poskytnutí přístřeší dle potřeby s dalšími institucemi, obcí či soukromými vlastníky objektů v blízkosti lesa. Takový druh zázemí bývá označován jako „ochranný prostor“. Optimální obsazení třídy je 15 dětí a minimálně 2 pedagogové průvodci. Pobyt venku s dětmi je založený na vzájemné důvěře a zásadní je také dobrá komunikace s rodiči (Vošahlíková, 2012).

Lesní třída při mateřské škole

Typ lesní třídy při mateřské škole má velké zastoupení v Dánsku. Zázemí v tomto případě poskytuje budova mateřské školy, ze které lesní třída každý den odchází na samostatný program do lesa. Do budovy se vrací na oběd, odpočinek a případně odpolední program. V některých případech vlastní mateřská škola v blízkosti lesa zázemí určené lesní třídě (Vošahlíková, 2012).

1.4.6 Společné cíle lesních mateřských škol

V rozvoji dětí prostřednictvím kontaktu s přírodou mohou lesní mateřské školy směřovat k těmto společným pedagogickým cílům:

- učení se všemi rovinami vnímání, tzv. celostní učení,

- rozvoj jemné a hrubé motoriky prostřednictvím rozmanitých podnětů a pohybu v přírodě,
- podpora smyslového vnímání prostřednictvím přímé zkušenosti,
- rozvoj kreativity a fantazie při využívání různých prvků přírody,
- podpora vědomí sounáležitosti nejen mezi dětmi navzájem, ale i se živou a neživou přírodou,
- prožití rytmu změn ročních období a přírodních jevů,
- seznámení se s blízkým prostředím přírody a vytvoření si kladného vztahu,
- zažití a poznání rostlin a živočichů v jejich původním životním prostředí, poznání přírodních ekosystémů,
- umožnění poznání vlastních tělesných hranic,
- prožití ticha a naučení citlivosti k mluvenému slovu,
- poznání hodnoty lesa a lidské společnosti (Vošahlíková, 2012).

1.4.7 Výhody a přínosy lesní mateřské školy pro dítě

Východiskem vzdělávacího programu lesní mateřské školy České republiky je spontánní hra, přímá zkušenost a situace. V Německu mají vzdělávací programy často založené na oblastech znalostí, dovedností a postojů, které jsou při pobytu v přírodě rozvíjeny. Celek těchto oblastí tvoří předpoklad všestranného rozvoje dítěte i charakteristiku pedagogické práce. Konkrétními nejčastěji zmiňovanými oblastmi jsou hrubá a jemná motorika, sociální kompetence, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativita a znalosti o přírodě a ekologii (Vošahlíková, 2012).

Výzkumy u nás potvrzují, že děti z lesních mateřských škol jsou kreativnější, komunikativnější, lépe odhadují svoje možnosti a potřeby, lépe reagují na změny počasí, více spolupracují (Cerqueirová, 2022). Častější kontakt s přírodou napomáhá komplexnímu rozvoji dovedností a osobnosti dítěte, zejména rozvoji hrubé motoriky a kreativity (Vošahlíková, 2012).

V rámci programu lesní mateřské školy je mimo jiné zastoupena tělesná, výtvarná, dramatická i hudební výchova, z čehož může především pro lidi žijící ve městě plynout, že nepotřebují pro své děti tolik zájmových kroužků.

Velkým přínosem nejen pro osobnost dítěte ale i pro životní prostředí je vytvoření vztahu k přírodě již v raném věku. Obecně platí, že děti, které si vytvoří v dětství pozitivní vztah k přírodě, budou se k ní v dospělosti chovat ohleduplněji a s větším respektem (Cerqueirová, 2022)

Pozitivem může být také generová vyváženost, co se týče pedagogických pracovníků. Lesní mateřské školy bývají pro muže atraktivnější (Vošahlíková, 2012).

Příležitost ke spontánní pohybové aktivitě

Mnohé odborné studie opírající se o výzkumné výsledky životního stylu dětí a mládeže (např. mezinárodní studie HBSC) upozorňují na skutečnost, že pohybová aktivita populace postupně klesá a již v období mladšího školního věku je nedostačující. V předchozích kapitolách je ale potvrzeno, že dítě v raném věku vyhledává pohyb podvědomě, je pro něj přirozený a nezbytný pro správný vývoj organismu. Bez přiměřeného a přirozeného pohybu nedojde u dítěte k potřebnému vývoji pohybového aparátu, omezí se jeho motorický a často i mentální vývoj dítěte (Mužik, Šeráková, Janošková, 2019). Otázkou tedy je, co je příčinou nedostatečné pohybové aktivity u dětí v tak brzkém věku. Jednou z odpovědí může být nedostatek příležitostí k pohybu, ať už důsledkem řízených aktivit běžných mateřských škol, časově i prostorem omezeného pobytu na venku, života ve městě, pasivního životního stylu rodičů apod. Lesní mateřské školy svým programem venku v přírodě dětem každý den nabízí příležitost pro spontánní pohybovou aktivitu, které se dětem ve městě nedostává, a tím podporují jejich zdravý a přirozený vývoj.

Pozitivně působí podle Terezy Valkounové z Asociace lesních mateřských škol, která se opírá i o zahraniční výzkumy, lesní mateřské školy na psychiku a zdraví dětí. Příroda je pro děti přirozené prostředí, kde se cítí dobře a kde mohou každý den objevovat něco nového, zajímavého. Pohyb je pro ně evolučně důležitý, protože je tak jejich mozek nastaven. Děti vyžadují a vyhledávají spontánní pohyb v přírodě při každé příležitosti. Takových příležitostí pro ně ve městech a každodenním životě ale ubývá. Děti potřebují volný prostor a nestrukturovaný čas (Cerqueirová, 2022).

Zdravý vývoj a imunita

Pohyb je v mozkových centrech svázán s vývojem řeči. Proto se mimo jiné dětem s poruchami řeči doporučuje, aby se častěji pohybovali na nerovném terénu. Takový pohyb nabízí lesní mateřská škola při pobytu v lese každý den. Naopak nedostatek pohybu je jednou z příčin narůstajících nálezů ADHD, poruch pozornosti s hyperaktivitou. Děti mají přetíženou pozornost na základě mnoha podnětů. Pobyt v přírodě umožňuje relaxaci a regeneraci pozornosti. Snižuje také medikace dětí s poruchou pozornosti i chování, neboť příroda sama o sobě působí jako lék. Děti se při pobytu v přírodě lépe soustředí a dostatek prostoru pro volný pohyb jim ulevuje od příznaků. Pobyt v zeleni podle výzkumů také prokazatelně

uvolňuje a snižuje stres. Podle nejmenovaného foniatra lesní mateřské školy přirozeně stimulují ve smyslu smyslové stimulace a přirozeného vývoje (Cerqueirová, 2022).

Nezbytnost častého pohybu pro zdravý vývoj dítěte a stimulaci všech smyslů popisuje také Richard Louv. Ve své publikaci *Last child in the Woods* v překladu *Poslední dítě v lese* uvádí, že deficit přírody vede ke snížení percepce smyslů, způsobuje problémy s pozorností, má vliv na dětskou obezitu a zvýšení míry psychických a fyzických onemocnění. Pozitivem lesní mateřské školy je obrana proti v dnešní době běžnému a často se vyskytujícímu deficitu přírody a jeho eliminace (Zormanová, 2017).

Volný pohyb dětí v přírodě a větší psychická pohoda rozvíjí a posiluje imunitní systém. Děti z lesních mateřských škol proto bývají zdravější a méně nemocné než děti z běžných školek. Zvýšenou imunitu a obranyschopnost organismu u dětí navštěvujících lesní mateřskou školu ve srovnání s dětmi z běžných mateřských škol dokládá studie vzniklá na základě pilotního testování lesních mateřských škol v roce 2010 – 2012 (Zormanová, 2017).

Podíl na zdraví dětí má také to, že v přírodě je více kyslíku a viry se v otevřeném prostředí nedrží a nekříží tolik jako v uzavřeném interiéru běžné mateřské školy. Podle dětského psychologa Miroslava Hudce je výběr lesní mateřské školy otázkou nejen zdravého životního stylu, ale i zdravotní prevence. Pokud se dítě dostane do styku s trochou zdravé špíny, posiluje to jeho imunitu. Různé počasí podporuje otužilost a dítě se adaptuje na větší rozpětí venkovních teplot. Děti jsou přirozeně odolnější než dospělí a vydrží mnohem víc. Důležité je, aby dítě bylo v suchu a teple (Cerqueirová, 2022).

