

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2019

Bc. et Bc. Petra Fiedlerová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Porovnání kompetencí dětí z lesních
a běžných mateřských škol s důrazem
na sociální chování dětí**

Diplomová práce

Autor: Petra Fiedlerová
Studijní program: N7507 - Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor: Petra Fiedlerová

Studium: P15P0260

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí**

Název diplomové práce AJ: The comparison competencies of children from forest and mainstream kindergartens with an emphasis on the social behavior of children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce v teoretické části vymezuje výchovné a vzdělávací cíle lesních mateřských škol v konceptu Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Zaměřuje se především na témata připravenosti a zralosti dětí při nástupu do základních škol s přihlédnutím k možným dosaženým sociálním dovednostem dětí předškolního věku. Dále je tato práce inspirována výzkumy ze zahraničí (zejména v Německu), které porovnávají zvládání výuky dětmi na základních školách, které byly vzdělávány v lesních a běžných mateřských školách. Ve výzkumném šetření k porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol bude využit smíšený design v podobě dotazníkového šetření doplněný několika rozhovory s učiteli základních škol.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, které mi poskytoval v průběhu celé práce, a vstřícnost při konzultacích.

Ráda bych zde vyjádřila také poděkování všem lesním mateřským školám a učitelkám, které mi vstřícně odpovídaly na dotazy.

Anotace

FIEDLEROVÁ, Petra. *Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 106 s. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je porovnávání dovedností a chování dětí, které jsou vzdělávány v odlišných předškolních institucích s odlišnou pedagogickou koncepcí. Jedná se o porovnání dětí vzdělávaných v běžných mateřských školách a dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách. V práci jsou uvedena témata, která se zabývají současnými požadavky společnosti na vzdělávací cíle v kontextu Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jsou zde představeny lesní mateřské školy, jejich historie, koncepce vzdělávání, a jejich pedagogické cíle. Práce představuje několik výsledků výzkumných šetření, především ze zahraničí, které se zabývaly sledováním úrovně vzdělávání v lesních mateřských školách oproti jiným předškolním zařízením a zahrnuje informace o tom, jakými dovednostmi by měly být děti při nástupu do ZŠ vybaveny. Dále jsou zde představeny možnosti diagnostiky dovedností dětí se zaměřením na sociální dovednosti. Je zde také uvedena kapitola, která se zabývá tím, jaké sociální dovednosti děti předškolního věku mají ovládat.

Ve výzkumném šetření bylo sledováno, jakými kompetencemi jsou vybaveny děti z lesních mateřských škol a běžných MŠ v Pardubickém a Královehradeckém kraji. Výzkumné šetření sleduje úroveň fyzických, kognitivních dovedností, dovedností z oblasti práceschopnosti a motivace a především se zaměřuje na sociální chování dětí. Nástrojem pro zjištění těchto informací byly rozhovory a dotazníková šetření. Respondentkami byly pedagožky I. stupně základních škol, které vzdělávaly v prvním ročníku ZŠ kromě dětí z běžných mateřských škol i děti z lesních mateřských škol. Nakonec jsou zde uvedeny rozdíly ve zvládnání konkrétních dovedností mezi těmito dvěma skupinami dětí.

Klíčová slova:

lesní mateřská škola, běžná mateřská škola, sociální chování, sociální dovednosti, porovnání dovedností dětí

Annotation

FIEDLEROVÁ, Petra. *The comparison competencies of children from forest and mainstream kindergartens with an emphasis on the social behavior of children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 106 pp. Master Degree Thesis

The topic of this thesis is to compare skills and behavior of children who were educated in different pre-school institutions with different pedagogical concept. It is a group of children educated in mainstream kindergartens and a group of children educated in forest kindergartens. The thesis presents topics about the current requirements of society for educational aims in context the Framework Education Programme for Preschool Education. There are presented forest kindergartens, their history, concept of education, and their pedagogical goals. The thesis presents several mainly foreign research surveys which focused on monitoring the level of education in forest kindergartens compared to other pre-school institutions. It also includes information on what skills children should be equipped with when they start primary school. Further there are introduced possibilities of diagnostics of skills with focus on social skills. There is a chapter that deals with what social skills should preschool children control.

The research investigated what competencies forest kindergartens in the Pardubice and Hradec Králové regions equip children for their subsequent education at primary schools. The research monitors the level of physical, cognitive skills, skills in the field of work ability and motivation and mainly focuses on social behavior of children. Interviews and questionnaires were used as a tool for finding these information. The respondents were primary school teachers with experience in the education of a child from a forest kindergarten in a classroom together with children from mainstream kindergarten. The monitored skill levels are compared with the skills of children from ordinary kindergarten. Finally, there are shown differences in handling the specific skills between these two groups of children.

Keywords:

forest kindergarten, mainstream kindergartens, social behaviour, social skills, comparison of children's skills

Obsah

Úvod.....	10
1 Cíle předškolní výchovy a vzdělávání	12
1. 1 Proměna cílů výchovy a předškolního vzdělávání	13
1. 2 Současné kurikulum	16
1. 3 Lesní mateřské školy	19
2 Diagnostika školní zralosti a připravenosti	25
2. 1 Školní zralost a školní připravenost.....	26
2. 2 Výzkumy z oblasti porovnávání školních kompetencí.....	29
3 Sociální chování předškolních dětí	31
3. 1 Sociální dovednosti.....	32
3. 2 Sociální a emocionální vývoj	34
3. 3 Prosociální chování.....	35
3. 4 Diagnostika sociálních dovedností	37
4 Výzkumné šetření.....	39
4. 1 Cíl, hlavní výzkumná otázka	40
4. 2 Volba výzkumné strategie, metoda sběru dat a analýza dat	40
4. 3 Výzkumný soubor.....	45
4. 4 Průběh výzkumného šetření.....	46
4. 5 Vyhodnocení výzkumného šetření	50
4. 6 Diskuze k výsledkům.....	70
Závěr.....	79
Seznam použité literatury	82
Přílohy	88

Seznam použitých zkratk

LMŠ - lesní mateřské školy

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠ - mateřská škola

RVP PV - Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP - školní vzdělávací program

ZŠ - základní škola

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Tabulka č. 1 - Sociální dovednosti - položky.....	38
Tabulka č. 2 - Přehled kategorií a kódů – úvodní otázky.....	50
Tabulka č. 3 - Přehled kategorií a kódů – děti z LMŠ	53
Tabulka č. 4 - Přehled kategorií a kódů – děti z běžných MŠ.....	59
Obrázek 1 Model axiálního kódování	63
Graf 1 - Porovnání dovedností ve fyzické oblasti	65
Graf 2 - Porovnání dovedností v kognitivní oblasti	65
Graf 3 - Porovnání dovedností v oblasti průceschopnosti a motivace	66
Graf 4 - Porovnání dovedností ze sociální oblasti.....	67
Graf 5 - Výsledky v oblasti Sociálního chování z disertační práce Petera Häfnera.....	68
Graf 6 - Celkové porovnání 4 oblastí dovedností dětí	69
Graf 7 - Porovnání dovedností dětí z disertační práce Petera Häfnera	70

Úvod

Téma diplomové práce „ Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí “ jsem zvolila z několika důvodů. Během studia na vysoké škole mě vždy zajímalo vzdělávání dětí ve školních institucích, které fungují na základě alternativního pedagogického konceptu. Od Montessori pedagogiky, po waldorfskou pedagogiku a další pedagogické koncepce. V době studia na vysoké škole jsem se dozvěděla o nově rozvíjejícím se typu předškolního vzdělávání v České republice a chtěla jsem ho blíže prozkoumat. I proto jsem během studia prošla praxí v lesní mateřské školce. Přírodu považuji za velkou učitelku, a velmi inspirativní prostředí, ve kterém se děti mohou vzdělávat. Jako alternativa ke vzdělávání dětí v běžných mateřských školách jsou lesní mateřské školy stále více využívané a u rodičů dětí oblíbené.

Cílem diplomové práce je s oporou o odbornou literaturu popsat, jak se projevují rozdíly v dovednostech dětí na základních školách, které se vzdělávaly v odlišném předškolním zařízení. Jedná se o porovnání dětí, které se vzdělávaly v lesních mateřských školách a v běžných mateřských školách.

Jsou zde uvedeny čtyři kapitoly. Cílem první kapitoly je zmapovat poznatky, které se týkají požadavků současné společnosti na cíle předškolního vzdělávání. První kapitola také obsahuje uvedení do tématu lesních mateřských škol. Druhá kapitola se věnuje kompetencím dětí, kterými by dítě při vstupu na ZŠ mělo být vybaveno. Obsahuje také informace o některých výzkumech, které zkoumaly vliv pedagogiky uplatňované v lesních mateřských školách na rozvíjení osobnosti dětí. V třetí kapitole jsou uvedeny informace o tom, jakými sociálními dovednostmi by měly být děti vybaveny při nástupu do ZŠ a o možnostech diagnostického zkoumání dětí předškolního věku v sociálních kompetencích. Poslední kapitola se věnuje samotnému výzkumnému šetření.

Úroveň kompetencí dětí ovlivňuje řada faktorů. Jde o faktory vnitřní (např. věk, pohlaví), které nelze ovlivnit, a potom o faktory vnější (např. vzdělávací instituce, rodina), které na dítě působí. Tato práce se věnuje především vlivu předškolních institucí na dítě, ve kterých dítě předškolního věku tráví hodně času.

Výzkumné šetření se zabývá rozdíly mezi dětmi v oblasti fyzické, kognitivní, a v oblasti práceschopnosti a motivace. Zaměřuje se především na porovnávání rozdílů v oblasti sociální. Ve výzkumném šetření bylo využito smíšeného designu, kdy ke sběru dat bylo využito rozhovorů i dotazníkového šetření, které byly provedeny s pedagogy I. stupně

základních škol. V kvalitativním šetření byla využita metoda zakotvené teorie. Pro analýzu dat byla využita metoda otevřeného kódování.

Tato práce je inspirována výzkumem uvedeným v disertační práci ze zahraničí od Petera Häfnera z roku 2002, který porovnával zvládání výuky dětmi na základních školách, které byly vzdělávány v lesních a běžných mateřských školách v Německu. Z českého prostředí se tématu lesních mateřských škol věnuje ve svých publikacích Tereza Vošáhlíková. Informace o tématu připravenosti a školní zralosti jsem získala především z knihy Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové – Školní zralost.

Informace uvedené v diplomové práci mohou sloužit studentům, rodičům, pedagogům nebo jiným odborníkům, kteří se o vzdělávání dětí v lesních mateřských školách zajímají. Mohou si zde přečíst o tom, jaké přednosti může dětem přinést vzdělávání v lesních mateřských školách.

1 Cíle předškolní výchovy a vzdělávání

Kapitola popisuje, jak se v historii vyvíjely a proměňovaly cíle předškolního vzdělávání a s jakými schopnostmi, dovednostmi by děti měly vstupovat do základních škol podle současných hodnot společnosti. Cílem první kapitoly je postihnout, jakými schopnostmi a dovednostmi by měly mateřské školy děti vybavit a s jakými kompetencemi by měly děti z mateřských škol odcházet podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Nakonec je v první kapitole také představena koncepce lesních mateřských škol a popsána filozofie jejich výchovy a vzdělávání.

1. 1 Proměna cílů výchovy a předškolního vzdělávání

Až do 4. století našeho letopočtu byla hodnota dítěte nízká. O tom, zda bude novorozenec žít, rozhodoval jeho otec. Připravit dítě o život bylo římským právem považováno za vraždu až od roku 374 (Opravilová, 2016, s 18).

První zmínky o výchově dětí v českých zemích se objevují v období Velkomoravské říše, kdy česká knížata odpovídala za křesťanskou výchovu lidí. Jednota bratrská založená roku 1457 vytvářela tzv. bratrské domy, kde byly vychovávány děti od půldruhého roku. Fungovaly jako první veřejné předškolní výchovné instituce na českém území. (Opravilová, 2016, s. 19).

