

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Bc. Lucie Pažoutová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Jemná a hrubá motorika u dětí z lesních a běžných mateřských
škol ve Středočeském kraji**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Pažoutová

Studijní program: N7531 - Předškolní pedagogika

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Pažoutová

Studium: P18K0403

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Jemná a hrubá motorika u dětí z lesních a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji.**

Název diplomové práce AJ: Fine and gross motor skills of children from forest and regular kindergartens in the Central Bohemian Region.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je porovnat a analyzovat výsledky vzdělávání, připravenosti dětí z lesní mateřské školy s běžnou mateřskou školou v prvním ročníku základní školy. Práce se věnuje rozvoji hrubé a jemné motoriky v návaznosti na systematický rozvoj dítěte. Zaměřuje se na téma připravenosti a zralosti dětí při nástupu do základních škol. Práce je inspirována výzkumným šetřením, které porovnává kompetence dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí. Ve výzkumném šetření bude použitý smíšený design. Jedná se o dotazníkové šetření u učitelů 1. stupně ZŠ, kteří budou posuzovat výsledky vzdělávání dětí, které chodily do lesních a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji. Kvantitativní šetření bude doplněno o rozhovory s pedagogy základních škol.

LOUV, Richard. Last Child in the Woods : saving our children from naturedeficit disorder. Chapel Hill : Algonquin Books, 2008
ŠIRCOVÁ, Ivana. S dětmi v přírodě. Praha : Portál, 2007
OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí smysl a základní orientace předškolní výchovy. Praha, 2001
DVOŘÁKOVÁ, Hana. Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí. Raabe, 2017

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.11.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce Ing. et Bc. Stanislava Michka, Ph.D. samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

.....

Poděkování

Děkuji Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi Ph.D. za odborné vedené práce, cenné rady, připomínky a doporučení, kterými přispěl ke zpracování mé diplomové práce.

Ráda bych zde vyjádřila také poděkování celé své rodině za podporu při studiu a všem kolegyním, které mi vstřícně odpovídaly na dotazy.

Anotace

PAŽOUTOVÁ, Lucie. *Jemná a hrubá motorika u dětí z lesních a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. Str. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je porovnávání dovedností u dětí vzdělávaných v odlišných předškolních institucích s odlišnou pedagogickou koncepcí. Konkrétně se jedná o děti vzdělávané ve třídách běžné mateřské školy a děti vzdělávané v lesních mateřských školách. V práci jsou uvedena témata, která se těchto dovedností dotýkají. Věnovala jsem se oblastem hrubé a jemné motoriky, školní připravenosti. Nechybí zde ani kapitola o školním odkladu a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve výzkumném šetření bylo zjišťováno, jakými kompetencemi, při vstupu do první třídy základní školy, jsou vybaveny děti z běžných mateřských škol a lesních mateřských škol ve Středočeském kraji. Výzkumné šetření sledovalo úroveň fyzických i psychických dovedností při vstupu dítěte do základní školy. Nástrojem pro toto zjištění bylo dotazníkové šetření a rozhovory. Respondenty byli učitelé prvních a druhých tříd 1. stupně základní školy, které současně vzdělávaly děti z LMS a děti z běžných MŠ. V závěru jsou uvedeny rozdíly ve zvládnutí konkrétních oblastech mezi těmito dvěma skupinami dětí.

Klíčová slova:

běžná mateřská škola, lesní mateřská škola, hrubá motorika, jemná motorika, školní připravenost, porovnání dovedností dětí

Annotation

PAŽOUTOVÁ, Lucie. Fine and gross motor skills of children from forest and common nursery schools in the Central Bohemia Region. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. Str. Thesis.

The topic of this thesis is to compare skills of children educated in different preschool institutions with different pedagogical concept. Specifically, they are children educated in classes of ordinary nursery school and children educated in forest nursery schools. In the thesis there are mentioned topics which are related to these skills. I devoted myself to the areas of gross and fine motor skills, school readiness. There is also a chapter on school postponement and education of children with special educational needs.

In the research survey, it was ascertained what competences children from regular nursery schools and forest nursery schools in the Central Bohemian Region are equipped with when entering the first grade of primary school. The research surveyed the level of physical and mental skills at the child's entry into primary school. The tool for this finding was a questionnaire survey and interviews. The respondents were teachers of the first and second classes of the first grade of elementary school, who simultaneously educated children from LMŠ and children from regular kindergartens. Finally, differences in coping specific areas between the two groups of children are presented.

Keywords:

common nursery school, forest nursery school, gross motor skills, fine motor skills, school readiness, children's skills comparison

Obsah

Úvod.....	10
1 Vývoj motoriky.....	12
1.1 Hrubá motorika.....	13
1.2 Jemná motorika.....	16
1.3 Psychomotorika	19
2 Vliv pobytu v přírodě na jemnou a hrubou motoriku.....	22
2.1 Prostředky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky v prostředí LMŠ.....	24
2.2 Prostředky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky ve třídě MŠ	26
3 Školní zralost a připravenost	28
3.1 Testy školní zralosti.....	31
3.2 Odklad povinné školní docházky	32
3.3 Příprava dítěte na vstup do základní školy	35
4 Výzkumné šetření.....	36
4.1 Cíl, hlavní výzkumná otázka	36
4.2 Volba výzkumné strategie	37
4.2.1. Kvalitativní výzkumné šetření	37
4.2.2. Kvantitativní výzkumné šetření	39
4.3 Výzkumný soubor.....	41
4.4 Průběh výzkumného šetření.....	42
4.5 Průběh kvalitativního výzkumného šetření	44
4.5.1. Interpretace dat kvalitativní povahy	44
4.5.2. Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z LMŠ	46
4.5.3. Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z běžné MŠ	51
4.5.4. Interpretace dat kvantitativní šetření	56
4.6 Diskuze k výsledkům.....	60
Závěr.....	66
Seznam použité literatury.....	69
Přílohy	76

Úvod

Závěrečná práce je věnována tématu jemné a hrubé motoriky v porovnání dětí z běžných mateřských a lesních mateřských škol. Sama pracuji jako učitelka v běžné mateřské škole. Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tématu lesní mateřské školy, která mi byla blízká. V té době ještě nebyla plnohodnotným konkurentem běžného vzdělávání. Velkou inspirací pro zpracování této práce, pro mě byla Diplomová práce paní Petry Fiedlerové, která se podobnému tématu věnovala v minulém roce. Zajímalo mě porovnání dětí i v jiných oblastech. V neposlední řadě jsem objevila shrnutí výzkumů vzdělávání dětí z této alternativy i paní Terezou Vošahlíkovou velkou průbojnicí lesní pedagogiky v České republice. V dnešní době je o lesní školy, lesní pedagogiku a další alternativy stále větší zájem. Hlavní motivací pro mě bylo zjistit a porovnat, zda jsou nějaké rozdíly v dovednostech dětí navštěvující LMŠ a v dovednostech dětí navštěvující běžnými MŠ. Zaměřila na oblast psychomotorického vývoje a školní připravenost, jelikož jsem si již dlouhou dobu kladla otázky: „Jsou výsledky vzdělávání v přirozeném a přírodním prostředí větší a kvalitnější? Jsou děti, které tráví venku s rozmanitými podněty přírody více připravené na školu? Jsou obratnější a odolnější?“ Obě uvedené varianty předškolního vzdělávání sice vzdělávají podle totožného Rámcového vzdělávacího programu PV, obě ale mají jiné podmínky a priority na kterých staví celkový koncept vzdělávání a výchovy předškolních dětí. Nejen na tyto otázky se pokusím odpovědět nejen teorií, ale i výzkumným šetřením z obou prostředí.

Pohyb je pro nás nejpřirozenější vlastností. Obklopuje celý náš vesmír. Pro všechny jedince je důležitým prvkem, který vypovídá o naší fyzické i psychické vyspělosti. Vývoj prvních pohybů se screeninguje již v těle matky. Po narození dochází ke kontrole všech tělesných reflexů. Správný vývoj totiž ovlivňuje celý náš život při běžných úkonech, ale i v situacích, které si neuvědomujeme. Týká se především sociálního postavení a sebevědomí.

U předškolních dětí je důležitým faktorem pro zahájení školní docházky, tzv. školní zralost, která pak ovlivňuje celou práci ve škole, v zaměstnání, v rodinném životě (Szabová, 1999, str. 11).

Hlavním cílem této práce je tedy porovnat, zanalyzovat výsledky vzdělávání v oblasti hrubé a jemné motoriky, školní připravenosti u dětí navštěvující alternativní zařízení, v tomto případě LMŠ, s dětmi vyrůstajícími ve třídě běžné MŠ. Dílčími cíli je shromáždění a utřídění informací týkajících se předškolní zralosti, nároků na jedince a úrovně jemné i hrubé

motoriky. V této práci je kladen důraz na systematické rozřídění informací tak, aby byly pochopitelné, lehce čitelné pro širší veřejnost, nejen pedagogické zaměstnance, ale i rodiče.

První, část DP, pojednává o vývoji hrubé a jemné motoriky, psychomotoriky. V této části věnuji pozornost i porovnávání vzdělávací nabídky obou mateřských škol. Nedílnou součástí je zmapování školní zralosti, odkladu školní docházky, ale i doplňující informace o práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V druhé části věnuji pozornost porovnáním výsledků školní připravenosti žáků v prvních ročnících základních škol, přicházejících z MŠ a LMS. Pro zpracování této části bylo provedeno dotazníkové šetření, které celkem obsahuje dvakrát 27 otázek na zvolené téma. Následuje rozbor rozhovorů s pedagogy prvních a druhých tříd a analýza dotazníkového šetření.

Ve své práci využívám metody analýzy, dotazníkového šetření, pozorování a rozhovorů.

Metoda analýzy je hlavní součástí teoretické části. V té se zabývám převážně rozbohem odborné literatury. Celá práce se opírá o publikace paní Terezy Vošáhlíkové, pana Zdeňka Matějčíka, Evy Bednářové a Allena a Marteze. Při formulaci textu se soustředím na nepřímé citace. Kapitoly jsou pak doplněny i citacemi přímými.

Při výzkumu jsem použila nestandardizovaný dotazník, který jsem si sama sestavila na základě získaných informací z teoretické části. Je zaměřený především na učitele prvních tříd základních škol, kteří vzdělávají děti z obou typů mateřských škol. Otázky se týkají fyzické zdatnosti – hrubé a jemné motoriky, zralosti a připravenosti na školní docházku.

Rozhovory probíhaly v základních školách během mé osobní návštěvy. Obě učitelky ochotně spolupracovaly. Byly milé, komunikativní. Téma této práce pro ně bylo poutavé, zajímalo je. Z tohoto důvodu také k šetření přistoupily. Při rozhovorech jsem se držela své struktury. Přesto obě paní učitelky rozhovory obohatily o své vlastní zkušenosti z praxe a dotkly se tak témat, která nebyla při sestavování brána v potaz.

1 Vývoj motoriky

Pohyb nás provází prakticky od početí. Promítá se do celé naší osobnosti – do komunikace, do myšlení, fantazie, paměti i zdraví. Odráží, celé naše já. Je důležitým a pozorovaným mezníkem vývoje lidské bytosti dle publikace paní Szabové „*Prostřednictvím pohybu vnímáme a poznáváme okolní svět, můžeme k němu přistupovat tvořivě.*“ (Szabová, 1999, str. 9)

Na základě této definice můžeme tedy říci, že pohyb ovlivňuje celý fyzický a psychický vývoj, zdatnost a růst. Není závislý pouze na genetických dispozicích. Důležitým prvkem pro jeho rozvoj je zajištění dostatečného množství podnětů a prostoru pro samostatnost. Pro dítě je pohyb základní potřebou. Díky přirozenému pohybu dítě komunikuje, rozvíjí se a seznamuje s okolním světem. „*Centrální nervový systém musí být patřičně podněcován, aby se naladil.*“ (Matějček, 2005, str. 28)

Soubor všech pohybů řízených centrální nervovou soustavou, které člověk vykonává, nazýváme motorika. Tvoří ji pohyby spontánní, reflexní, volní a expresivní. (Dvořák, J., 2003). „*Celkově tedy rozumíme pod pojmem motorika souhrn veškerých pohybů živého organismu, ať již probíhají jako jednotlivé pohybové dovednosti nebo automatické pohybové návyky.*“ (Opatřilová, D., 2004, str. 75)

Szabová (1999, str. 11) uvádí pohyb jako souhrn všech pohybových schopností, na kterých se podílejí tři složky - *konstituční stavba činitele* (stavba těla), *motorika* (hybnost) a *psychický činitel* (podílející se na výběru, řazení a usměrňování). Na základě toho můžeme říci, že motorika je soubor všech pohybových dispozic propojených s psychickými a konstitučními faktory umožňujících provádění rozmanitých pohybových operací a činností.

„*V souladu s vývojem tělesným, psychickým a sociálním se projevuje dítě pohybově – motoricky.*“ (Dvořáková, 2011, str. 6)

Celkový motorický vývoj ovlivňuje schopnost dítěte se pohybovat a ovládat různé části svého těla. „*Postup motorického vývoje závisí na zralosti mozku, smyslovém vnímání, množství svalových vláken, zdravého nervového systému a na příležitostech k procvičování motoriky.*“ (Allen, Marotz, 2002, str. 29)

Dle obou autorů (Allen, Marotz, 2002, str. 30) je motorický vývoj závislý na třech základních principech:

- *Cefalokaudální*, při kterém dochází ke zpevnování kostí, vývoji svalů. Postupuje směrem od hlavy až k prstům u nohou – tedy směrem dolů. Dítě se proto první učí ovládat svaly, které drží hlavu, krk, trup až k uchopování předmětů. Svaly potřebné pro chůzi se vyvíjejí až naposledy.
- *Proximodistální*, dochází ke zpevnování a vývoji svalů tak, že dítě ovládá svalové skupiny od trupu a postupuje směrem ven ke končetinám. Dítě tak nejprve ovládá krk, hlavu a poté teprve uchopuje předměty špetkovým úchopem.
- *Kultivační*, vývoj svalových skupin hrubé a jemné motoriky postupuje od obecného ke specifickému, od jednoduššího ke složitějšímu.

1.1 Hrubá motorika

Batole

Toto období je velkým boomem v oblasti motoriky. Děti jsou již obratné a zdatné s mnoha zkušenostmi. Dítě se začíná rychle osamostatňovat a prosazovat svou identitu. Schopnosti přemísťovat se, batolit se po svém okolí mu přináší nové a důležité poznatky pro celkový rozvoj. V tomto období se rychle mění a vyvíjí chůze – většina dětí již chodí bez dopomoci, přesto pro ně bývají problém určité překážky, které nedokáží překonat. Velice rády před sebou tlačí nebo tahají různé předměty. S dopomocí překonávají schody, ale ještě nestřídají nohy. Zkouší běhat, neumí se však zastavit, proto často padají na zem. Dokáží sedět na židli (Allen, Marotz, 2002).

„V batolecím věku mají velký význam pohybové dovednosti, ať už jde o ovládnutí vlastního těla nebo pronikání do okolí. Samostatná lokomoce umožňuje uvolnění z vázanosti na prostor i ze závislosti na aktivitě jiného člověka. Batole je schopné uspokojovat svoji potřebu stimulace samostatnějším způsobem.“ (Vágnerová, 2005, str. 144)

Tento vývoj se zdá být nejnáročnějším obdobím předškolního věku. Dítě je celkově stále schopnější, osvojuje si nové dovednosti a zdokonaluje se v tom, co již umělo. Učí se nové role a to, jak se chovat. Bývá vzpurné a vzteklé. I přes jeho projevy, se toto období považuje za nejroztomilejší. Při chůzi se pohybuje vzpřímeněji. Již došlapuje, nejprve na patu, a teprve pak na špičku nohy. Vyhýbá se překážkám, dokáže zastavit na místě. Vydrží dlouho sedět na bobku, hlavně při hrách. Bez pomoci překonává schody, přesto stále nestřídá nohy. Dokáže na

malou chvíli udržet rovnováhu na jedné noze. Zkouší skákat na místě, později dopředu. Hází míč spodem. Vyšplhá na židli, kde je schopno se otočit a posadit samo (Allen, Marotz, 2002).

„Rozvoj veškeré pohybové aktivity přispívá ke zpřesňování vlastního tělového schématu, protože dítě svůj pohyb nějak pociťuje a prožívá. Zejména v souvislosti s tím, jak jej začíná čím dál víc ovládat podle svého přání, se rozvíjí a diferencuje i představa o vlastním těle a jeho možnostech. V batolecím věku nabyvá na významu především funkční složka, tj. vědomí vlastních pohybových dovedností.“ (Vágnerová, 2005, str. 120)

Předškolák

„Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“ (Vágnerová, 2005, str. 173)

V tomto období jsou děti zvědavé, nadšené a plné energie, do všeho se pouští s aktivitou, fantazií a kreativitou sobě vlastní. Nejvíce se rozvíjí řeč, slovní zásoba a intelekt. Právě díky tomu se motorické schopnosti dále a rychleji rozvíjí. Jeho pokroky jsou rychlejší a zřetelnější. Tříleté děti chodí nahoru i dolů po schodech bez dopomoci, začínají střídát nohy. Rovnováhu udrží na jedné noze pouze chvíli, o to více je ale tato činnost baví. Kopou do míče, skáčou na místě snožmo i střídavě. Začínají jezdit na tříkolkách. Hází a chytají velký míč (Doyon, 2003).

Dítě čtyřleté je ještě více v pohybu. Neustále zkouší, co sám dokáže, má silnější potřebu nezávislosti. Bývá často hluché a agresivní, jelikož ještě úplně nechápe své emoce a nedokáže je ovládat. Motorický vývoj je stále dokonalejší. Dítě dokáže chodit po nakreslené čáře, vyvýšené kladině. Udrží rovnováhu na jedné noze a poskakuje na ní. Přeskakuje překážky, dopadá na obě nohy snožmo. Na tříkolce, odrážedle se pohybuje plynule. Současně zvládá koordinaci nohou a rukou, drží rovnováhu. Zdokonaluje se v lezení, šplhá po prolézačkách, leze po žebříku. Zlepšuje se v házení a chytání míče horem.

Pětileté dítě prochází obdobím relativního klidu. Neustále cvičí ve všech oblastech již získané dovednosti. Dítě se začíná více zajímat a zkoumat, nedokáže však ještě správně vyhodnotit situaci a zabránit možným negativním následkům, proto je důležité zabývat se prevencí a nácvikem předvídání. Motorické dovednosti jsou na výborné úrovni. Jedinec zvládá chůzi

pozpátku. Při chůzi po schodech již plynule střídá nohy. Zvýšenou překážku s lehkostí přejde. Učí se dělat kotrmelec. Dokáže se dotknout rukou prstů u nohou bez pokrčení v kolenou. Učí se skákat přes švihadlo - střídá nohy. Chytá a hází míč s přesností na jeden metr. Učí se jezdit na kole (Allen, Marotz, 2002).

Háklová (2006, str. 20) uvádí: „*Je to období relativně pomalého a klidného růstu a vývoje ve všech systémech, nejvýrazněji však v nervové a podpůrné pohybové soustavě. Dochází k syntéze schopností vlivem druhé signální soustavy, dokončuje se vývoj hrubé motoriky, rozvíjí se motorika jemná.*“

Předškolní období je založeno na zkoumání a objevování. K poznání a rozvoji dítěte dochází převážně díky kontaktu s širokou veřejností a věcmi. Dítě rádo se svým tělem experimentuje, rozvíjí ho a pomocí pohybů vlastně komunikuje s okolním světem (Dvořáková, 2001).

„*Mezi lokomoční dovednosti vhodné pro předškolní věk patří dovednosti, kdy se k přesunu těla využívají pomůcky: koloběžky, tříkolky, kola, kolečkové a normální brusle, lyže, šlapadla, chůdly. Všechny tyto pomůcky rozšiřují koordinační dovednosti dětí a měli bychom se snažit aspoň některé dětem v mateřské škole nabídnout.*“ (Dvořáková, 2002, str. 34)

Dítě v mladším školním věku

Vzhledem k tomu, že se má diplomová práce soustřeďuje na děti do sedmi let. Budu se zabývat vývojem pouze do této věkové hranice.

Toto období je velice významné nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho nejbližší okolí. Bývá důležitým životním mezníkem, jelikož dítě vstupuje do první třídy základní školy. „*Dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností, a díky tomu je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly.*“ (Allen, Marotz, 2002, str. 127)

Během tohoto období dochází ke snížení pohybového projevu a zvýšení nároků na statickou práci. V mateřské škole byl pohyb dítěti umožněn prakticky při všech aktivitách. Ve školním věku dítě více sedí, to celkově zatěžuje vývoj celého axiálního systému (Kučera, Kolář, Dylevský, 2011).

Během tohoto období dochází k prvním pozorovatelným rozdílům mezi chlapci a dívkami. Klučičí postava se zdá být svalnatější, silnější. Dovednosti hrubé motoriky jsou na výborné

úrovni. Pohyby dítěte jsou přesnější a jistější než kdysi. Občas pozorujeme neohrabanost z důvodu zbrklosti. Milují pohyb, vyvíjí obrovskou aktivitu. Neustále běhají, skáčou, lezou, šplhají a hází. Jsou obratnější a zručnější, proto umí jezdit na kole, začínají samostatně plavat. Začínají navštěvovat sportovní kroužky zaměřené na jeden druh sportu.

Sedmileté dítě zpravidla udrží rovnováhu na jedné i druhé noze. Dokáže házet a chytat i malé míčky. Jsou trpělivé a více se soustředí při učení nových věcí. Motorické činnosti dokážou opakovat neustále dokola, dokud není výsledek uspokojivý. Při náročných pohybových aktivitách bývá opatrné, dává na sebe pozor (Allen, Marotz, 2002).