Rozvoj hrubé a jemné motoriky

Pro rozvoj hrubé a jemné motoriky poskytuje prostředí lesa pestré a proměnlivé příležitosti. Při pohybových aktivitách děti zapojují všechny smysly a rozvíjí svou prostorovou orientaci. Dostatek pohybu na čerstvém vzduchu je prospěšný také jejich zdraví. Co se týče hrubé motoriky, nerovný terén znamená každodenní přirozený trénink rovnováhy a pohybové koordinace, jejíž rozvoj může podpořit i například kluzký blátivý terén. Volné neohrazené prostranství nabízí lepší podmínky pro běh. K lezení a skákání lze využít kmeny stromů, svahy, kameny či větve. Přirozeně si samy zvyšují náročnost překážek, které zdolávají a testují tak své možnosti.

Jemnou motoriku lze rozvíjet prostřednictvím různých manipulativních činností s přírodními materiály, nebo podobně jako v běžné mateřské škole pomocí cílených praktických a výtvarných činností, nebo pracovních listů. Děti přirozeně berou v lese do ruky neustále nějaké předměty a mozek díky musí pořád pracovat. Nejsou to stále stejné tvary

a hračky, se kterými si hrají děti v běžných mateřských školách. Jsou proměnlivé, pestré a probouzí kreativitu (Vošahlíková, 2012).

Na základě pilotního testování lesních mateřských škol v letech 2010 – 2012, uskutečněného pod dozorem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, vznikla studie, která ukázala u dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách lépe rozvinutou hrubou motoriku a kreativitu v porovnání s dětmi vzdělávanými v běžné mateřské škole (Zormanová, 2017).

Pobyt v lese

Každá lesní mateřská škola má několik svých stálých míst, která během dopoledního a odpoledního programu navštěvují. Pro děti je to forma určitého řádu, který potřebují a který je pro ně důležitý. Naučí se tak orientovat v prostoru, a ví vždy dopředu, kam půjdou, což je pro něj příjemné a komfortní. Místa jsou volena tak, aby nabízela různé formy rozvoje a byla rozmanitá. Některá jsou více prosluněná, někde je naopak více stínu, někde voda, stromy apod.

Les nabízí nekonečně množství materiálů a tvarů, které rozvíjí dětskou tvořivost a kreativitu. Děti se neustále dívají kolem sebe a objevování něčeho nového jim přináší radost. Zjišťují samy, na co a jak se dá jaký materiál použít a mají prostor si vše samy osahat (sancedetem.cz, 2022). Rozvoji kreativity napomáhá pestré prostředí přírody bez hotových uměle vytvořených hraček. Děti si hračky vymýšlí a tvoří samy z přírodnin, které v okolí najdou (Vošahlíková, 2012).

Rozvoj sociálních kompetencí

Sociální kompetence a dovednosti jsou při pobytu v lese rozvíjeny prostřednictvím volné hry a mnoha různých situací, které je třeba řešit spoluprací, dohodou, rozpoznáním pocitů druhých, vzájemným respektem a pomocí. Děti jsou vedeny řešit situace samy a v případě nutnosti si říci o pomoc dospělému. Ten je připraven a ochoten vždy pomoci, vyslechnout a projevit soucit. Dále nabízí dětem společné úkoly vyžadující spolupráci. Do sociálních kompetencí patří také respekt k druhému, který se dá učit například ustanovením práv každého na vyjádření svého názoru, souhlasu i nesouhlasu, či dodržováním dohodnutých pravidel. Důležitou součástí kompetence je naučit dítě rozpoznávat pocity své i druhých, nabídnout druhému v případě potřeby pomoc, nebo ji vyhledat u dospělého. V lesní mateřské škole je také obecně méně konfliktů. V lese je dostatek materiálu pro každého, a nevznikají tak spory o hračky jako v běžné mateřské škole (Vošahlíková, 2012).

Výhodu lesních mateřských škol vidí dětský psycholog Miroslav Hudec také v tom, že spolu tráví čas děti různého věku – od nejmenších až po . Velká výhoda je to zejména pro jedináčky, kterých je ve společnosti hodně, nebo pro sourozence s velkým věkovým rozdílem. Dříve bylo nepsaným pravidlem, že se starší děti staraly o ty mladší, vytvářely stereotypy, jak o mladší pečovat, a to v dnešních rodinách jedináčků chybí (Cerqueirová, 2022).

Rozvoj sebevědomí a sebepojetí

Při pobytu v přírodě se děti učí rozpoznávat vlastní tělo, jeho možnosti a hranice, vlastní pocity i potřeby. Děti se venku při proměnlivém počasí učí uvědomovat pocity tepla či chladu a upravit tomu své oblečení, aby předešly nepříjemným následkům. Sebevědomí je rozvíjeno zvládáním aktivit s různými stupni obtížnosti, které si děti volí samy dle svých možností. A pokud nejsou upřednostňovány řízené aktivity soutěživou formou, může se v lese cítit dobře i dítě fyzicky méně zdatné (Vošahlíková, 2012).

Získání znalosti o přírodě a ekologii

Dle kapitoly o vývojové psychologii je dítě předškolního věku charakteristické svou přirozenou zvědavostí a neustálými otázkami. Proměnlivost a rozmanitost přírody v něm tyto otázky ještě více podněcuje. Dítě má možnost poznávat a pojmenovávat přírodní jevy a prvky buď na základě svých dotazů, nebo prostřednictvím řízených tematicky zaměřených aktivit a projektů. Projekty v LMŠ jsou vázané na roční období a pozorovatelné prvky přírody. Upřednostňována je osobní zkušenost dětí s vlastnostmi přírody a jejími proměnami pomocí všech smyslů (Vošahlíková, 2012).

1.5 Lesní pedagogika

Lesní pedagogiku lze podle jedné z definic vymezit jako formu environmentálního vzdělávání odehrávající se v prostředí lesa za přítomnosti lesního pedagoga, speciálně vyškoleného lesníka s pedagogickými znalostmi a zkušenosti. Základem vzdělávacích programů lesní pedagogiky v praxi je prožitek cílové skupiny (Machar, 2009).

Cílovou skupinou jsou především předškolní a školní děti, ale také rodiny s dětmi, dospělí i senioři. Návštěvníci lesa jsou seznamováni s lesním ekosystémem, trvale udržitelným hospodářstvím, smyslem hospodaření v lesích a s užitky lesa pro člověka. Lesní pedagogiku zajišťují organizace mající na starost správu lesních majetků, hospodaření v lesích či lesnickou osvětu a lesnické školy po celé České republice. Jedná se například o Ministerstvo zemědělství, Vojenské lesy a statky, Lesy České republiky a další neziskové organizace (Lesní pedagogika, Mezi stromy, 2022).

Lesní pedagogika jako jedna z metod lesnické a environmentální osvěty je realizována formou krátkodobých či dlouhodobých exkurzí. Postavena je na zážitkovém poznání lesa, kdy se účastníci učí zábavnou formou vnímat les všemi smysly (Kvapil, 2012).

S lesní pedagogikou je možné se setkat také na několika typech akcí, které organizace pořádají v průběhu celého roku. Informační akce uskutečňované po celé České republice zahrnují Dny země, veletrhy, lesnické dny a výstavy, besedy a přednášky s lesníkem, soutěže, lesnické projektové dny apod. Standardním neperiodickým typem akce může být například vycházka po lese s doprovodem lesníka či práce v lese. Periodickými aktivitami jsou volnočasové kroužky lesní pedagogiky, činnosti lesní mateřské školy nebo mateřské školy zaměřené na environmentální výchovu (Marušáková, 2010).

1.5.1 Cíle lesní pedagogiky

Základním cílem lesní pedagogiky je zlepšení vztahu člověka k lesu a obecně odpovědnější zacházení s přírodou. Člověk by měl pochopit, jaký význam a funkci pro něj les má. Snaží se zprostředkovat komplexní chápání lesa z pohledu ekologického, sociálního i ekonomického. Dále má za cíl vysvětlit základní principy hospodaření v lese, podporovat kladný vztah člověka k lesnímu hospodářství a kladný přístup ke dřevu jako obnovitelné surovině. Cílem lesní pedagogiky u dětí je, aby vnímaly les a přírodu všemi smysly a se všemi zákonitostmi, měly zájem o les a přírodu a věděly, jak se přírodě mají správně chovat, jak je možné o les pečovat a chránit ho (Synek, Žatka, 2012).

Využitím lesa pro výuku i hru se dítě vrací do prostředí, které bylo pro jeho vývoj po staletí přirozené. Dítě se učí všemi smysly, má více příležitostí a možností k pohybu, vytváří se mu specifické učební situace. Dochází tak k celistvému rozvoji osobnosti a podpoře zdraví dítěte (Zormanová, 2017).