V období humanismu a renesance začala být výchově a zamýšlení se nad metodami předškolní výchovy věnována větší pozornost (Opravilová, 2016, s. 22). Jako první v českých zemích vyzdvihl hodnotu dítěte a respekt k jeho potřebám Jan Amos Komenský. Jeho myšlenky o obsahu, metodách a cílech předškolního vzdělávání jsou uvedeny ve spise Informatorium školy mateřské, kde popisuje rodinnou výchovu a zabývá se i otázkou přípravy dítěte na školu (Tomášová, 2012, s. 42). Cíle předškolní výchovy podle Komenského jsou ve smyslu individuálním a sociálním. Ve svých spisech vnímal děti jako budoucnost společnosti, jejichž výchova směřuje k tomu stát se prospěšnými pro společnost. V Kapitole IV Informatoria Komenský uvádí: „*V čem mládež hned od narození svého pomaličku cvičena a do šesti let věku vycvičena býti má. Rozvoj intelektu dělí na: 1. vědomosti, 2. dovednosti a 3. jazykové vzdělání = poznat sebe a svět. K tomu následně přistupují 4. mravy a cnosti (střídmost, čistota, úcta a úslužnost ke starším lidem, poslušnost, pravdomluvnost, spravedlivost, láska k práci, umění mlčeti) = ovládnout sebe, 5. zbožnost, 6. tělesná výchova.*“ (Šmelová, 2008, s. 56-57)

Do předškolní výchovy a vzdělávání bylo později v 19. století zařazeno skutečné vyučování, a to na základě metodické příručky pro školky napsané v roce 1836 Janem Vladimírem Svobodou, původně učitelem triviální školy, který byl pověřen vedením první opatrovny na Hrádku v Praze. Cílem pojetí Svobodovi školky byla výchova rozumová, tělesná, mravní (opírající se o náboženství), estetická a výuka trivia. (Tomášová, 2012, s. 43).

První veřejná mateřská škola v Čechách vznikla u sv. Jakuba v Praze v roce 1869. První české mateřské školy v 19. století vyzdvihovaly především vzdělávací cíle nad sociálními cíli. Základní formou práce pedagogů bylo hromadné vyučování. Obsah výchovy spočíval především v rozvoji rozumové stránky. S ohledem na vyhlášení povinné osmileté školní do-

cházký, která zajišťovala všem výuku čtení, psaní, počítání, byla v roce 1872 výuka trivia výnosem ministerstva v předškolních zařízeních zakázána.“ (Šmelová, 2008, s. 60)

V roce 1900 vydala Ellen Keyová knihu s názvem Století dítěte, která se stala velmi rozšířenou knihou v celé Evropě. Kniha nastínila obrat společnosti k dětství jako vysoce respektované životní etapě. Na začátku 20. století nastala pedagogická revoluce, kdy v rámci reformní pedagogiky rozvíjeli své pedagogické názory například Marie Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová nebo Peter Petersen a jiní. Přestože jejich projekty, myšlenky a názory nebyly jednotné, mají společnou vlastnost. Tvrdí, že výchova má v dítěti rozvíjet to, co je mu vlastní. Dítě má být respektováno se svými specifickými přednostmi, které se mají podporovat a rozvíjet. Neměly by být v žádném případě drezurou potlačeny. (Helus, 2009, s. 36) Výchova se podle reformních pedagogů neslučuje s nátlakem a donucováním. Vnější disciplína má být nahrazena vnitřní disciplínou dítěte. Z pohledu filozofie se jedná o pedocentrismus, kdy cíl výchovy je podřízen potřebám a zájmům dítěte. Reformní myšlenky v českých zemích prosazovaly dvě ženy. Jednalo se o Ivu Jaderníkovou, která prosazovala uvolnění dětí z lavic a upřednostňovala v předškolní výchově prostor pro hru. Na Moravě podobné reformní myšlenky rozšiřovala Anna Süssová. Jejich snahou bylo odstranit školní ráz z mateřských škol. (Opravilová, 2016, s. 29 - 30)

S nástupem 2. světové války a totality se postupně upouštělo od respektování individuálních potřeb dětí a jejich práva na svobodnou hru. (Horká, Syslová, 2011, s. 19). Od roku 1948 se cíle výchovy řídily podle první celostátní směrnice Pracovního programu pro mateřské školy. Tento program prosazoval kolektivní výchovu a řízené činnosti, kterých se účastnily všechny děti. Prostor pro volnou, neřízenou, individuální hru byl pro děti omezen. Dopolní čas připomínal vyučování. Rozvíjena u dětí byla především rozumová složka. (Šmelová, 2008, s. 62 -67).

Po roce 1989 začalo období demokratizace a transformace ve vzdělávání. Do popředí zájmu se vracejí myšlenky reformního pedagogického hnutí. Od roku 1993 se výchova a vzdělávání předškolních dětí řídí osobnostně orientovaným modelem předškolní výchovy (Opravilová, 2016, s. 36). Helus (in Koťátková, 2014, s. 158) říká, že: „*Výchovně – vzdělávací práce v osobnostním pojetí znamená především respektovat ve výchovném jednání učitelek to, že dítě není objekt, který opracováváme, ohýbáme, lámeme, ale že je to výsostný subjekt, který je třeba brát v úvahu, citlivě sledovat jeho potřeby, zájmy, touhy a respektovat, že z vývojově vnitřní potřeby někam směřuje.*“ Změnou prošel přístup školky k rodině. MŠ už nestojí v pozici autoritativní, ale je partnerem rodině, a tak se i rodina může zapojovat do vzdělávacího programu. Příprava na školu probíhá jako průběžná socializace a kultivace

dítěte v běžných životních situacích. Předpoklady pro snazší adaptaci dítěte na školní docházku položil projekt Obecná škola, který prosazuje, aby v 1. a 2. ročníku přetrvávaly ve vzdělávání herní činnosti při získávání poznatků. MŠ vytvářejí vlastní vzdělávací programy a také vznikají školy s alternativním přístupem ke vzdělávání, které čerpají pedagogickou inspiraci i ze zahraničí (Opravilová, 2011, s. 54 -63).

Výchovné a vzdělávací cíle jsou stanoveny podle toho, co daná společnost v dané době považuje za důležité předat dospělou generaci právě dorůstající generaci. Opravilová (2016, s. 62 - 63) rozlišuje tři druhy cílů výchovy a vzdělávání. Cíle dělí na sociocentrické, pedocentrické a konvergentní. **Sociocentrické cíle** dávají přednost zájmům společnosti nad zájmy jedince. Objevují se především v totalitních režimech. Obsah vzdělávání je legislativou stanoven pro všechny školy stejně. Dítě se má přizpůsobovat společnosti. Místo individuálního přístupu převažuje kolektivní přístup směřující k všeobecné průměrnosti. Příkladem sociocentrického přístupu je pobyt dětí v jeslích od padesátých let minulého století. Batolata byla umístována do jeslí, což mělo zajistit plnou zaměstnanost žen, ale nepřihlíželo se k tomu, zda je kolektivní výchova všech dětí od jednoho do tří let pro děti vhodná. Opakem sociocentrického cíle je **pedocentrický cíl**, kde se výchova dítěte podřizuje zájmům dítěte. Je kladen důraz na přirozenost, spontaneitu a volnost. I tento cíl však může skrývat určitá nebezpečí, a tím je individuální výklad svobody dítěte a utopická víra ve schopnost dítěte rozeznat co je dobré a co je špatné. Překonat nevýhody obou dvou předchozích cílů se snaží **konvergentní cíl** upřednostňovaný v současné době. Sleduje individuální nastavení dítěte, ale v pozici sociální skupiny, s ohledem na potřeby společnosti. Neřídí se direktivním přístupem a manipulací, ale funguje na základě sociální komunikace a vzájemné spolupráce. Vztah mezi dítětem a dospělým má být více demokratický a lidštější.

Janský (2014, s. 14 - 20) se ve své publikaci zabývá tématem problematiky hodnot a výchovných cílů v současnosti nejenom předškolní výchovy, ale pedagogiky obecně. Zmiňuje se o vlivu kultury společnosti na podobu cílů pedagogiky. V západních průmyslových státech kladou důraz na vlastnosti člověka, ke kterým patří nezávislost, sebedůvěra a sebeprosazování. Východní státy dávají přednost vlastnostem jako je úcta k tradici, poslušnost, pokora a respekt k autoritě. Úkolem pedagogiky je předávat hodnoty oceňované tradicí, ale i hodnoty, které vyžaduje současná moderní civilizace (schopnost prosadit se, altruismus, schopnost spolupráce). Pedagogika by měla obsahovat multikulturní výchovou, která vede k toleranci a schopnosti vycházet s příslušníky jiného etnika, a která také učí překonávat rasové předsudky. Cílem výchovy je schopnost jedince přizpůsobovat se prostředí. Tato schopnost je ovlivněna psychickou stabilitou, která se projevuje odolností vůči zátěži a velikostí

frustrační tolerance. Míra schopnosti přizpůsobovat se prostředí je dána geneticky a psychosociálním vývojem, kterým dítě procházelo především v raných vývojových etapách života. (Janský, 2014, s. 18) Podle Jánského by měla docházet k harmonickému rozvoji emočních i kognitivních složek s podmínkou citové zakotvenosti vytvářené hodnotové orientace.

1. 2 Současné kurikulum

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2008, s. 110) pojem kurikulum znamená „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení*“.

Cílů vzdělávání lze dosáhnout pomocí obsahu vzdělávání. Do roku 1989 mateřské školy (MŠ) členily obsah vzdělávání podle tematických celků, které byly pro všechny předškolní instituce unifikované. Pedagogové obsah vzdělávání čerpali z metodické příručky Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy vydané roku 1984. Po roce 1989 získali pedagogové MŠ a jejich zřizovatelé autonomii ve vytváření vzdělávacích programů. (Vošáhlíková, 2012, s. 40)

Dnes se pro plánování obsahu vzdělávání využívá RVP PV, který neudává jeden konkrétní návod, jak plánovat vzdělávací tematické celky. Jde o program, který se stává koncepčním námětem pro pedagogy. Udává cíle, kterých by MŠ měla svým působením na děti dosáhnout. Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulárním materiálem pro jednotlivé stupně vzdělávání, které vznikly na základě principů uvedených v Národním programu rozvoje vzdělávání z roku 2001 (tzv. Bílé knihy) a vydáním zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (RVP PV, 2018, s. 4). První RVP PV byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydán 1. 3. 2005. Od 1. 1. 2007 má každá MŠ povinnost podle tohoto programu vytvářet vlastní školní vzdělávací program. Dále jsou v textu uvedeny některé vlastnosti RVP PV, tak jak jej popisuje Smolíková (in Vošáhlíková, 2012, s. 40). RVP PV dává pedagogům otevřený prostor pro vlastní tvorbu vzdělávacích programů, klade důraz na vyváženost mezi sociálními a individuálními cíli dítěte, věnuje se spíše podmínkám pro průběh vzdělávání a výchovy. Cíle jsou stanoveny pro celkové období pobytu dítěte v předškolní instituci, nejsou děleny věkově, a jsou spíše orientační.

RVP PV vychází z poznatků odborníků, lékařů a pedagogů, kteří říkají, že zkušenosti, kterých děti nabydou v předškolním věku v rodinném i mimo rodinné prostředí, dále člověk nachází či zhodnotí v průběhu celého života. Posláním předškolního vzdělávání podle RVP

PV (2018, s. 6) je: „*doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.*“

RVP PV stanovuje daný systém vzdělávacích cílů. Dělí je na záměry a výstupy, a to navíc v rovině obecné a oblastní (rámcové cíle, dílčí cíle, dílčí výstupy a klíčové kompetence). Výstupy předškolního vzdělávání, ke kterým pedagog děti vede, se nazývají klíčové kompetence. Jsou rozděleny do 5 oblastí, tak aby rozvíjely celou osobnost dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální. RVP PV (2018, s. 11-13) popisuje klíčové kompetence následovně:

1. **Kompetence k učení** zahrnují schopnost dítěte soustředěně se věnovat úkolu, nebo umět vycházet ze zkušeností, poznatků získaných dříve. Dále by dítě mělo znát základní poznatky o světě a chápat jejich souvislosti a učit by se mělo s chutí, pokud je oceňováno.

2. **Kompetence k řešení problémů** se týká toho, že dítě se nevyhýbá situacím, kde řeší nějaký problém. Dokáže nacházet řešení problémů, také experimentuje a zkouší, co funguje. Umí se poučit z toho, co nefunguje a volí takové způsoby řešení, které zná jako osvědčené. Rovněž umí vnímat logické, matematické postupy a souvislosti.