Pan Sýkora také uvádí, že je toto období nazýváno z důsledku snížení růstu do výšky, ale naopak zvýšením růstu do objemu těla, obdobím plnosti. Celkově se rozvíjí svalová hmota, zejména v oblasti horních končetin oproti tomu zmiňovaná oblast zádových svalů v rozvoji stále zaostává (Sýkora, 1985).

Mladší školní věk je někdy uváděn jako *zlatý věk motoriky*, neboť během něj dochází k nejrychlejšímu osvojování nových pohybových aktivit. Děti jsou schopné pohyby zvládnout po jedné ukázce nebo po několika málo opakováních. Již také lze zařazovat i koordinace náročnější cvičení, protože si cvičenci již uvědomují schéma svého těla a mají prostorovou orientaci (Čačka, 2000).

1.2 Jemná motorika

Batole

Od dvanácti do třiceti šesti měsíců se dítě stále zdokonaluje. Objevuje zatím nepoznané činnosti, jako jsou malování tužkami, barvami. Zkouší se samo krmit, pít z hrnečku. Pokouší se obracet stránky v knize. Při hrách na sebe pokládá dva až čtyři předměty. Důležitý mezník, který v tomto období pozorujeme, se označuje jako překročení středové čáry. To znamená, že dítě je schopné předávat si předměty z ruky do ruky tak, aby mohlo pobrat, co nejvíce věcí. Najednou si poradí s třemi až čtyřmi věcmi, které jsou mu nabízeny. Přestává předměty ochutnávat. Kolem druhého roku udrží hrnek v jedné ruce. Začíná házet míč. Ruce trénuje v nácviku sebeobsluhy – rozepíná knoflíky, zipy. Dokáže otevřít dveře. Při kreslení drží tužku v pěsti. Stále ho baví experimentování – pozoruje a přesypává písek, nalévá vodu. Staví na sebe čtyři až šest předmětů (Allen, Marotz, 2002).

Během tohoto období přichází smysluplná mechanická manipulace. Dítě je schopné napodobit práci s předměty, začíná samostatně konstruovat. Zlepšení pozorujeme v jemné motorice prstů objevující se v manipulačních dovednostech dítěte. Celkově se zlepšuje sebeobsluha. V tomto věku také můžeme pozorovat, kterou ruku dítě začíná preferovat. Při čmárání vychází pohyb končetiny z celého těla. Tužku dítě drží celou dlaní. Tříleté dítě již posuzuje svou kresbu, zajímá se o ni a často ji pojmenovává a to na základě podobnosti se skutečností (Monatová, 2000).

Předškolák

Dítě v tomto období již prakticky upevňuje a posiluje svou jemnou motoriku. Při sebeobsluze potřebuje minimální pomoc. Oblékne se a nakrmí samo. Hází a chytá míč. Začíná správně držet tužku – úchop špetkou. Malování nemusí být ještě dokonalé. Je důležité, aby dítě v tomto období začalo kreslit vodorovné a svislé čáry, kruhové tahy. Obratně listuje knihou, hraje si s modelínou. Většinou se již projevuje dominantnost jedné ruky. Samostatně zvládá činnosti denní potřeby. Nejvíce se zaměřuje na vše, co ho baví, dělá mu radost a daří se mu.

Ve čtyřech letech by mělo dítě kreslit již se záměrem. Začíná překreslovat tvary a některá písmena. Měl by být zautomatizovaný správný úchop tužky ve třech prstech. Baví ho pracovní činnosti, jako jsou zatloukání hřebíků, řezání dříví, navlékání korálků. Kolem pátého roku trénujeme stříhání nůžkami podle naznačené linky, tvaru. Je zřejmé, která ruka je dominantní. Dokáže sestavovat ze stavebnice trojrozměrné útvary (Allen, Marotz, 2002).

Během tohoto období dochází k vyhranění prvních rozdílů mezi dětmi. Pozorujeme plynulejší, hbitější a výrazně koordinovanější pohyby ruky, dlaně i prstů. Dítě stále více projevuje svůj zájem o manipulaci s různými předměty, učí se s nimi zacházet. Velký význam, pro další vývoj, má senzomotorická koordinace, která se projevuje právě manuální zručností. Dítě využívá svou dominantní ruku při složitých úkonech náročných při koordinaci a přesnosti. Je důležité, aby dostávalo co nejvíce podnětů při rozvoji jemné motoriky tak, aby byla rozvíjena vytrvalost, systematičnost, smysl pro proporcionalitu a barevnost (Monatová, 2000).

„Jemná motorika je v předškolním období v mohutném rozvoji. Diferencuje se pravá a levá ruka, děti jsou schopny užívat nástrojů. Vhodnými hračkami jsou všechny napodobeniny

nástrojů dospělých, výborné je navlékání korálků a perel, stavění stavebnic a mozaiky a jedinečná je modelína.“ (Procházka, 2006)

Před nástupem do první třídy bývá v oblasti jemné motoriky řešena lateralita. Tento pojem lze vymezit jako přednostní používání jednoho z párových orgánů. Je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér. Jedna hemisféra tak křížově řídí polovinu těla druhé strany (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

K lateralizaci dochází postupně. K diagnostikovatelné stabilizaci přihlížíme až po čtvrtém roce života dítěte. Za důležitý životní mezník je považováno dosažení určitého stupně lateralizace, neboť během něho můžeme pozorovat velký rozvoj motoriky končetin, který má vliv na rozvoj řečových dovedností a budoucí nácvik čtení a psaní (Kocurová, 2002).

Z pohledu laterality můžeme pozorovat několik typů. Uvedeme zde ty nejčastější.

- Zkřížená lateralita = nesouhlasná dominance orgánů (dominantní je např. pravá ruka - levé oko a naopak)
- Nevyhraněnost dominance ruky = dítě je schopné provádět všechny aktivity oběma rukama
- Leváctví = dominance levé ruky.

Tyto typy lateralit mohou nepříznivě ovlivňovat celkový školní výkon žáka a je potřeba takovému dítěti již v předškolním věku poskytnout dostatek příležitostí a podpory v celkovém rozvoji při učení, automatizování si návyků. Dítě mívá především problémy při orientaci v prostoru, orientaci na ploše, vzhledem k vlastní osobě, v časové orientaci i celkové percepci (Kocurová, 2002, Přinosilová, 2007).

Dítě v mladším školním věku

Šestileté dítě by již zpravidla mělo být zručnější. Zlepšuje se koordinace oka a ruky. Dítě zvládá složitější úlohy. Baví ho činnosti výtvarné a pracovní – vymýšlí, vyrábí předměty z papíru, hlíny i dřeva. Dokáže obkreslovat a vybarvovat obrázky. Obratně skládá papír a vystřihuje. Na konci tohoto období by si mělo dokázat uvázat samo tkaničky. Baví ho plnění úkolů – spojuje obrázky, počítá a třídí předměty. Poznává levé a pravé části svého těla. Začíná správně zacházet s přiborem. Získává první a základní dovednosti při psaní (Allen, Marotz, 2002).

Loosenová, Piekertová, Dienerová také uvádí: Šesti leté dítě by mělo mít zautomatizovaný správný úchop tužky. Dokáže navíjet nit na cívku. Nakreslí dům, strom, slunce a další obrázky s detaily. V oblasti sebeobsluhy je naprosto samostatné. Mezi šestým až sedmým rokem dítě kreslí postavu s osmi detaily, uváže uzel kolem jakéhokoliv předmětu, překresluje písmena, kreslí kosočtverec a další složitější geometrické obrazce. Dokáže se dotknout palcem špičky u všech prstů a správně vystřihuje tvary (Loose, Piekert, Diener, 2011).

„Dobře rozvinutá jemná motorika umožňuje dětem ve škole rychle a čitelně psát bez velké námahy. V předškolním věku trénujeme uvolnění paže, předloktí a zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů, kterých docílíme manipulací s drobnými předměty. Naším cílem je dosáhnout plynulého svižného pohybu ruky.“ (Budíková, 2004, str. 39)

1.3 Psychomotorika

Pojem psychomotorika vznikl spojením slova psyché (procesy duševní) a motorika (procesy tělesné). Spojitost obou oborů je dobře pozorovatelná a vypovídá o celkovém rozpoložení každého jedince. Z držení těla a pohybů můžeme odhadnout náladu, omezení v podobě nemoci, únavy jakéhokoliv člověka. U dětí je tato propojenost ještě patrnější. Na smutném či nemocném dítěti pozorujeme povislá ramena, loudavou chůzi, svěšenou hlavu. Při radosti se jejich motorika jakoby nastartuje a dítě působí obratněji, šikovněji, mění se projev tváře. Největším nebezpečím pro celkový rozvoj psychomotoriky bývají příliš úzkostní vychovatelé, rodiče neboť při upozorňování a zakazování přirozeného pohybu se obvykle vytváří i vlastní nechutenství, strach a neuspokojování z pohybu (Hermová, 1994).

Oblast psychomotoriky přináší do života hned několik výhod. Rozšiřuje a posiluje rozvoj učení experimentováním, motivuje k dalším objevům, prohlubuje prožitky a podporuje navazování vzájemných vztahů mezi jedinci *„Především u malých dětí a předškolních dětí se psychické a motorické procesy velmi silně vzájemně ovlivňují.“* (Hermová, 1994, str. 9) Je dokázáno, že celkový osobnostní rozvoj je podněcován převážně rozvojem motorickým. *„Rozvoj dětské osobnosti se uskutečňuje především přes pohybové procesy a procesy vnímání.“* (Hermová, 1994, str. 9) Pohyb je důležitý pro systematický vývoj učebních procesů. Proto je důležité s jeho rozvojem začít co nejdříve, neboť čím dříve se dítě podněcuje k pohybu, vnímání a jednání, tím uspokojivější poté výsledky učení jsou (Hermová, 1994).

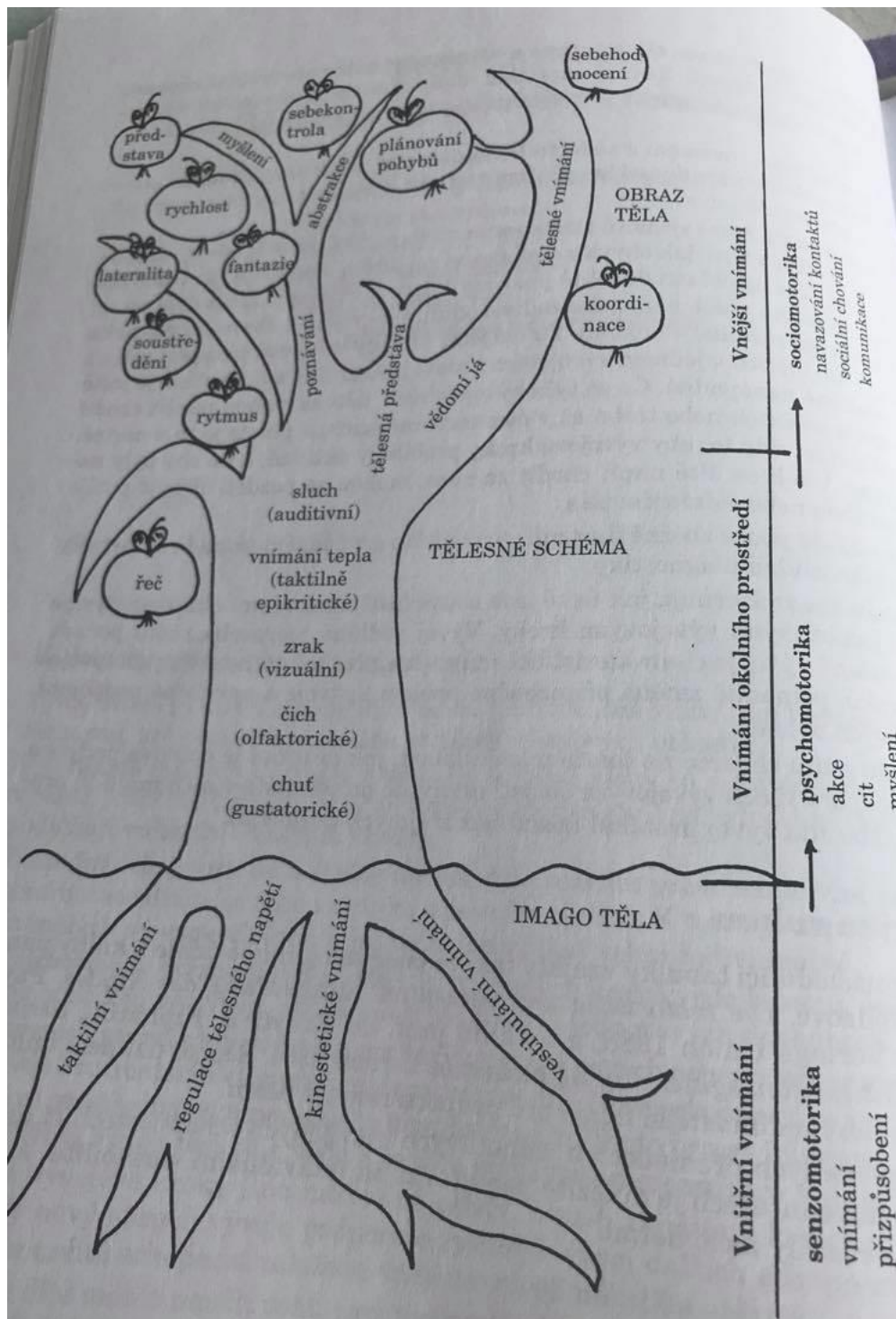
Kojenec se učí převážně aktivním pohybem, experimentováním. Musí s věcmi manipulovat, poznávat vše všemi smysly. Podle známého psychologa J. Piageta je toto vývojové období nazýváno „senzomotorické“, neboť je plně spjato učením se pohybem a smysly. Mnoho dětí je však omezené dnešní dobou – vyrůstají v menších prostředích, kde chybí místo a podnětné, přirozené prostředí. V mateřské škole jsou rozdíly mezi vrstevníky již nápadné. Proto je důležité zaměřit se na podporu celkové psychomotoriky v předškolním věku, ještě před vstupem do základní školy (Hermová, 1994).

Dle Szabové (1999, str. 10) do psychomotoriky řadíme i oblasti, které se vzájemně ovlivňují a doplňují. Je to *neuromotorika*, *senzomotorika*, *psychomotorika v užším slova smyslu* a *sociomotorika*. Neuromotorika obsahuje všechny aktivity, které jsou volní či uvědomělé.

Do této oblasti je řazena jemná a hrubá motorika, koordinace pohybů, rovnováha, tělesné schéma a v neposlední řadě i orientace v prostoru. Senzomotorika je spojení pohybu a vnímání, přičemž aktivitu přenášejí smyslové receptory. Sociomotorika přináší motorické odpovědi jedinců v sociálním postavení, rolí. Je to umění pohybovat se v jednotlivých skupinách. Považuje se tedy za nejdůležitější složku při začleňování člověka do společnosti a stává se tak hlavním bodem sociální komunikace (Szabová, 1999, str. 13).

Psychomotorické hry mají důležitou roli v diagnostickém šetření. Pedagogům bývají dobrým nástrojem při odhalování odchylek od běžného vývoje. Dále jsou také využívány opačným způsobem, kdy můžeme u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami upevnit a rozvíjet dílčí vzdělávací oblasti. „*Cílem je osvojení si pohybových zručností a schopností, trénink tělesné zdatnosti a rozvoj základního pohybového fondu.*“ (Szabová, 2001, str. 12)

Obrázek č. 1 – Znázornění vývoje dítěte.



Zdroj: Loose, Piekert, Diener, 2011, str. 42.

2 Vliv pobytu v přírodě na jemnou a hrubou motoriku

„Svůj vztah k přírodě jsme si odnesli z dětství. Možná se stal neodmyslitelnou součástí našeho života. Možná jsme už zapomněli. Můžeme se pokusit rozpomenout a předávat zase svým dětem, co jsme sami zažili – hluboké prožitky z volnosti pohybu, z překonání námahy, z úžasu nad objeveným světem, z vnímání krásy a pocitů radosti.“ (Šircová, 2007, str. 7)

Za nejdůležitější potřebu v lidském světě byl od nepaměti pokládán pobyt venku, v přírodě. Lidé se přírodním podmínkám dokázali přizpůsobit, s přírodou žili v harmonii a dokázali využívat všechny nabízené možnosti. Byli manuálně zruční, obratní, ohební. Dokázali si vyrobit nástroje a nářadí z přírodních materiálů, obratně s nimi zacházet, manipulovat. Veškeré aktivity byly prováděny přirozeně, proto se zachovával i plynulý ráz přirozeného vývoje. Nikam se nespěchalo. Bohužel, s vývojem lidstva potřeba trávit svůj čas venku zaniká. Hry v přírodě a s kamarády nahrazují hry na moderní technice v teple domova. Vytrácí se přirozenost. Děti jsou do aktivit buď nuceny v době, kdy jejich vývoj není plně nastartován, nebo jsou příliš ochraňovány a tím pádem se i přirozený vývoj opoždňuje. Málomocný rodič nechává věkové potřeby dítěte přirozeně plynout, poskytuje mu dostatek podmětů pro rozvoj.

Už jen z vyprávění našich rodičů, prarodičů slýcháme, jak krásné chvíle zažívali při hrách venku a vůbec jim nevadilo, jaké roční období zrovna panuje. Veškerý volný čas byl strávený v přírodě – v lesích, polích, u rybníků a na hřištích. Dnešní situace mladých rodin je zcela jiná. Není ale jednoduché rozhodnout se, proč tomu tak je. Jaké situace k tak ráznému a rozhodnému kroku přispěly. Mezi hlavní faktory se uvádí změna životního stylu celé populace. Rodiče jsou vytíženi prakticky od rána do večera. Na děti jim nezbývá mnoho času. Proto se jim snaží volné chvíle organizovat, zaplňovat kroužky, a tím pádem nad nimi mají neustálý dohled, neboť mezi další faktory řadíme i zvýšenou kriminalitu. Když už se rodina rozhodne, že bude svůj volný čas trávit venku, vlastně ani kolikrát nevědí, jak se v přírodním světě zabavit. Volnost, čerstvý vzduch a krása kolem pro některé bývá pomíjivá (Strejčková, 1998).

V článku prezentovaném na pedagogické konferenci v Praze, který reaguje a popisuje důsledky výbuchu jaderné elektrárny Fukushima Daiichi na severním pobřeží Japonska byl uveden název ***Syndrom deprivace přírody v zařízeních péče o děti***. Odborníci poukazují

na problémy spojené s nutným ukončením pohybu a vzdělávání dětí ve venkovních prostorech, v přírodě. Dětem, v pozorované oblasti, byl pobyt a hry na vzduchu zakázány přes tři roky z důvodů možných následků kontaminace půdy a okolí v blízkosti jaderné elektrárny.

Všechny děti byly po ukončení opatření vpuštěny a vyzývány ke hrám venku. Bylo pozorováno, že se jejich přirozená potřeba přestala vyvíjet, děti si venku neuměly hrát, přírody se doslova bály. Také byly zaznamenávány i jejich nedostatky v oblasti vývoje jemné a hrubé motoriky. Pozorován byl i nárůst obezity v této sledované populaci. Zůstávat v souladu s přírodou bylo pro pozorovanou skupinu těžší. Děti i pedagogové měli méně energie a chuti při obnovování venkovních aktivit. K přirozenému začlenění dětí do přírody docházelo velmi obtížně. Celá společnost se obávala možných důsledků této katastrofy. Tito vědci poukazují na důležitost pobývání na vzduchu, venku v přírodě, byť i v omezeném množství, během přírodních a jiných katastrof (Mays Woods Weasmer, 2002, D'Amato Andrews, Quinn, 2005).

Pobyt v přírodě má pro nás přitom tři základní významy pro zdraví. Dítě je nuceno přizpůsobovat se podmínkám počasí. Nenásilnou formou se otužuje, pokud není přehnaně oblékáno. Jak je již známo, to blahodárně prospívá ke zvýšené odolnosti imunitního systému. Otužilí jedinci pak bývají méně často nemocní, méně často trpí alergickými projevy. Dalším významnou oblastí je nenásilný, přirozený, neustálý pohyb. Dochází k automatickému učení, jak se přizpůsobovat venkovním nástrahám. Při překonávání překážek se rozvíjí jemná, hrubá motorika, vnímání a další kognitivní oblasti. Nedostatek pohybu můžeme pozorovat na velkém nárůstu obezity v dětském věku. V neposlední řadě se pobyt v přírodě promítá především do celkového životního stylu, který podporuje přirozený vývoj všech oblastí a spokojenosti jedince. Ne nadarmo proto několik výzkumných šetření dokázalo, že lidé vyrůstající v blízkém kontaktu s venkovním prostředím, přírodou, jsou o polovinu méně nemocní, stává se jim méně úrazů a prožívají radostný, harmonický život (Kapuciánová, 2010).

Příroda má pro jedince další pozitivní význam a tím je výchova a vzdělávání. Jak uvádí Strejčková: „Poskytnu-li dítěti od mala dostatek pohybu ve kvalitním, pokud možno přírodně zachovalém prostředí a jen ohlídám, aby nedošlo k náhodným nevratným škodám u dítěte i přírody, nemohu chybit“ (Strejčková, 1998, str. 28). Nejmenší děti jsou i nejvíce vnímavé, emotivní. Mají přirozený zájem o poznávání, pozorování a nápodobu, proto je důležité působit výchovou k přírodě již v raném dětství. Je smutné, že poslední dobou apelujeme především na ekonomickou výchovu a vzdělávání zařazováním ekologické a environmentální

výchovy, kterou ale neumíme v dětech přirozeně rozvíjet a podporovat. Přitom první zkušenosti s přírodou probouzí a ovlivňuje celkový pohybový rozvoj, vnímání i emoční vyrovnanost bezděčně. Malé dítě dokáže projevat své city ke všemu živému. Těmito reakcemi se utváří důležitý osobnostní model a empatie.