Mezi hodnoty, které lesní pedagogika uznává a předává, patří respekt k přírodě, odpovědnost a ohleduplnost, tolerance, mezigenerační solidarita a dlouhodobé a globální myšlení i jednání (Forest pedagogics, 2022).

1.5.2 Principy lesní pedagogiky

Pozitivní a trvalý vztah k přírodě není možné teoreticky naučit podle učebnic ve škole, ale je třeba ho získat přímo v lese. Lesní pedagogika se řídí mottem: „O lese učit v lese“, a proto les nahradil klasické učebny a herny. Vzdělávání v prostředí lesa je jednou z hlavních výhod, neboť poskytuje nespočet názorných pomůcek a ukázek. To zajistí každé skupině originální a autentický zážitek. Kromě získání informací o lese a poznání, dochází k rozvoji celé osobnosti. V rámci programu vytvářen a prohlubován vztah k přírodě prostřednictvím

smyslového vnímání, zábavných a zážitkových činností. Jejich prostřednictvím je také rozšiřováno povědomí o lesnické práci a je k ní touto cestou vytvářen také přirozený respekt (Mezi stromy, 2022). Lesní pedagogika rozvíjí kreativitu, představivost, spolupráci, mezioborové myšlení, soustředění a společenské chování (Forest pedagogics, 2022).

2 Praktická část

Pro realizaci praktické části diplomové práce jsem si vybrala lesní mateřskou školu Lesmír v Liberci. Před tvorbou návrhu programu jsem si v zařízení nejprve domluvila náslechy, abych se seznámila s prostředím a denním režimem lesní mateřské školy. Bylo mi umožněno pravidelně každý pátek navštěvovat třídu Vlčat a trávit s nimi celé dopoledne, kdy probíhá hlavní vzdělávací program. V této třídě jsem měla možnost spolupracovat přímo s paní ředitelkou a předsedkyní spolku Martinou Březinovou. Při prvních návštěvách jsem pozorovala přístup a metody pedagogů, chování dětí při volné hře a při řízených aktivitách, jejich mentální a pohybovou úroveň. Na základě toho jsem sestavila návrh 8 pohybových aktivit a her, které jsem s dětmi postupně v rámci dopoledního programu v lese realizovala. Realizované aktivity jsem následně zhodnotila formou sebereflexe a řízeného rozhovoru s jedním z pedagogů přítomných u realizace programu.

2.1 Charakteristika zařízení

Lesní mateřská škola Lesmír z.s. v Liberci je typem celodenní lesní mateřské školy s pravidelným provozem. Mateřská škola vznikla v roce 2012 a od roku 2014 funguje jako spolek. V rejstříku Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je spolek zapsán od roku 2017. Spolek Lesmír je také členem Asociace lesních mateřských škol, s níž úzce spolupracuje. Podobná spolupráce probíhá také s lesními kluby, lesními školkami a waldorfskými třídami v okolí. Posláním Lesmíru je kromě výchovy a vzdělávání dětí také osvěta v ochraně životního prostředí a šetrném životním stylu, zachování tradic a rozvoj řemesel. Víze Lesmíru spočívá ve výchově dítěte ke svobodě v celistvosti s přirozeným respektem k přírodě a k lidem. Z toho vyplývá i hlavní cíl, rozvoj vnímavosti a citlivosti k lidem a k přírodě v každé osobnosti. Učitel je dítěti průvodcem v hledání sebe sama i svého místa na Zemi a ve společnosti. Vzdělávací program mateřské školy je tvořen dle principů waldorfské a lesní pedagogiky.

Kapacita zařízení je 30 dětí na den ve dvou věkově smíšených třídách/skupinách. Skupina Lišcat má kapacitu 15 dětí a skupina Vlčat taktéž. Věkové rozmezí dětí se pohybuje mezi 2 až 6 lety. Školku mohou navštěvovat i děti s odkladem školní docházky (Lesmír, 2022).

Zázemí

Zázemí školky se nachází v lokalitě Lidových Sadů mezi Botanickou a Zoologickou zahradou v bezprostřední blízkosti lesa ve vile se zahradou a altánem. V altánu se nachází

stoly a židle, na kterých děti obědvají. Vnitřní prostory se pravidelně větrají a je v nich udržována teplota 18 – 20 stupňů Celsia. Prostory jsou využívány pro uskladnění náhradního oblečení a pomůcek, odpočinek po obědě a hygienu. V případě nepříznivých klimatických podmínek je část prostorů vytápěna, aby se děti mohly prohřát a usušit. Mladší děti odpočívají vevnitř na společných karimatkách a ve vlastních spacích pytlích. Většinou usínají, případně mohou jen odpočívat u čtení pohádky a zpívání ukolébavek. Venku malé děti nespí z důvodu velkého hluku, který jde z vedlejší základní školy a družiny. Starší předškoláci mohou odpočívat na zahradě a využívat společné vybavení. Ti mají odpočinek kratší v podobě čtení příběhu na pokračování. Následně se věnují klidovým činnostem jako kreslení, prohlížení knížek, četba, vyprávění a rukodělné práce.

Lesmír dětem poskytuje také školní stravování zahrnující dopolední svačinu, oběd a odpolední svačinu. Dopolední svačinu dostávají děti ráno při příchodu do vlastních svačinových boxů a v batůžku si ji nesou do lesa. Pití si děti nosí také v batůžku ve vlastních lahvích či termoskách a v zázemí školky si je mohou samy doplňovat. Druhy nápojů jsou voleny dle venkovní teploty (pitná voda/s citrónem a čerstvými bylinkami, bylinné a ovocné čaje, ředěné ovocné mošty, nápoje obilné a sójové). K zahradnímu altánu je zajištěn přísun pitné vody (Lesmír, 2022).

Režim dne

Provozní doba školky je od 7:30 do 16:30. Denní režim se přizpůsobuje aktuálním potřebám dětí a počasí. Zpravidla se ale třídy drží následujícího rytmu:

- | | |
|-----------------|--|
| - 7:30 - 8:15 | předávání dětí, |
| - 7:30 - 8:30 | volná hra, příp. snídaně, |
| - 8:30 – 11:45 | ranní kroužek, svačina, pobyt v lese, hygiena, pohádka, |
| - 11:45 - 12:15 | oběd, |
| - 12:30 | vyzvedávání po obědě, |
| - 12:30 - 14:30 | odpočinek / vzdělávání předškoláků, |
| - 14:45 - 16:15 | svačina, volná hra a pobyt na zahradě, vyzvedávání dětí, |
| - 16:30 | uzavření zázemí. |

Ranní předávání dětí a přivítání se všemi probíhá podáním ruky a pozdravením. Někdy volí učitelé dle aktuálního rozpoložení dítěte jen pohlazení. Podání ruky má význam stvrzení převzetí dítěte do péče učitele či asistenta. To by mělo proběhnout tehdy, je-li na to dítě připravené. S učiteli mateřské školy je možné domluvit individuálně přizpůsobený

adaptační režim, aby dítě nástup do školky lépe zvládlo. Pokud dítě ráno při předávání pláče, řeší to učitelé tak, že ho nechají s rodičem rozloučit a vezmou ho do náruče. Pláč dětí považují za přirozený, zejména na začátku školního roku, kdy je dítě smutné z odloučení a nemusí to vždy znamenat jeho nezralost. Rozloučení s rodičem by mělo proběhnout vždy. Není vhodné dítě zabavit, aby přestalo plakat a poté se nenápadně vytratit. Důvodem je to, že si dítě odchodu rodiče stejně všimne a začne plakat. Vnímá to od rodiče jako zradu a příště se ho bude držet o to více, aby mu neodešel.

Program probíhá po celý rok venku za každého počasí. Výjimkou jsou extrémní podmínky jako například silné mrazy či bouřka, při kterých je využíváno zázemí školky. Ani déšť není překážkou, aby si děti hrály venku. Důležité je vhodné oblečení, které je ochrání před promoknutím. V suchu a teple umožňuje dětem zůstat doporučené outdoorové vybavení zejména z přírodních prodyšných materiálů (merino/vlna, bavlna, bambus, len atd.) nebo z moderních materiálů. V lese jsou pak děti chráněné korunami stromů, případně může posloužit natažení plachty, kterou učitelé v takových případech nosí. Především v zimě a za chladného počasí se doporučuje vrstvené oblékání, které se při mrazech může skládat i z šesti vrstev. Dle aktuální teploty a pohybové aktivity se pak dětem vrstvy odebírají či přidávají, aby se cítily komfortně. Starší děti se učí množství vrstev oblečení regulovat samy a vnímat tak své tělo a potřeby.