3. V rámci **komunikativní kompetence** se jedná o schopnost dítěte ovládat řeč, mluvit ve větách, vést dialog. Dítě by mělo umět používat informativní a komunikativní prostředky jako jsou knihy, počítač, mobil, encyklopedie, telefon. Dále umí vyjadřovat své pocity, myšlenky. Neostýchá se mluvit před dospělými a ví, že lidé se mohou dorozumívat i cizími jazyky. Rovněž dítě průběžně rozvíjí svoji slovní zásobu.

4. **Kompetence sociální a personální** RVP PV charakterizuje jako například schopnost vyjadřovat své názory. Dítě na konci předškolního věku by mělo být schopno rozpoznat násilí, agresivitu, a z toho vzniklé konflikty považovat za nežádoucí. Pokud někdo ubližuje jemu, je schopné říci, že se mu takové jednání nelíbí. Dítě chápe, že lidí jsou různí a je potřeba k nim být tolerantní. Mělo by být schopné pomoci slabším, mít empatické, a sociální citění a napodobovat modely sociálního chování, které vidí ve svém okolí. Mělo by se umět prosadit, ale i podřídit, respektovat druhé a hledat kompromisy.

5. **Činnostní a občanské kompetence** znamenají, že by se dítě mělo zajímat o dění ve svém okolí. Uvědomovat si, že svým chováním ovlivňuje prostředí, ve kterém žije. Při hře,

práci i během učení projevuje smysl pro povinnost, váží si své práce, i snahy a práce ostatních. Dítě by mělo mít představu o základních lidských hodnotách a normách a chovat se podle nich.

Klíčové kompetence mají v RVP zásadní pozici. Představují cíl, výstup, ke kterému má veškeré vzdělávání směřovat. V RVP PV jsou popsány jako: „ *Soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (2018, s. 10) Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 99) klíčové kompetence popisují jako vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích (komunikační dovednosti, personální a interpersonální dovednosti, schopnost řešit problémové situace).

Obsah předškolního kurikula je prostředkem pro dosahování cílů. Cíle se dělí do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá oblast v RVP PV obsahuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika, která mohou ohrozit výsledek vzdělávání. Jednotlivé oblasti jsou pojmenovány jako:

1. Dítě a jeho tělo

Oblast se věnuje fyzickému vývoji dětského organismu. Zaměřuje se na neurosvalový vývoj dítěte, potřebu pohybu a aktivity. Děti mají být vedeny ke zdravému životnímu stylu a osvojení zdravých životních návyků a postojů. Dítě je rozvíjeno po stránce motorické a ke zvládnutí sebeobslužných dovedností.

2. Dítě a jeho psychika

Oblast se věnuje podpoře duševní pohody dítěte, psychické odolnosti a zdatnosti. Zaměřuje se na rozvoj psychických funkcí – vnímání, myšlení, soustředění, paměti, citů, učení, tvořivosti a vůle. Zahrnuje tři podoblasti: 1. jazyk a řeč, 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, 3. sebepojetí, city a vůle.

3. Dítě a ten druhý

Jedná se o interpersonální oblast, která podporuje utváření vztahů k ostatním dětem i dospělým, jejich kultivaci, obohacování jejich vzájemné komunikace a získávání sociálních dovedností.

4. Dítě a společnost

Jedná se o oblast sociálně - kulturní, kde by pedagog měl dítě naučit dovednostem, návykům a postojům, pravidlům, které potřebuje při pohybu ve společnosti. Dítě by mělo být uvedeno do základních hodnot v oblasti kultury a umění.

5. Dítě a svět

Oblast se věnuje tomu, jak u dítěte vytvořit povědomí o vlivu chování člověka na životní prostředí a jeho zodpovědnému chování k přírodě. Jde o environmentální výchovu zaměřující se na dění v okolním světě, globálních problémech.

(Šimik, 2007, s. 29; Kořátková, 2014, s. 161 - 173)

RVP PV tvoří rámec pro vytváření vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou veřejné, ale i třídních vzdělávacích programů. Učitelé mají větší svobodu v tvorbě pedagogické činnosti, s čímž je spojená větší odpovědnost za vzdělávací výsledky. ŠVP jsou vytvářeny s ohledem na podmínky školy, ale i s ohledem na děti, které je navštěvují (např. děti se specifickými poruchami učení). (Šmelová, 2018, s. 74)

1. 3 Lesní mateřské školy

Lesní mateřská škola patří mezi reformní pedagogické směry, pro které je charakteristická decentralizace role učitele a zaměření pozornosti na dítě. (Vošáhlíková, 2012, s. 92).

O první oficiálně založené lesní mateřské škole se mluví v Dánsku v roce 1954 ve městě Sölleröd. Školku založila Ella Flatau, matka čtyř dětí, která s dětmi chodila každý den do přírody, do lesa. Při tomto jejím konání ji zahlédli sousedé a svěřili jí i své děti. Jednalo se o rodiče, pro jejichž děti nebylo místo v klasické školce nebo přímo o rodiče, kterým se její zvyk zalíbil. Rodiče mající zájem o tuto formu péče o dítě založili vlastní iniciativu (Häfner, 2002, s. 32). Lesní mateřské školy se v Dánsku nazývaly skogbørnehaven nebo naturbørnehaven (skog = les, natur = příroda). Myšlenka vzdělávat děti v přírodě, v lese se rychle rozšířila ve Švédsku, Švýcarsku, Německu (Waldkindergarten) nebo Rakousku. Dnes se do popředí zájmu LMŠ dostávají například v Anglii, v USA nebo v Japonsku. V Německu, kde jsou od roku 1993 státem uznávané a tedy i finančně podporované, dnes funguje asi tisíc takových školek. Ve Švédsku tvoří LMŠ až 15% ze všech typů předškolního vzdělávání (Miklitz in Vošáhlíková, 2012, s. 93)

V 2. polovině 20. století environmentální výchovu prosazoval Joseph Cornell, který je autorem knihy Sdílet přírodu s dětmi. Patří mezi zakladatele zážitkové pedagogiky. Mezi významné české pedagožky, které prosazovaly výchovu v přírodě, patří Květoslava Burešová nebo Emilie Strejčková (Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 19). Podobné pedagogické myšlenky prosazoval již mnohem dříve český spisovatel a pedagog Eduard Štorch, který vedl mezi lety 1924-1934 v Praze, Libni školu nazvanou Dětská farma, ve které byla výchova a vzdělávání realizována v přírodě.

U nás vznikaly zpočátku lesní třídy při MŠ a nakonec i lesní mateřské školy (LMŠ) od roku 2010. (Šmelová, 2018, s. 25). „*Od září 2009 provozuje pražské občanské sdružení Ekodomov Dětský dopolední klub Šárýnka, který se odkazuje k myšlence LMŠ, a je pokládán za jeden z prvních klubů, kde byly prvky lesních mateřských škol zavedeny*“ (Vošáhlíková, 2012, s. 94).

Jedním z cílů této diplomové práce je zjistit, zda prostředí, v případě LMŠ příroda a les, a pojetí vzdělávání v LMŠ ovlivňují vývoj dětí předškolního věku. Jak uvádí Kraus (2001, s. 99): „*Životní prostředí člověka lze vymezit jako tu část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svým podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.*“ Vliv na úroveň kompetencí dětí předškolního věku není ovlivňován působením pouze MŠ. Rozvoj osobnosti dítě je ovlivňován různými typy prostředí. Podle velikosti se prostředí rozděluje na makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a mikroprostředí (Kraus, 2001, s. 100) Všechny tyto úrovně prostředí na jedince působí. U dítěte předškolního věku důležitou roli v rámci mikroprostředí hraje především rodina a MŠ. Prostedí lze organizovat „pedagogizovat“, a tím ho využívat jako výchovný prostředek. Prostedí má funkci situační, protože výchovná situace se vždy odehrává v konkrétním prostředí, a funkci výchovnou, protože jednání a chování dětí se liší tím, v jakém prostředí se nacházejí (hřiště, les, divadlo). (Kraus, 2001, s. 106 – 109)

Janiš, Kraus a Vacek (2012, s. 64) uvádějí, že výchovný proces determinuje celá řada proměnných, které lze rozdělit do skupiny vnitřních podmínek a vnějších podmínek výchovy. Do vnitřních podmínek patří biologické a psychické předpoklady jedince. Na druhé straně dítě ovlivňují vnější podmínky, ke kterým řadí přírodní a společenské prostředí, podmínky materiální a nemateriální povahy, politické a historické klima a zdravotní a demografické podmínky.

1. 3. 1 Legislativní ukotvení

K rozšíření tohoto pedagogického alternativního směru v České republice došlo především prostřednictvím vytvoření Asociace LMŠ, která vznikla v roce 2010. Do povědomí veřejnosti se LMŠ dostaly také díky zákonu o dětských skupinách z roku 2014 a později díky snaze Asociace LMŠ o definici těchto školek pro školský zákon tak, aby se mohly stát součástí vzdělávacího systému a čerpat finanční podporu od státu. (Plecháčková, 2016, s. 32). Asociace LMŠ dnes zastupuje přibližně 120 LMŠ (lesnims.cz, 2018).

Vzdělávací plán LMŠ je tvořen, stejně jako je tomu u klasických MŠ, podle RVP PV, které vydalo MŠMT. Snaha o zapsání LMŠ do školského zákona (č. 561/2004 Sb.) byla vyslyšena v květnu roku 2016, kde se v § 34, odst. 9 uvádí: „*Za lesní mateřskou školu se pova-*

žuje 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“. Konkrétní podobu LMŠ popisuje vyhláška MŠMT o Předškolním vzdělávání č. 280/2016 Sb. (lesnims.cz, 2018)

Na webových stránkách Asociace LMŠ je popsán rozdíl mezi LMŠ a lesním klubem. V zásadě největší rozdíl mezi nimi je takový, že LMŠ jsou zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení a je tedy možné v nich plnit povinnou předškolní docházku. Na chod LMŠ přispívá finančně stát, a proto v současné době jsou tyto školky již přístupnější širší veřejnosti z hlediska finančního, kdy rodiče si mohou placení „školkovného“ odečíst ze základu daně. Oproti tomu lesní klub patří do skupiny zařízení, kde děti mohou plnit povinnou předškolní docházku, pokud je rodiče přihlásí do individuálního vzdělávání. Provoz lesního klubu je plně hrazen ze soukromých prostředků. LMŠ i lesní kluby mají společné, že plní Standardy kvality LMŠ. Tyto standardy sledují oblasti procedurální – práce LMŠ ve vztahu k dětem, oblast personální a provozní. (lesnims.cz, 2018)

1. 3. 2 Charakteristika LMŠ

Opravilová (2016, s. 56 - 57) popisuje LMŠ jako inovační vzdělávací proud, který se zaměřuje na vnímání přírody a úcty k ní. Učení hrou a prožitkem je propojeno s environmentální a ekologickou výchovou. Účelem vzdělávání v přírodě je vyhnout se vnímání konzumního způsobu života a civilizačním vlivům. Obnovení vztahu k přírodě ovlivňuje zlepšení a ozdravení společenských vztahů. Děti si hrají bez umělých podnětů (médií, umělé materiály, hračky) a bez zásahu dospělých. Pedagog, který se v prostředí LMŠ nazývá průvodce, zasahuje do dětské činnosti v případě, kdy se dítě samo z vlastní zkušenosti neumí rozhodnout, jak zkušenosti získávat.

Pedagogika uplatňovaná v LMŠ se také inspiruje podněty z dalších alternativních pedagogických proudů např. Montessori nebo waldorfské pedagogiky (Vošáhlíková, 2012, s. 95). V průběhu dne se průvodci s dětmi pohybují venku, v přírodě, a to za každého počasí. Heslem LMŠ je: „neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení“. Vošáhlíková (2010, s. 16) uvádí následující vzdělávací cíle LMŠ:

- učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání;
- rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě;
- podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností;

- rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků;
- prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů;
- seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah;
- zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy;
- umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice;
- prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu;

Další charakteristiky uvádí Soběslavská (2013, s. 2):

- vzájemná důvěra mezi pedagogem a dětmi (Knight, 2009, s. 16),
- dobrá komunikace s komunitou a s rodiči (Vošahlíková, 2012, s. 12).

Uzel (in Šedová, 2013, s. 16) popisuje LMŠ jako prostor, kde prostřednictvím přírody děti dostávají dostatek podnětů k rozvoji, které zcela nahrazují uměle vytvořené průmyslové hračky. Děti se učí o přírodě v přírodě, nikoliv jen pojmově.