V předškolním období chce jedinec zkoumat a objevovat své prostředí samostatně. Prohlubuje si tím svůj smyslově-pohybový rozvoj, ale zároveň se setkává s novými emocemi, jakými jsou strach, úzkost a smutek. Pokud se dítě bude cítit v přírodním prostředí bezpečně, bude zde trávit více svého volného času a učit se vyrovnávat s nepříjemnými situacemi. Vyrostle z něho pravděpodobně osobnost více vyrovnaná, zodpovědná a citlivá ke svému okolí. Je také dokázáno, že tito lidé vedou spokojenější život oproti vrstevníkům, kteří svůj prvotní vztah v přírodě nestihli nebo nedokázali navázat (Kolektiv autorů, 2005). Vzdělávací význam přírody uvádí Richard Louv: „*Příroda nám pomáhá používat všechny naše smysly najednou. Když se na nás vše valí rozdílnými způsoby, zdá se to být stavem optimálního učení*“ (Louv, 2009, str. A24). Během svého raného dětství dítě rozvíjí své pohybové schopnosti, je aktivní a zvědavé. Proto je důležité, aby byly dětem nabízeny nenásilnou formou takové činnosti, které jim do budoucna pomůžou využívat své rozumové schopnosti, logické myšlení, vnímání a nápodobu (Vošahlíková, 2010).

2.1 Prostředky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky v prostředí LMŠ

„Všechny knihy zežloutnou, ale kniha přírody má každý rok nové, nádherné vydání.“

(příslloví, Hans Christian Andersen)

Lesní mateřská škola (dále jen LMŠ) je alternativou běžného vzdělávání ve třídě, v budově MŠ. Inspirace přišla ze sousedního Německa, kde školky fungují již více než 20 let. Od května roku 2016 se podařilo LMŠ a Lesní kluby prosadit v ČR jako plnohodnotnou formu předškolního vzdělávání. Lesní klub není zapsán do Rejstříku škol a školských zařízení. V tomto zařízení se nemůže vzdělávat dítě s povinnou předškolní docházkou, ani není aktivita instituce finančně podporována ze strany státu, nepodléhá žádné státní kontrole. Celkový koncept vychází z komunity a organizátora Lesního klubu. LMŠ, pokud splní daná kritéria, již do Rejstříku škol a školských zařízení zapsaná být může. Děti zde mohou plnit i svou

povinnou předškolní docházku, jelikož se LMŠ musí řídit školským zákonem 561/2004 Sb. v aktuálním znění: „*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.*“

Dále se všechny tyto školy musí řídit vyhláškou 280/2016, která konkrétně stanovuje podmínky předškolního vzdělávání v lesní mateřské škole. Pokud je LMŠ zapsaná v Registru škol a školských zařízení, řídí se kurikulárním dokumentem vydaným MŠMT a tím je „*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.*“ Kvalitu výchovného a vzdělávacího procesu si lesní mateřské školy hlídají a ověřují každý rok tzv. Standardy kvality, které vznikly v roce 2014 spoluprací zástupců Asociace lesních MŠ, zástupců LMŠ a zástupců z řad rodičů dětí navštěvujících tuto formu předškolního vzdělávání. Řídí se třemi konkrétními body. Pokud LMŠ tyto podmínky neuznává a nedodržuje, tedy nevyhovuje daným standardům, je hlasováno o jejím vyloučení z Asociace LMŠ.

1. Procedurální standardy týkající se vztahu LMŠ k veřejnosti, rodičům a dětem.
2. Personální standardy vymezující pracovněprávní vztahy zaměstnanců a zaměstnavatele.
3. Provozní standardy zajišťující provozní předpoklady a zlepšování kvality (Standardy kvality lesních mateřských škol a klubů, 2018).

Vzdělávání v LMŠ má velkou výhodu v počtu dětí ve skupině - třídě, kde se nepřekračuje kapacita 15 dětí na dvě dospělé osoby. Dospělí zde nevystupují jako učitelé, ale jsou považováni za průvodce. Je běžné, že se zde všichni oslovují vlastním jménem a tykají si. Celou skupinu totiž tvoří převážně dospělí a děti se společnými cíli a životním stylem. LMŠ klade velkou důležitost na spolupráci s rodiči, tudíž může působit i jako společná komunita (Vošahlíková, 2010).

Vybavení LMŠ je sice prosté, o to více pro dětské návštěvníky zajímavější a poutavější. Vztýčným bodem bývá jurta, srub nebo maringotka, ve které se ukrývá mnoho zajímavých knih – převážně encyklopedií s přírodní tematikou, místa pro náhradní oblečení, ale i hraček a didaktických pomůcek, převážně z přírodního materiálu. Venkovní prostředí tvoří příroda – rozlehlá zahrada, ve které se ukrývá nespočet vzdělávacích činností. Děti zde mají spoustu přírodních překážek, učebních situací, které jsou důležité zejména pro rozvoj hrubé a jemné motoriky – překonávají terén, který se mění každým dnem, ročním obdobím. Hry pedagogů jsou koncipovány tak, aby co nejvíce zapojovaly do rozvoje dětí sílu, zdatnost a vytrvalost.

Jemná motorika je podporována převážně experimentováním. Děti mají k dispozici vodu, veškeré přírodní materiály jako je písek, hlína, kamínky, větvičky, mech...atd., aby v aktivitách co nejvíce zapojovaly všechny svoje smysly. Do prostředí LMŠ zařazují pedagogové pestrou nabídku programů pro všestranný rozvoj předškolních dětí s možností vstupu do běžných základních škol, domácích škol a individuálních vzdělávání. Tato příprava může být koncipována i jako cílená příprava na vyučovací hodiny.

Předškolním dětem je program doplňován o pracovní listy, nebo mohou přímo navštěvovat s LMŠ prostory družiny, třídy a tělocvičny a připravovat se tak na vstup do běžného typu vzdělávání. Již proběhlé výzkumné šetření, které se konalo v letech 2010 – 2012, podpořilo formu tohoto vzdělávání, jelikož výsledky ve sledovaných oblastech dětského rozvoje dopadly nad očekávání. To uvádí i T. Vošahlíková ve své publikaci: „*Výsledky proběhlých studií ukazují, že děti z LMŠ profitují z častého kontaktu s přírodou v rozvoji hrubé motoriky a kreativity.*“ (Vošahlíková, 2010, str. 21).

Vzdělávání v LMŠ je postaveno na zážitcích, využití zážitkové pedagogiky, která vychází z nutnosti názornosti a experimentu. Čím více se do učení zapojují smysly, mysl a prožívání, tím více aktivizujeme své potřeby pozorovat, poznávat, učit se. Zjednodušeně se tedy jedná o zkušenost a reflexi. Čím větší a rozmanitější podněty dítě dostává, tím větší je zážitek, tudíž i účinek zapamatování si (Pelánek, 2008, str. 21).

Výchovné cíle v LMŠ se zakládají především na rozvíjení a využívání k učení všech svých smyslů, spolupráce, respektu a samostatnosti.

Vzdělávací cíle jsou postaveny převážně na environmentálním citění. Sledují se zde roční cykly. Osnovy učiva se převážně opírají o tradice, ekologii, životní prostředí. Během vzdělávání je kladen důraz na volnou hru a samostatnou aktivitu všech dětí ve skupině (Vošahlíková, 2010, str. 16).

2.2 Prostředky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky ve třídě MŠ

Mateřské školy zřizované zpravidla státem, krajem, obcí se musí řídit všemi požadavky a pokyny Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy - dále jen MŠMT. Podléhají školskému zákonu, vyhláškám týkajících se předškolního vzdělávání, ale také dalším základním národním dokumentům, jakými jsou: Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, který musí být v souladu školního

vzdělávacího plánu a třídních plánů mateřské školy. Mateřská škola je primární stupeň, předškolní instituce věnující se vzdělávání dětí zpravidla od tří do šesti let. Od roku 2017 je pro předškolní děti, které dovrší věku pěti let povinné předškolní vzdělávání.

Hlavním znakem těchto MŠ je zápis v Rejstříku škol a školských zařízení. Tím je zajištěna finanční podpora z prostředků MŠMT, která je ale úzce spojena s přímými vzdělávacími výdaji školy – platy pedagogů, učební pomůcky. Ostatní finanční rozpočet je zajišťován zřizovatelem. Koncepce mateřských škol se věnuje tomu, aby se již v útlém věku podchytilo osvojování si základních klíčových kompetencí a prohluboval se pozitivní zájem o celoživotní vzdělávání. Hlavním úkolem mateřské školy je zajistit dítěti takové prostředí, ve kterém se bude cítit spokojeně a nenásilnou formou, dostatkem podnětů, budou rozvíjeny jeho schopnosti, dovednosti a učení.

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy dále jen RVP PV je kurikulární dokument, který je povinný pro všechny mateřské školy spadající pod MŠMT a závazný od roku 2007. Obecně tento dokument chápeme jako soubor všeho, co má být dítěti předáno, čemu má být naučeno (Opravilová, 2016). RVP PV obsahuje stručný legislativní rámec předškolního vzdělávání, vymezuje hlavní požadavky, podmínky pro vzdělávání dětí předškolního věku v souladu se školskými zákony a vyhláškami. Mateřská škola se řídí podmínkami uvedenými v programu, mezi ně patří:

1. *Věcné (materiální) podmínky*
2. *Životospráva*
3. *Psychosociální podmínky*
4. *Organizace*
5. *Řízení mateřské školy*
6. *Personální a pedagogické zajištění*
7. *Spoluúčast rodičů*

Díky těmto podmínkám a jejich pravidelnému vyhodnocování (evaluaci) je možné ověřovat kvalitu mateřských škol v České republice a tím se nastoluje i určitý standard předškolního vzdělávání.

Mateřská škola je povinna vycházet ze vzdělávacích oblastí RVP PV, kterými jsou:

1. *Dítě a jeho tělo – týká se oblasti biologické, stimuluje a podporuje neurosvalový vývoj, celkovou fyzickou pohodu, zlepšuje tělesnou zdatnost, pohybovou i zdravotní*

kulturu, rozvíjí manipulační dovednosti, a vedení ke zdravým životním návykům a postojům.

2. Dítě a jeho psychika – týká se oblasti psychické, podporuje duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjení intelekt, řeč, jazyk, city, vůli, kreativitu, sebevyjádření a povzbuzení v dalším rozvíjení poznávání a učení.
3. Dítě a ten druhý – týká se oblasti interpersonální, podporuje a vytváření vztah k jiným osobám, posiluje, kultivuje a obohacuje dítě o vzájemnou komunikaci a zajišťuje vztahovou pohodu, sounáležitost.
4. Dítě a společnost – týká se oblasti sociálně-kulturní, uvádí dítě do společnosti, formuluje pravidla, hodnoty kultury, posiluje dovednosti, návyky i postoje v oblasti společenské pohody a v sociálním prostředí.
5. Dítě a jeho svět – týká se oblasti environmentální, dítě získává povědomí o světě a dění kolem něho a vlivu člověka na životní prostředí (RVP PV, 2018).

Je ale důležité říci, že dosažení uvedených kompetencí není pro učitele ani děti povinné, závazné. Při vzdělávání bychom měli zohlednit individuální potřeby dětí, rychlost, stupně vývoje, ale také individuální podmínky každé mateřské školy, jejímu zaměření, skladbu pedagogického kolektivu, spolupráci s rodinou, neboť to vše může pozitivně či negativně ovlivnit výstupy každého dítěte.

3 Školní zralost a připravenost

Zahájení školní docházky je pro dítě mimořádnou a důležitou životní událostí. Završuje dosavadní vývoj a umožňuje dítěti vstoupit do nové životní etapy. Dítě se na tento krok připravovalo vlastně už od narození výchovou a vzděláváním v rodinném prostředí a v neposlední řadě v mateřské škole. *„Příprava dítěte na vstup do školy je vlastně pouze vyvrcholením předškolní výchovy, resp. celé dosavadní výchovy dítěte od jeho narození až do šesti let.“* (Jirásek, 1966, str. 8).

Zásadním, uzlovým mezníkem bývá pro dítě vstup do základní školy. Linková uvádí, že: *„Dovršení šestého roku věku je v lidském životě mezníkem trojnásobným po stránce biologické, psychické i sociální.“* (Kropáčková, 2008, str. 7). Je proto důležité si uvědomit, že při vstupu do první třídy je každé dítě různě fyzicky, psychicky i sociálně vyspělé. Rozdílné jsou také podmínky, které dětem poskytuje rodina i předškolní instituce.

Školní zralost bývá nejznámějším termínem při dosahování určitého stupně ve vývoji člověka a stává se i součástí odborného názvosloví dle kolektivu autorů, kteří uvádějí:

„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 243).

Ve školském zákoně je školní zralost definována časově, ale také s ohledem na individuální tělesný, duševní vývoj jedince: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku ... začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti...“* (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Z historie se otázkou školní zralosti zabýval i Jan Ámos Komenský, který ve svém díle Velká didaktika označuje školní zralost za zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte při zvládnutí výuky.

Tyto základní složky posuzování školní zralosti jsou uváděny i dnes.

- Fyzická zralost
- Psychická zralost
- Sociální a emoční zralost

Přitom může být zřejmé, že fyzická a psychická zralost nemusí být paralelní. Dominantní není vždy tělesná - fyzická zralost, kterou posuzuje dětský lékař. Přesto je důležitým propojovacím prvkem v oblastech zralosti dítěte, neboť tělesná zralost ovlivňuje míru únavy, odolnost vůči zátěži na organismus a v neposlední řadě nemocnost dítěte. Psychická zralost je podmíněna celkovým zráním organismu. Ovlivňuje ji celá řada faktorů, které závisí na dozrávání centrální nervové soustavy. Vypovídá o dosažené úrovni poznávacích oblastí, jakými jsou diferencované vnímání, rozvoj analyticko-syntetické aktivity, zvyšování paměti, odpoutání od egocentrismu, rozvoj logického myšlení, slovní zásoby, bez poruchy řeči a v neposlední řadě vyspělá grafomotorika. Z dalších oblastí můžeme uvést i pracovní oblast, kde se dítě začíná zajímat o úkoly připomínající úlohy školní.

Důležitou roli při vstupu do školy hraje emoční vyspělost a určitá stabilita. Dítě je odpoutáno od rodiny a vchází do další životní role školáka. Dokáže navazovat jiné sociální vztahy s vrstevníky, s učiteli. Ovládá své chování, vystupování, řeší jednoduché konflikty a je schopno se delší dobu soustředit (Kropáčková, 2008). Novotná a Kremličková uvádějí, že:

„Školní zralost tedy představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního režimu a tempa dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení a změna sociálního postavení dítěte.“ (Novotná, Kremličková, 1997, str. 25).

V období přípravy dítěte do školy se setkáváme i s pojmem školní připravenost. V historii se vedl spor pedagogů, kteří název používali jako označení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do školy zvládat. Kořínek tento pojem definoval: *„U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá určitá úroveň rozvoje po stránce poznávací, emocionální a sociální, jejíž dosažení vyjadřuje připravenost na školu.“* (Kořínek, 1975, str. 11).

To v dnešní době i nadále někteří psychologové považují za předpoklad školní zralosti. Čačka uvádí: *„Jistými kritérii dovršení vývoje v předškolním období jsou i předpoklady potvrzující školní zralost, tedy připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální.“* (Čačka, 1996, str. 50) Dnes se na školní připravenost nahlíží jako na *„...aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám.“* (Kropáčková, 2008, str. 15) Vágnerová odkazuje na školní zralost kompetencemi závislými na celkovém zrání organismu a školní připravenost kompetencemi závislými na prostředí a učení. *„V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.“* (Vágnerová, 2000, str. 141)

Pavel Říčan (2013, str. 165 – 170) uvádí desatero pro rodiče, kde je uvedeno, co by dítě mělo zpravidla při nástupu do školy splňovat:

- 1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze.*
- 2. Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit vlastní chování.*
- 3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti.*
- 4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci.*
- 5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy.*
- 6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech.*

7. *Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit.*
8. *Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině.*
9. *Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevoval tvořivost.*
10. *Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě.*

3.1 Testy školní zralosti

K posouzení školní zralosti by mělo docházet co možná nejvíce komplexně. Pryč jsou doby, kdy o zralosti a připravenosti dítěte rozhodoval test dle známé filipínské míry - pro vstup do školy stačilo pouhé zjištění, zda dítě dosáhne na opačné ucho přes hlavu rukou (Budíková, 2004). Dnes k vyšetření dochází zpravidla v pedagogicko-psychologické poradně, ale bývá i standardní diagnostikou v předškolních třídách mateřských škol. U jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami dochází k vyšetření a posouzení školní zralosti a připravenosti ve speciálních pedagogických centrech, kde dochází i k individuálním úpravám a potřebám školního vzdělávání.

Mezi nejznámější a nejrozšířenější testy, které se můžou objevit v mateřských školách, patří česká verze Kernova testu, tedy ***Orientační test školní zralosti*** známý také jako ***Jiráskův test***. Je sestaven ze tří úkolů, které by mělo dítě splnit samo – obkreslení skupiny bodů, napodobení psacího písma a kresba postavy. Velkou výhodou je časová nenáročnost, jednoduchá příprava, provedení i vyhodnocení. Nevýhodou je, že pro celkové posouzení školní zralosti není dostačující (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Mezi další testy, které se využívají při diagnostice v mateřských školách, patří ***Obrázkově – slovníková zkouška O. Kondáše***, která mapuje slovní zásobu a schopnost komunikace. Základním prvkem je skladba třiceti obrázků, na kterých jsou vyobrazeny věci, lidé a činnosti. Úkolem dítěte je co nejrychleji a nejpresněji vyjádřit a popsat co na obrázku vidí.

Mezi další používané metody zjišťování úrovně školní zralosti u dětí řadíme ***Vývojový test zrakového vnímání od Frostigové*** a test sociálních dovedností ***Vinlandská škála sociální zralosti***. Mezi nejznámější test zjišťující schopnost zrakově rozlišit podobnosti, shody a rozdíly uvádíme ***Reverzní test pana Edfeldta*** (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Tyto testy jsou ale spíše orientační a slouží převážně pedagogům při vzdělávacím procesu a soustavné přípravě na školní docházku. K posouzení školní zralosti a případnému doporučení

o školním odkladu dochází v pedagogicko – psychologické poradně, kde je dítě podrobena komplexnímu vyšetření, testování případné diagnostice inteligence.

K účelovému vyšetření se využívá standardizovaných inteligenčních testů, nejčastěji *Standford – Binetova zkouška* nebo *Wechslerovy testy inteligence*. Kromě hodnoty inteligenčního kvocientu (IQ) se zjišťuje verbální a názorová oblast inteligence. V rámci diagnostiky školní zralosti dochází k prověření úrovně zrakové a sluchové percepce, laterality, stavu hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky, kresby, senzomotorická koordinace, paměti, vnímání času a prostoru a v neposlední řadě i úrovně komunikačních schopností. Z chování dítěte během vyšetření lze vyzorovat stav jeho citové a sociální zralosti, proto je důležité testovat dítě bez účasti rodičů (Přinosilová, D., 2007).

3.2 Odklad povinné školní docházky

Při objevení nedostatků v oblasti školní zralosti a připravenosti je nutné odhalit příčiny a objektivně se rozhodnout, zda případný odklad povinné školní docházky dítěti prospěje s ohledem na budoucí školní úspěšnost. Toto rozhodnutí je významné převážně v dopadu na další vývoj osobnosti jedince. Pro zajištění odkladu je nutné doložit lékařské doporučení a zprávu z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálního pedagogického centra. O odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel základní školy na základě těchto doporučení a písemné žádosti zákonných zástupců dítěte, přičemž se povinná školní docházka odkládá o jeden školní rok (Švingalová, 2003).

Legislativní rámec pro odklad povinné školní docházky je ukotven i ve Školském zákoně 561/2004, který říká: „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (§34, odstavec 1 školského zákona).

V dnešní době je odklad povinné školní docházky mnohem častější, než to bývalo

před čtyřiceti lety. Moderní rodiče chtějí tímto krokem prodloužit dítěti dětství a zajistit mu také lepší školní výsledky, neboť dítě během této doby načerpá více zkušeností a má čas vospět. Odklad školní docházky se odhaduje na jednu čtvrtinu populačního ročníku. Takové počty způsobují, že se zvyšuje průměrný věk dětí v prvních třídách. Naopak se upouští od předčasného vstupu do základní školy, neboť mladší jedinci se jeví jako nezralí a neschopni přizpůsobit se nárokům první třídy (Zähme, 2005). Kutálková (2000) tvrdí, že předčasný nástup do školy může být stejně škodlivý jako neuvážený odklad školní docházky, neboť pokud je dítě zralé, dosahuje určitého stupně intelektu a průměrných výsledků školních testů. Je zbytečné a nevhodné bránit odkladem k dalšímu systematickému rozvoji.

Pokud dítě nastoupí do školy a během prvního pololetí se jeví jako nezralé, může ředitel školy přistoupit k dodatečnému odložení povinné školní docházky. *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“* (§ 37, odstavec 3 školského zákona) Je však nutné, aby byly zajištěny takové podmínky pro návrat do předškolního zařízení, které budou přínosné a pro dítě psychicky zvladatelné. Vhodné je zařazení podpůrných programů pro rozvoj fyzických, psychických i sociálních kompetencí jako je například metoda Dobrého startu, Hláskář, Biofeedback a další.

Důležitou součástí při vzdělávání v předškolní instituci, ale převážně v prvních třídách na základní škole je depistáž dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Každé dítě má své individuální potřeby a možnosti, které je nutné respektovat a přizpůsobovat mu vzdělávací a výchovné procesy. *„Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (§ 16, odstavec 1 školského zákona) Alena Vališová a Hana Kasíková uvádějí, že dítětem se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami se rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním, ekonomickým či kulturním znevýhodněním (Vališová, Kasíková, 2007).