V průběhu celého dne se prolínají řízené a pohybové aktivity a volná hra. Při práci s dětmi učitelé využívají individuální či skupinovou formu s ohledem na individuální potřeby dětí. Prostřednictvím pohybových aktivit v přírodě na nerovném terénu a s přirozenými překážkami je u dětí podporován správný vývoj motoriky, rovnováhy, pohybové koordinace a prostorové orientace (Lesmír, 2022).

Vlastní poznatky z pozorování a rozhovorů

Při prvních návštěvách mateřské školky jsem měla možnost seznámit se s chodem mateřské školy a s prostředím, kde probíhá dopolední program. Každé ráno se děti při příchodu přivítají s pedagogy a nahlásí na zahradě v altánu. Poté je rodič odvádí do malého lesíka pod školkou, kde čeká vždy jeden z pedagogů. Každá skupina dětí má své místo, základnu, kolem které se při volné hře smí pohybovat a kde poté probíhá ranní kruh. V ranním kruhu se děti s pedagogy formou říkanek a písni společně přivítají, pozdraví sluníčko a zem, přivítají nový den, rozdají si služby a naladí se na dopolední program.

Poté společně odchází do lesa u Lidových Sadů. Před lesem se vždy zastaví, udělají kruh a společnou písni odemknou les. Když z něj odchází, tak ho stejným způsobem

zamykají. V lese mají několik vybraných míst, která děti znají a kam pravidelně chodí. Po cestě lesem na tato místa mají několik určených zastávek, na kterých se vždy čeká na celou skupinu, a bez svolení děti nemohou samy pokračovat dále. Není tak nutné na děti křičet, nebo je striktně držet v zástupech ve dvojicích.

Při příchodu na stanovené místo si děti odloží k určenému stromu batohy, v kruhu společnou říkankou poděkují lesu, že zde mohou být, a jdou si umýt ruce. Mytí rukou probíhá tak, že si děti stoupnou do řady s malými ručníky položenými na hlavě, vyhrnou si rukávy, jeden pedagog jim dává vodu z lahve a druhý ekologické mýdlo. Poté si každý sedne se svou svačinou do kruhu na jednu čtvercovou karimatku, kterou nosí pedagog v batohu. Po říkance s přáním dobré chuti děti svačí, jak dlouho potřebují a následně si mohou jít hrát. Ví, kde se mohou pohybovat a že se musí pořád držet v dohledu pedagoga. Ptala jsem se, zda se někdy stalo, že by děti utekly a zda se toho bojí. Ze zkušeností mají prý ověřené, že pokud děti dostanou dostatek volnosti s vymezenými hranicemi, nemají potřebu utíkat a vzdalovat se.

Řízené aktivity v lese probíhají na principu dobrovolnosti a formou nabídky. Neměly by dětem zabrat celý čas strávený v lese, ale pouze jeho část, aby měly vždy dostatek prostoru pro volnou hru. Pedagogové si proto připraví nějaké stanoviště s aktivitou, na kterou dohlíží a děti si mohou vybrat, zda a kdy se zapojí. Většinou se ale zapojují všichni. Ve všech aktivitách je maximálně využíváno přírodních materiálů a minimum umělých pomůcek.

2.2 Návrh programu pohybových aktivit

Pohybové aktivity jsem navrhla na základě teoretických poznatků získaných analýzou odborné literatury, poznatků z návštěv lesní mateřské školy Lesmír a vlastních pedagogických i trenérských zkušeností s předškolními dětmi. Vybrala jsem některé aktivity, které se mi s dětmi osvědčily v rámci vlastní trenérské praxe a které u nich patří mezi nejoblíbenější. Upravila jsem je tak, aby byly v souladu s lesní pedagogikou, realizovatelné v prostředí lesa a bez využití pomůcek, pouze s přírodními materiály. V případě první aktivity na lesní průzkumníky jsou výjimečně využity pracovní listy, které jsou ale zalaminované a lze je použít opakovaně, takže splňují ekologické parametry.

Vzhledem k cílové skupině předškolních dětí jsou všechny pohybové aktivity organizované formou her. Aktivity jsem pojmenovala a motivovala tak, aby korespondovaly s lesní tematikou, byly pro děti poutavé a zároveň naučné. Ve hře na myslivce a pytláky poznají, kdo a jak v lese může škodit a kdo se stará o zvěř. Hra na veverky a kuny, či myši domky napovídají o vlastnostech zvířat a potravinovém řetězci v lese.

U všech aktivit jsem se snažila maximálně využít nerovností terénu v lese a přírodních materiálů, které nabízí. Zaměřila jsem se na hrubou motoriku, zejména pohybovou koordinaci, jejíž rozvoj je v předškolním věku zásadní a prostředí lesa ho podporuje. Dítě musí při hrách neustále koordinovat své pohyby překonáváním překážek, které se v lese přirozeně nachází (kořeny stromů, šišky, hromady listů, kameny, spadené větve, klacky, nízké keře apod.). Nerovný terén také děti nutí koordinovat a přizpůsobovat rychlost běhu a učí je ovládat své tělo.

V průběhu her musí děti vnímat prostor kolem sebe, všímat si nejen přírodních překážek v různých podobách ale i ostatních spoluhráčů, což přispívá k rozvoji prostorové orientace. Dále jsem zacílila hry tak, aby při nich děti vnímaly přírodu co nejvíce smysly a vytvářely si k ní prostřednictvím poznávání bližší vztah.

Do programu jsem zařadila u vybraných her prvky podporující rozvoj kreativity. Děti budou za využití různých přírodních stavět domky, základny či opičí dráhy, které jsou následně nezbytnou součástí hry. Podílejí se tak na přípravě a jsou částečně i tvůrci hry. Většinu her si jsou děti schopné řídit samy bez zásahů pedagoga, ten může být jen nápomocným pozorovatelem a průvodcem dětí hrami.

2.2.1 Na lesní průzkumníky

Pomůcky: zalaminované pracovní listy, mazatelné fixy na tabuli

Zaměření: poznávání lesa/okolí všemi smysly, orientace v prostoru, paměť, spolupráce, vyjadřování a komunikace, zraková diferenciac

Popis hry: Děti jako průzkumníky lesa necháme dle počtu rozdělit do dvojic až trojic, případně mohou objevovat samostatně. Každá skupinka či jednotlivec dostane průzkumnou kartu (zalaminovaný pracovní list), na které musí prozkoumat co nejvíce předmětů. Hrací karta obsahuje 9 políček s různými stromy, rostlinami, přírodními jevy, plody apod., které mají děti za úkol najít a poznat co nejvíce smysly (hmatem, čichem, zrakem, sluchem). Výjimkou je chuť, kdy děti upozorníme, že v žádném případě nesmí samy bez svolení pedagoga nic ochutnávat a strkat do úst. Pokud se jim podaří prozkoumat a poznat danou věc minimálně jedním smyslem, zaškrtnou políčko fixem. Hra není časově omezená. Po dokončení hry pedagog společně s danou skupinkou, či jednotlivci, kteří se postupně vrací z průzkumu, všechny karty projdou, aby si ověřil, zda opravdu všechna zaškrtnaná políčka poznali a jakými smysly. Každý u vybraných políček sdělí, co našel, jak to vypadalo, co cítil po hmatu a po čichu, zda něco slyšel. Nejprve necháme děti mluvit samotné a až poté můžeme použít pomocné a navádějící otázky (Worroll, Houghton, Ettler, 2019).

Varianta č. 2: Na průzkumné karty se dají vymyslet různé varianty předmětů a přírodnin, ale také různé konkrétní úkoly, které mají děti splnit. Například mohou skládat z přírodnin různé obrazce podle vzoru na kartě.



Obrázek 2: Na lesní průzkumníky - průzkumná karta č. 1



Obrázek 1: Na lesní průzkumníky - průzkumná karta č. 2

2.2.2 Na myslivce a pytláky

Pomůcky: šišky

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj taktických schopností, rychlost reakce a rozhodování, orientace v prostoru

Příprava na hru: Před začátkem hry nasbírá každé z dětí minimálně 5 šišek na společnou hromadu. Šišky budou představovat kořist pro pytláky.