Ačkoliv má veřejnost obavu, zda výchova v přírodě neopomíjí rozvíjet některé dovednosti dětí, z několika výzkumných šetření vyplývá, že je tomu naopak. Například děti se lépe učí jemné a hrubé motorice, zlepšuje se imunita dětí a odolnost vůči infekčním nemocem. Díky pohybu v terénu u dětí dochází k menšímu počtu úrazů. Protože mají děti více přirozeného kontaktu s přírodou, jsou vůči ní citlivější, což podporuje disciplínu u dětí. (Šmelová, 2018, s. 26)

Kritika ze strany veřejnosti směřuje zejména k tomu, že nabídka vzdělávání v LMŠ je jednostranná a může zastínit např. hudební, literárně-dramatické, nebo výtvarné činnosti. Jiné ohlasy zase připomínají, že zvýšený pobyt venku v extrémních teplotách, či pohyb v přírodě může způsobovat náchylnost k nemocím či úrazům. (Opravilová, 2016, s. 57) Tyto názory ale některá výzkumná šetření, která byla provedena, a o kterých se zmiňuji dále, nepotvrzují.

Franěk uvádí, že příroda má pozitivní vliv na lidskou psychiku. „*Pobyt v přírodě je pro člověka obecně velmi prospěšný ať už se jedná o vliv na hladinu stresu, sociální chování, soustředění, pozornost, ale i obyčejnou lidskou spokojenost*“. (Plecháčková, 2016, s. 31)

1. 3. 3 Koncepce pedagogiky v LMŠ

Mezi cíle LMŠ, které jsou v souladu s RVP PV podle Vošáhlíkové a kol. (2012a, s. 33) patří:

- podpora vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou;
- seznámení se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah;
- zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy;
- poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.

Při tvorbě ŠVP se LMŠ zaměřují na oblasti rozvoje jemné a hrubé motoriky, sociálních kompetencí, sebevědomí a sebepojetí, kreativitu a znalosti o přírodě a ekologii. Didaktickou pomůckou v LMŠ jsou metody pozorování a experimentů, kdy děti mohou sledovat, jak rychle rostou některé rostliny a jak se mění příroda v čase. Další metodou, kterou děti samy využijí, a pro kterou je příroda podnětná, je hraní rolí. Dětem se rozvíjí fantazie a představivost. Metody učení v lese se opírají o flow učení Josepha Cornella. První stupněm flow učení je vzbudit nadšení, následuje koncentrovaná pozornost, dále nezprostředkovaná zkušenost a nakonec jde o sdílení příběhu s ostatními. (Vošáhlíková, 2012, s. 104)

Hrubá motorika se v LMŠ rozvíjí především díky pohybu v lese na nerovném terénu. Děti pro svou hru mohou využít spadlý kmen stromu, lézt do svahů nebo běhat na větším neohrazeném prostoru. Díky své zvědavosti, mohou na procházce rozvíjet i prostorovou představivost. Děti si při pohybu uvědomují své fyzické možnosti. Jemná motorika může být rozvíjena pomocí plánovaných výtvarných činností nebo pro děti typickou činností - sbíráním kamínků, stavěním domečků v lese mezi stromy nebo malováním klacíkem do písku. (Vošáhlíková, 2010, s. 48)

V oblasti sociálních kompetencí je důležité, aby průvodci šli dětem příkladem. Už ve školce jsou získávány vzory chování pro celý další život. V LMŠ jsou kolektivy dětí smíšené, což může i rozvíjet schopnost pomoci mladším a slabším. Děti v terénu se dostávají častěji do situací, kdy aby mohly pokračovat v cestě, pomáhají jeden druhému, například při vyšplhání do svahu nebo k přemostění potoka. (Häfner, 2002, s. 39) Důležitým cílem je naučit děti spolupracovat, proto LMŠ nevytvářejí soutěživé prostředí a nabízí činnosti, kde děti kooperují, například společné vaření. (Michek a kol., 2020, s. 73). Sociální kompetence jsou roz-

víjeny v rámci volné hry, kdy průvodce nabízí společné činnosti. (Vošáhlíková, 2010, s. 50) Některé školy se přiklánějí k výchově nazvané Respektovat a být respektován. V LMŠ není zvykem zařazovat do režimu dne soutěživé hry. Děti v podnětném prostředí lesa samy určují, co dokážou, vnímají své hranice, schopnosti. Uvědomují si tak, že se mezi sebou svými schopnostmi liší. Učí se také vnímat svou tělesnou teplotu a podle toho s dopomocí průvodce určovat, jak mají být oblečení. Rozvíjí se oblast sebevědomí a sebepojetí. (Vošáhlíková, 2010, s. 50) Každodenní dobrodružství a zvládání nebezpečných situací v přírodě rovněž formuje sebevědomí dětí. Ke zvýšení sebevědomí přispívá i důvěra v samostatnost dětí, které se přes den starají o své baťůžky na cestách, pomáhají s přípravou jídla nebo se učí zacházet s náradím. (Michek a kol., 2020, s. 78)

Nakonec děti pohybem v lese získají mnohé znalosti z oblasti ekologie a přírody a umějí snáze pochopit následky lidských zásahů v ní. Děti poznatky většinou získávají prostřednictvím vlastních otázek či jsou jim předávány v rámci naplánovaných tematických bloků. Tyto tematické bloky jsou představované v souladu s proměnou ročních období. Samostatnou kapitolou je poznávání rostlin a zvířat, kdy jsou děti vedeny k respektu k jejich potřebám a zranitelnosti. (Vošáhlíková, 2010, s. 51) Jedině tehdy získá dítě respekt k přírodě, pokud je konfrontováno s vlastní zkušeností například zasazením rostliny a sledování jejího růstu, péči o ní nebo například vlastní zkušeností se zakládáním ohně. Nejde o získávání poznatků o rostlinách nebo zvířatech, ale o položení základního kamene pro zodpovědné chování k přírodě. (Häfner, 2002, s. 42)

RVP PV určuje pět okruhů klíčových kompetencí. LMŠ se snaží těchto kompetencí dosáhnout pomocí nabízených tematických oblastí jako je poznávání biotopů a potravinových řetězců. Věnují se také proměnám přírody, kdy v rámci ročních období lze zkoumat jednotlivé živly jako je oheň, země, voda, a vzduch. Do LMŠ jsou přinášena témata obnovitelných zdrojů energie, odpadu, jeho třídění, využití dál např. do kompostu. V LMŠ lze děti učit zdravé výživě, často se také mluví o dopravě, jízdě autem či na kole. Zahrada LMŠ je jedním z velkých tematických bloků. Má zahrnovat jak různé prolézačky, houpačky z přírodního materiálu, tak i dětské koutky. Na zahradě také mohou být záhonky, se kterými je spojena péče o rostliny. (Vošáhlíková, 2010, s. 44-47)

2 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Druhá kapitola této závěrečné práce se věnuje tématům školní zralosti a připravenosti. Pedagogická diagnostika je jednou z disciplín, kterou učitelé nejenom z mateřské a základní školy ve své práci používají. Kapitola popisuje a rozlišuje pojmy školní zralosti a školní připravenosti. Zkoumá oblasti, ve kterých se školní zralost a připravenost zjišťuje. Nakonec je sem zařazena kapitola, která popisuje výzkumy ze zahraničí z oblasti školní zralosti a připravenosti provedené v MŠ a LMS.

Pro širokou veřejnost a především pro rodiče předškolních dětí vydalo MŠMT příručku Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, která rodičům pomáhá určit, zda jejich dítě je zralé a připravené nastoupit do základní školy. Na webových stránkách MŠMT lze tuto příručku najít od roku 2013.

2. 1 Školní zralost a školní připravenost

V moderní literatuře se pojmy školní zralost a školní připravenost vymezují jednotlivě. Školní zralost je formována biologickým zráním jedince, tedy vnitřními (endogenními) faktory a vrozenými dispozicemi jedince. Školní připravenost dítěte se odvíjí od vnějších exogenních faktorů. (Tomášová, 2012, s. 8) Schopnosti dítěte jsou odrazem působení vlivu prostředí a výchovy. Stav školní připravenosti dítěte ovlivňuje ve vysoké míře rodina. Tomášová (2012, s. 13) u školní připravenosti uvádí, že velký vliv na její úroveň mají hodnoty rodiny, které dítě přejímá, a rodinné zázemí dítěte. Můžeme tedy říci, že školní připravenost v sobě zahrnuje školní zralost, tedy posouzení biologického zrání organismu a jeho vrozené vlastnosti a současně vliv prostředí a výchovy.

Skorunková (2013, s. 93) rozlišuje pojmy zralost a připravenost následovně: „*Školní zralost určují kompetence, které jsou závislé na procesu zrání*“, zatímco „*školní připravenost tvoří schopnosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení.*“

Nástupem dítěte do povinné školní docházky dochází k výrazným změnám ve způsobu jeho života. Dítě by mělo být schopné přijmout úroveň zátěže, která je na něj při vyučování kladena, tedy udržet alespoň krátkodobou pozornost a pochopit rozdíl mezi povinnostmi a došavadní výplní dne dítěte, hrou. Jde o přijetí nové sociální role žáka.

Školní zralost se pozoruje na úrovni (Křováčková, 2014, s. 25):

- fyzické zralosti - spadá pod kompetenci pediatra
- rozumové oblasti - jejím determinantem je vyzrállost organismu centrální nervové soustavy (koncentrace, pozornost, analytické myšlení, zájem o vzdělávání)
- emocionální oblasti - schopnost vyrovnat se se zátěží, zvládnutí odloučení od matky, potlačení impulzivních reakcí
- sociální oblasti - projevuje se až v kontaktu se sociálním prostředím, akceptace autority

Bednářová, Šmardová (2015, s. 2) se při definici školní připravenosti nechaly inspirovat Golemanem (1997), který v knize Emoční inteligence stanovil jako součást školní připravenosti znalost, jak se učit. Uvádí sedm bodů, které školní připravenost zahrnuje:

1. Sebevědomí - Zahrnuje víru dítěte v sebe samo, že dokáže plnit úkol, a alespoň jeho snaha se setká s úspěchem, případně mu dospělí pomohou.
2. Zvědavost
3. Schopnost jednat s určitým cílem - Její součástí je vytrvalost.

4. Sebeovládání - Umět se ovládat, kontrolovat své chování v určitých situacích.
5. Schopnost pracovat s ostatními.
6. Schopnost komunikovat - Uvědomovat si příjemné pocity při sdílení s ostatními.
7. Schopnost spolupracovat – Dítě umí hledat kompromisy a rovnováhu mezi potřebami a přáními vlastními s potřebami a přáními ostatních.

2. 1. 1 Fyzická oblast

Při nástupu dítěte do školy se doporučuje, aby hrubou i jemnou motoriku dítě ovládalo na požadované úrovni. Patří sem zdatnost v ovládání základů pohybových dovedností. Jde například o běh s vyhýbáním, skákání přes překážky, chytání míče, jízda na kole nebo plavání. Platí, že hrubá motorika je předpokladem pro rozvoj jemné motoriky.

Dítě by si mělo projít postupným přestupem na jiný režim dne, kdy dopoledne tráví uvnitř budovy a po obědě již nechodí odpočívat. (Nádvorníková, in Bednářová, 2017, s. 15)

Někdy bývají uvedeny parametry přibližná váha = 20 kg a přibližná výška = 120 cm a zastaralá metoda zjištění fyzické zralosti, tzv. filipínskou mírou. Zároveň se u dítěte předpokládá výměna dentice.

Požadovaná motorická úroveň je důležitá pro výuku psaní, se kterou souvisí i vizuomotorická koordinace, spojením oko-ruka. Projevuje se u dítěte schopností stavět stavebnice podle vzoru, dokreslovat obrázky, nepřetahovat obrysy, stříhat podle linky. Správně by mělo být osvojené držení tužky. Samozřejmostí je, aby dítě bylo vyhraněné v lateralizaci. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27-29)

2. 1. 2 Psychická zralost

Psychická zralost se projevuje v oblasti několika rovin.