Vzhledem k tématu této práce, nastíníme požadavky při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Na základě doporučení vyšetření a hodnocení z pedagogicko-psychologické poradny je dítěti přiřazeno podpůrné opatření. Daná podpůrná opatření realizuje a poskytuje mateřská škola případně základní škola po zařazení do podpůrného

stupně. Podpůrná opatření prvního až druhého stupně poskytuje pedagog, škola vytvořením plánu pedagogické podpory, pro něhož není nutné další vyšetření odborníkem. Pro druhý až pátý stupeň je po odborném vyšetření a posouzení vypracována zpráva s podrobným popisem dalšího pedagogického vedení, rozvoje. V těchto případech je vypracován individuální vzdělávací plán, který je postaven na potřebách dítěte ve třídě. (RVP PV, 2018) „*Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů je vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.*“ (RVP PV, 2018, str. 35).

Pro děti se specifickými poruchami učení (obtíže při nabývání a užívání školních dovedností) není jednoduchá příprava na školní docházku ani průběh prvního roku. Byť nemusí být projevy na první pohled zřejmé, může test školní zralosti nebo zkušený pedagog odhalit jisté odchylky, kterým je nutno věnovat pozornost. Důležité je včasné odhalení a diagnostika, která pomůže upravit přístup ve vzdělávání dítěte a učiní dítě šťastnější a vyrovnanější v procesu učení. Tyto obtíže bývají nejčastěji děděné, způsobené komplikacemi v období prenatálním i perinatálním.

Není ale výjimkou odhalení obtíží u dětí vystavovaným nepřiměřeným událostem – týráním, zanedbáním či zneužíváním, které mají neurotické a psychické obtíže. Matějček ve svém výzkumu uvádí, že: „*Diagnostikované poruchy učení se objevují u 2 % dětí, určité příznaky těchto poruch však nacházíme u většího množství jedinců, tj. až u 15 % naší populace.*“ (Stodůlková, Zapletalová, 2015, str. 113).

Mezi poruchy učení řadíme:

- dyslexii = porucha čtení, projevuje se již při rytimizaci, vytleskáváním slabik v MŠ
- dysgrafii = porucha psaní, v MŠ se může projevovat při grafomotorických cvičeních
- dysortografie = porucha pravopisu, projevuje a odhaluje se až ve 3. třídě na ZŠ
- dyskalkulie = porucha počítání, opět se projevuje až v 1. – 2. třídě na ZŠ

Při práci s dětmi je důležitá spolupráce nejen pedagogů s odborníky, ale také přístup rodičů. K zmírnění a nápravám poruch učení se využívá různých technik. Žákům je poskytován individuální přístup, vypracován individuální plán. Doporučuje se pracovat se všemi smysly, například využívat bzučáky pro zdůraznění délky slabik. Dále se využívají čtecí okénka, která

zajišťují, aby se žáci soustředili na jedno slovo. V mateřské škole se pracuje s měkkými a tvrdými kostkami, které dětem nenásilnou formou upevňují důležité rozpoznávání tvrdých a měkkých slabik, změkčování. Nejdůležitější je ale respektovat individuální časovou potřebu a poskytnout dětem na vypracování úkolů dostatek času (Stodůlková, Zapletalová, 2015).

3.3 Příprava dítěte na vstup do základní školy

Přechod z mateřské školy do školní lavice je náročný nejen pro samotného školáka, ale i pro jeho blízké okolí. Dítěti se mění svět. Z celodenního hraní budou část dne tvořit povinnosti a úkoly. Automaticky se zvýší jeho sociální prestiž, postavení. Během dnů strávených ve školní lavici je nutné osvojit si základní znalosti v nových, odborných předmětech. První rok bývá pro školáka nejtěžším obdobím, proto je důležité nepodcenit nebo nezanedbat přípravu (Keller, Thewaltová, 1994).

Od roku 2017 zavedl školský zákon povinnou předškolní docházku. Dětem by se v mateřských školách i lesních mateřských školách mělo dostávat soustavné péče. Bývají jim nabídnuty aktivity, které vstup do školy co nejvíce ulehčují, zpříjemňují, například probíhají průběžné návštěvy kamarádů v prvních třídách. Hodiny tělesné výchovy pořádané v prostorách tělocvičny základní školy. Některé základní školy pořádají pro budoucí prvňáčky takzvané „Předškoláky“. Jedná se o návštěvy třídy základní školy s vrstevníky, kterým se věnuje budoucí paní učitelka. Žáci, ale i rodiče se tak seznámí s prostředím školy, zaměstnanci a průběhem vyučovací hodiny ještě dříve, než nastoupí do první třídy.

V mateřských školách se dítě připravuje na svou novou roli soustavně poslední rok před nástupem do první třídy. Během této doby není důležité, aby dítě umělo poznávat písmena, číslice, začínalo číst, psát či počítat. Všechny předškolní instituce se snaží dítě připravovat komplexně. „*Příprava na školu v předškolním věku nespočívá v předčasném začátku školní výuky (čtení, psaní). Je třeba dopřát dětem možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti a podněcovat zvědavost a chápání světa. To jim umožní úspěch při učení ve škole...*“ (Kropáčková, 2008, str. 49).

4 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat a porovnat výsledky vzdělávání v oblasti hrubé, jemné motoriky a připravenosti dětí z lesní mateřské školy s dětmi z běžné mateřské školy v prvním ročníku ZŠ. Mým záměrem je zjistit, zda učitelé prvních a druhých tříd na základní škole vnímají odlišnosti u dětí vzdělávaných v LMŠ v porovnání s dětmi z běžných MŠ.

Podkladem pro výzkumné šetření bylo analyzovat poznatky v uvedených kapitolách této práce. Na základě analýzy publikací jsem dospěla k těmto hypotézám:

1. Děti z lesní mateřské školy vynikají v oblasti jemné a hrubé motoriky
2. Děti z lesní mateřské školy jsou méně často nemocné.
3. Děti z běžné mateřské školy vynikají v oblasti připravenosti na školu.
4. Děti z běžné mateřské školy se při výuce dokáží lépe koncentrovat.

Všechny uvedené hypotézy budou blíže specifikovány a odůvodněny v kapitole **Kvantitativní výzkumné šetření**.

Pro vytvoření obsahu dotazníkového šetření i rozhovorů jsem využila informací získaných ve všech uvedených kapitolách. Pro tvorbu otázek v dotazníkovém šetření jsem se opírala nejvíce o kompetence předškolních dětí uvedených v RVP PV, které by měly být výstupem pro všechny děti vzdělávané v předškolních zařízeních. Inspirací pro stanovení hypotéz mi pak byla kniha Terezy Vošáhlíkové „*S dětmi v přírodě*“, opírající se o výzkum Petra Häfnera.

4.1 Cíl, hlavní výzkumná otázka

Cílem diplomové práce je porovnat a analyzovat výsledky vzdělávání, školní připravenosti dětí navštěvujících alternativní zařízení, v tomto případě LMŠ, s dětmi vyrůstajícími ve třídě běžné MŠ. Zjistit zda existují rozdíly v kompetencích dětí, které se vzdělávaly v alternativním i běžném směru vzdělávací instituce. Na základě předchozí teoretické části byl stanoven výzkumný problém: Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji se zaměřením na oblast hrubé, jemné motoriky a školní připravenosti.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní: Jak se liší kompetence v oblasti hrubé, jemné motoriky a školní připravenosti dětí vzdělávaných v LMŠ a běžných MŠ?

HVO zkoumá, na jaké úrovni mají děti z LMŠ a běžných MŠ kompetence v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, ale i školní připravenosti týkající se kognitivní oblasti. Kompetence obou dětských skupin porovnávají učitelé prvních tříd základních škol. HVO posuzuje, nakolik vzdělávání dětí v LMŠ přispívá k rozvíjení kompetencí předškolních dětí nebo v jakých dovednostech, oproti běžnému vzdělávání v MŠ, mohou zaostávat.

4.2 Volba výzkumné strategie

V této práci je použitý smíšený design, tedy kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření. „*Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmatata v rámci jedné studie, výzkumu.*“ (Skutil, 2011, str. 75) V prvním – kvalitativním šetření byly informace získávány na základě rozhovorů s učitelkami základních škol ve Středočeském kraji. Všechna získaná data byla analyzována metodou otevřeného kódování. Byly vytvářeny kategorie – proměnné a na základě toho hledány vztahy mezi nimi.

U kvantitativního šetření byly použity dotazníky, které sloužily k sesbírání dat z řad respondentů – pedagogů prvních tříd základních škol. Dotazníkové šetření probíhalo u jiných respondentů, než byli pedagogové, kteří odpovídali na otázky v rozhovorech.

4.2.1 Kvalitativní výzkumné šetření

„*Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.*“ (Hendl, 2005, str. 24) Využití kvalitativního šetření je postaveno především na subjektivním přístupu. Zakládá se především na výborné orientaci ve zkoumané oblasti, přizpůsobivosti a časové náročnosti při sběru i vyhodnocování dat.

Při získávání rozmanité škály dat na hlavní výzkumnou otázku a za účelem vytvoření rámce polostrukturovaného rozhovoru a tazatelských otázek, vycházím z postavení dílčích výzkumných otázek (VO):

VO 1: Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky dětí z LMŠ?

VO 2: Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky u dětí z běžných MŠ?

VO 3: Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z LMŠ?

VO 4: Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z běžné MŠ?

VO 5: Jak pedagogové ZŠ hodnotí vzdělávání dětí v alternativní škole – vnímají nějaké výhody, nevýhody?

Ke sběru dat v kvalitativním výzkumném šetření byl použitý polostrukturovaný rozhovor s participanty. Jak uvádí Skutil (2011, str. 73): „*Rozhodující v tomto případě není počet, ale jaké osoby poskytnou kvalitativní interview, je důležité vést s menším počtem lidí, ale do větší hloubky, vedoucí k odhalení málo zřejmých věcí, vztahů a souvislostí.*“

V rozhovorech byly použity předem připravené otázky otevřené i doplňující. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon, aby poté mohl proběhnout doslovný přepis.

Na začátku každého rozhovoru bylo požádáno o ústní souhlas s nahráváním, seznámením s cílem výzkumného šetření a zajištěním anonymity. Pedagogové si sami zvolili děti, o kterých během rozhovoru hovořili. Při porovnávání dovedností či kompetencí bylo však požadováno stejné pohlaví a věk dětí. Předem byli pedagogové požádáni o to, aby hodnotili dovednosti během prvních měsíců docházky do první třídy ZŠ.

Termíny rozhovorů byly předem domluveny osobním setkáním či telefonickým kontaktem na pracovišti v základní škole. Z důvodu lepší orientace byla vypracována transformační tabulka (Příloha), kde jsou strukturovaně uvedené tazatelské otázky, které směřují k získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Všechny otázky byly pedagogům položeny jednou. Analýza dat byla poté provedena metodou zakotvené teorie a otevřeného kódování. Dle Jana Hendla je otevřené kódování prvním průchodem daty. V textu se lokalizuje společné téma s nízkou abstrakcí, které mají společná východiska tzv. vztah k otevřeným otázkám – kódy. V tomto případě vede výzkumníka ke sběru dat – témat tak, aby seznam postupně třídil, organizoval, kombinoval a tím dosáhl optimálního přehledu (Hendl, 2005, str. 124).

4.2.2 Kvantitativní výzkumné šetření

„Metodologie kvantitativního přístupu musí být zpracovány tak, aby odpovídaly co nejvíce předmětu zkoumání“ (Hendl, 2005, str. 46). K potvrzení či vyvrácení hypotéz byla využita metoda dotazníkového šetření, přičemž hypotézou se rozumí podmíněný výrok mezi dvěma či více proměnnými. Jak uvádí Skutil (2011, str. 61): *„Při testování hypotézy jde vlastně o rozhodování, zda můžeme hypotézu přijmout, zda není v rozporu se získanými empirickými daty, která byla shromážděna, utříděna, zpracována a vyhodnocena. Na základě výsledků vyslovujeme závěry.“*

Na základě uvedených poznatků v této diplomové práci vycházející z odborné literatury byly stanoveny 4 věcné hypotézy:

1. Děti z lesní mateřské školy vynikají v oblasti jemné a hrubé motoriky.

Tato hypotéza vychází ze zjištění výchovných a vzdělávacích podmínek LMŠ. Děti zde mají více možností pro rozvoj v oblasti hrubé motoriky. Každý den zdolávají různé přírodní překážky, přizpůsobují se podmínkám. Zároveň se opírá o výzkumné šetření z roku 2003, který uvádí Tereza Vošáhlíková (2010, str. 20 – 23): děti, které mají větší prostor pro pohyb v přírodě, jsou v oblasti dovedností motoriky hodnoceny lépe. Tato hypotéza tedy předpokládá, že děti z LMŠ budou vykazovat lepší výsledky v oblasti hrubé a jemné motoriky než děti z běžné MŠ. Dovednosti budou porovnávány z pohledu učitelů v oblasti hrubé motoriky např. pohybové úkony, jízda na kole, plavání. V oblasti jemné motoriky je to např. sebeobsluha, psaní, kresba, manuální činnosti. Hypotéza bude na základě vyhodnocení celkových výsledků přijata nebo vyvrácena.

2. Děti z lesní mateřské školy jsou méně často nemocné.

Tato hypotéza vychází z výzkumného šetření, které proběhlo v roce 2006 v Německu. Zjistilo se, že dětem vzdělávajícím se v přírodním prostředí, klesla nemocnost infekčními chorobami. Mezi hlavní důvody byla uvedena adaptace na různé teploty, která posílila přirozenou obranyschopnost. Jako další významný důvod bylo také zmíněno volné prostředí. V uzavřeném prostoru třídy MŠ dochází k držení virů, proto se zde děti mnohem snáze nakazí. Mezi jediné vysoké riziko při častém pobytu v přírodě bylo uvedeno ohrožení přenosnými nemocemi klíštětem (Forest Kindergarten in Southwest Germany, Journal of Investigative Dermatology. Vol 126, 2006. Str. 584 – 590). Hypotéza tedy předpokládá, že děti z LMŠ budou oproti dětem z běžné MŠ méně často nemocné. Porovnávány budou

v oblasti časté nepřítomnosti v ZŠ z důvodu nemoci, omlouvání z TV nebo pozorování častého nachlazení ve třídě ZŠ. Na základě shrnutí dat bude hypotéza přijata nebo nepřijata.

3. Děti z běžné mateřské školy vynikají v oblasti připravenosti na školu.

Hypotéza vychází z výzkumného šetření provedeného v roce 2002 v Německu Petrem Häfnerem, který zjistil, že děti z LMS byly ve školní připravenosti svými dovednostmi vyrovnané s dětmi z běžných MŠ. V některých oblastech měly děti z LMS lepší hodnocení, tudíž bylo prokázáno, že vzdělávání dětí v přírodě děti v žádném případě nediskvalifikuje či nezanedbává (Vošahlíková, 2010, str. 23). Při porovnávání dětí v sebeobsluze, psaní, čtení, počítání či pozornosti a shrnutí výsledků výzkumného šetření bude tato hypotéza přijata nebo nepřijata.

4. Děti z běžné mateřské školy se při výuce dokáží lépe koncentrovat.

Tato hypotéza byla postavena na základě odborné literatury Pavla Říčana, který uvádí: „*Dítě přijme úkol či povinnost, zadaným činností se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí a dokončit je*“ (Říčan, 2013, str. 168). Hypotéza tedy očekává, že vzhledem k rozmanitosti přírodního prostředí, volnosti při hrách a aktivitách v LMS budou děti z tohoto vzdělávacího prostředí vykazovat nižší koncentraci oproti dětem z běžné MŠ. K přijetí nebo nepřijetí hypotézy poslouží rozbor rozhovorů učitelek, ale i porovnání úrovně dětí v dotazníkovém šetření, kde se přímo na oblast pozornosti soustředím.

Jako vhodná metoda ke sběru dat v rámci kvantitativního výzkumného šetření bylo zvoleno dotazníkové šetření. Jak uvádí Bartošová a Skutil: „*Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.*“ (Skutil, 2011, str. 80)

Během sestavování dotazníku jsem respektovala tato doporučení (Pelikán, 1998):

1. Otázky byly formulovány tak, aby byly srozumitelné a smysluplné.
2. Otázky byly postaveny tak, aby nebyly odpovědi dopředu zavádějící.
3. Dotazník byl sestaven tak, aby nebyl příliš dlouhý, aby otázky neměly široké znění.

Dále bylo bráno v potaz:

- ochotná spolupráce respondentů

- dotazník musí obsahovat předem jasně formulované pokyny k vyplňování

Pro toto výzkumné šetření byl vytvořen dotazník obsahující numerické posuzovací škály 1- 4, přičemž 1 znamená velmi dobrá a 4 velmi špatná. Dotazník byl rozdělen na dvě části. První část je věnována posuzování dovedností dítěte z běžné MŠ, obsahuje 27 otázek. Druhá část s totožnými otázkami je věnována dítěti z LMŠ. Respondenti musí vyplnit celkem 54 otázek. Všechny otázky byly sestavovány tak, aby při vyhodnocení potvrdily nebo vyvrátily stanovené hypotézy. Provázanost otázek ke stanoveným hypotézám je strukturována do tabulky v Příloze A. Pro zajištění validity a reliability dotazníku probíhala pilotáž, během níž byl dotazník konzultován s vybranou učitelkou první třídy základní školy, která má 11letou praxi na základní škole.

Cílem této fáze bylo zajištění optimálního sestavení otázek a zjištění, zda respondenti otázkám porozumí. Díky této fázi došlo k mírným úpravám srozumitelnosti zadání, neboť z některých otázek nebyl patrný záměr výzkumu. Došlo také k doplnění zajímavých témat, jako byla např. položka **sport a sportovní kroužky, kresba**, a rozšíření otázky týkající se dovedností v oblasti hrubé motoriky, kde měly učitelé pozorovat úroveň – plavání, jízda na kole. Také byla stanovena přibližná doba vyplnění dotazníků do 20 minut. K předávání dotazníku docházelo poté osobně přímo učitelkám na ZŠ nebo rozesíláním emailovou poštou. Při návržení dotazníku jsem vycházela především z informací získaných v předchozích kapitolách.

4.3 Výzkumný soubor

Základním souborem, tedy populací, jsou první třídy základních škol ve Středočeském kraji, ve kterých se vzdělávají děti z LMŠ i děti z běžných MŠ. Kompetence těchto dětí hodnotili v rozhovorech i dotaznicích jejich třídní učitelé. Instituce byly zvoleny na základě telefonické depistáže v LMŠ ve Středočeském kraji, od kterých jsem získala informaci kolik dětí a do jaké základní školy nastoupily k povinné školní docházce ve školním roce 2019/2020. Z těchto informací jsem vycházela a pro výzkum zvolila základní školy, ve kterých se soustředil vyšší počet dětí přicházejících z LMŠ. Respondenty jsou v tomto případě pedagogové, u kterých bylo stanoveno kritérium. Bylo požadováno, aby respondenti v tomto

školním roce vzdělávali v prvních třídách současně děti přicházející z LMŠ a děti z běžných MŠ.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Pro získání více informací a přesných čísel byl telefonicky osloven i Krajský úřad pro Středočeský kraj, kde bylo zjištěno, že je v současné době na středočeském území vybudováno 44 lesních mateřských škol. Ve školním roce 2018/2019 se v nich vzdělávalo přibližně 880 dětí předškolního věku. Do první třídy pro školní rok 2019/2020 mělo nastoupit 80 dětí k povinné školní docházce. **Těchto 80 dětí lze tedy považovat za skutečnou populaci, ze které se dalo během výzkumného šetření počítat.** Po internější depistáži v LMŠ ve Středočeském kraji bylo oslovováno deset základních škol ve Středočeském kraji, kde měl být vzděláván větší počet dětí z LMŠ. Čtyři základní školy výzkum nepotvrdily. Výzkumné šetření tedy mohlo být realizováno v šesti základních školách v různých částech Středočeského kraje, které s kvantitativním výzkumným šetřením souhlasily.

Dotazníky, které sloužily pro sběr dat, byly rozdávány osobně v tištěné podobě nebo rozesílány v elektronické formě na služební email pedagogů. Při distribuci bylo osloveno všech šest základních škol s žádostí o předání či přeposlání dotazníků jednotlivým pedagogům nebo jim byl dotazník předán dle pokynů vedení ZŠ.

Dotazníkové šetření má své výhody i nevýhody. Mezi výhody se uvádí především snadná a rychlá administrace, oslovení většího množství respondentů a získání většího zkoumaného vzorku, zajištění anonymity respondentů. Mezi hlavní nevýhody řadíme převážně získanou subjektivní výpověď, možnost nezodpovězení všech otázek či nemožnost doptání se v případě nesrozumitelnosti (Skutil, 2011, str. 80-81.). Všechny tyto možnosti byly ve výzkumu zohledněny.

Přehled respondentů kvantitativního výzkumu:

Z distribuovaných 30 dotazníků se vrátilo zpět 22 dotazníků, přičemž dotazníky vyplnilo celkem 10 pedagogů. Někteří pedagogové vyplňovali více dotazníků vzhledem k počtu dětí z LMŠ v první třídě. Deset dotazníků bylo vyplněno v tištěné podobě, 12 dotazníků bylo

vyplněno v elektronické formě. Všechny dotazníky byly vyplněny v měsíci únoru školního roku 2019/ 2020.

- V dotazníku bylo hodnoceno 12 chlapců a 10 dívek.
- Všichni pedagogové učí v základních školách bez alternativ.
- Tři pedagogové pracují na ZŠ, která se nachází v obci s počtem obyvatel 10 001 – 20 000.
- Sedm pedagogů pracuje na ZŠ, která se nachází v obci s počtem obyvatel více jak 20 001.
- Pedagogická praxe všech pedagogů z dotazníkového šetření je 16,5 let.

Všechny tyto možnosti byly ve výzkumu zohledněny.