Popis hry: Určí se jeden myslivec a ostatní děti budou pytláci. Při větším počtu dětí lze určit myslivců více. Myslivec bude mít ve vzdálenosti přibližně 10 metrů své vymezené území, ve kterém číhá na probíhající pytláky a ze kterého nesmí vystoupit. Území lze vyznačit například nakreslenou čarou mezi dvěma stromy klackem do hlíny, či kameny apod. Pytláci mají také vyznačenou hranici, kde končí pomyslný les, odkud vždy vybíhají a kam nosí ulovenou kořist. Aby ale mohli kořist ulovit a dostat z lesa, musí vždy proběhnout územím, kde číhá myslivec. Ten se pytláka snaží dotknout a tím ho chytit. Chycený pytlák se vždy musí vrátit na pomyslný kraj lesa, případně pokud to bude již cestou zpět, musí nejprve vrátit kořist a poté běžet z lesa. Hra končí, až pytláci odnesou z lesa všechnu kořist, nebo po určitém časovém úseku. Pytláci pak společně kořist spočítají.

Varianta č. 2: Možnou variantou hry je na strážce pokladů. Ti stojí přímo u pokladů (šišek) ve vymezeném území a nesmí z něj ven. Ostatní mohou být piráti, či zloději, kteří se snaží proniknout do území a poklad ukrást, aniž by se jich strážce dotkl. Počet strážců se volí dle celkového počtu dětí a velikosti území.

Varianta č. 3: Hru lze hrát i bez šišek, či jiných předmětů, kdy se děti snaží jen proběhnout územím chytačů na druhou stranu. Chytači mohou být v tomto případě pytláci a probíhající děti budou lesní zvěř. Hru lze motivovat také jako hon na divočáky, na rybičky v řece a rybáře, na ovečky a vlky, kočky a myši apod.

2.2.3 Veverky a kuny

Pomůcky: klacíky (kameny), šišky

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky (běh, házení), orientace v prostoru, předmatematické dovednosti, kreativita

Příprava na hru: Nejprve děti nasbírají dostatek klacíků či kamenů a postaví společně domeček pro veverky. Domek bude představovat pouze ohraničený prostor, takže nesmí být vyvýšený. Zároveň musí být tak velký, aby se do něj vešly dvě děti jako kuny a zásoby veverek. Poté budou mít děti jako veverky za úkol nanosit do domečku co nejvíce šišek, které budou představovat veverčí zásoby na zimu.

Popis hry: Jakmile bude domeček plný zásob, vybereme z dětí dvě, které se promění v kuny. Při malém počtu dětí vybereme kunu pouze jednu. Kuny si vlezou do domečku veverek a ty jsou venku okolo domečku. Na povel pedagoga začnou kuny zásoby (šišky) veverek vyhazovat ven. Veverky se snaží co nejrychleji nosit zásoby zpět do domečku. Důležité pravidlo pro kuny je, aby házely vždy pouze jednu šišku a více se tak soustředily na samotnou techniku hodů, a také na míření do volného prostoru, aby netrefovaly veverky. Jakmile zavolá pedagog „stop“, všichni se zastaví, přestanou házet a položí na zem šišky, které mají v ruce. Kuny spočítají šišky v domečku a veverky spočítají šišky venku. Pokud mají kuny v domečku méně šišek než veverky venku, tak vyhrály. Pokud mají kuny v domečku více šišek, vyhrály veverky.

Varianta č. 2: Hra na veverky a kuny se tematicky hodí do podzimního období, kdy si veverky stírají zásoby oříšků na zimu. Na jaře lze tuto hru hrát například na kukačky, které vyhazují z hnízda vajíčka hostitelských ptáků.

2.2.4 Na rytíře

Pomůcky: klacky, provázek, stuha, nůžky

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky, poznávání lesa/okolí, orientace v prostoru, rozvoj předmatematických dovedností

Příprava na hru: Nejprve si s dětmi vyrobíme jednoduché meče. Každé dítě si najde jeden krátký a jeden delší klacek. Pedagog dětem pomůže oba klacky svázat provázkem k sobě do tvaru meče a přivázat na něj kousek stuhy.

Popis hry: Společně si poté určíme základnu – nazveme ji jako hrad či jiné opevnění, odkud budou děti jako rytíři zachraňující les před drakem vybíhat a do které se po splnění daných úkolů budou vždy vracet. Pedagog plní roli krále, který zadává rytířům, co je třeba před drakem zachránit. Král zadává různé počty stromů, rostlin, přírodnin, materiálů, které děti poznají a které se nachází v blízkém okolí. Může s dětmi touto formou procvičit také například barvy nebo tvary. Počet pokynů i obtížnost volí adekvátně věku, schopnostem a znalostem dětí a samozřejmě také prostředí, ve kterém se nachází. Záchranu rytíři provádí tak, že na dané místo lehce poklepají mečem. Rytířům je třeba zdůraznit, jak se správně a bezpečně nosí v ruce meč, aby při pohybu s ním neporanily sebe či ostatní. Šikovný rytíř se může za odměnu stát králem a vyzkoušet si jeho roli.

Hra začíná pokynem krále „Rytíři, drak se právě chystá zaútočit na...“, kam dle možností doplní např.: tři jehličnaté stromy, pět listnatých stromů, tři břízy, dvě houby, jeden

mech, čtyři šišky, borůvky, dva kameny, tři zelené/hnědé/žluté věci, něco hrubého/hladkého/měkkého/tvrdému, tři žaludy/bukvice, dva kulaté předměty apod.

Varianta č. 2: Hru lze hrát s různými rolemi, upravit dle aktuálních témat a ročního období. Děti mohou hrát detektivy prozkoumávající místo činu, hledače pokladů, zvědavé skřítky, čaroděje začarovávající les, útočící draky apod.

2.2.5 Lesní obr

Pomůcky: žádné

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky (pohybová koordinace, běh), rozvoj rychlosti běhu a reakce, orientace v prostoru

Popis hry: Společně s dětmi vybereme vhodné místo pro doupě obra, nejlépe u nějakého většího pařezu. Ve vzdálenosti cca 30 m od doupěte určíme domeček skřítků, například u nějakého velkého stromu, či specifického místa, které si děti zapamatují. Jeden obr si dřepne do svého doupěte, zavře oči a usíná. Ostatní děti, skřítkové, chodí do kruhu kolem něj a snaží se ho probudit říkankou: „Obře, obře, koukej vstát, zkus nás všechny pochyťat“. Říkanou opakují, dokud se obr nerozhodne vstát. Jakmile vstane, skřítkové se rozutečou a co nejrychleji běží do svého domečku, kam na ně obr nemůže. Koho obr cestou chytí, ten se stává jeho pomocníkem. Obr s pomocníky odchází spát do svého doupěte a skřítkové znovu vyrazí je probudit. Hra se opakuje, dokud nezůstane jeden či dva poslední skřítkové.

Varianta č. 2: Pokud u skupiny dětí nebude fungovat varianta, že se obr budí sám, může vstávat na zvukový signál pedagoga. Musí to být ale signál, který přes říkanou skřítků uslyší, například zapískání na prsty, zvonek, hlasité tlesknutí.

2.2.6 Myší domky

Pomůcky: žádné

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj rychlosti běhu a reakce, orientace v prostoru, kreativita

Příprava na hru: Před začátkem hry vybereme z dětí jednu či dvě lišky a ostatní děti budou myšky. Každá myška si na zemi vyznačí či postaví svůj domek. Lišky společně vyznačí jednu větší noru, která bude uprostřed mezi domky. Ve volném neohraničeném prostoru by bylo dobré vymezit určité hranice, za kterými děti nesmí domky stavět, aby byly s určitými minimálními rozestupy všechny pohromadě. Dětem můžeme zadat pravidlo v závislosti na jejich počtu a velikosti prostoru, že například domek kamaráda souseda nebo liščí nora musí být vždycky od nich dál než 10 kroků. Dále je upozorníme, aby domky stavěly

nízké a mohly z nich rychle vybíhat. Při tvoření mohou být děti kreativní, mohou si zvolit jakýkoli tvar, velikost, mohou ho jen vyrýt klackem do hlíny, mohou použít jakékoliv přírodniny jako, větve, šišky, kameny apod. Jakmile mají myši i lišky svůj domek hotový, postaví se do něj.

Popis hry: Hru zahajují lišky, které zavolají: „myšky, myšky, pozor na lišky!“ a vyběhnou z nory ven na lov. Myši mají za úkol co nejrychleji vyběhnout ze svého domku a přeběhnout do jiného volného, ve kterém budou v bezpečí. Žádná myš nemůže zůstat dvakrát ve stejném domečku. Liška může ulovit jen utíkající myš mimo domek. Pokud se lišce podaří myš chytit, vymění si role. Jakmile jsou všechny myši v domečku, zahajují lišky novou hru z nory.