A, Dítěti v přechodu z předškolního do školního věku se mění úroveň rozumové (mentální) vyspělosti, tedy především v **myšlení**, kdy přechází od konkrétního názorného, intuitivního myšlení k obecnějšímu slovně-logickému myšlení. Dokáže vytvářet pojmy nadřazené. Do praxe dítě uvádí analyticko - syntetické myšlení, prelogické myšlení a předpočetní představy. Nechybí mu orientace v pojmech bylo-bude, odlišit jednotlivé části dne a zapamatovat si posloupnost činností. Dítě by mělo umět seřadit věci podle pravidla, například podle velikosti. Mělo by mít snahu ptát se na to, čemu nerozumí. V rámci myšlení by dítě mělo umět rozpoznat jednoduché piktogramy.

B, Dítě dále prožívá změny ve **vnímání**, tedy percepčních funkcích. Zrakové vnímání mu dovoluje složit například puzzle, stavebnici podle vzoru, což tvoří předpoklady ke schopnostem čtení, psaní a počítání. K procvičení této analyticko-syntetické roviny patří i hledání rozdílů na obrázcích nebo hra pexeso. Dítě by se mělo orientovat v pojmech umístění (nad, pod, vlevo, vpravo) nebo v čase. Kromě zraku se rozvíjí sluchové vnímání, kdy dítě rozpoznává hlásky na začátku nebo konci slov. Ke vnímání těchto percepčních funkcí by se mělo průběžně v předškolním věku přihlížet, protože ovlivňují vznik specifických poruch učení. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30)

C, Aby mohla výuka v třídním kolektivu fungovat, je zapotřebí, aby dítě bylo schopné pět, nejlépe deset minut udržet pozornost. Výsledek školní činnosti právě většinou závisí na tomto faktoru udržení pozornosti za využití své vůle k této činnosti i rozlišení vnímání nevhodných a vhodných podnětů, kterým pozornost má být věnována. (Nádvorníková in Bednářová a kol., 2017, s. 15) Jedná se o vytvoření schopnosti **pozornosti a paměti**. Na základě čtené pohádky by mělo být schopné shrnout její obsah. Zároveň je schopné říci krátkou básničku. Paměť by měla postupně být nejen bezděčnou, ale i úmyslnou.

D, **Řeč** dítěte by neměla být zatížena patlavostí nebo jinými vadami řeči. Jednak je požadováno receptivně přijímat informace, pokyny, umět naslouchat, ale je vyžadována i forma produktivní složky. Konkrétně jde o schopnost mluvit v souvislých větách, správně skloňovat.

E, Dítě, které nastupuje do první třídy, by mělo znát základní **poznatky o světě**, o svém okolí. Vědět, kde může žádat o pomoc, jak se vyhnout nebezpečí nebo jak se chovat na chodníku. Obsahem znalostí by mělo být znát přírodu, informace o životě lidí v různých koutech světa, z mateřské školy, obce, ve které žije a jiné. (Nádvorníková, in Bednářová a kol., 2017. s. 19)

F, Širokou oblastí zkoumání psychické zralosti je **emocionalita**, kdy dítě má být schopno odloučení na delší čas od matky. Musí ovládat své impulzivní potřeby, a vnímat i potřeby druhých nejen svoje. V kolektivu by mělo být schopné uznávat úlohu autority, stejně jako se umět prosadit nebo podřídit se většině. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 31)

2. 1. 3 Sociální vyspělost

Pokud se hovoří o sociální zralosti, i ta má mnoho faktorů. U dítěte školou povinného se vyžaduje umět trávit delší čas mimo okruh své rodiny a trávit jej s cizími lidmi. S dětmi tak, že budou vytvářet kamarádské vztahy, budou se umět podřizovat i prosadit. V komunikaci s nimi budou umět zvládat i drobné konflikty a snažit se hledat řešení. S cizími

dospělými by měli jednat s úctou i uznat autoritu učitelky. Součástí jeho sociálních dovedností by měly být i základy společenského jednání – pozdrav, poděkování nebo schopnost říci o sobě základní údaje – věk, jméno, bydliště. Nemělo by však být důvěřivé ke všem cizím lidem. Rodiče i učitelky MŠ děti učí, jak se chovat v určitých situacích (v divadle, u doktora, atd.) Radost z komunikace s druhými by měla být doprovázena radostí z toho, splnit někomu přání a schopnost umět se vcítit do pocitů druhého. Na určité rovině by měla být ustálená autonomie dítěte i rozvinutá sebedůvěra, kterou získává především od rodičů, jejich naladěním na dítě. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6)

Dítě zralé na přestup do ZŠ by mělo ovládat adaptabilitu a schopnost soustředit se na řízenou činnost během doby i patnácti minut. Pokud práci přeruší, dokáže se k ní po čase vrátit. Součástí této adaptability je i chápat instrukce, zvládat přípravu i úklid po vyučování.

Děti se liší svým charakterem a temperamentem. Některé jsou bázlivější, jiné více zvědavé. Některým způsobuje větší námahu zvládat neúspěch. I to je úkolem školáka, zvládat své pocity. K úplné vybavenosti pak zbývá sebeobsluha a dodržování základních hygienických návyků. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 34)

Matějček (Strakatá in Informatorium, 8/2004, s. 14) se rovněž v období předškolního věku přiklání k integraci postiženého dítěte či kulturně nebo národnostně odlišného od majoritní části dětské skupiny. „*Pokud se jej děti naučí přijímat, nesou si tento postoj dále do života.*“

2. 2 Výzkumy z oblasti porovnávání školních kompetencí

Vošahlíková (2010, s. 20 – 23) uvádí, že pobyt v přírodě napomáhá komplexnímu rozvoji osobnosti. Uvádějí to i některá výzkumná šetření. Sarah Keiner ze Švýcarska v roce 2003 sledovala rozdíly ve vývoji dětí v oblasti motoriky a kreativity. Výsledkem výzkumného šetření bylo, že děti, které se pohybovaly více v přírodě, byly hodnoceny lépe v dovednostech motoriky. Lepších výsledků dosahovaly děti z LMŠ i v oblasti kreativity, kdy měly například za úkol z oválu vytvořit několik různých kreseb. Dětem z LMŠ se dařilo vymýšlet v průměru více obrázků, než ostatním dětem, které do LMŠ nedocházely. U dětí z běžných MŠ to bylo v průměru 5 kreseb, u dětí z LMŠ až 7 kreseb. V jemné motorice dosáhly nejlepších výsledků děti z integrovaných LMŠ.

Kreativitu lze rozvíjet během uměleckých činností. Například hraním na různé hudební nástroje nebo při tvoření z materiálu, které dětem nabízí příroda během roku (Hejtmánková, 2013)

Pochyby o tom, zda děti z LMS budou dobře připravené pro nástup do ZŠ, vyvrátil v roce 2002 v Německu Peter Häfner z Univerzity v Heidelbergu. Peter Häfner provedl výzkum prostřednictvím dotazníků pro pedagogy prvních tříd, kteří hodnotili kompetence dětí z LMS a běžných MŠ. Děti z LMS byly hodnoceny svými učiteli lépe než děti z běžných MŠ ve všech sledovaných oblastech. Největší rozdíl byl vysledován u spolupráce při vyučování, kdy děti z LMS byly posouzeny hodnotou 2, 51, zatímco děti z běžných MŠ nižší hodnotou 2, 16. (viz graf 7, s. 70)

Celoroční pohyb v přírodě ovlivňuje tělesné zdraví, a tak děti pohybující se více v přírodě mají nižší sklon k obezitě. Potvrzují to například v americkém výzkumu (Bell a kol., 2008). Švédský výzkum (Grahm a kol., 1997) přináší informace o zlepšení obranyschopnosti organismu dětí z přírodních škol, které mají ve školách nižší a kratší absenci, než děti z klasických škol (in Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 120). Při pobytu v přírodě se ovšem naskýtá větší pravděpodobnost kousnutí klíštětem. Tomu se dá zabránit jen pravidelnou prevencí - kontrolou dětí po pobytu venku, využitím postříků či náramků proti klíšťatům a nošením vhodného oblečení.

3 Sociální chování předškolních dětí

Do úvodu třetí kapitoly je zařazen přehled sociálních a personálních kompetencí dětí podle RVP PV. Tato kapitola se věnuje tomu, jakými sociálními dovednostmi by děti předškolního věku při přestupu na ZŠ měly být vybaveny. Popisuje sociální a emoční vývoj u takto malých dětí. Je zde uveden pojem prosociální chování, v rámci kterého je popsáno, jak lze sociální kompetence u dětí předškolního věku rozvíjet. Poslední část této kapitoly se věnuje tomu, jak lze diagnostikovat úroveň sociálních dovedností u dětí.

3. 1 Sociální dovednosti

Výstupem předškolního vzdělávání by podle RVP PV (2018, s. 11) mělo být pět kompetencí. Jde o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence činnostní a občanské a také kompetence sociální a personální. U dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání by mělo být na úrovni kompetencí sociálních a personálních dosaženo této úrovně (RVP PV, 2018, s. 12) :

- dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- dítě si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dítě projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- dítě se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- dítě napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- dítě se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim
- dítě se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- dítě je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- dítě chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

V MŠ se dítě většinou poprvé setkává s větší sociální skupinou. Učitelka pomáhá dětem začleňovat se do skupiny a učí je prosociálnímu chování. Dochází tedy k procesu socializace, kterou nelze uskutečnit jinde než v sociální skupině. V kontaktu s jinými osobami si dítě osvojuje společenské role. Učí se, jak se chovat k dospělému a k vrstevníkům (Tomášová,

2016, s. 33). Sociální dovednosti dítě získává prostřednictvím sociálního učení v rodině a v prostředí MŠ (Chvál, Kropáčková, 2017, s. 97).

Při přechodu dítěte z MŠ do ZŠ by měla být posuzována sociální zralost. Sociální zralost lze definovat jako „*schopnost člověka začlenit se do chodu společnosti a fungovat v ní na základě jejích pravidel a norem – tedy vytvořit a přijmout sociální roli, kterou získáváme v procesu socializace.*“ (Nádvořníková, in Bednářová a kol., 2017, s. 19). U předškolního dítěte jde tedy o schopnost začlenit se do chodu školy a fungovat v ní podle jejích pravidel – tedy přijmout novou sociální roli žáka. Tuto roli by mělo dítě vnímat pozitivně, nebo neutrálně, aby nebylo vystaveno neurózám.

Jucovičová (2014, s. 33-34) do sociální zralosti předškolního dítěte zařazuje několik schopností. Dítě by mělo být schopné trávit delší čas mimo svoji rodinu. Vzhledem k tomu, že od školního roku 2017/2018 je předškolní vzdělávání povinné pro všechny děti, které do začátku školního roku dovrší pěti let, měla by být tato schopnost u dětí zajištěna alespoň částečně. Dítě by mělo být také schopné trávit čas i na krátkodobých pobytech školy, kde se účastní například škol v přírodě, výletů. Další schopností podle Jucovičové je zvládat vyšší nároky na řízenou činnost. Během pobytu v MŠ školách je převažující činností dítěte hra. Ve škole jde již pak o činnost učební, pracovní. V současných MŠ převažuje princip dobrovolnosti při účasti na aktivitách, což znamená, že pro některé děti může být přechod od dobrovolného k povinným činnostem v ZŠ velkou změnou. Dítě by mělo chápat instrukce dané učitelem, orientovat se v chodu třídy a školy (dodržovat stanovená pravidla, počkat až na něj dojde řada). Mělo by být schopné sedět delší dobu na místě a zvládnout přípravu a úklid pomůcek na vyučování. K dalším schopnostem patří oddálení vyplnění svých přání, unést neúspěch a překonávat překážky. Dítě by mělo na dospělého reagovat adekvátně, vykat mu a umět se podříditi autoritě nebo počkat až dospělý domluví. Zároveň také být opatrné při styku s cizími lidmi. Ve skupině dětí by mělo být schopné navazovat kamarádské vztahy, umět spolupracovat. Součástí sociální zralosti je chovat se v určité míře empaticky. Sledovat ostatní, vnímat, jak se jim daří práce a případně nabídnout pomoc. Dítě by mělo zvládat drobné konflikty, které mezi dětmi vznikají a ovládat své emoce (především negativní – afekt až agresi). Ke schopnostem dítěte předškolního věku patří také osvojení si základů společenského chování (umět pozdravit, poprosit, poděkovat). Mělo by zvládat základy sebeobsluhy (obléci se, obout, jíst příborem, jít na toaletu) a dodržovat základní hygienu (mytí rukou před jídlem nebo po použití WC). Dítě by mělo umět odpovědět na základní otázky (jaké je jeho jméno, kolik je mu let, nebo kde bydlí). Allen a Marotz říkají (in Chvál, Kropáčková, 2017, s. 97), že na úroveň sociálních dovedností má vliv řeč, která ovlivňuje navazování sociálních kontaktů,

a také hrubá motorika, protože k sociální zralosti dítěte předškolního věku patří i hodnocení úrovně sebeobslužných dovedností.