Přehled respondentů kvalitativního výzkumu:

Na začátku školního roku 2019/2020 bylo osloveno šest učitelek za účelem poskytnutí rozhovoru v rámci mého kvantitativního šetření. S rozhovory souhlasilo šest pedagožek z jiných základních škol, než ve kterých probíhal kvantitativní průzkum. K rozhovorům došlo v průběhu měsíce ledna roku 2020. Nakonec se výzkumu zúčastnily pouze dvě učitelky.

Přehled respondentů, se kterými byl proveden rozhovor:

Tabulka č. 1- Přehled respondentů

	Pedagogové z běžné základní školy	
Označení	A	B
Pohlaví	žena	žena
Počet let pedagogické praxe	41 let	7 let
Hodnocený vzorek	1 dívka z LMŠ a 1 dívka z běžné MŠ	1 chlapec z LMŠ a 1 chlapec z běžné MŠ

Všechny děti, které byly v rozhovorech hodnoceny, byly v prvním pololetí prvního ročníku základní školy. Do LMŠ docházely od tří let. Rozhovory probíhaly v průběhu měsíce ledna 2020. Aby došlo k potlačení subjektivity učitelek při výběru hodnocených dětí, vycházela jsem z tohoto pravidla - pokud bylo ve třídě jedno dítě z LMŠ, bylo hodnoceno toto dítě.

Pokud bylo ve třídě více dětí z LMŠ, hodnotila paní učitelka to dítě, které bylo umístěno v třídním seznamu na lichém místě.

4.5 Průběh kvalitativního výzkumného šetření

Rozhovory s pedagogy probíhaly na základních školách, kde pedagožky působí. Jednu paní učitelku jsem navštívila před začátkem vyučování v brzkých ranních hodinách ve třídě. Paní učitelka byla velice milá a ochotná. Na všechny otázky reagovala klidně, pomaleji se vyjadřovala, občas se doptala nebo chtěla otázku zopakovat. Sama doplňovala zajímavé informace z praxe.

Celý rozhovor trval přibližně 45 minut. S druhou paní učitelkou jsem se setkala v odpoledních hodinách po vyučování ve sborovně, kde byl přítomen ještě jeden pedagog, který ale do rozhovoru nezasahoval. Paní učitelka byla ochotná odpovídat, přesto na mě působila trochu odměřeně. Na otázky odpovídala klidně, beze spěchu. Svěřila se mi, že má k alternativnímu vzdělávání blízko a děti z LMŠ jsou pro ni srdeční záležitostí. Celý rozhovor trval necelou hodinu. Během něj jsem se dozvěděla potřebné informace.

Záznamy byly zpracovány metodou otevřeného kódování, přičemž zjištěné informace byly rozděleny na kódy. Všechny tyto kódy byly seskupeny a rozděleny do kategorií, z nichž vycházím. První dvě kategorie vyšly v rozhovorech během získávání prvních, společných informací o dětech. V dalších tabulkách jsou kódově rozděleny děti z LMŠ a děti z běžné MŠ. Celá kapitola je doplněna o úseky rozhovorů respondentek tak, aby kategorie byly přehledně vypovídající.

4.5.1 Interpretace dat kvalitativní povahy

V uvedené tabulce jsou stěžejní kategorie a kódy, které vychází z rozhovorů obou respondentek.

Tabulka č. 2. – Přehled kategorií a kódů - úvod

Kategorie	Kódy
Vzdělávací prostředí	LMŠ, běžná MŠ, rodina, rodinný přístup, zázemí,

	finanční zátěž, komunita, životní styl, výchovný styl, hodnoty
Osobnost dítěte	Temperament, záliby, koníčky, individuální předpoklady, individualita

Vzdělávací prostředí

Obě paní učitelky se shodly, že priority výchovy a vzdělávání dětí vychází především z rodiny, zázemí a vyznávání alternativ ze strany rodičů. Paní učitelka A uvádí: *„To jestli dítě bude vzděláváno v běžné nebo lesní mateřské škole, závisí hodně už na způsobu života a citění obou rodičů. V neposledním je také prioritní finanční zajištění, jelikož vzdělávání v LMS může být pro rodinu určitou finanční zátěží.“* Finanční zátěž lesní mateřské školy uvádí i učitelka B, která dodává, že: *„Někteří rodiče, kteří cítí více s tímto trendem vzdělávání, ale nemají finanční prostředky, posílají do LMS dítě alespoň na 2 dny v týdnu a zbytek týdne tráví v běžné mateřské škole.“*

Své postoje ke vzdělávání v lesních mateřských školách mají obě učitelky spíše pozitivní, i když vidí rozdílné formy i přístupy ke vzdělávání v obou institucích. Dle učitelky A *„Si děti v LMS více hrají, je jim poskytnutý větší prostor i čas pro rozvoj vlastní práce, osobnosti, ale i individuálního přístupu.“* To je zapříčiněno zřejmě nižším počtem dětí ve skupině i větší časovou variabilitou – přizpůsobením režimu dne, který je závislý i na počasí. Dle učitelky B *„Je skvělé, že děti v lese mají možnost poznávat a učit se všemi smysly, ale zároveň je to nevýhodné v oblasti sociální - ohleduplnosti, kdy se pak dítě hůře přizpůsobuje frontální metodě učení. Na tento způsob výuky nejsou děti z LMS vůbec navyklé.“*

S individuálním přístupem může mít spojitost i respektování autority, která je dle obou učitelek horší u dětí z LMS. Zároveň ale uvádí, že je v této oblasti důležitý i přístup rodiny, výchovný styl vedení. Učitelka A uvádí: *„Děti z LMS mívají ze začátku školní docházky problém s respektováním určitých pravidel. Jsou zvyklé na volnější přístup vedení s vyjednáváním a velice rády a často komunikují. To bývá ve třídě v počtu pětadvaceti dětí veliký problém.“* Učitelka B doplňuje: *„Děti z LMS hůře snášejí autority jak ze stran dospělých, tak i vrstevníků. Mají rády svůj klid, harmonii, nepotřebují, aby je někdo stále organizoval. Jsou si jisté a preferují volnost.“*

Velký problém u vzdělávání v LMŠ vidí učitelka B v udržitelnosti této alternativní formy. Uvádí: „Je jen škoda, že LMŠ má oproti běžné MŠ menší nebo žádnou návaznost. Děti se musí přizpůsobit podmínkám základního vzdělávání. Při přechodu z předškolního vzdělávání na základní se musí vyrovnat a přizpůsobit klasickému vzdělávacímu stylu, dohnat látku, se kterou se v přírodě nesetkaly. Alternativní postupy, které do této chvíle dítě mělo za stěžejní, musí jít stranou. Jen málokterá učitelka dokáže přizpůsobit výuku v první třídě oběma tokům, přičemž děti z běžné MŠ jsou na tento způsob výuky již navyklé, znají ho a jsou si v něm jisté.“

Osobnost dítěte

Obě paní učitelky se shodly, že nejdůležitější při práci s dětmi je respektování osobnosti dítěte. Každé dítě je individuální, má daný temperament, potřeby, koníčky, zájmy i vlohy. Paní učitelka A uvádí: „Nepozoruji žádné velké výhody či nevýhody v obou variantách vzdělávání. Myslím si, že je spíše důležité vycházet z potřeb dítěte, jeho temperamentu a nadání. To co vyhovuje jednomu, nemusí vyhovovat druhému.“ Druhá paní učitelka B se vyjádřila v podobném smyslu: „Je hodně důležité, jaké je dítě uvnitř. V prvních dnech ráda všechny děti pozoruji, všímám si jejich projevů, přání, čemu se rády věnují. Obecně vzato, nepozoruji žádné výjimečné dovednosti či schopnosti dětí z LMŠ oproti dětem z běžných MŠ. Pořád to jsou děti, které se neustále vyvíjí a učí novým věcem, některé rychleji jiné pomaleji.“

Jako velkou výhodu působení LMŠ na osobnost dítěte pozoruje učitelka A v potřebě trávit svůj čas venku. „Děti z LMŠ mě neustále prosí o možnost proběhnout se na školní zahradě během přestávky. Také vítají vycházky do přírody během vyučování, a to v každém ročním období. Oproti tomu děti z běžné MŠ přestávky k pohybu moc nevyužívají, rády sedí, povídají si nebo si malují. To ale neznamená, že by děti z běžných MŠ neměly potřebu se pohybovat, opět to vypovídá pouze o povahovém rysu každého dítěte.“

4.5.2 Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z LMŠ

Výchozí odpovědi z rozhovorů o dětech LMŠ jsou pro lepší přehled znázorněny opět v tabulce s kategoriemi a kódy.

Tabulka č. 3. – Přehled kategorií a kódů – děti z LMŠ

Kategorie	Kódy
Hrubá motorika	Obratnost, odolnost, fyzická zdatnost, orientace v prostředí, šikovnost, obezita
Jemná motorika	Dlaňový úchop, špetkový úchop, správné a špatné držení tužky, zručnost, šikovnost, trpělivost
Nemocnost	Otužování, oblékání, adaptace
Školní připravenost	Sluchová diferenciacce, analýza-syntéza, paměť, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, psaní, pozornost, soustředěnost, samostatnost
Řeč	Logopedické problémy, dyslálie, slovní zásoba, oromotorika
Kresba	Motivace, chuť, vyspělost, správné držení kreslicího náčiní, grafomotorika

Hrubá motorika

V oblasti hrubé motoriky se obě učitelky shodují. Děti jsou dle jejich slov obratnější, samostatnější a odvážnější. Dle pí učitelky A: „*Dívka vypadá jako by její vývoj šel rychleji dopředu. Je znát, že měla úplně jiné podněty z přírodního prostředí. Umí se vyrovnávat s různými překážkami, ale záleží to samozřejmě i na domácím podnětném prostředí.*“ Paní učitelka B hodnotící chlapce k této otázce odpověděla: „*Oproti chlapci z běžné MŠ je o hodně odvážnější, obratnější, má lepší rovnováhu. Také pozoruji lepší orientaci v prostředí.*“ Velký problém pozorují obě učitelky během hodin tělesné výchovy. Zde uvádějí, že pozorují nevýhodu u dětí z LMŠ hlavně v neznalosti nebo jen malé znalosti prostředí tělocvičen a náradí, náčiní pro TV. Paní učitelka B uvádí: „*Podstatná je ale odvaha, kterou má chlapec z LMŠ dobře rozvinutou. Potom není problém zkoušet a nacvičovat pohyb na jakémkoliv náradí. Čemu je ještě potřeba se během první třídy věnovat je spojení koordinace s hudbou – taneční improvizace, tam také pozoruji nevýhodu LMŠ. Chlapec měl problémy s rytmizací obecně.*“ Druhá paní učitelka A uvádí: „*U dívky pozoruji celkovou chuť k pohybu. V prostoru tělocvičny se ale projevuje nejistě. Je velice fyzicky zdatná, ale chybí jí základní pohybové návyky na náradí a s náčiním, to je zřejmě zapříčiněno neznalostí metodiky a posloupnosti*

u personálu LMŠ. Také se trochu obávám bezpečnosti. Dívka je zvyklá jít do všeho po hlavě a to bývá někdy během hodiny tělovýchovy o zdraví.“

Obě učitelky se také shodují v otázce obezity. *„Děti z LMŠ jsou lépe postaveny, takové atletické typy s mnohem zdravější barvou pleti.“* uvádí paní učitelka A. *„U takto malých dětí je asi nesmyslné uvádět rovnou obezitu, ale je pravda, že děti z LMŠ jsou celkově štíhlejší a obratnější. Určitě to je podmíněno i tím, že většina LMŠ vyznává zdravé stravovací návyky a to rodiče vítají a podporují.“* doplňuje učitelka B.

Jemná motorika

U manipulačních činností pozorují učitelky velkou zručnost. Paní učitelka A uvádí: *„U dívky jsem pozorovala od začátku nástupu do první třídy preciznější práci prstů. Její grafomotorika byla na výborné úrovni. Při práci s tužkou měla zafixovaný správný úchop a brzo se naučila i psát všechna písmena jak tiskacím, tak psacím písmem.“* Učitelka B pozoruje u chlapce: *„Vyniká ve zručnosti, celkově v obecném uchopování nástrojů. Při špetkovém úchopu ale pozorují nejistotu, dlouho u něho převládal dlaňový úchop tužky. Obecně bych řekla, že v oblasti jemné motoriky záleží i na osobnosti dítěte.“* V porovnání s dětmi z běžných mateřských škol se jeví oblast jemné motoriky jako vyrovnaná. Zkušenosti obou učitelek se zde rozcházejí.

Nemocnost

V oblasti nemocnosti se obě učitelky shodují, že jsou děti méně nemocné. Učitelka A uvádí: *„Mnohem méně trpí na respirační onemocnění, neviděla jsem ji prakticky s rýmou. Během prvního pololetí neměla žádnou absenci, docházka do ZŠ je tedy 100%.“* Učitelka B pozoruje: *„Je zážitek pozorovat chlapce při oblékání v šatně. Rodiče to nepřehánějí s vrstvou oblečení, vždy má připraveno takové oblečení, které odpovídá venkovním podmínkám a ví, co si má vzít. Spíše vrství, než aby byl přestrojený. Do třídy také dochází pouze v triku s krátkým rukávem. Pokud mu je chladno, poprosí si a dojde si do šatny pro mikinu na rozepínání.“* Nemůžeme tedy tvrdit, že by děti byly vlivem pobytu v LMŠ méně často nemocné. Důvodů může být několik. Ať jsou to genetické, fyzické předpoklady, tak otužování a celkově zdravý životní styl rodin.

Školní připravenost

V oblasti školní připravenosti jsou patřičné velké rozdíly. Může to být také tím, že jsou učitelkami hodnocené dvě různá pohlaví. Musíme zohlednit rodinné prostředí, spolupráci rodiny se školou. Učitelka A uvádí: „*Celkově se dívka na začátku září jevila jako nepřipravená, její dovednosti neodpovídaly věku. Vynikala v oblasti jemné motoriky. Velice ráda malovala. Také měla velký přehled v oblasti přírodních jevů a ve fyzické přípravě.*“ Učitelka B pozorovala u chlapce „*Celkově byl spontánnější oproti svým vrstevníkům. Hůře se soustředil a dodržoval pravidla. V oblasti školní připravenosti se ale rychle přizpůsobil podmínkám a vše rychle dohonil. Vnímám také jeho psychickou odolnost. Když mu něco nešlo, prostě to dotrénovat a bylo. Nerad kreslil a vymalovával. To musel hodně trénovat.*“

Velké rozdíly jsou pozorovány v oblasti soustředění. Učitelka B: „*U chlapce pozoruji velké výkyvy soustředění, když ho něco zaujme, dokáže úkolu věnovat veškerý čas, je cílevědomý. Ale celkově u něho převládá spíše hravost a nesoustředěnost.*“ Učitelka A naopak uvádí: „*Překvapuje mě, jak se dívka na zadání a vypracování úkolu soustředí. Řekla bych, že to má vytrénované z lesa. Zřejmě tam musela dávat neustále pozor a soustředit se, aby se například neztratila od skupiny.*“

V oblasti sluchové analýzy se názory obou pedagožek také rozchází. Učitelka A říká: „*Dívka neuměla vytleskat rytmus, obtížně vytleskávala slabiky. Při určování prvního písmena ve slově také častěji chybovala. Návčik čtení oproti psaní byl pomalejší.*“ Učitelka B uvádí naopak: „*V oblasti předčtenářské dovednosti vynikal oproti vrstevníkům. Nyní začíná moc hezky číst. Knihy ho obecně zaujaly a baví.*“ V oblasti předmatematické se obě učitelky shodují. Většinou dětem matematické úkony nečiní větší problémy. Vynikají v pozorování a porovnávání počtu, míry i obsahu. Celkově se nedá říct, že by děti nějak více zaostávaly v oblasti školní připravenosti. Vynikají v činnostech, které vyžadují kreativitu, fantazii. Obě učitelky se shodují v tom, že: „*V lese je méně podmínek pro rozvoj práce s kreslicími potřebami. To je na dětech nejvíce patrné.*“ uvádí učitelka A i B. Také je nutné přihlédnout k tomu, že prvními vzdělavateli jsou pro děti většinou rodiče, kamarádi, kteří nebyvají pedagogicky vzdělání. Přistupují k dětem tak, jak se učili oni sami, ale návaznost, metodiku či posloupnost v některých oblastech teoreticky neznají.

Řeč

Tato oblast úzce souvisí se školní připraveností. Jelikož se k ní paní učitelky vyjadřovaly hlouběji, rozhodla jsem ji z obecné roviny vyjmout. Logopedické vady a celkový rozvoj řeči jsou v dnešní době považovány za velký problém. Pedagožky v prvních třídách pozorují nedostatečné vyjadřovací schopnosti, neukončený vývoj řeči. Paní učitelka A uvádí: *„Obecně pozoruji větší nárůst logopedických vad, menší slovní zásoby i diagnóz z oblasti logopedie. Víím, že vývoj řeči záleží především na rodinném zázemí. Pozorovaná dívka neumí říct jediné správné písmeno R, Ř. Ale myslím si, že tam je to už přetrénované a špatně zafixované.“* Druhá paní učitelka B k tomuto problému uvádí: *„Toto je opravdu hodně závislé na rodičích, na jejich zvycích a zájmu o dítě. Naopak chlapec přicházející z LMŠ neměl jediný logopedický problém. Jeho slovní zásoba a vyjadřování je na vyšší úrovni. Vnímám problém s pamětí – naučit se básničku nebo jednoduchý text pro něho bývá oříškem. Může to ale souviset s jeho nepozorností.“*

Jako velkou výhodu uvádí učitelka A velikost skupiny a větší možnost individuálního přístupu: *„V LMŠ je velký prostor pro individuální rozhovory, je tam méně dětí, ale zase si myslím, že tam nefunguje úplně profesionální přístup a prevence.“* Stejně k tomu přistupuje i učitelka B: *„Klasická MŠ má v této oblasti lepší podmínky – ve škole pracuje většinou již logopedický preventista, který podchytí jak dítě, tak rodinu. Velkým problémem bývá zdravotnictví. Mnoho rodičů se odvolává na preventivní prohlídky, kdy i přesto, že dítě nemluví, či má již pozorovatelné problémy při vývoji řeči, lékaři rodiče uklidňují, že má dítě do pěti let na všechno ještě čas.“*

Kresba

Tuto oblast jsem pro srovnání také vyjmula, neboť zde nacházím zajímavé názory obou dotazovaných. Paní učitelka A u dívky sice pozoruje lepší úchop psacího a kreslicího náčiní, ale vývoj kresby člověka hodnotí jako opožděný. *„Dívka si od začátku roku malovala velice ráda, jako by nikdy předtím neměla možnost malovat. Velice ráda také maluje štětcem a vodovkami. I zde je patrný opožděnější vývoj malby. S některými pomůckami při výtvarné výchově neuměla zacházet. Nyní dokáže namalovat postavu se všemi náležitostmi a velice hezky vymalovává.“* I druhá paní učitelka B poukazuje na nižší úroveň kresby u chlapce. *„Když přišel do školy, maloval postavy jako hlavonožce. Musela jsem se mu více věnovat a*

podporovat ho. Motivovat ho k malování bylo lehčí při práci se štětcem a barvami. Zde je chlapec viditelně tvořivější oproti svým vrstevníkům. Má velkou fantazii. S některým materiálem neměl zkušenosti. Ale při práci s přírodninami vytvářel moc hezké výrobky, výtvary.“

Obě učitelky se shodly. „Při pobytu v lese asi nejsou tak velké příležitosti k rozvoji kresby a malování. Musí to být náročné v těchto podmínkách.“ uvádí učitelka A. „Při práci v tomto kolektivu a podmínkách zřejmě nedochází k okoukávání od vrstevníků jako v běžné mateřské škole. Tady děti nemají moc prostoru sedět již od rána u stolečku společně a kreslit, malovat si či tvořit společně od rána až do odpoledne.“

4.5.3 Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z běžné MŠ

I zde jsou výchozí odpovědi z rozhovorů o dětech z běžných MŠ pro lepší přehled znázorněny v tabulce s kategoriemi a kódy.