Varianta č. 2: Hru lze hrát bez chytání myší, kdy budou lišky obsazovat myší domky. Začátek je stejný, a jakmile se myši rozutečou, každá liška se snaží zabrat si jeden volný domek. Z myšek, na které nezbyl žádný volný domek, se stávají lišky a zahajují další hru v noře. Podobně lze hrát tuto variantu bez lišek, kdy budou místo nich dvě myšky zlodějky, které obsazují cizí domky.

Varianta č. 3: Domky je možné nahradit v lese stromy. Každé dítě se postaví k jednomu stromu a dvě děti budou divočáci. Jakmile divočáci zavolají: „pozor, divočák!“, děti musí co nejrychleji přeběhnout do bezpečí k jinému stromu a divočáci se je mezitím snaží chytit. Při chycení si můžou role vyměnit, nebo můžeme hrát na výměnu po určitém počtu chycení či po určitém časovém úseku.

2.2.7 Vlastní opičí dráha

Pomůcky: přírodniny

Zaměření: rozvoj hrubé motoriky (běh, skákání, pohybová koordinace), kreativita, spolupráce, komunikace

Popis hry: S dětmi společně za využití různého přírodního materiálu postavíme překážkovou dráhu. Umístění zvolíme dle možností okolí. Můžeme využít méně frekventovanou lesní cestu, můžeme stavět i mírně do svahu a zvyšovat tak dětem obtížnost. Terén nemusí být jen rovný, naopak překonávání nerovností terénu je dalším prvkem rozvoje koordinace. Každé dítě bude mít za úkol postavit jedno ze stanovišť. V případě většího počtu dětí můžou stavět ve dvojicích či po skupinkách jedno i více stanovišť. Naopak v případě menšího počtu můžou stavět všichni společně. Stanoviště mohou být postavená za sebou v dlouhém pruhu, do půlkruhu či do kruhu. Dětem dáme návod a v případě menších dětí ukážeme příklady možných překážek, které budou muset ostatní překonat přeskokem,

proskákáním, podlezením nebo proběhnutím. Při stavění necháváme děti pracovat samostatně, ale jsme jim nápomocni v případě potřeby.

Varianta č. 2: Dětem můžeme jednotlivě rozdat úkoly, abychom dosáhly pestrosti v zaměření dráhy, dostaly od nás jakýsi návod a zároveň jsme úplně nepotlačily jejich kreativitu. Každé dítě či skupinka dostane konkrétní dovednost, kterou musí jejich stanoviště rozvíjet, ale bude záležet na nich, jak a z čeho stanoviště postaví. Zařadíme například různé druhy skákání - skákacího panáka, mety pro skoky do dálky, běh mezi překážkami - slalom, koordinační žebřík, přeskoky či podlézání – vyvýšené překážky apod.

Varianta č. 3: První dráhu postaví pedagog, děti si ji vyzkouší a překonávají různými způsoby, které je napadnou. Poté ji mohou posbírat a postavit novou podle sebe.

2.2.8 Navigátoři

Pomůcky: šátky na zavázání očí

Zaměření: spolupráce, komunikace

Popis hry: Děti se rozdělí do dvojic. Jedno z dětí bude mít zavázané oči a druhé si zahraje na jeho navigátora. Ten bude mít za úkol pouze pomocí slov popsat cestu a dovést svého kamaráda do určeného místa. Cíl můžeme stanovit pro všechny stejný, nebo trasu volit dle obtížnosti a schopností daných dvojic individuálně. Hru si mohou děti řídit i samy a stanovit si vlastní cíle, kam chtějí dojít.

Varianta č. 2: Hru můžeme zorganizovat jako závod dvojic, kdy budou mít všichni stejnou trasu. V polovině trasy si mohou dvojice vyměnit role.

2.3 Vyhodnocení realizace programu pohybových aktivit

2.3.1 Sebereflexe

Při první aktivitě jsem děti rozdělila do věkově smíšených dvojic tak, aby v každé dvojici byl jeden předškolák nebo alespoň starší. Dvojice spolu fungovaly, ale větší iniciativu přebíral vždy ten starší a mladší děti se tolik nezapojily. Pro příště by bylo vhodnější udělat snazší variantu pro mladší děti a zaměřit se například na jeden konkrétní smysl. Kartu bych vytvořila s méně políčky a nakreslila k ní značku jednoho smyslu. Po úvodním vysvětlení aktivity jsem děti nechala rovnou samostatně ve dvojicích zkoumat. Příště bych ale určitě zařadila na začátku jeden společný průzkum celé skupiny například jen u dvou vybraných předmětů, aby si každý vyzkoušel poznávání smyslu a měl představu o tom, jakým způsobem zkoumat.

Hru Na myslivce a pytláky jsme hráli v základní variantě s využitím šišek. Děti sbírání šišek namotivovalo a chtěly si pak s nimi hru zahrát. Území myslivce jsme společně vyryli klackem do země. Každý si našel svůj klacek a obtahoval po mně linie, které jsem vyznačila. Měly radost z toho, že mohly pomoci při přípravě a zároveň v tom měly i prvek rozvoje grafomotoriky. Do role myslivce se hned přihlásily aktivní děti, ale pro menší počet dětí jsem zvolila jen jednoho. Většinou se do role chytajícího stavím v úvodním kole hry já, ale když jsem viděla zájem dětí, nechala jsem to na nich. Do hry jsem se tedy zapojila jako pytlák, abych mohla pomoci dětem, které mají strach z proběhnutí, a případně trochu korigovat myslivce. V dalších kolech se myslivci prostrídali a v případě malých dětí jsem v území nechala dva. Hra děti bavila a zapojily se všechny až na dvě výjimky, které nás ale při hře pozorovaly.

U hry na veverky a kuny se opět osvědčilo sbírání šišek a příprava domečku. U dětí jsem již při prvních návštěvách pozorovala, jak rády sbírají jakékoliv přírodniny a cokoli se z nich snaží vytvořit, proto jsem to na začátek hry zařadila. Hru jsem motivovala sbíráním zásob veverek na zimu v podobě oříšků. Ze začátku byl problém s dodržením pravidla kuny, aby házela z domečku veverky jen jednu šišku. Děti měly tendence házet jich víc najednou

a oběma rukama. Hru jsem tedy vždy zastavila a pravidlo připomněla. Stejně pravidlo jsem nastavila i pro veverky, které směly přinést vždy pouze jednu šišku. Bylo dobré, že jsme pro hru měly k dispozici volný plac bez keřů a houští, kam by děti mohlo svádět házet šišky, aby je veverky nemohly najít. Děti pochopily, že musí při házení i běhání dávat pozor, aby nikoho netrefily a zvládly dodržovat pravidla bezpečnosti a ohleduplnosti.

Hra Na rytíře děti upoutala výrobou mečů. Meč si chtěly vyrobit všechny a tak nebyl problém se zapojením neaktivních dětí. Starší děti si zvládly samy najít vhodné klacky a mladším jsem pomohla buď já, nebo někdo z předškoláků. Děti si klacky přidržely u sebe a provázkem jsem jim je svázala k sobě. Předškoláci si zvládli na meče uvázat mašli a těm mladším jsem pomohla. Na stuhu si každý nakreslil černým fixem svou značku, aby si meč poznal, a pro jistotu jsem každému na stuhu napsala také iniciály. Základnu jsme si zvolili s dětmi u pařezu a tam jsem se posadila jako král. Do první hry se zapojily ještě všechny děti a postupně se v dalších hrách odpojovaly, když už si s mečem chtěly hrát samy. Před začátkem hry jsme si ukázali, jak se správně má držet a nosit meč, aby s ním děti při pohybu nezranily sebe nebo ostatní. Začala jsem jednoduššími pokyny a počty do dvou až třech, aby je zvládly i ty nejmenší děti a postupně jsem upravovala individuálně obtížnost. Předškoláci se vraceli na základnu vždy dříve, protože úkol splnili rychleji, a mohla jsem jim tak zadat složitější pokyn.