V LMS se rovněž snaží dosáhnout rozvoje sociálních kompetencí. Průvodci vedou děti ke schopnosti naučit se spolupracovat, proto ve školce nevytvářejí soutěživou a konkurenční atmosféru. Toho se snaží docílit volnou hrou a společnými činnostmi ve školce – vařením, zahradničením, stavením skryše z klacků. Výhodou LMS je prostředí, ve kterém se pohybují. Rodiče si cení toho, že v LMS je menší počet dětí ve skupině, což vede k lepšímu poznání a navazování a prožívání kvalitnějších vztahů. Je dokázáno, že pobyt v přírodě uklidňuje, snižuje stres a agresivitu. Příroda může být považována za prevenci, která předchází konfliktům. Pokud konflikty mezi dětmi vzniknou, učitelé vedou děti, aby se naučily konflikty řešit samy. V LMS je smíšený kolektiv dětí, což může starší děti vést k tomu, aby pomáhaly mladším (Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 73-74).

3. 2 Sociální a emocionální vývoj

V předškolním věku je hlavní činností hra. Ta se stává socializačním a motivačním činitelem a je základní psychickou potřebou dítěte (Šmelová, Petrová, Souralová a kol, 2015, s. 64). Cílem předškolního období je vhodným způsobem iniciativu dítěte rozvíjet. Dítě si uvědomuje vlastní identitu, sebepojetí, a že je také osobou s vlastními názory. Aktivitu dítěte ovládá jeho svědomí – může ji podpořit nebo omezit. Cílem tohoto období je získat zdravé sebevědomí. Nízké sebevědomí vede k náročnějšímu zařazení mezi vrstevníky. Vysoké sebevědomí zvyšuje pocity strachu a úzkosti (Skorunková, 2013).

V předškolním období se dítě učí rozpoznávat emoce. Začínají se u něj rozvíjet vyšší city – sociální, intelektuální, estetické a etické. „*Na rozvíjení vyšších citů má vliv vzor dospělého a jsou výsledkem sociálního učení.*“ (Šmelová, Petrová, Souralová a kol, 2015, s. 62) Sociální city se rozvíjejí jednak vůči dospělým a vůči vrstevníkům. Vyvíjí se také citový vztah k sobě samému tzv. sebecit, který je motivován egocentrismem. City intelektuální se projevují radostí z poznání při objevování činností, zkoumáním nových věcí. Estetické city se rozvíjejí tehdy, když dítě vnímá něco hezkého, cítí se příjemně a vnímá krásno. K tomu může docházet například při vnímání hudby, malování nebo při čtení pohádky. Dítě také postupně vnímá, co je dobré a co je špatné. Rozvíjejí se tak etické city (morálka). Učí se je tak, že může být za své chování pochváleno, tedy je spokojené, nebo může být pokáráno, a tím vnímá pocit viny. Před nástupem do ZŠ by se dítě mělo naučit sebeovládání, které zahrnuje regulaci emocí do požadované intenzity. Zejména jde o zvládání svých negativních emocí. Dítě si také

začíná uvědomovat sebepojetí a identitu, která je základem pro psychický vývoj. Identita je většinou formována tím, jak dítě hodnotí významní dospělí, především rodiče. Jejich názor o vlastní osobě zpravidla přijímají nekriticky. (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2015, s. 63)

V prostředí MŠ dítě získává nové společenské role. Staví se do rolí podřízených vůči dospělému, a do rolí současných vůči vrstevníkům. Výzkumy od dětského psychologa Zdeňka Matějčka potvrzují, že *„dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná. Dítě vyhledává společnost vrstevníků a přijímá je jako partnery ve hře, ve kterých si osvojuje sociální návyky, řešení konfliktů, společenské role, sociální komunikaci a interakci.“* (Matějčka, 2005, s. 135, s. 143)

Sociální a emoční zralost dětí při nástupu do ZŠ je důležitou složkou školní zralosti. Ostatní složky se dají snadněji dohnat. Děti sociálně a emočně nezralé často vyžadují vyšší stupeň pozornosti ve školní třídě. K rozvíjení kognitivní (poznávací) schopnosti, která ovlivňuje paměť, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení, schopnost pochopení informací, je nutné, aby se dítě cítilo v emocionální pohodě. Emocionální pohoda je závislá na pocitu životní pohody, která je jednou ze základních potřeb dítěte (Škrdlíková, 2016, s. 10- 11).

Příklady toho, jaké sociálních dovedností podle Šmerdové a Bednářové by měly děti v předškolním věku postupně ovládat, jsou uvedeny v příloze B.

3. 3 Prosociální chování

„Prosociální chování se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem“ (Svobodová, 2010, s. 2). Předpokladem pro prosociální chování je:

- pochopit situaci z pohledu druhé osoby (př. těhotná žena stojí v přeplněném autobusu, jehož všechna sedadla jsou obsazena – pochopení - žena může být unavená)
- schopnost morálního úsudku (je správné pomáhat slabším)
- empatie (může to být namáhavé, chodit s takto velkým břichem)
- znalost sociální norem a pravidel (těhotné ženy se pouští sednout)

RVP PV stanovuje psychosociální podmínky pro vzdělávání v MŠ. Reálně je někdy těžké tyto podmínky dodržovat. Hlavním důvodem může být skutečnost, že ve skupině pobývá vysoký počet dětí a jedna učitelka nemůže obstarat potřeby všechny dětí. Nejdůležitější je

samotný příklad chování učitele, který je dětem vzorem. Zvláště nevhodné prostředí pro rozvoj prosociálního chování je, pokud pedagog:

- používá rutinní stereotypy (kdo splní úkol, dostane bonbón nebo všichni pijeme mléko, protože je zdravé)
- nedoceňuje prožitky dětí (výroky učitelek: to nic není, to přeci nemůže bolet)
- se zaměřuje na výkon (nadměrné organizování dne, porovnávání výrobků dětí)
- podporuje soutěživost a individualismus na úkor kooperačních činností
- předkládá vnější řád (pravidla by měla být tvořena s dětmi)

(Svobodová, 2010, s. 7)

V předškolním věku dítě touží po kamarádských vztazích. Právě ke kamarádům může vytvářet prosociální vztahy. Pomohou novému dítěti adaptovat se ve školce tím, že ho přizvou ke hře, do skupiny a dítě se v nich může nějak uplatnit. Stává se družným, solidárním, obětavým, tolerantním. Naučí se pociťovat soucit a vytváří se základy pro nová přátelství. (Matějček in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2015, s. 63).

3. 3. 1 Rozvoj prosociálního chování

Pro rozvoj prosociálního chování je vhodné do režimu dne zařazovat dramatické hry, práci s příběhem, kde se mohou děti podívat na situaci druhého jinými očima. Další možností jsou hry v přírodě. Děti při hře v přírodě aktivují více smyslů, hry je více zaujmou a v přírodě jsou více odkázány na pomoc sobě navzájem a k společnému překonávání překážek. (Tvrd'ochová, 2014, s. 13)

Vhodnou aktivitou pro rozvoj prosociálního chování je pravidelné sezení v kruhu. Kdy se po kruhu posílá hračka, nebo kamínek. Ten, kdo kamínek drží, se může s ostatními podělit o to, co například v poslední době zažil, jak se mu to líbilo, jak se cítí teď, co se mu líbilo na dnešním dnu ve školce atd.. Povídání v kruhu by mělo být pravidlem.

Při řešení konfliktu mezi dětmi, kdy např. jedno dítě uhodilo druhé, doporučuje Škrdlíková (2016, s. 11) následující postup pro posílení sociálních kompetencí. Pokud přijde učitelce dítě říci, že jej jiné dítě uhodilo, učitelka se dítěte zeptá, zda si o tom s dotyčným promluvil. Pokud odpoví ne, vede ho k učení řešení problému. A to tak, že za dotyčným dítětem, které někomu ublížilo, přijde společně s dítětem, kterému bylo ublíženo, a konfrontuje dítě s tím, co provedl. Snaží se ho navést k tomu, aby si uvědomil, co se stalo, uvědomil si pocity

druhých, a omluvil se. „*Učitelka tak děti učí k tréninku řešení problému a prohlubování empatie.*“

3. 4 Diagnostika sociálních dovedností

Mezi stejně starými dětmi mohou být velké rozdíly v úrovni citového a sociálního vývoje. Vliv na to má několik faktorů (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 55):

- sociokulturní a ekonomické podmínky (Děti vyrůstají v odlišných hodnotách, normách, tradicích, rituálech, náboženství, filozofii výchovy, různé intenzitě v projevu emocí. Některé kultury vyznávají v komunikaci bližší kontakt, jiní jsou více odtažití.)
- rodina (vztah rodičů k dítěti, vztahy v rodině, výchovný styl, životní styl, struktura rodiny – početnost členů rodiny, pořadí mezi sourozenci, úplnost rodiny)
- zdravotní stav dítěte (neurologické poškození, vrozené vady, nemoci, hospitalizace)
- osobnostní charakteristika (temperament, extroverze – introverze)
- rozumový vývoj
- komunikační schopnosti.

Zahájení školní docházky na dítě klade v rámci sociálních dovedností a adaptační schopnosti tyto nároky (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 51):

- dítě zvládá odloučení od rodičů
- učí se orientovat v novém prostředí (ulice, budova, třída)
- adaptuje se v novém kolektivu, hledá si tam svoje místo
- větší míra samostatnosti (v šatně, jídelně, při vyučování, o přestávkách)
- přijímá novou výchovnou autoritu
- adaptuje se na „školní“ styl práce učitele, na frontálnější vedení
- jsou kladeny vyšší nároky na vnitřní motivaci, zaměření energie daným směrem, sebekontrolu, schopnost překonávat překážky i v případě nezdaru
- učí se spolupracovat v kolektivu s jinými dětmi

Nerozvinutí sociálních dovedností je pro dítě obtížné při nástupu do ZŠ. Obtížnější pro něj může být hledání kamarádů. Dítě potřebuje prosazovat svoje potřeby. Pokud to neumí, může se cítit méněcenně a v krajním případě se stát terčem šikany. Protože se dítě v kolektivu necítí dobře, můžou se u něj objevit pocity úzkosti, obavy ze školy, psychosomatické potíže.

Dítě se může obtížněji soustředit a nemusí využívat svoji skutečnou mentální kapacitu. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 52). Následující tabulka ukazuje, jaké sociální dovednosti by mělo předškolní dítě ovládat.

Tabulka č. 1 - Sociální dovednosti - položky

	Sociální dovednosti	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Zvládá odloučení od rodičů			
2	Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí			
3	Komunikuje s dětmi a učitelkou			
4	Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá			
5	Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)			
6	Dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)			
7	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích			
8	Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii			
9	Začíná mít smysl pro povinnost, odpovědnost			
10	Dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru			
11	Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách			

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2015, s. 52)

Metod hodnocení sociálních dovedností existuje málo. K těm více známým patří Vine-landská škála sociální zralosti a Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí. Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí je využívána především v MŠ v průběhu celé docházky dítěte do školy. Jejím tvůrcem je Steffen Saifer a pod jeho vedením ji rozvinul tým koordinátorů z Oregonské instituce vzdělávání. Tato metoda je unikátní tím, že na rozdíl od většiny metod hodnocení, které se zaměřují na kognitivní vývoj a rozvoj intelektových schopností, Oregonská metoda klade větší důraz na zjišťování poznatků o dítěti z oblasti sociálního, emocionálního a osobnostního vývoje, zkoumá rozvoj interpersonálních dovedností, řešení problémových situací, kooperací a podobně. Pozorování by mělo být prováděno v přirozených situacích (při hře, během jídla,...), nikoliv v uměle vytvořených situacích (zkoušení, plnění úkolu). V příloze C je uveden záznamový arch s pozorovanými položkami (Saifer, 2014, s. 1). Obsahuje konkrétní ukazatele pro sledování projevů dítěte v oblastech hra, sebeobsluha, sebe-přijetí – sebedůvěra, představy o sobě, sociální dovednosti, jazyk, komunikace, motorika, předpoklady dítěte, poznávání – řešení problémů, poznávání v oblasti matematik, poznávání v oblasti jazyka. (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 88) Z výsledků pozorování lze vypracovat individuální plán rozvoje dítěte.