Tabulka č. 4 – Přehled kategorií a kódů - děti z běžných MŠ

Kategorie	Kódy
Hrubá motorika	Obratnost, fyzická zdatnost, sebeobsluha, nižší výkonost, obezita
Jemná motorika	špetkový úchop, správné držení tužky, šikovnost, více podnětů
Nemocnost	Uzavřené prostředí, větší počet lidí, adaptace, oblečení
Školní připravenost	Předmatematické dovednosti, předčtenářské dovednosti, grafomotorika, vizuomotorika, sluchová a rytmická diferenciaci, soustředění, paměť, pozornost
Řeč	Logopedie, slovní zásoba, prevence
Kresba	Správné držení tužky, štětce, motivace

Hrubá motorika

Hrubá motorika obou dětí je celkově na nižší úrovni oproti pozorovaným dětem z LMŠ. Paní učitelka B pozoruje: „*Celková pohyblivost dívky z běžné MŠ je na nižší úrovni. Dívka je spíše těžkopádná, ale úkony, které má udělat, zkouší. Občas u toho vypadá nemotorně. Největším problémem je, že ji rodiče nenechávají velký prostor pro vlastní pohybové projevy. Do školy ji vozí autem.*“ Učitelka B uvádí: „*Pozorovaný chlapec nemá dispozice k obratnosti. Je oběznější, proto také v této oblasti záleží na vrozených dispozicích a rodinném prostředí.*“ Celkově obě učitelky zhodnotily obě děti z běžné MŠ jako méně samostatné, s potřebou neustále pomoci dospělého. Učitelka B dodala: „*Celkově u dětí z běžné MŠ pozoruji menší nebo žádné zkušenosti s přírodním prostředím. Při procházce nebo přechodu do divadla bývají děti dříve unavené, stěžují si na bolest nohou.*“

Jemná motorika

V oblasti jemné motoriky uvádí učitelka A: „*Dívka z běžné MŠ uměla správně držet tužku, její grafomotorika byla na dobré úrovni. Ale problém jsem viděla při oblékání. Neuměla si zapnout zip na bundě, knoflík na kalhotách. Potřebovala mou asistenci. Brzy jsme ale tyto nedostatky dotrénovali.*“ Učitelka B zase uvádí: „*Chlapec byl v této oblasti velice šikovný. Tužku držel správně. Dokonce dokázal pomáhat ostatním kamarádům s vázáním tkaniček na obuvi.*“

Nemocnost

Jak uvádí paní učitelka A: „*Děti z běžné mateřské školy nejsou porovnatelně nemocnější než děti z LMŠ. Vidím jisté rozdíly v oblékání dětí. Děti z běžných mateřských škol bývají více oblečené, mají zbytečně teplé oblečení i obuv. Kolikrát tak dochází k nemoci spíše z tohoto důvodu – zpotí se, potom ofouknou a je to.*“ Paní učitelka B pozoruje: „*Pozorované děti častěji nemocnější nejsou, je pravda, že občas do školy přijdou s nachlazením. Myslím si, že pokud děti dochází do běžné mateřské školy, bývají již po prodělaných nemocech. V uzavřeném prostředí si toho více předaly. Je ale nutné přihlídnout k individuálním dispozicím.*“

Školní připravenost

V této oblasti panuje u obou učitelek shoda. Paní učitelka B uvádí: „*U dětí z běžných mateřských škol dochází k všestranné přípravě. Pozorovaný chlapec měl dobré základy v oblasti předčtenářské i předmatematické oblasti. Dobře vytrénovaná byla i sluchová rovina – rytmizace, diferenciaci. Brzy začal číst i psát. Je ale samozřejmé, že velice závisí i na dítěti samotném.*“ Stejný názor uvedla i paní učitelka A: „*Dívka z běžné mateřské školy poznávala písmena ze svého jména. Brzo a dobře začínala číst. V matematické rovině měla standardní dovednosti. Velký přehled měla v časovém prostoru – poznávala roční období, určila dokonce měsíce. Perfektně zařazovala slova nadřazená a podřazená. Sluchová diferenciaci byla také na dobré úrovni.*“ Je proto zřejmé, že se děti z běžné mateřské školy na vstup do základních škol dobře a profesionálně připravují. Učitelka A dodává: „*Je to asi i tím, že jsou některé semináře pro pedagogy spojené. Velmi často se setkáváme na různých školení už i s učitelkami z MŠ. Proto tam funguje určitá návaznost a společná metodika. Nevím ale, jakou možnost dalšího vzdělávání mají průvodci z LMŠ.*“ V této oblasti tedy děti z běžných MŠ vynikají nad dětmi z LMŠ.

Řeč

V jazykové oblasti byly porovnávány děti na stejné úrovni. Učitelka A uvedla: „*U dětí z běžné MŠ vidím větší možnost nápravy – ve školce bývají rychle podchyceny, doporučeny k logopedovi a učitelky jdou do větší jazykové hloubky.*“ I druhá učitelka pozoruje u dětí z běžné MŠ lepší soustavnější péči: „*Ve školce jsou používány různé pomůcky na oromotoriku, nebo různé dechové aktivity, prakticky bych řekla, že učitelky navazují na systematickou práci logopedů.*“ V této oblasti je prioritní rodinné prostředí a soustavná práce rodičů s institucemi. Z tohoto důvodu můžeme jen subjektivně zhodnotit, že není rozdíl mezi dětmi přicházejícími z LMŠ s dětmi z běžné MŠ.

Kresba

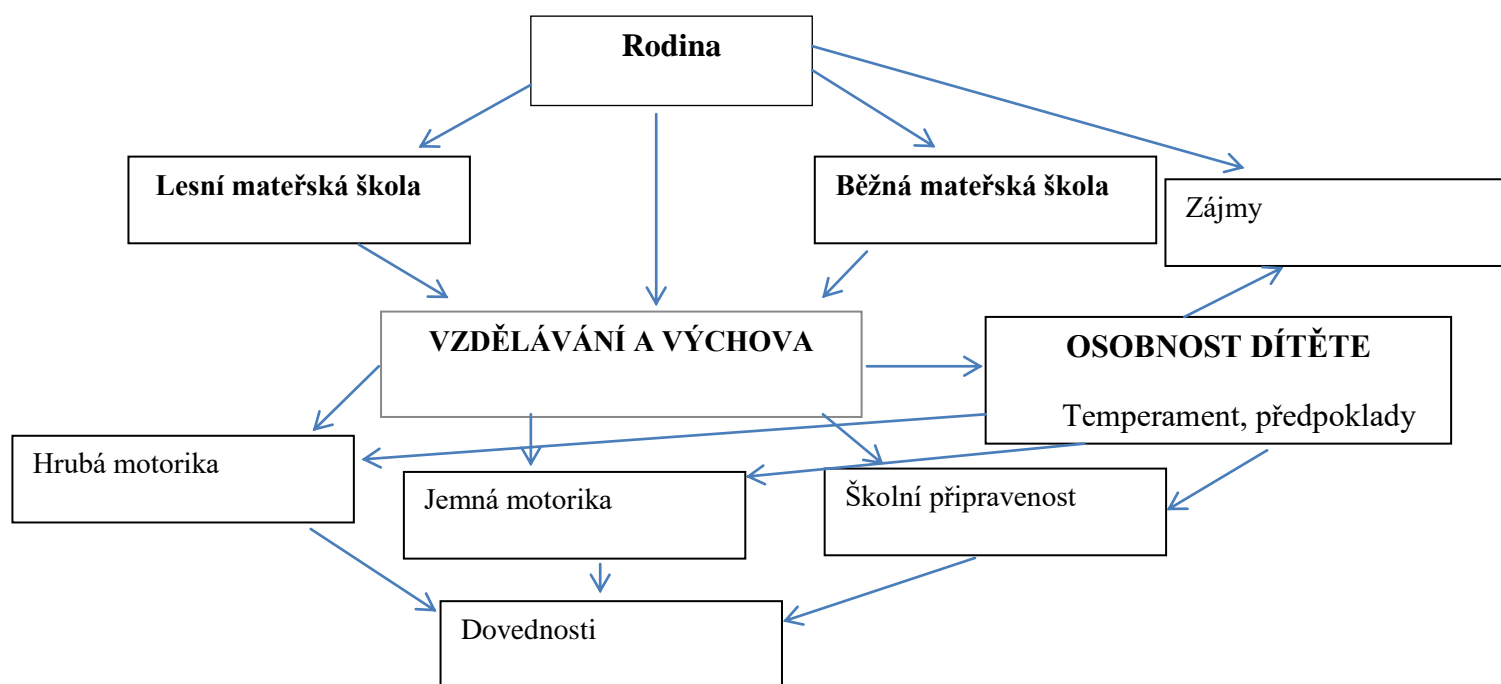
Při porovnávání dětí v oblasti kresby uvádí učitelky velké rozdíly. Děti z běžného prostředí mateřské školy jsou zvyklé mnohem častěji si sedat ke kreslení, malování i střihání. To se projevuje i na jejich vývoji. Učitelka A uvádí: „*Dívka z běžné MŠ má vykreslenější,*

uvolněnější ruku. Je na ní vidět i vliv vrstevníků při obkreslování, učení se okoukáváním, ale tužku nadržela v prvních měsících správně. To vidím jako nevýhodu velkého kolektivu. Učitelka pak nemůže uhlídat každý den všechno.“ Učitelka B pozoruje u chlapce pečlivost: „Ruku má uvolněnou, úchop správný, rád píše a vymalovává si i úkoly, které nemusí. Záleží hodně na osobnosti. Kresba je vývojově průměrná.“ V této oblasti tedy vynikají děti z běžné MŠ oproti dětem z LMŠ.

Model otevřeného kódování

V rámci kvalitativního výzkumu byla použita metoda otevřeného kódování. Jak je na obrázku zobrazeno, jednotlivé kategorie spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. Hlavním faktorem při volbě mezi LMŠ a běžnou MŠ je **rodina**, která rozhoduje o umístění dítěte do konkrétní mateřské školy. Mezi hlavní centrální body z šetření vyplynuly kategorie **Vzdělávání a výchova**, které jsou považovány za důležité faktory ovlivňující výsledné dovednosti dětí. Vedle ní je postavena kategorie **Osobnost dítěte**, protože předpoklady dítěte samotného ovlivňují celkový rozvoj očekávaných kompetencí. **Rodina** je postavena nad vzdělávací instituce, jelikož bylo při rozhovorech zjištěno, že je považována za stěžejního výchovného činitele, který ovlivňuje především výběr vzdělávacího prostředí, ve kterém se bude dítě nacházet, trávit svůj volný čas. Z této oblasti vyplynula kategorie **Zájmy** podporované především z rodinného prostředí. Celkově všechny tyto kategorie ovlivňují úroveň všech dovedností dítěte, jakými jsou pozorované oblasti – **hrubá motorika**, **jemná motorika**, **přípravenost na školu**.

Obrázek č. 2 Model otevřeného kódování

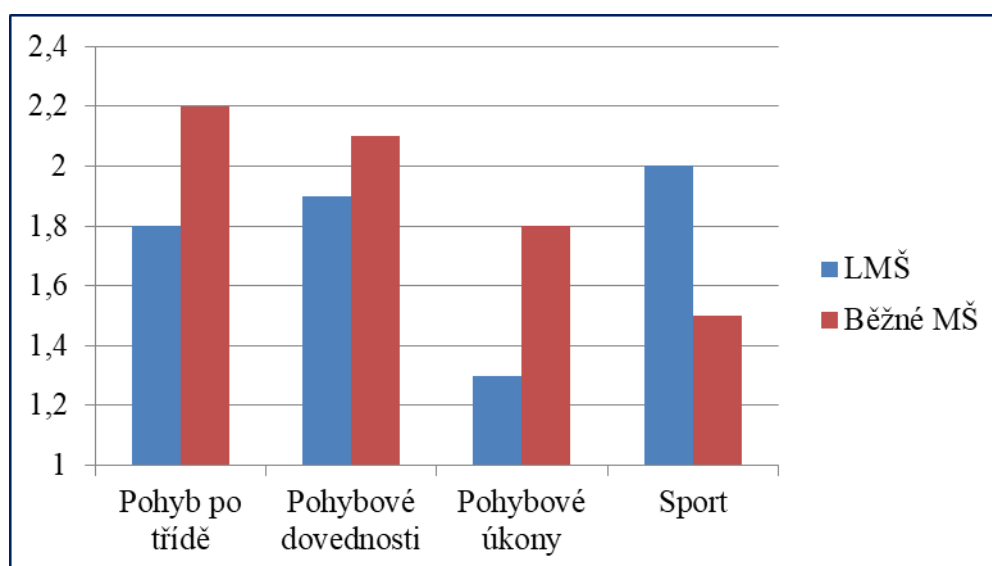


4.5.4 Interpretace dat kvantitativní šetření

V této podkapitole se věnuji výsledkům dotazníkového šetření. Respondentky kvantitativního šetření porovnávaly dovednosti dvou skupin dětí. Uvedené grafy znázorňují výsledky úrovně dovedností, které byly vypočítány aritmetickým průměrem. Dotazníkové šetření probíhalo v měsíci únoru tohoto školního roku. Zpět se vrátilo 22 dotazníků z celkem šesti běžných základních škol z různých částí Středočeského kraje. Dotazníky vyplnilo 10 respondentů. Někteří odevzdali více vyplněných dotazníků, jelikož měli ve třídě více jak 1 dítě z LMŠ. Respondenti měli hodnotit úroveň dovedností dětí na škále 1 – 4, přičemž 1 byla nejlepší a 4 velmi špatná úroveň. Uvedené grafy znázorňují výsledné hodnoty porovnávaných dovedností dětí z LMŠ a běžných MŠ. Hodnoty se pohybují na číselné ose Y 1 – 2,4. Hodnota 1 = velmi dobrá úroveň. Hodnota 2 = spíše dobrá úroveň a hodnota 3 = spíše špatná úroveň. Hodnota 4 = velmi špatná úroveň. Čím nižší je tedy hodnota na ose, tím je uvedená dovednost hodnocena lépe. Pro lepší přehlednost jsou grafy rozděleny do kategorií **Hrubá motorika**, **Jemná motorika**, **Nemocnost**, **Školní připravenost**, **Řeč** a **Kresba**, tak aby byly zjištěné výsledky porovnatelné i s výsledky zjištěnými během kvalitativního šetření.

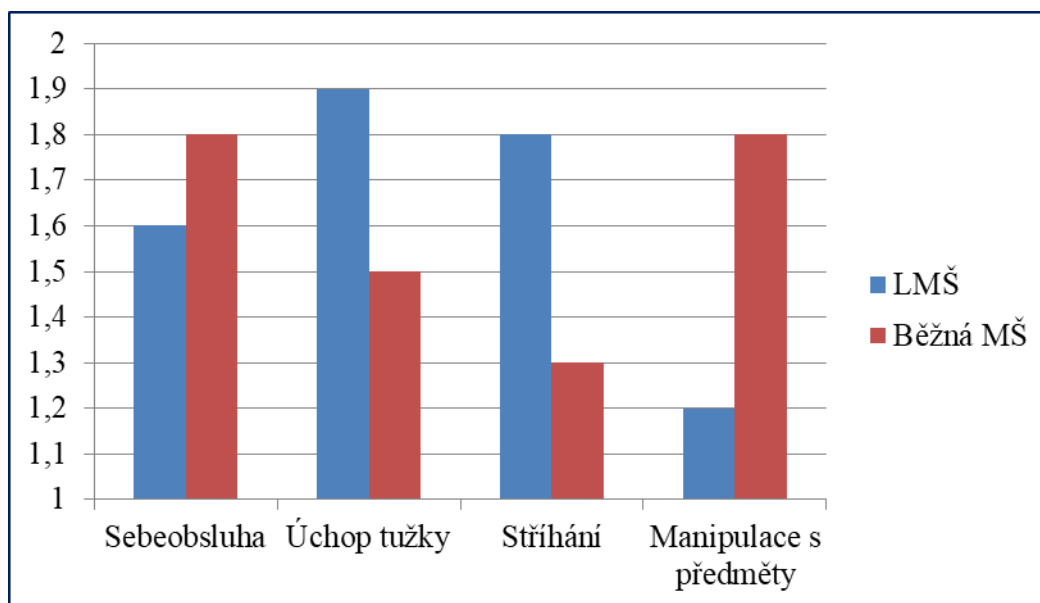
Na grafu č. 1 jsou zaznamenány výsledky porovnání úrovně dovedností dětí z **oblasti hrubé motoriky**. Z uvedených hodnot lze vyčíst, že sledované dovednosti dětí se liší ve všech čtyřech položkách. Děti z LMŠ byly respondenty hodnoceny lépe ve třech skupinách dovedností týkající se hrubé motoriky. Naopak děti z běžné MŠ vynikaly v hodnocení dovedností získaných při řízených sportovních aktivitách.

Graf 1 – Porovnání výsledků v oblasti hrubé motoriky



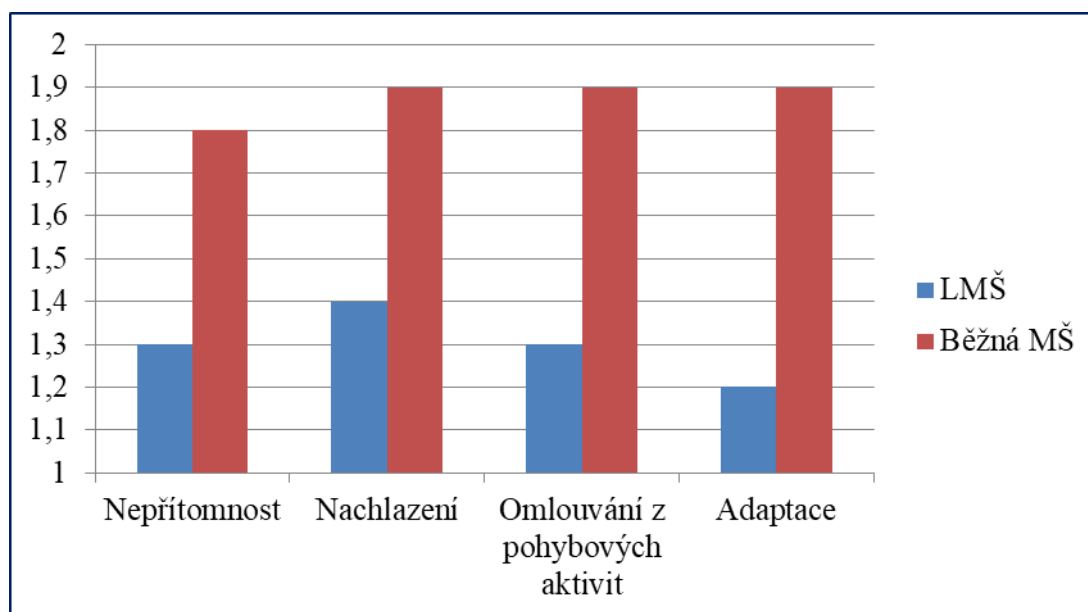
V **oblasti jemné motoriky** na grafu č. 2 jsou porovnávány hodnoty vyrovnané. Děti z LMŠ byly lépe hodnoceny při sebeobsluze a vynikají v manipulaci s předměty. Děti z běžných MŠ prokazují lepší dovednosti v řízených aktivitách, jakými jsou práce s tužkou a nůžkami.

Graf č. 2 – Porovnání dovedností v oblasti jemné motoriky



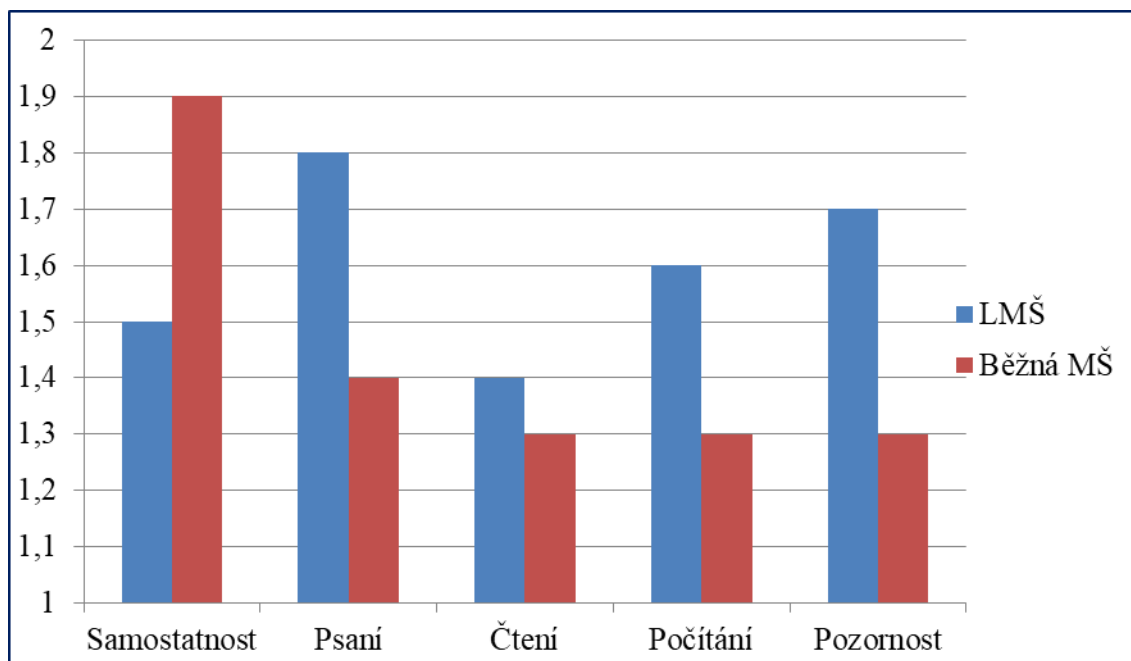
Z třetího uvedeného grafu **nemocnosti** dětí vyplývá velký rozdíl porovnávaných skupin. Děti z LMŠ jsou respondenty hodnoceny průměrně lépe než děti z běžných MŠ. Největší rozdíl (0,7) je uveden v oblasti adaptace.

Graf č. 3. – Porovnání nemocnosti



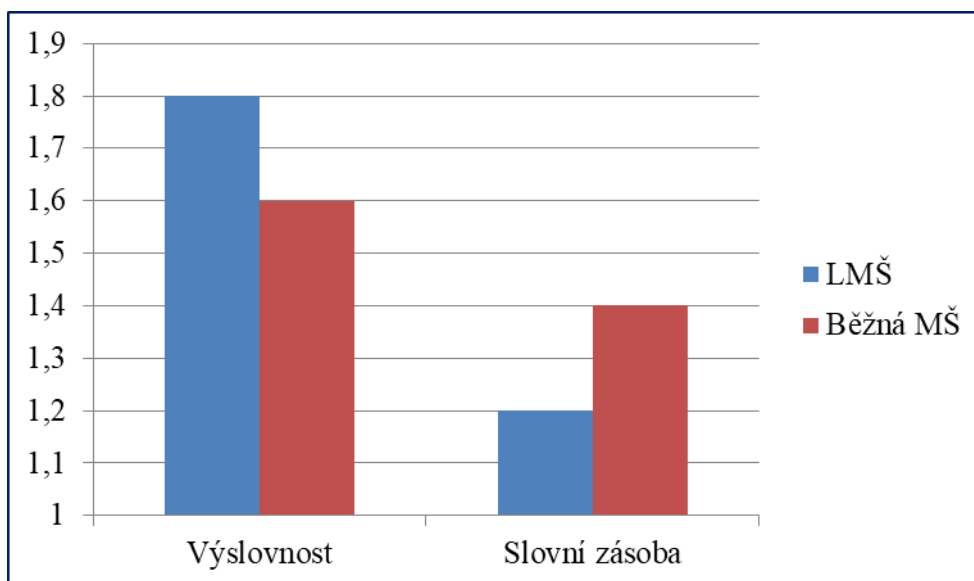
V oblasti **školní připravenosti** vyplývá z grafického znázornění, že jsou respondenty lépe hodnoceny děti z běžných MŠ a to převážně v dovednostech psaní, čtení, počítání a pozornosti. Děti z LMŠ jsou lépe hodnoceny v oblasti samostatnosti.