Lesní obr si děti získal především díky říkance, kterou se děti jako skřítky snažily obra vzbudit. Na začátku jsem je zapojila otázkou, kde by asi tak tady v lese mohl obr spát. Společně jsme se shodli na místě za velkým pařezem. V dostatečně dlouhé vzdálenosti, aby měl obr šanci někoho chytit, jsem vybrala osamocený keř, který jsem dětem představila jakou domeček skřítků. Jeden z předškoláků se ihned přihlásil do role obra. Já jsem společně s ostatními dětmi chytla za ruce a vytvořili jsme kruh kolem obra, který spal ve dřepu, aby se mohl co nejrychleji zvednout. Jakmile obr zavřel oči, začali jsme chodit kolem něj a probouzet ho říkankou. Děti měly tendenci křičet, a tak jsem jim řekla, že chceme vzbudit pouze obra a ne všechna zvířátka v lese, proto se musíme ztišit. U nejšikovnějších předškoláků fungovalo, že se jako obři budili sami. Ale pokud už obrů bylo pochytených více, nebo byly obrem mladší děti, osvědčila se mi spíše varianta, kdy se budily na mé tlesknutí. Zvolila jsem tlesknutí proto, aby bylo slyšet přes říkanku a bylo dobře rozlišitelné od hlasu. Při této hře je dobré, dát si pozor, aby cestou z doupěte obra do domečků skřítků nebyla nějaká nebezpečná překážka. Děti, které utíkají před obrem ve vyšší rychlosti a strachu, aby je nechtyl, si nezvládají tolik hlídat, kam a kudy běží. Proto je v tomto případě lepší vyhnout se příliš členitému terénu a jakýmkoli vyšším a nebezpečnějším překážkám. V našem případě jsem děti musela upozornit na stromy a jejich kořeny, kterým se musely vyhnout.

Vzhledem k charakteru předchozích her, ve kterých se hodně chytalo, jsem zvolila u Myších domků druhou variantu bez chytání. Myšky si tedy měnily své domky a lišky se jim je snažily obsazovat. Pohybovali jsme se zrovna v místech, kde se nachází hodně stromů, a proto jsem se rozhodla je využít jako myší domky. Každé dítě si před hrou vybralo jeden strom tak, aby byl v mém dohledu. Abychom poznali, které stromy byly vybrány jako myší domky a u kterých se hraje, dostaly děti za úkol je nějakým způsobem z přírodnin označit. Dala jsem jim příklad, že mohou kolem vyskládat kameny, šišky apod. Jakmile měly všechny hotovo, prošli jsme si společně všechny myší domky a podívali se, jak jsou označené. Následně jsem zahájila hru jako liška, aby měly děti názorný příklad, jak rychle si musí zabrat domeček nějaké myšky, aby se vysvobodily. Kdo zůstal místo mě bez domečku, stal se liškou. Obávala jsem se reakce dětí, pokud nenajdou žádný volný domeček a zůstanou stát mimo. Proto jsem roli lišky vždy vyzdvihla a namotivovala kouzelným heslem „myšky, myšky, pozor lišky“, kterým vyžene liška všechny myšky z domečku. Heslo je krátké, úderné a navíc se rýmuje, takže děti v roli lišky bavilo ho křičet. Vznikl proto opačný problém, že se děti vyhýbaly domkům, aby se mohly stát liškou. Na tuto situaci jsem zareagovala tím, že nikdo nesmí být liška dvakrát po sobě a budou si počítat, kolikrát se staly liškou. Králem myších domků jsem určila na konci hry dítě, které bylo nejméně krát v roli lišky.

Stavění vlastní opičí dráhy byla jedna z nejoblíbenějších aktivit u dětí. Překážky stavěly ve věkově smíšených dvojicích, aby mohly ty starší, kreativnější a šikovnější děti pomáhat mladším. Místo pro dráhu jsem zvolila na málo frekventované lesní cestě, která nám pomohla držet stanoviště v jedné linii za sebou, a na které se děti lépe orientovaly v prostoru. V úvodu aktivity jsem se dětí zeptala, jestli ví, co to je opičí dráha a co se v ní všechno může objevit. Některé starší děti už ji znaly, tak napověděly těm mladším a společně jsme přišli na to, co všechno může obsahovat a jak si s tím poradíme my v lese bez pomůcek. Děti vymýšlely různé přírodniny, které by se daly použít. Poté jsem jmenovala různá stanoviště a dvojice si vybíraly, která z nich chtějí stavět. Po celou dobu stavění jsem chodila mezi dvojicemi, aby měly možnost se poradit nebo zeptat, ale snažila jsem se zasahovat co nejméně, abych jim nechala dostatek prostoru pro vlastní kreativitu. Postavená stanoviště jsme si nejprve prošli všichni společně jedno po druhém, aby měla každá dvojice možnost předvést, jak své stanoviště vymyslela a co se na něm bude dělat. Následně jsem dětem nechala volnost a probíhaly si dráhu samy. Na přestavění dráhy do jiné podoby už nebyl čas.

Do poslední aktivity Navigátoři se zapojily spíše jen starší děti. Většina z mladších měla strach si zavázat oči. Ti, kteří se chtěli zapojit, ale měli strach, mohli doplnit dvojici starších, nebo stát u cíle a hlídat, zda někdo nepodvádí. Role kontrolorů u dětí fungovala výborně, rády na něco dohlíží a cítí se důležitě. Vzhledem k tomu, že se zapojily starší děti, vybrala jsem těžší terén a děti si mohly upravit délku trasy. Někdo šel cestu kratší a vyzkoušel si ji například jen dvakrát, někdo zkoušel více cest a stihl se vystřídat několikrát.

2.3.2 Řízený rozhovor

Po realizaci programu jsem pro získání odborné zpětné vazby provedla řízený rozhovor s kvalifikovaným pedagogem Lesmíru, který byl u všech aktivit přítomen. Do mé činnosti ale nijak nezasahoval a nechal mi při práci s dětmi volnost. Konzultovala jsem s ním výběr aktivit a následně jsem s ním reflektovala i jejich průběh. Položila jsem mu formou řízeného rozhovoru následující otázky:

Odpovídají zvolené pohybové aktivity a jejich forma koncepci Vaší lesní mateřské školy? Pokud ne, jaká forma by odpovídala? Máte nějaký návrh na úpravu aktivit?

„Aktivity jsou dobře promyšlené a sestavené. V naší LMŠ bych si uměl představit zařadit tyto aktivity do příprav.“

Jsou pohybové aktivity přiměřené věku a schopnostem skupiny? Případně v čem nejsou a proč.

„Některé z aktivit mi přišly vhodnější pro skupinu předškoláků (od cca 5let), například první aktivita na průzkumníky vyžaduje po dětech větší schopnost imaginace. Možná by prospělo nejprve v ranním kroužku zařadit několik činností na rozvoj smyslového vnímání – poslat si něco hladkého/hrubého, měkkého/tvrdeho.“

Jsou pohybové aktivity vhodně zaměřené? Na co by bylo lepší pohybové aktivity zaměřit, co by měly primárně rozvíjet? Postrádáte rozvoj určité dovednosti či schopnosti?

„Ještě bych se zkusil zaměřit na rozvoj spolupráce celé skupiny a empatické citění – třeba při aktivitě s myškami by mohly mít myšky možnost pomoci ostatním, ale to by šlo vymyslet jako alternativu k dané pohybové aktivitě.“

Máte nějaké připomínky a komentáře k jednotlivým aktivitám?

„Myslet na děti, které jsou pasivnější, chtějí spíše pozorovat – zkusit jim také dát nějakou „funkci“ kdy by mohli být součástí hry. Občas by měl roli „chytače“ zastávat učitel, který by měl umět citlivě reagovat na pohybové schopnosti dětí v závislosti na jejich věku/úrovni hrubé motoriky apod.“

Jak celkově hodnotíte program pohybových aktivit?

„Zde by asi stačilo říci, že děti byly z většiny aktivit/her nadšené a rády je ještě se svými vlastními obměnami zkoušeli v následujících dnech.“

Závěr

Cílem diplomové práce bylo navrhnout program pohybových aktivit pro lesní mateřskou školu, realizovat ho a následně zhodnotit. Návrh pohybových aktivit jsem vytvořila na základě poznatků získaných analýzou odborné literatury, návštěvou lesní mateřské školy a vlastní pedagogickou i trenérskou praxí.

V teoretické části práce jsem se nejprve zaměřila na pohybovou aktivitu, její vliv na zdraví člověka, na zdravý vývoj dítěte a její specifické znaky u dětí předškolního věku. Dále jsem charakterizovala předškolní věk z hlediska kognitivního, emočního a sociálního vývoje, prostředků učení a nakonec z hlediska fyziologického a motorického vývoje, ze kterého jsem vycházela při přípravě aktivit. Třetí kapitolu jsem věnovala obecně alternativnímu vzdělávání, definovala jsem pojem alternativní škola, shrnula jsem její vznik a typy. Podrobněji jsem přiblížila typ školy waldorfské, na jejíchž principech funguje lesní mateřská škola Lesmír v Liberci, kde jsem realizovala program. V následující kapitole jsem se zabývala lesními mateřskými školami. Nejprve jsem popsala jejich historii v zahraničí i v České republice a upřesnila jejich aktuální legislativní ukotvení u nás. Poté jsem lesní mateřské školy charakterizovala s důrazem na jejich specifické znaky, vypsala jsem jejich typy a společné cíle. V nejobsáhlejší části kapitoly jsem se zabývala výhodami a přínosy lesní mateřské školy, konkrétně pobytu a pohybu v přírodě pro vývoj dítěte a jeho zdraví. Poslední kapitolou o lesní pedagogice, jejích principech a cílech, jsem zakončila teoretickou část.