4 Výzkumné šetření

Předmětem výzkumného šetření je porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol na začátku jejich povinné školní docházky, se zaměřením na porovnání úrovně sociálních dovedností těchto dvou skupin dětí. Záměrem výzkumného šetření je zjistit, zda učitelé na základních školách vnímají odlišnosti v dovednostech dětí z lesních mateřských škol a běžných mateřských škol bez alternativního přístupu ke vzdělávání. Výzkumné šetření zkoumá, o jaké rozdíly v dovednostech dětí jde a zjišťuje, na jaké úrovni děti z LMŠ a běžných MŠ jednotlivé dovednosti ve školním prostředí mají.

Uvedené poznatky v předchozích kapitolách jsou podkladem pro realizaci výzkumného šetření. Klademe zde otázky: Jak ovlivňuje výchovné prostředí lesa úroveň dovedností předškolních dětí? Jak ovlivňuje pedagogika uplatňovaná v LMŠ osobnost dítěte? V čem jsou děti z LMŠ více nebo méně rozvinuté než děti z běžných MŠ?

Pro stanovení obsahu dotazníků i rozhovorů posloužila kapitola diagnostiky předškolních dětí. Zde jsou uvedeny dovednosti, jaké by děti při nástupu na ZŠ měly ovládat. Do dotazníkového šetření stejně jako do otázek rozhovorů byly zařazeny dovednosti z podkapitol fyzická oblast, psychická oblast a sociální vyspělost.

Pro tvorbu dotazníků a rozhovorů posloužila především kniha Školní zralost od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, které v knize uvádějí, jaké dovednosti si má pedagog při diagnostice dětí všimnout. Bylo čerpáno rovněž z Oregonské metody hodnocení předškolních dětí, což je metoda, která klade větší důraz na zjišťování poznatků o dítěti z oblasti sociálního, emocionálního a osobnostního vývoje. Zkoumá rozvoj interpersonálních dovedností, řešení problémových situací, nebo kooperací. Největší inspirací pro výzkumné šetření se stala dizertační práce Petera Häfnera, který v roce 2000 v Německu provedl výzkum týkající se porovnávání dovedností dětí z LMŠ a běžných MŠ.

Pro stanovení hypotéz pak posloužily informace z provedených šetření ze zahraničí, které sledovaly úroveň dovedností dětí z přírodních školek. Většina z nich je uvedena v podkapitole 2. 2.

4. 1 Cíl, hlavní výzkumná otázka

Cílem diplomové práce je zjistit, zda existují rozdíly v kompetencích dětí, které se vzdělávaly v běžných mateřských školách a lesních mateřských školách s důrazem na porovnání sociálních dovedností dětí. S ohledem na předchozí část práce je stanoven výzkumný problém: Porovnání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol se zaměřením na sociální chování dětí.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní: Jak se liší kompetence dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách a v běžných mateřských školách na začátku jejich povinné školní docházky?

HVO zjišťuje, na jaké úrovni mají děti z LMŠ a běžných MŠ kompetence v oblasti fyzické, rozumové (kognitivní), v oblasti práceschopnosti a motivace a v oblasti sociální na začátku povinné školní docházky a kompetence těchto dvou skupin dětí porovnává. HVO také zjišťuje, jak vzdělávání a výchova v LMŠ může přispívat k rozvíjení kompetencí dětí, nebo naopak, jaké dovednosti mohou být v LMŠ u dětí rozvíjeny méně.

4. 2 Volba výzkumné strategie, metoda sběru dat a analýza dat

Ve výzkumném šetření byl použit smíšený design, tedy kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření.

V kvalitativním šetření byla data získána v rámci designu zakotvené teorie prostřednictvím rozhovorů s učitelkami ZŠ. Pro analýzu dat byla zvolena metoda otevřeného kódování. Byly vytvářeny kategorie - proměnné a hledány vztahy mezi nimi.

U kvantitativního výzkumného šetření byly k sesbírání dat použity dotazníky, které rovněž vyplňovali pedagogové ze ZŠ. Respondenty dotazníků byli jiní učitelé než ti, kteří odpovídali na otázky v rozhovorech.

4. 2. 1 Kvalitativní výzkumné šetření

Výhodou kvalitativního přístupu ve vztahu ke zkoumanému problému je, že lze získat od malého počtu respondentů velké množství dat podrobnějšího charakteru. Více se definici a tématu kvalitativního přístupu ve zkoumání věnuje Švaříček, Šedřová (2007, s. 17)

Pro získání širších odpovědí na hlavní výzkumnou otázku a za účelem vytvoření rámce k polostrukturovanému rozhovoru a tazatelským otázkám, byly stanoveny dílčí výzkumné otázky (VO):

VO 1: Jaký vliv na rozvoj dovedností dětí v předškolním věku může mít vzdělávání v LMŠ?

VO 2: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z lesní mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační?

VO 3: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z běžné mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační?

VO 4: Jak se děti z lesní mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností?

VO 5: Jak se děti z běžné mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností?

Ke sběru dat v rámci kvalitativního výzkumného šetření byl použit rozhovor, který lze definovat jako *"nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek"* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). V rozhovoru byly použity předem připravené otevřené otázky a otázky doplňující, které z průběhu rozhovoru mohou vyplynout. Jednalo se tedy o polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, poté proběhla jejich doslovná transkripce. Na začátku rozhovorů byly dotazované učitelky seznámeny s cílem výzkumného šetření, ujištěny o anonymitě, a bylo požádáno o ústní souhlas s nahráváním. Před začátkem rozhovoru bylo s učitelkami také předem rozhodnuto, o kterých dvou dětech a jejich kompetencích bude učitelka hovořit. Učitelky samy vybíraly děti, které popisovaly. Dítě z LMŠ měly většinou ve třídě jedno, k porovnání zvolily druhé dítě podle požadavku stejného pohlaví, docházky do stejné I. třídy jako dítě z LMŠ a předškolní docházky do běžné MŠ. Výběr druhého dítěte byl tedy ponechán na učitelce. Učitelky byly požádány o to, aby hodnotily dovednosti dětí při jejich docházce do prvního ročníku ZŠ. Doba vedení rozhovoru se pohybovala v rozmezí mezi 30-60 minutami. Rozhovory byly provedené po telefonické domluvě v místě pracoviště učitelky na ZŠ.

Pro přehlednost byla vypracována transformační tabulka (Příloha C), kde jsou uvedené otázky, které byly v rozhovoru použity pro získání odpovědí na výzkumné a hlavní výzkumnou otázku. Otázky 1 - 3 byly položeny učitelkám jednou na začátku rozhovoru. Tazatelské otázky 4 - 16 jim byly pokládány dvakrát. Nejprve zjišťovaly dovednosti u dítěte z LMŠ, poté u dítěte z běžné MŠ.

Analýza získaných dat byla provedena metodou zakotvené teorie a otevřeného kódování. S odkazem na definici otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 211) byla získaná data z rozhovorů rozebrána na úryvky, které byly označeny jmény – kódy. Tyto úryvky byly porovnávány, tříděny a dále na základě podobnosti jevu, o kterém vypovídaly, seskupovány do vzniklých celků, tedy kategorií. V rámci dalšího postupu designu zakotvené teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 86) byly mezi těmito kategoriemi hledány vztahy s cílem vytvořit novou teorii.

V procesu hledání vztahu mezi kategoriemi – proměnnými a vytvářením nové teorie byly vzaty v potaz tyto požadavky na metodu zakotvené teorie (Mioviský, 2006, s. 226):

- Shoda - mezi pozorovanými a kódovanými skutečnostmi.
- Srozumitelnost – vystavění teorie na základě empirických, ověřitelných a srozumitelných poznatků.
- Obecnost – schopnost vypovídat o podobných jevech, vysvětlovat tyto jevy, eventuálně být schopen zdůvodnit, jak fungují a proč například jiné fungují jinak. Přičemž Švaříček a Šed'ová (2007, s. 25) zmiňují, že „*hypotézy a teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána.*“ Výzkumníci by se tedy měli vyvarovat zobecňování výroků.
- Kontrola – zpětné ověření vybudované teorie konfrontací s výchozími daty.

4. 2. 2 Kvantitativní výzkumné šetření

V kvantitativním šetření bylo potvrzení či vyvrácení hypotéz zjišťováno pomocí dotazníkového šetření. Chráska (2016, s. 11) uvádí: „*Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Úkolem deskriptivní statistiky je shromážděná data popsat tak, aby poskytovala názornou informaci o měřených hromadných jevech.

S ohledem na poznatky uvedené v této diplomové práci, které vycházejí z odborné literatury, jsou stanoveny následující hypotézy:

1. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí ve fyzické oblasti než děti z běžných mateřských škol.

Tato hypotéza se zakládá na tom, že děti z LMŠ se pohybují více v přírodě a setkávají se s neobvyklými náhodnými překážkami, které mohou zdolávat. Mají tak více příležitostí rozvíjet hrubou motoriku. Hypotéza také vychází z výsledků výzkumného šetření Sarah Keiner z roku 2003, která uvádí, že děti, které se pohybovaly více v přírodě, byly hodnoceny lépe v dovednostech motoriky (Vošáhlíková, 2010, s. 20 – 23). Ze švédského výzkumu z roku 1997 také vyplynulo, že dětem z přírodních škol se zlepšila obranyschopnost organismu a mají kratší absenci než děti z běžných MŠ (Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 120). Předpoklad je, že o něco horších výsledků dosahují děti z LMŠ v jemné motorice než děti z běžných MŠ, jak uvádí Kazmířová ve své bakalářské práci, v rámci které prováděla porovnání v České republice (Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 77). Hypotéza ale předpokládá, že při celkovém hodnocení dětí ve fyzické oblasti (hrubá a jemná motorika, imunita) budou děti z LMŠ vykazovat lepší úroveň než děti z běžných MŠ.

2. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v rozumové (kognitivní) oblasti než děti z běžných mateřských škol.

Potvrzení této hypotézy se očekává, protože výsledek porovnání těchto dvou skupin dětí v Německu v dizertační práci Petera Häfnera vyšel lépe pro děti z LMŠ (Häfner, 2002, s. 114). Součástí kognitivní oblasti je sledování úrovně v oblasti kreativity. Vošáhlíková (2012, s. 40) uvádí švýcarský výzkum, který potvrdil, že děti hrající si v pestrém prostředí jsou kreativnější.

3. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v oblasti praceschopnosti a motivace než děti z běžných mateřských škol.

Rovněž Peter Häfner sledoval ve svém výzkumu oblast motivace - koncentrace-vytrvalost, ve které děti z LMŠ dosáhly lepších výsledků než děti z běžných MŠ (Häfner, 2012, s. 114).

4. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň v oblasti sociálního chování, než děti z běžných mateřských škol.

V sociální oblasti existuje celá řada schopností, které se mohou v LMŠ rozvíjet. Vošáhlíková (2012, s. 63) uvádí, že pedagog posiluje sebedůvěru dětí svobodnou vůlí, aby si samo hledalo a vybralo činnost, která ho zajímá a rozvíjí. Rovněž volná hra přináší více příležitostí vcházet do interakcí s vrstevníky, na základě čehož dítě získává různé sociální doved-

nosti (empatii, schopnost řešit konflikty) (Vošahlíková, 2012, s. 77). Při práci s dětmi se také využívá výchovného konceptu Respektovat a být respektován (Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 60), kdy děti učí respektu k ostatním.

5. Jinou výši hodnot budou vykazovat chlapci z lesních MŠ a jinou dívky z lesních MŠ.

Pohlaví je jeden z vnitřních faktorů, které působí na osobnost jedince. Rovněž Peter Häfner zkoumal rozdíly u chlapců a dívek z LMŠ i běžných MŠ.