Graf č. 4 – Školní připravenost



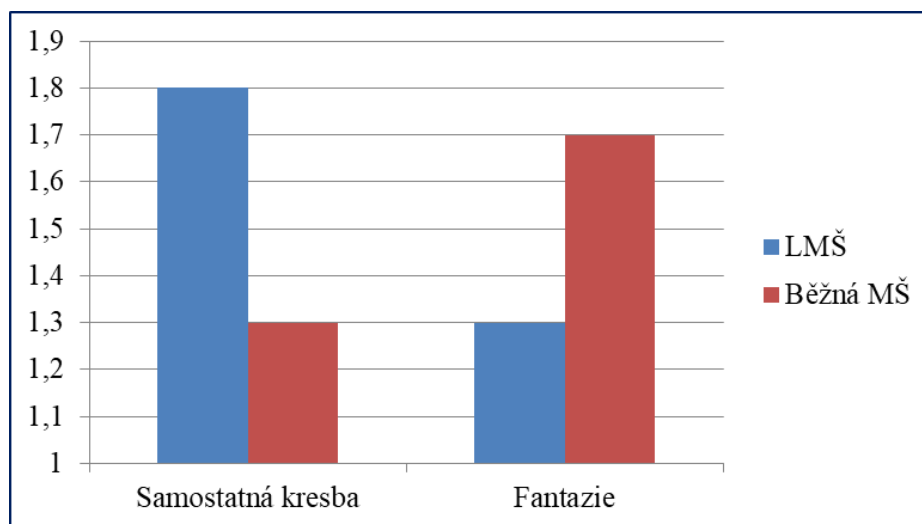
Z grafu č. 5, který se týká dovedností jazykových, jsou výsledky srovnatelné. Respondenti lépe hodnotili výslovnost u dětí z běžných MŠ, ale v oblasti slovní zásoby byly lépe hodnoceny děti z LMŠ.

Graf č. 5. – Řeč



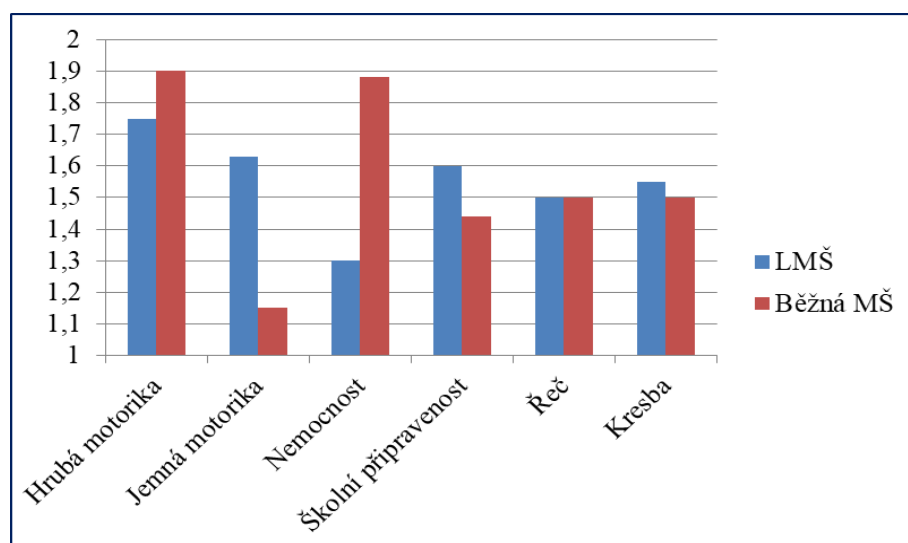
Stejný výsledek je patrný i na grafu č. 6, kde jsou zaznamenány výsledky v oblasti **kresby**. Zde jsou děti z běžných MŠ hodnoceny lépe při samostatné kresbě a úrovně kresby oproti dětem z LMŠ. Respondenti ale zároveň udávají, že v oblasti fantazie a kreativity jsou dovednosti dětí z LMŠ vyšší v porovnání dětí z běžných MŠ.

Graf č. 6. - Kresba



Graf č. 7 znázorňuje celkové shrnutí všech oblastí v porovnání dovedností dětí z LMŠ s dětmi z běžných MŠ. Největší rozdíl (0,58) je viditelný v oblasti nemocnosti dětí, kde jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ. Děti z LMŠ také vynikají v oblasti hrubé motoriky. V oblasti jemné motoriky (rozdíl 0,48) byly naopak lépe hodnoceny děti z běžných MŠ, stejně jako v oblasti připravenosti na školu a v kresbě. Srovnatelný výsledek obou skupin je viditelný v oblasti řeči.

Graf č. 7. – Celkové shrnutí



4.6 Diskuze k výsledkům

Zanalyzovaná data z rozhovorů a dotazníkového šetření jsou uvedena v předchozích kapitolách. Cílem této práce bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku (HVO) a ověřit stanovené hypotézy. HVO zněla: **Jak se liší kompetence v oblasti hrubé, jemné motoriky a školní připravenosti dětí vzdělávaných v LMS a běžných MŠ?** Ke zjištění odpovědi na otázku, bylo nutné získat co nejvíce informací od respondentů o tom, jak vnímají úroveň uvedených oblastí. Z tohoto důvodu probíhaly rozhovory s pedagogy prvních tříd základních škol. V dotazníkovém šetření měli respondenti zaškrtnout položky týkající se úrovně pozorovaných oblastí. Je ale nutné podotknout, že kvantitativní průzkum je omezen v odpovědích a kvantitativní průzkum omezuje subjektivním názorem každého respondenta. Proto bylo nutné při odpovědi na HVO objektivně přihlížet i k výsledkům dotazníkového šetření. K zodpovězení HVO byly stanovené dílčí výzkumné otázky a hypotézy. Níže uvádím odpovědi na VO:

VO 1: Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky dětí z LMS?

VO 2: Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky u dětí z běžných MŠ?

Obě paní učitelky se během rozhovorů shodly, že u dětí z LMS i běžných MŠ hraje velkou roli rodina. **Rodina** je vztyčný bod rozhodující, kterou cestou se vývoj výchovy a vzdělávání bude ubírat a jakým způsobem bude dítě vychovááno, vedeno i vzděláváno. Podle pana Matějčka: „*Rodina, byť je jakkoliv mladá, má vždycky nějaké své společenské zázemí, které si můžeme představit jako soustředné kruhy kolem onoho jádra.*“ (2005, str. 45). Z rodinného zázemí vychází **prostředí**. Dítě vyrůstající v přírodě je dle učitelek obratnější, odolnější a spokojenější. Přírodní prostředí nabízí mnoho podnětů pro rozvoj hrubé motoriky, adaptace. Přesto z rozhovorů vyplynulo, že prostředí může být pro dítě zároveň rušitelem. Učitelky uvedly, že děti z LMS jsou vedeny spíše volně, bez řízených aktivit. Pohyb ve třídě děti z LMS vyžadují i během řízených aktivit, dokonce bylo učitelkami vypořádáno, že se děti z LMS při pohybu lépe učí. Učitelky tedy vnímají, že v LMS děti profitují převážně z volné hry. Děti z běžných mateřských škol vynikají v oblasti jemné motoriky, především v kresbě, psaní a střihání. Učitelky se v tomto případě přiklánějí k rozdílu **vzdělávacích podmínek**. Zatímco děti z LMS získávají dovednosti a znalosti čistě z přírodního prostředí – experimentují, pozorují, zažívají a učí se hrou. Děti z běžných mateřských škol všechny dovednosti a znalosti získávají především metodickými postupy a četností, různorodostí materiálního vybavení (Vošahlíková, 2010, str. 13). Dalo se předpokládat, že děti z LMS mají lepší dovednosti v oblasti hrubé motoriky. To se potvrdilo během rozhovorů i dotazníkového šetření (graf č. 1). Při porovnávání oblasti jemné motoriky dle grafu č. 2 vykazují lepší úroveň děti z běžné mateřské školy. I tento fakt potvrdily obě učitelky v rozhovorech.

VO 3: Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z LMS?

VO 4: Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z běžné MŠ?

V otázkách školní připravenosti byly názory a porovnávané oblasti rozdílné. Zatímco v předčtenářských a předmatematických dovednostech profitovaly děti z běžných mateřských škol, děti z LMS byly lépe hodnoceny v oblasti samostatnosti. Během hodnocení bylo nutné brát v potaz také osobnost a individualitu každého dítěte včetně pohlaví. Říčan uvádí: „*Každé dítě je osobnost, kterou je nutné respektovat, usměrňovat a formovat. Vycházet tak z jeho*

vnitřního nastavení a podmínek.“ (Říčan, 2013, str. 36 – 37) Na tyto rozdíly upozorňovaly i učitelky. V oblasti školní připravenosti byly děti z běžných MŠ celkově hodnoceny lépe. Obě učitelky se shodly v rozdílu vzdělávacích podmínek, tím pádem i rozdílnému hodnocení dovedností dětí. Argumentací pedagogů byl kvalitně vzdělaný pedagogický personál učitelek běžných MŠ. Učitelky těchto školek připravují děti soustavně s větším množstvím cílených podnětů v oblasti sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy, nácviku vizuomotoriky, kresby, grafomotoriky. V běžné MŠ probíhá také lepší diagnostická depistáž, neboť tyto školky více a hlouběji spolupracují se školním poradenským systémem. Není výjimkou vyšetření dětí před nástupem do prvních tříd testem školní zralosti. V LMŠ zatím provázanost v této oblasti chybí. Výuka v LMŠ probíhá především na základě zážitkové pedagogiky, která je dle Pelánka: *„Zaměřená především na dovednosti a postoje. Je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní zóny (zóna, kde se cítíme dobře, bezpečně) pomocí dovedností.“* (2008, str. 21) Z této definice vyplývá, že základ zážitkové pedagogiky vychází hlavně z vlastního zapojení a aktivity samotného dítěte. Největší rozdíl 0,4 byl zaznamenán na grafu č. 4 v dovednosti psaní a pozornosti, kde byly lépe hodnoceny děti z běžných mateřských škol. Velký rozdíl byl pozorovaný i grafu č. 7, kde byla hodnocena úroveň kresby dítěte. Děti z běžné MŠ mají kresbu vyspělejší, přesto děti z LMŠ vynikají v úrovni fantazie, která je u nich rozmanitější. V řečovém projevu byla hodnocena výslovnost a úroveň slovní zásoby. Obě učitelky se při rozhovoru shodly, že nerozhoduje vzdělávání, ale celkový přístup rodičů k jazykovému projevu dětí. Děti z obou skupin byly na podobných úrovních, rozdíl v dotazníkovém šetření byl jen velmi malý (0,2), kde byly lépe hodnoceny děti z běžných MŠ. V oblasti slovní zásoby jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ, znázorněno na grafu č. 5.

VO 5: Jak pedagogové ZŠ hodnotí vzdělávání dětí v alternativní škole – vnímají nějaké výhody, nevýhody?

Obě učitelky se shodly, že mezi dětmi z běžných MŠ a LMŠ jsou velké rozdíly v oblasti chování a samostatnosti. Zatímco děti z běžných MŠ bývají disciplinovanější a jsou schopné respektovat autoritu, děti z LMŠ jsou nápaditější, jednají impulzivněji a působí harmoničtěji a kreativněji. Při sebeobsluze vynikají děti z LMŠ. Dle Vošáhlíkové dochází během pobytu v LMŠ k rozvoji vnímání sebe sama, vlastních potřeb a následném rozhodnutí, jak situaci

samostatně vyřešit (2012, str. 39). Obě respondentky také uvedly velký rozdíl v oblasti soustředění, což uvádí i graf č. 4. Děti z běžné MŠ dokáží svou pozornost udržet delší dobu a jsou schopné úkol dokončit včas. Zatímco děti z LMŠ potřebují větší množství času na vyplnění zadání a nedokáží se koncentrovat plnohodnotně nebo dlouhodoběji. Uváděné byly také rozdíly v řízených sportovních aktivitách. Děti z běžných MŠ využívají ve větší míře sportovní kroužky. Znájí pravidla základních pohybových her. Dokáží cvičit na náradí i s náčiním během hodin tělesné výchovy. Děti z LMŠ řízených sportovních kroužků nevyužívají, pohybují se převážně v přírodním prostředí. Dokáží ale rychle reagovat na změnu a přizpůsobit se. Z rozhovorů také vyplynuly rozdílné zájmy obou hodnocených skupin. Zatímco u dětí z LMŠ učitelky pozorují fascinaci přírodou, pokusy a větší environmentální citění, u dětí z běžných MŠ byla uváděna záliba v kreslení, malování a právě sportovních aktivitách, jakými jsou fotbal, hokej, tance.

Pokud porovnáme uvedené výsledky s výsledky v diplomové práci paní Fiedlerové zjistíme, že jsou mnohé ve shodě. V oblasti hrubé motoriky jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ. Někteří respondenti se zároveň shodují na výborných podmínkách a příležitostech pro rozvoj fyzické zdatnosti a odolnosti při pobytu dítěte v LMŠ. V oblasti jemné motoriky došlo také ke shodě – lépe hodnoceny jsou v obou šetřeních děti z běžné mateřské školy. V dalších oblastech jsou totožné výsledky při porovnávání dětí v soustředění, kde na tom porovnatelně hůře byly děti z LMŠ. V jazykových dovednostech, jsou výsledky obou skupin dětí srovnatelné. Z šetření vychází, že v porovnávání této oblasti hraje stěžejní bod rodina. Při porovnání úrovně kreslení dochází opět ke shodě. Děti z běžných MŠ mají lepší návyky při držení tužky a jejich kresby jsou na vyšší úrovni rozvoje, přičemž v porovnání fantazie a kreativity dětí, jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ.

Dále v této kapitole uvádím přijetí či odmítnutí stanovených hypotéz:

1. Děti z lesní mateřské školy vynikají v oblasti jemné a hrubé motoriky.

Jak vyplývá z grafu č. 1, výborných hodnot dosahují děti z LMŠ. V oblasti pohybové úkony dokonce převyšují děti z běžných MŠ v rozdílu 0,5. Děti z běžných MŠ dosahují lepší úrovně při sportu a řízených sportovních aktivitách. Při porovnávání dovedností z oblasti jemné motoriky jsou hodnoceny lépe děti z běžných MŠ a to v celkovém rozdílu 0,48 (graf č. 8).

V oblasti hrubé motoriky jsou tedy lépe hodnoceny děti z LMŠ, ale v oblasti jemné motoriky jsou lépe hodnoceny děti z běžných MŠ.

Hypotézu 1 tedy nepřijímáme. Nepřijímáme, že děti z lesní mateřské školy vynikají v oblasti jemné a hrubé motoriky.

2. Děti z lesní mateřské školy jsou méně často nemocné.

Na grafu č. 3 můžeme pozorovat zaznamenané hodnoty vypovídající o oblasti nemocnosti dětí. Ve všech kategoriích jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ. Rozdíly jsou patrné v adaptaci, nepřítomnosti při výuce i omlouvání z pohybových aktivit. V celkovém rozdílu (0,58), který uvádí graf č.7, profitují děti z LMŠ.

Hypotézu 2 tedy přijímáme. Přijímáme, že děti z lesní mateřské školy jsou méně často nemocné.

3. Děti z běžné mateřské školy vynikají v oblasti připravenosti na školu.

Jak uvádí graf č. 4, jsou rozdíly v hodnocení dětí nejvíce patrné v oblasti samostatnosti, psaní a pozornosti. Rozdíl hodnot v oblasti čtení a počítání je minimální. V samostatnosti jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ, ostatní oblasti lépe zvládají děti z běžných MŠ. Při porovnání dětí v jazykových schopnostech byly výsledky srovnatelné. V oblasti kresby měly lepší hodnocení děti z běžné MŠ. V celkovém porovnání obou skupin je rozdíl 0,16 s lepším výsledkem pro děti z běžných MŠ.

Hypotézu 3 tedy přijímáme. Přijímáme, že děti z běžné mateřské školy vynikají v oblasti připravenosti na školu.

4. Děti z běžné mateřské školy se při výuce dokáží lépe koncentrovat.

Na grafu č. 4 je patrný rozdíl 0,4 pro lepší hodnocení dětí z běžných MŠ. Této kategorii se věnovaly i dotazující učitelky, které potvrdily nižší koncentraci u dětí z LMŠ.

Hypotézu 4 tedy přijímáme. Přijímáme, že děti z běžné mateřské školy se při výuce dokáží lépe koncentrovat.

Závěr

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školy. Bez knih nebývá učený nikdo ani ve škole.“ (Jan Amos Komenský)

Hlavním cílem této práce bylo porovnat, zanalyzovat výsledky vzdělávání v oblasti hrubé a jemné motoriky, školní připravenosti u dětí navštěvující alternativní zařízení, v tomto případě LMŠ, s dětmi vyrůstajícími ve třídě běžné MŠ. V teoretické části byly vymezeny pojmy vztahující se k dané problematice. V praktické části došlo k ověření získaných informací formou kvalitativního a kvantitativního šetření a následné zhodnocení získaných dat. Cíl této práce byl splněn.

HVO zněla: Jak se liší kompetence v oblasti hrubé, jemné motoriky a školní připravenosti dětí vzdělávaných v LMŠ a běžných MŠ? Na tuto otázku se podařilo odpovědět, neboť z šetření vyplývají rozdíly při porovnávání dovedností obou skupin, které jsou detailně zpracovány ve výzkumné části této práce. V oblasti hrubé motoriky byly lépe hodnoceny děti z LMŠ. Vynikají v činnostech týkajících se pohybové koordinace, pohybového projevu a zdatnosti. Děti z běžných MŠ naopak vynikaly v oblasti jemné motoriky. Lépe byly hodnoceny v dovednostech psaní a kresby. Při porovnávání nemocnosti a celkové adaptace bylo zjištěno, že děti z LMŠ výrazně profitují z pobytu venku. Jsou odolnější, přizpůsobivější. Během dotazníkového šetření bylo také zjištěno, že děti z běžných MŠ vynikají oproti dětem z LMŠ v dovednostech týkajících se připravenosti na školu. Aktivitu ve škole lépe zvládají. Jsou pozornější, lépe přijímají autoritu. V oblasti pozornosti se učitelky shodly, že děti z LMŠ jsou vedeny spíše volně, což vychází z koncepce LMŠ, kdy je při vedení a vzdělávání dětí využíváno metody prožitkového učení. Z výzkumu také vyplynulo, že děti z LMŠ jsou samostatnější, tvořivější a působí celkově harmoničtěji. Zajímavým zjištěním bylo také to, že děti z LMŠ minimálně nebo vůbec nevyužívají další sportovní aktivity, jakými jsou například kroužky gymnastiky, fotbal, hokej a další. V porovnání s dětmi z běžných MŠ byly poté hodnoceny hůře při nedodržování pravidel hry nebo využití běžného sportovního náradí či náčiní.

Respondenti se také shodli, že základní prvek pro volbu výchovné a vzdělávací instituce je zakořeněný v postoji a celkovém stylu rodiny. To spolu s osobností dítěte ovlivňuje celkový vývoj a úroveň dovedností porovnávaných skupin dětí a k tomuto faktu bylo nutné přihlédnout.

Limity výzkumného šetření

Získat potřebný počet respondentů nebylo jednoduché. Ve Středočeském kraji funguje momentálně 44 LMŠ, z nichž ale nejsou všechny registrované, některé fungují jako Lesní kluby, a proto se v nich nemůžou vzdělávat děti s povinnou předškolní docházkou. Tyto děti pak většinou kombinují docházkou s alternativní nebo běžnou MŠ. Získat přehled o počtu dětí nastupujících do základních škol se mi podařilo až po telefonickém oslovení Školského odboru Krajského úřadu. Ne všechny děti však nastupují do běžných základních škol. Rodiče pro ně i nadále volí a využívají varianty alternativního vzdělávání. Zjistila jsem také, že některá města zřizují tzv. „*Domácí lesní školy*.“ Zde plynule přechází děti z LMŠ na první stupeň povinného vzdělávání. Tato varianta funguje již třetí rok např. ve městě Nymburk. Výzkumné šetření v takovýchto institucích nemohlo být provedeno, jelikož se v nich nevzdělávaly děti z běžných mateřských škol. Předpokládaný výběrový soubor z celkové populace se tak zužuje. Nakonec bylo pro výzkum zvoleno 10 základních škol. Všechny školy se však výzkumu neúčastnily. Zástupci ze škol argumentovali velkým množstvím dotazníkového šetření, které se v měsíci leden a únor konají. Spolupráci jsem tedy navázala pouze v šesti školách. V dotazníkovém šetření tak bylo nakonec hodnoceno celkem 22 dětí. Z toho 11 dětí navštěvovalo LMŠ a 11 dětí běžnou MŠ. Při rozhovorech byly hodnoceny 4 děti. Dvě děti z běžné MŠ a dvě děti z LMŠ. Je také nutné přihlídnout k faktu, že při hodnocení můžou výsledky zkruslovat subjektivní názory respondentů, pohlaví a osobnost každého dítěte. Při rozhovorech může docházet k subjektivnímu ovlivňování respondentů autorkou, neboť ta se může převážně ptát na témata, která ji zajímají.

S podobnými limity výzkumného šetření se setkala i paní Fiedlerová ve své diplomové práci. Největším problémem, jak již bylo uvedeno, je nízký počet získaných respondentů, schovávavost některých pedagogů a vedení škol, a v neposlední řadě vysoká administrativní zátěž pedagogických pracovníků.