Do praktické části jsem zařadila podrobnější charakteristiku liberecké lesní mateřské školy Lesmír, kterou jsem si vybrala pro realizaci programu pohybových aktivit a kde mi umožnili pravidelné návštěvy. Popis zařízení jsem doplnila o vlastní poznatky z návštěv a pozorování, které jsem využila při tvorbě programu. Program pohybových aktivit jsem sestavila tak, aby byl v souladu s principy waldorfské a lesní pedagogiky, aby odpovídal režimu dne a byl přizpůsoben prostředí, věku a schopnostem dané skupiny dětí. Při tvorbě aktivit jsem vycházela z teoretických poznatků a vlastních zkušeností s předškolními dětmi. Zvolila jsem aktivity organizované formou her, založené na principu dobrovolnosti s dohledem pedagoga v roli průvodce, motivované lesní tematikou, modifikované využitím přírodních materiálů místo běžných umělých pomůcek a zaměřené na rozvoj hrubé motoriky, především pohybové koordinace, a kreativity. Dále jsem zacílila hry tak, aby při nich děti vnímaly přírodu co nejvíce smysly a vytvářely si k ní prostřednictvím poznávání bližší vztah.

Realizace aktivit proběhla v rámci dopoledního pobytu dětí v lese mezi svačinou a volnou hrou před odchodem na oběd. Záměrně jsem při plánování aktivit neurčovala jejich

časovou dotaci, aby nebyly časem nijak limitované a daly se přizpůsobit aktuální situaci a rozpoložení dětí. Delší aktivity jsme vždy stihli alespoň v jedné variantě provedení a kratší aktivity si děti, které měly zájem, zahrály vícekrát. Skupina dětí byla věkově smíšená, ale i přesto mladší děti zvládly obtížnost aktivit bez větších problémů nebo s pomocí předškoláků, čímž se rozvíjela také jejich spolupráce a empatie. Během všech realizovaných aktivit se mi podařilo zaujmout většinu dětí.

Podrobněji jsem jednotlivé aktivity reflektovala v poslední kapitole vyhodnocení realizace programu pohybových aktivit. Součástí vyhodnocení je i řízený rozhovor s pedagogem Lesmíru, který byl přítomen u všech aktivit a poskytl mi k nim odbornou zpětnou vazbu. Program zhodnotil jako dobře sestavený, promyšlený a sám by si dokázal představit jednotlivé aktivity zařadit do příprav. Doporučil mi, abych se příště více zaměřila na rozvoj spolupráce celé skupiny a empatického cítění formou alternativy k vytvořeným aktivitám a také abych myslela vždy na pasivnější děti, které chtějí jen pozorovat. Navrhl úpravu první aktivity, která se mu zdála vhodná spíše pro předškolní děti, tak aby je zvládly i děti mladší. V rámci určitých her by stavěl do role chytače také pedagoga, který by měl umět citlivě reagovat na pohybové schopnosti dětí v závislosti na jejich věku a úrovni hrubé motoriky. Celkově program zhodnotil jako vydařený, děti byly z většiny aktivit nadšené a některé hry zkoušely s vlastními obměnami i v následujících dnech.

Seznam použitých zdrojů

- Asociace lesních MŠ* [online]. [vid. 1. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>.
- Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. [vid. 2. 6. 2022]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2015.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer press. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BURDETTE, H. L., WHITAKER, R. C. 2005. *Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. ISSN 1072-4710.
- CERQUEIROVÁ, A. 2016. Lesní mateřské školy pomáhají všestrannému rozvoji dětí. In: *Šance Dětem* [online]. 30. 09. 2016 [vid. 23. 8. 2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/lesni-materske-skoly-pomahaji-vsestrannemu-rozvoji-deti>.
- Co je lesní mateřská škola. In: *MEZI STROMY lesní mateřský klub*. [online]. [vid. 8. 6. 2022]. Dostupné z: <https://mezi-stromy.cz/hlavni-myslenka/>.
- ČESKO. § 34 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [vid. 4. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p34-9>.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2002. *Pohybem a hrou k rozvoji osobnosti dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-27-1.
- DVOŘÁKOVÁ, H. 2011. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-819-7.
- Forestpedagogics.eu*. [online]. [vid. 6. 10. 2022]. Dostupné z: <http://forestpedagogics.eu/portal/objectives/>.
- FRÖMEL, K., NOVOSAD, J., SVOZIL, Z. 1999. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita palackého. ISBN 80-7067-945-X.
- GALLOWAY, J. 2007. *Děti v kondici*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 8024721347.
- HÁJEK, J. 2012. *Antropomotorika*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-598-0.

HRABINEC, J. 2017. *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 978-80-246-3625-2.

KANTNEROVÁ, P. 2010. Asociace LMŠ: Vznikla Asociace lesních mateřských škol. In: *Ekolist – tiskové zprávy*. [online]. 3. 12. 2010 [vid. 5. 8. 2022]. Dostupné z: <https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/tiskove-zpravy/vznikla-asociace-lesnich-materskych-skol>.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.

Lesmír [online]. [vid. 3. 6. 2022]. Dostupné z: <http://www.lesmir.cz/#/pages/program-obecne-2>.

Lesní pedagogika – tipy na environmentální výchovu. In: *MeziStromy.cz* [online]. 29. 12. 2016 [vid. 5. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.mezistromy.cz/vzdelavani/lesni-pedagogika>.

MACHAR, I., 2009. *Úvod do ekologie lesa a lesní pedagogiky: pro učitele přírodopisu a environmentální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2357-9.

MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. 2015. *Výchova ke zdraví. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5351-5.

MÁCHOVÁ, J., TREFNÝ, Z. 1991. *Poruchy vývoje v předškolním věku*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-442-8.

MARUŠÁKOVÁ, L., a kol. 2010. *Lesná pedagogika krížom cez Európu*. Zvolen: Národné lesnícké centrum. ISBN 978-80-8093-119-3.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-860.

MILES, L. 2007. Physical activity and health. *Nutrition Bulletin*. [online], vol. 32, no. 4 [vid. 20. 6. 2022]. ISSN 1467-3010. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-3010.2007.00668.x>.

MOORE, L. L., LOMBARDI, D. A., WHITE, M. J., CAMPBELL, J. L., OLIVERIA, S. A., ELLISON, R. C. 1991. *Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children*. The Journal of Pediatrics. ISSN 1097-6833.

MUŽÍK, V., ŠERÁKOVÁ, H., JANOŠKOVÁ, H. 2019. *Abeceda pohybové aktivity*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9405-5.

PASTUCHA, D., a kol. 2011. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4065-2.

PRŮCHA J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SIGMUND, E. 2007. *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-74-2.

SYNEK, M., ŽATKA, R., 2012. *Environmentální výchova v terénu*. 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978- 80-87472-22-4.

ŠTORCH, E. 1929. *Dětská farma*. Praha.

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-90-247-1734-0.

VALKOUNOVÁ, T., DANIŠ, P. 2019. *Nejlepší hry z lesních školek*. Brno: Press. ISBN 978-80-264-2570-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. 2012. *Ekoškolky a lesní mateřské školy - praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: MŽP. ISBN 978-80-7212-537-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. 2009. Lesní mateřská škola - zázemí. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 22. 11. 2009 [vid. 8. 6. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6531/LESNI-MATERSKA-SKOLA-%e2%80%93-ZAZEMI.html>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2018. *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-151418-7.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2010. *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978-92-4-159-997-9.

WORROLL, J., HOUGHTON, P., ETTLER, V. 2021. *Hry se zemí, vzduchem, ohněm a vodou: živly v lesní škol(c)e*. Brno: Kazda. ISBN 978-80-7670-028-4.

WORROLL, J., HOUGHTON, P., ETTLER, V. 2019. *Hry z lesní škol(k)y: zábavné, rukodělné a dovednostní aktivity pro malé dobrodruhy*. Brno: Kazda. ISBN 978-80-88316-43-5.

WORROLL, J., HOUGHTON, P., ETTLER, V. 2020. *Rok v lesní škol(c)e: venkovní hra dovednostní aktivity na každé roční období*. Brno: Kazda. ISBN 978-80-88316-77-0.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZORMANOVÁ, L. 2017. Lesní mateřská škola. *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 16. 8. 2017 [vid. 8. 6. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21325/lesni-materska-skola.html>.