Doporučení pro další výzkumná šetření

Pro další výzkumné šetření se nabízí porovnávání a porovnávání dětí v oblasti čtení, psaní, matematických představ na prvním stupni základní školy s dětmi vzdělávanými formou domácího vzdělávání s formou běžného vzdělávání na ZŠ, nebo sledování školních úspěchů dětí vzdělávaných v alternativních formách výuky na prvním stupni. Velice by mě zajímala i

možnost návaznosti a propojenosti vzdělávání dětí z LMŠ např. v uvedené domácí škole, její podmínky, kompetence, výstupy. Pro získání většího množství respondentů bych se zaměřila na oblast celé České republiky.

Seznam použité literatury

- 1, ALLEN, K. Eileen., MAROTZ, Lyn, R. *Přehled vývoje dítěte: Od prenatálního období do 8 let.* 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- 2, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
- 3, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9.
- 4, BUDÍKOVÁ, Jaroslava. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- 5, ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Doplněk 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0
- 6, D'AMATO Andrews, Billie. Quinn, Robert J. *The Effects of Mentoring on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received.* The Clearing House, Vol. 78, No. 3 (Jan. - Feb., 2005), pp. 110-116.
- 7, DOYON, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X.
- 8, DVOŘÁK, Jan. *Logopedický slovník.* 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- 9, DVOŘÁK, Jan. *Vývojová verbální dyspraxie.* Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-5-2.
- 10, DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte.* 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
- 11, DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání.* 2. aktual. vyd. Praha: Raabe, 2011. ISBN 9788086307886.
- 12, DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí.* Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-749-6187-8.
- 13, DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Sportujeme s nejmenšími dětmi.* 1.vyd. Praha: Olympia, 2001. ISBN 80-7033-313-8.

- 14, FIEDLEROVÁ, Petra. *Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí*. Diplomová práce. 2019.
- 15, HÄFNER, Peter. *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -eine Alternative zum*. Heidelberg, 2002. Dizertační práce. Universität Heidelberg.
- 16, HÁKLOVÁ, Jitka. *Zdravotní tělesná výchova I*. Praha: ČASPV, 2006. ISBN 8086586-15-4.
- 17, HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- 18, HERMOVÁ, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.
- 19, KAPUCIÁNOVÁ, Magdalena. *Lesní a venkovní pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. ISBN 978-80-749-6187-8.
- 20, KELLER, Gustav. THEWALTOVÁ, Brigita. *Jdeme do školy*. Praha: Nový život, 1994. ISBN 80-900166-9-3.
- 21, KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Aleš Čeněk. 2002.
- 22, KOLEKTIV AUTOR. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005. ISBN 80-7212-382-3.
- 23, KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930.
- 24, KOŘÍNEK, Martin. *K podmínkám rozvoje pedagogiky počátečního stupně základní školy*. Studie, 6/1975, Pedagogika – časopis o vzdělání a výchově. ISSN 2336-2186.
- 25, KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Už brzy půjdu do školy: Práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0702-3.
- 26, KREJČÍŘOVÁ, Dana. SVOBODA, Mojmír. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- 27, KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- 28, KUČERA, Miroslav. KOLÁŘ Pavel. DYLEVSKÝ Ivan. *Dítě, sport a zdraví*. 1. vyd. Praha: Galén, c2011, 190 s. ISBN 978-80-7262-712-7.
- 29, KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů*. 1. vyd. Praha: Makropulos, 2000. ISBN 80-86003-36-1.

- 30, LOOSE, Antje. PIEKERT, Nicol. DIENER, Gudrun. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.
- 31, LOUV, Richard. *Last Child in the Woods: saving our children from nature – deficit disorder*. Chapel Hill : Algonquin Books, 2008. ISBN 978-1-56512-605-3.
- 32, MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- 33, MAYS WOODS, Amelia. WEASMER, Jerie. *Maintaining Job Satisfaction: Engaging Professionals as Active Participants*. The Clearing House, Vol. 75, No. 4 (Mar. - Apr., 2002), pp. 186-189.
- 34, MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- 35, MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931869.
- 36, NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
- 37, OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- 38, OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pardubice: Tiskárna v Ráji, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- 39, PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
- 40, PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- 41, PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- 42, PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- 43, ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi moudře a chytře*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
- 44, SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- 45, STODŮLKOVÁ, Eva. ZAPLETALOVÁ, Eliška. *Pedagogika pro střední školy*. Machart, 2015. ISBN 978-80-87938-32-4.
- 46, STREJČKOVÁ, Emílie. *Děti pro pětihory*. Praha: Zájmové sdružení Toulcův Dvůr, 1998. 1. Vydání.

- 47, SÝKORA, František. KOSTKOVÁ, Jarmila. *Didaktika tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- 48, SZABOVÁ, Magdaléna. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: Stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-276-9.
- 49, SZABOVÁ, Magdaléna. 2001. *Preventivní a nápravná cvičení: pohybové hry pro děti od 6 do 14 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-504-0.
- 50, ŠIRCOVÁ, Ivana. *S dětmi v přírodě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-201-0.
- 51, ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003. ISBN 80-7083-697-0.
- 52, VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 53, VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- 54, VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-2471-734-0.
- 55, VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.
- 56, ZÄHME, Volker. *Co by děti měly znát*. 1. vyd. Česlice: Rebo productions, 2005. ISBN 80-7234-420-X.

Elektronické zdroje:

- 1, Legislativa. Asociace lesních mateřských škol [online]. 2020 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>
- 2, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *msmt.cz* [online]. 2019 [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- 3, PROCHÁZKA, Miroslav. Výběr vhodné hračky není hračka. 5. 12. 2006. [online]. [cit. 2019-11-07]. Dostupné z: <http://www.benjamin.cz/cs/1369/casopis/clanky-adiskuze/vyber-vhodne-hracky-neni-hracka/index.htm>

4, Standardy kvality Lesních mateřských škol a klubů. Asociace lesních mateřských škol. 2018.]. [cit. 2019-12-8]. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=3699&fbclid=IwAR3KqfxUsTRWkOGakNYjDo2YIgk9zKbH1eTwSUXDy9O_Arx9YKseCk8dYOg

5, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2019-11-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam použitých zkratk

LMŠ – lesní mateřská škola

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV – Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

ZŠ – Základní škola

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Tabulka č. 1. – Přehled respondentů

Tabulka č. 2. – Přehled kategorií a kódů – úvod

Tabulka č. 3. – Přehled kategorií a kódů – děti z LMŠ

Tabulka č. 4. – Přehled kategorií a kódů – děti z běžných MŠ

Obrázek č. 1. Znárodnění vývoje dítěte

Obrázek č. 2. Model otevřeného kódování

Graf č. 1. – Porovnání výsledků v oblasti hrubé motoriky

Graf č. 2. – Porovnání dovedností v oblasti jemné motoriky

Graf č. 3. – Porovnání nemocnosti

Graf č. 4. – Školní připravenost

Graf č. 5. – Řeč

Graf č. 6. – Kresba

Graf č. 7. – Celkové shrnutí

Přílohy

Příloha A – Transformační tabulka – Rozdělení dotazníkových otázek k hypotézám.

Hypotézy	Dotazníkové otázky	Zdroje
1. Děti z lesní mateřské školy vynikají v oblasti jemné a hrubé motoriky.	1) Pohybuje se dítě rádo a často po třídě? 2) Zvládá dítě základní pohybové dovednosti (chůze po schodech – střídá nohy, chytí a hodí míč, skáče na jedné i druhé noze, udělá kotrmelec)? 3) Vyniká při pohybových hrách? 4) Zvládá základní pohybové úkony – jízda na kole, plavání? 5) Věnuje se dítě aktivně nějakému sportu? 6) Mývá při nácviku nové pohybové dovednosti strach? (např. nácvik kotrmelece, skrčky, skoku do výšky...)? 7) Vyniká v oblasti sebeobsluhy? 8) Drží dítě správně tužku? 9) Umí dítě stříhat podle linky? 10) Dokáže dítě zručně pracovat i s malými předměty? 11) Má dítě dostatečnou slovní zásobu? 12) Má dítě správnou výslovnost?	Desatero pro rodiče dětí předškolního věku (Říčan, P., S dětmi chytře a moudře, Portál 2013) Bod 1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze. Bod 4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci.
2. Děti z lesní mateřské školy jsou méně často nemocné.	13) Je dítě často nemocné – nepřítomné ve výuce? 14) Chodí dítě do školy často nachlazené (rýma, kašel)? 15) Je dítě často omlouváno z TV, plavání a jiných pohybových aktivit z důvodů nachlazení? 16) Potřebuje dítě po absenci z důvodů nemoci delší čas na adaptaci, aklimatizaci v prostředí třídy?	Disertační práce P. Häfnera
3. Děti z běžné mateřské školy vynikají v oblasti připravenosti na školu.	17) Dokáže dítě samostatně plnit úkoly? 18) Potřebuje dítě větší pozornost učitelky oproti ostatním dětem ve třídě? 19) Maluje si dítě často bezděčně a rádo? 20) Zvládá dítě výuku čtení,	Bednářová, Jiřina, Šmardová, Vlasta- Diagnostika dítěte předškolního věku

	<p>poznává písmena?</p> <p>21) Zvládá dítě výuku psaní?</p> <p>22) Zvládá dítě jednoduché matematické úkony (sčítání a odčítání)?</p>	
<p>4. Děti z běžné mateřské školy se při výuce dokáží lépe koncentrovat.</p>	<p>23) Bojí se dítě poprosit o pomoc spolužáky, dospělé?</p> <p>24) Soustředí se dítě lépe při společné práci nad úkoly?</p> <p>25) Soustředí se dítě lépe při individuálním úkolu?</p> <p>26) Dává dítě pozor – při společném čtení, počítání?</p> <p>27) Dobře odolává rušivým vlivům – nepozornost spolužáků...?</p> <p>28) Je dítě důsledné při plnění úkolů?</p>	<p>Bod 7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit. (Říčan, P.)</p>

Zdroj: Pažoutová, Lucie. Vlastní výzkum.

Příloha B – Transformační tabulka – Rozhovory pedagogů

Hlavní výzkumná otázka	Výzkumné otázky	Tazatelské otázky
<p>Jak se liší kompetence v oblasti hrubé, jemné motoriky a školní připravenosti dětí vzdělávaných v LMŠ a běžných MŠ?</p>	<p>1. Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky dětí z LMŠ?</p>	<p>1. Jak se dítě z LMŠ projevuje v oblasti hrubé motoriky?</p> <p>2. Jak se dítě z LMŠ projevuje v oblasti jemné motoriky?</p> <p>3. Jaké přednosti u dítěte z LMŠ pozoruje v praxi?</p>
	<p>2. Jak pedagogové vnímají dovednosti v oblasti jemné a hrubé motoriky u dětí z běžných MŠ?</p>	<p>1. Jak se dítě z běžné MŠ projevuje v oblasti hrubé motoriky?</p> <p>2. Jak se dítě z běžné MŠ projevuje v oblasti jemné motoriky?</p> <p>3. Jaké přednosti u dítěte z běžné MŠ pozorujete v praxi?</p>
	<p>3. Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z LMŠ?</p>	<p>1. Jak dítě vnímáte/hodnotíte v logopedické oblasti?</p> <p>2. Jak hodnotíte kresbu dítěte z LMŠ?</p>

		3. Jak vnímáte – hodnotíte připravenost dítěte na základní vzdělání?
	4. Jak pedagogové vnímají školní připravenost dětí z běžné MŠ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jak hodnotíte dítě z běžné MŠ v logopedické oblasti? 2. Jak hodnotíte kresbu dítěte z běžné MŠ? 3. Jak hodnotíte připravenost dítěte z běžné MŠ?
	5. Jak pedagogové ZŠ hodnotí vzdělávání dětí v alternativní škole – vnímají nějaké výhody, nevýhody?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vnímáte mezi dětmi z LMŠ a běžné MŠ rozdíly? Popř. Pokud ano, tak jaké? 2. Dokáží se děti z LMŠ a běžné MŠ srovnatelně soustředit při plnění úkolů? Pokud ne, tak čím si to vysvětlujete? 3. Jak zvládají děti z LMŠ tělesnou výchovu v tělocvičně? Vnímáte nějaké nedostatky s porovnáním s dětmi z běžné MŠ? 4. Jak zvládají děti z běžné MŠ tělesnou výchovu? Vnímáte nějaké nedostatky v porovnání s dětmi z LMŠ?

Zdroj: Pažoutová, Lucie. Vlastní výzkum.

Dotazník pro hodnocení jemné a hrubé motoriky dětí z lesních mateřských škol a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji.

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Pažoutová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Pod vedením Ing. Et Bc. Stanislava Michka Ph.D. zpracovávám diplomovou práci na téma *Jemná a hrubá motorika u dětí z lesních a běžných mateřských škol ve Středočeském kraji*. Jejím cílem je porovnat a analyzovat výsledky v oblasti jemné a hrubé motoriky, školní připravenosti dětí navštěvující alternativní zařízení, v tomto případě LMS, s dětmi vyrůstajícími ve třídě běžné MŠ. Prosím, dovoluji, abych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku pro třídní učitele 1. a 2. tříd ZŠ, jehož výsledky budou sloužit pro účely mé diplomové práce.

Dotazník je anonymní. Obsahuje 2 x 27 položek. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 15 – 30 minut času. Při vyplňování se prosím, řiďte instrukcemi, které jsou uvedeny na následující straně. Pokud máte zájem o výsledky výzkumného šetření, napište na konec dotazníku, kam mají být výsledky zaslány. Pokud máte jakékoliv dotazy či nejasnosti k vyplňování, neváhejte mě kontaktovat: lucie.pazoutova@uhk.cz, tel.: 725 717 578.

Způsob hodnocení v dotazníku:

- 1 – velmi dobrá
- 2 – spíše dobrá
- 3 – spíše špatná
- 4 – velmi špatná

Charakteristika vaší základní školy. Jedná se o:

- běžnou ZŠ x ZŠ s alternativním vzdělávacím programem
- malotřídní x úplnou (ročníkovou) školu
- jak je velká obec, ve které se ZŠ nachází (počet obyvatel):

0 – 1000 x 1001 – 3000

3001 – 10000 x 10001 – 20000

20001 – 50000 x více než 50000 obyvatel

INSTRUKCE k vyplnění dotazníků:

1. Cílem výzkumného šetření je porovnat výsledky z oblasti jemné a hrubé motoriky a připravenosti dětí z lesních mateřských škol a dětí z běžných škol ve Středočeském kraji. Vyplňte tedy dotazník, který se skládá ze dvou částí.
2. V jednom dotazníku zhodnoťte kompetence dítěte z LMŠ a v druhém dítěte z běžné mateřské školy.
3. Pokud jste v prvním dotazníku hodnotili chlapce, kterému je 7 let, prosím, zhodnoťte věkově stejného chlapce i v druhém dotazníku (podobně dívku – dívku).
4. Pokud máte ve třídě jedno dítě z LMŠ, hodnotte toto dítě. Pokud máte ve třídě více dětí z LMŠ, hodnotte toho, který je v třídním seznamu na lichém místě pořadí. Vyplňte prosím, více dotazníků.
5. Při hodnocení dětí z běžné mateřské školy hodnotte to dítě, které je v třídním seznamu vedené jako třetí (3.). Pokud budete vyplňovat více dvojic dotazníků, hodnotte dále dítě vedené v seznamu na lichém místě (5., 7., 9.).

Informace k hodnocení dítěti:

Níže hodnocené dítě v předškolním věku navštěvovalo:

Lesní MŠ x běžnou MŠ (bez alternativního vzdělávání)

Pohlaví dítěte: *dívka x chlapec*

Věk dítěte:

Škála hodnocení:

1 – velmi dobrá úroveň, **2** – spíše dobrá, **3** – spíše špatná, **4** – velmi špatná

- | | |
|---|---------------|
| 1) Pohybuje se dítě rádo a často po třídě? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2) Zvládá dítě základní pohybové dovednosti? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| a) Chůze po schodech – střídá nohy? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| b) Chytí a hodí míč? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| c) Skáče na jedné i druhé noze? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| d) Udělá kotrmelec? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3) Zvládá základní pohybové úkony? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| a) Jízda na kole? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| b) Plavání? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4) Věnuje se dítě aktivně nějakému sportu? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5) Mývá při nácviu nové pohybové dovednosti strach?
(např. nácviu kotrmelece, skrčky, skoku do výšky...) | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 6) Vyniká v oblasti sebeobsluhy? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 7) Drží dítě správně tužku? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 8) Umí dítě stříhat podle linky? | 1 – 2 – 3 – 4 |

Škála hodnocení:

1 – velmi dobrá úroveň, 2 – spíše dobrá, 3 – spíše špatná, 4 – velmi špatná

- | | |
|--|---------------|
| 9) Dokáže dítě zručně pracovat i s malými předměty? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 10) Má dítě dostatečnou slovní zásobu? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 11) Má dítě správnou výslovnost? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 12) Je dítě často nemocné – nepřítomné ve výuce? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 13) Chodí dítě do školy často nachlazené (např. rýma, kašel)? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 14) Je dítě často omlouváno z TV, plavání a jiných pohybových aktivit z důvodů nachlazení? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 15) Potřebuje dítě po absenci z důvodů nemoci delší čas na adaptaci, aklimatizaci v prostředí třídy? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 16) Dokáže dítě samostatně plnit úkoly? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 17) Potřebuje dítě větší pozornost učitelky oproti ostatním dětem ve třídě? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 18) Zvládá dítě výuku čtení, poznává písmena? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 19) Zvládá dítě výuku psaní? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 20) Zvládá dítě jednoduché matematické úkony (sčítání a odčítání)? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 21) Maluje si dítě často bezděčně a rádo? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 22) Bojí se dítě poprosit o pomoc spolužáky, dospělé? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 23) Soustředí se dítě lépe při společné práci nad úkoly? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 24) Soustředí se dítě lépe při individuálním úkolu? | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 25) Dává dítě pozor – při společném čtení, počítání? | 1 – 2 – 3 – 4 |

26) Dobře odolává rušivým vlivům – nepozornost spolužáků...? 1 – 2 – 3 – 4

27) Je dítě důsledné při plnění úkolů? 1 – 2 – 3 – 4

Informace k hodnocenému dítěti:

Níže hodnocené dítě v předškolním věku navštěvovalo:

Lesní MŠ x běžnou MŠ (bez alternativního vzdělávání)

Pohlaví dítěte: *dívka x chlapec*

Věk dítěte:

Škála hodnocení:

1 – velmi dobrá úroveň, **2** – spíše dobrá, **3** – spíše špatná, **4** – velmi špatná

1) Pohybuje se dítě rádo a často po třídě? 1 – 2 – 3 – 4

2) Zvládá dítě základní pohybové dovednosti? 1 – 2 – 3 – 4

a) Chůze po schodech – střídá nohy? 1 – 2 – 3 – 4

b) Chytí a hodí míč? 1 – 2 – 3 – 4

c) Skáče na jedné i druhé noze? 1 – 2 – 3 – 4

d) Udělá kotrmelec? 1 – 2 – 3 – 4

3) Zvládá základní pohybové úkony? 1 – 2 – 3 – 4

a) Jízda na kole? 1 – 2 – 3 – 4

b) Plavání ? 1 – 2 – 3 – 4

4) Věnuje se dítě aktivně nějakému sportu? 1 – 2 – 3 – 4

5) Mývá při nácviu nové pohybové dovednosti strach? 1 – 2 – 3 – 4

(např. nácviu kotrmelece, skrčky, skoku do výšky...)

6) Vyniká v oblasti sebeobsluhy? 1 – 2 – 3 – 4

- 7) Drží dítě správně tužku? 1 – 2 – 3 – 4
- 8) Umí dítě stříhat podle linky? 1 – 2 – 3 – 4

Škála hodnocení:

1 – velmi dobrá úroveň, 2 – spíše dobrá, 3 – spíše špatná, 4 – velmi špatná

- 9) Dokáže dítě zručně pracovat i s malými předměty? 1 – 2 – 3 – 4
- 10) Má dítě dostatečnou slovní zásobu? 1 – 2 – 3 – 4
- 11) Má dítě správnou výslovnost? 1 – 2 – 3 – 4
- 12) Je dítě často nemocné – nepřítomné ve výuce? 1 – 2 – 3 – 4
- 13) Chodí dítě do školy často nachlazené (např. rýma, kašel)? 1 – 2 – 3 – 4
- 14) Je dítě často omlouváno z TV, plavání a jiných pohybových aktivit z důvodů nachlazení?
1 – 2 – 3 – 4
- 15) Potřebuje dítě po absenci z důvodů nemoci delší čas na adaptaci, aklimatizaci v prostředí třídy? 1 – 2 – 3 – 4
- 16) Dokáže dítě samostatně plnit úkoly? 1 – 2 – 3 – 4
- 17) Potřebuje dítě větší pozornost učitelky oproti ostatním dětem ve třídě?
1 – 2 – 3 – 4
- 18) Zvládá dítě výuku čtení, poznává písmena? 1 – 2 – 3 – 4
- 19) Zvládá dítě výuku psaní? 1 – 2 – 3 – 4
- 20) Zvládá dítě jednoduché matematické úkony (sčítání a odčítání)? 1 – 2 – 3 – 4
- 21) Maluje si dítě často bezděčně a rádo? 1 – 2 – 3 – 4
- 22) Bojí se dítě poprosit o pomoc spolužáky, dospělé? 1 – 2 – 3 – 4
- 23) Soustředí se dítě lépe při společné práci nad úkoly? 1 – 2 – 3 – 4

- 24) Soustředí se dítě lépe při individuálním úkolu? 1 – 2 – 3 – 4
- 25) Dává dítě pozor – při společném čtení, počítání? 1 – 2 – 3 – 4
- 26) Dobře odolává rušivým vlivům – nepozornost spolužáků...? 1 – 2 – 3 – 4
- 27) Je dítě důsledné při plnění úkolů? 1 – 2 – 3 – 4

Jiné poznatky k tématu nebo dotazníku:

Uveďte, prosím, délku vaší pedagogické praxe (roky, léta):

Máte zájem o zaslání výsledků z výzkumného šetření? Uveďte email:

Děkuji za vyplnění dotazníků.