Jako metoda sběru dat v rámci kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Chráska (2016, s. 164) uvádí některé požadavky na konstrukci dotazníků. Například formulace položek musí být respondentům srozumitelná, proto byla provedena pilotáž, v rámci které byla srozumitelnost dotazníků ověřována před jejich distribucí. Mezi další požadavky, které byly při sběru dat brány v potaz, patří:

- dotazník by měl zjišťovat jen nezbytné údaje, neměl by být příliš rozsáhlý
- položky nesmějí být sugestivní
- ochota respondentů spolupracovat
- musí obsahovat jasné pokyny k vyplňování - zvláště u dotazníků rozesílaných poštou

Dotazník vytvořený pro účely výzkumného šetření obsahuje uzavřené škálové položky, které mají stupnicový charakter. Tedy respondentům byly předloženy více jak dvě odpovědi, ze kterých mají vybrat. Dotazník (příloha E) obsahuje 34 položek. Položky v dotazníku jsou škálového typu. Respondent vybíral z předložené škály hodnotu 1 – 4, kde číslo 1 znamená, že dítě schopnost ovládá velmi dobře, a č. 4 velmi špatně. Položky z jednotlivých oblastí byly v dotazníku smíchány, aby se předešlo nechtěnému stereotypnímu postoji respondenta ke zkoumané problematice, jak doporučuje Chráska (2016, s. 159). Položky sledující kompetence dětí ve 4 oblastech - fyzické, rozumové (kognitivní), oblasti práceschopnosti a motivace a sociální, jsou uvedeny v příloze F. Tyto položky zjišťující úroveň dětí v jednotlivých oblastech, ověřují hypotézy stanovené výše.

Pro navržení položek do dotazníku se stal inspirací překlad dotazníku Petera Häfnera z jeho dizertační práce (2002) (příloha D), která se věnuje rovněž porovnávání kompetencí dětí z běžných MŠ a LMŠ v Německu. Dále jsem použila položky z knihy Školní zralost, Co by mělo umět dítě před vstupem do školy od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové (2015)

a nakonec jsem do dotazníku zahrнула i některé položky z Oregonské metody hodnocení předškolních dětí (příloha B). V příloze F jsou uvedeny položky, které byly v dotazníku použity s určením, z jakého zdroje pocházejí.

4.3 Výzkumný soubor

Základním souborem tedy populací jsou školní třídy na ZŠ v Královeshradeckém a Pardubickém kraji, ve kterých se společně s dětmi z běžných MŠ vzdělávají i děti z LMŠ. Kompetence těchto dětí v dotaznících a rozhovorech hodnotily jejich třídní učitelky.

„Pro šetření byla využita metoda záměrného (účelového) výběru přes instituce. Jedná se o metodu, kdy využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá.“ (Mioviský, 2006, s. 138) Institucemi, které poskytly informaci o tom, kde nalézt zkoumanou populaci, byly LMŠ v Pardubickém a Královeshradeckém kraji. Od LMŠ byla získána informace o tom, na jaké ZŠ se děti z LMŠ odešly vzdělávat a kolik dětí již přibližně na ZŠ ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019 nastoupilo.

Respondenty ve výzkumném šetření byli třídní učitelé 1., 2. a 3. ročníku ZŠ, kteří vzdělávali ve třídě děti z LMŠ a běžných MŠ. Nejprve bylo uvažováno o tom, že bude sledován jeden ročník dětí, které nastoupily na ZŠ ve školním roce 2017/2018. Aby ale bylo možné přiblížit se k získání vypovídajícího množství dat o zkoumaném souboru, byly nakonec sledovány dva ročníky dětí 2017/2018 a 2018/2019.

Pro výběr respondentů kvalitativního i kvantitativního výzkumného šetření bylo stanoveno kritérium. U pedagogů bylo požadováno, aby ve školním roce 2017/2018 nebo 2018/2019 vedly na ZŠ první ročník žáků. Ve třídě se tedy muselo vzdělávat minimálně jedno dítě z LMŠ s dětmi z běžných MŠ. V rozhovorech a v dotaznících, bylo dítě z LMŠ vždy porovnáváno s dítětem z běžné MŠ.

Internetové zdroje (Poslední krok: Petice za záchranu lesních školek určena PS PČR, 2014) a (Náš 2017 aneb malá rekapitulace, 2017) uvádějí přibližný počet dětí vzdělávaných v LMŠ v celé České republice od 2 - 6 let v roce 2014 na 3000 dětí a poté v roce 2017 cca 2500 dětí u akreditovaných LMŠ a lesních klubů, které jsou členy ALMŠ. *„Kvalifikovaný odhad celkového počtu dětí předškolního věku, které se v lesních klubech a školách vzdělávají,“* (tedy i v těch zařízeních, které nejsou členem ALMŠ) je kolem 4500 dětí (Náš 2017 aneb malá rekapitulace, 2017). Pokud se vychází z těchto odhadů, v ČR se v LMŠ před rokem 2017 vzdělávalo přibližně 4000 dětí. V případě, kdy se vypočítává množství populace z celkového počtu 4000 dětí v ČR (rozdělena na 14 krajů) ve 2 krajích (Pardubickém a Královeshradec-

kém) za sledované 2 ročníky dětí (ty, které nastoupily na ZŠ ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019) vyjde přibližný počet dětí, tedy sledovaná populace na číslo 286 dětí v Pardubickém a Královehradeckém kraji. Tento výpočet je ale hrubým odhadem počtu dětí, které by se již mohly na ZŠ vzdělávat. Výpočet nezohledňuje velikost kraje, počet, velikost a dobu fungování LMŠ v těchto dvou krajích, počet vzdělávaných dětí v LMŠ a věkovou strukturu dětí v těchto LMŠ. Velikost sledované populace v těchto dvou krajích tak může být o hodně rozdílná, spíše nižší, což potvrzují i poskytnuté informace o počtu dětí od LMŠ, o kterých se píše v následující kapitole. Větší zastoupení dětí na ZŠ lze v současné době očekávat spíše v krajích, kde se nachází více dlouhodobě fungujících LMŠ, například ve Středočeském kraji nebo v Praze.

4. 4 Průběh výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření byl nejprve kladen důraz na získání co nejvíce dat z kvantitativního šetření. Poté, co se ukázalo, že získání většího množství vyplněných dotazníků nebude možné, byl ve výzkumném šetření přenesen důraz na získání dat především z kvalitativního šetření, tedy z rozhovorů. Výsledky kvantitativního šetření jsou v interpretaci dat doplněny o výsledky výzkumu provedeného v Německu Peterem Häfnerem.

V rámci strategie sběru dat byly nejprve v roce 2018 a na začátku roku 2019 osloveny LMŠ prostřednictvím e-mailu, a poté i některé telefonicky s dotazem, do jakých ZŠ děti nastoupily ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019, a s dotazem, o kolik dětí se jednalo. V Královehradeckém a Pardubickém kraji se nacházelo podle mapy Asociace lesních mateřských škol v průběhu roku 2018 16 lesních MŠ a lesních klubů (Mapa lesních MŠ, 2018) Po jejich oslovení bylo zjištěno, že ze 4 LMŠ ještě žádné dítě na ZŠ nenastoupilo. Všech ostatních 12 LMŠ pak fungovalo více jak 2 roky. Z těchto 12 LMŠ přibližně 6 LMŠ vyslalo ve školním roce 2018/2019 děti na ZŠ poprvé. Většinou se jednalo o počet 2 – 4 dětí. LMŠ mě informovaly o 30 ZŠ, kam děti nastoupily. Přibližně se jednalo o určení místa vzdělávání 60 - 70 dětí na ZŠ.

Těchto 60 - 70 dětí lze považovat za skutečnou populaci, s kterou bylo možné v rámci výzkumného šetření počítat.

Průvodci z LMŠ mě nasměrovaly do běžných státních ZŠ i ZŠ s alternativním přístupem ke vzdělávání. Z 30 ZŠ byla přibližně 1/3 ZŠ s určitým typem alternativního přístupu ke vzdělávání (waldorfská škola, škola s jenským plánem, Montessori škola).

Součástí kvantitativního výzkumného šetření byla pilotáž, v rámci které byl dotazník předložen dvěma učitelkám I. stupně základních škol, které měly zhodnotit, zda položkám v dotazníku rozumí a vědí, co mají hodnotit. Učitelky měly 2 a 7 letou pedagogickou praxi na ZŠ. Na základě jejich doporučení došlo k úpravě některých položek.

K předávání dotazníků, které sloužily jako sběr dat, došlo rozesláním elektronickou poštou, nebo předáním dotazníků osobně vedení školy. Při distribuci dotazníků bylo osloveno vedení všech 30 škol s žádostí o přeposlání nebo předání dotazníků jednotlivým učitelům. Dotazník byl zaslán i samotným učitelům, pokud byl jejich pracovní e-mail veřejně dostupný. Protože se po prvním kole rozeslání dotazníků vrátil jen velmi nízký počet vyplněných dotazníků, ve druhém kole distribuce bylo vedení všech škol telefonicky žádáno o přeposlání dotazníků učitelkám a o jejich vyplnění.

V průběhu oslovování ZŠ, ale 10 ZŠ nepotvrdilo vzdělávání dětí z LMŠ u nich ve škole. Vedení škol na moji žádost většinou reagovalo tím způsobem, že slíbilo přeposlání elektronického dotazníku učitelkám, ale informovalo mě o tom, že mně nemohou vyplnění dotazníku zaručit. Také z toho důvodu, že učitelé mají hodně jiné administrativy ke zpracování a záleží na tom, jak se samotní učitelé k vyplnění dotazníku postaví a zda si najdou čas.

Přehled respondentů dotazníkového šetření:

Dotazníky vyplnilo celkem 7 učitelek ZŠ. Některé učitelky vyplňovaly více dotazníků. Celkem bylo tedy vráceno 10 vyplněných dotazníků. Učitelky vyplnily 5 tištěných dotazníků, 5 dotazníků bylo vyplněno v elektronické formě, přičemž jedna z učitelek svolila k vyplnění dotazníku po telefonu. Odpovědi byly do dotazníku zadány podle diktování učitelky zadavatelkou dotazníku. Respondentka jako důvod uvedla již její současné administrativní zatížení. Tento způsob diktování položek po telefonu a odpovídání na ně byl pro ni schůdnější a rychlejší. Dotazníky byly vyplněny na konci školního roku 2018/2019 v květnu a v červnu a na začátku školního roku 2019/2020 v září a v říjnu.

- V dotazníku bylo hodnoceno 6 dvojic chlapců a 4 dvojice dívek (z LMŠ a běžné MŠ).
- 4 učitelky pochází z běžné ZŠ, 3 učitelky ze ZŠ alternativní.
- 5 učitelek učí v běžné ZŠ, 2 učitelky v malotřídní ZŠ.
- 1 učitelka pracuje na ZŠ, která se nachází v obci s počtem obyvatel 0-1000, 1 učitelka je z obce s 3001 - 10 000 obyv., 2 učitelky pochází z obce 10 001 –

20 000 obyv., a 3 učitelky pracují na ZŠ, která se nachází v obci s více jak 50 000 obyvateli.

- Učitelky pocházejí ze ZŠ, které se nacházejí 3 v Pardubickém kraji, a 4 ZŠ v Královéhradeckém kraji.
- Pedagogická praxe všech učitelek z dotazníkového šetření je v průměru 12, 4 let.

Chráška (2016, s. 21) uvádí, že „*čím větší výběr reprezentativního vzorku pořídíme, tím více se přiblížíme ke skutečným vlastnostem základního souboru.*“ Návratnost dotazníků v případě tohoto dotazníkového šetření ale byla nižší. Jak píše Chráška (2016, s. 169) „*stinnou stránkou dotazníků rozesílaných poštou je skutečnost, že vzorek respondentů, kteří dotazník vyplnili a vrátili, nemusí být nutně reprezentativní.*“ Výsledky dotazníkového šetření tak zde slouží v rámci deskriptivní statistiky spíše k doplnění dat z kvalitativního výzkumného šetření.

Na začátku školního roku 2019/2020 bylo osloveno několik učitelek za účelem poskytnutí rozhovoru k tématu porovnávání kompetencí dětí z lesních a běžných MŠ. S rozhovorem souhlasily 4 učitelky.

Přehled respondentů, se kterými byl proveden rozhovor

Pedagogové ze ZŠ - běžné (veřejně zřizované)	označení
<ul style="list-style-type: none">• žena – 26 let pedagogické praxe, hodnotí 1 dívku z LMŠ a 1 dívku z běžné MŠ, Královéhradecký kraj	A
<ul style="list-style-type: none">• žena – 10 let pedagogické praxe, hodnotí 1 dívku z LMŠ a 1 dívku z běžné MŠ, Královéhradecký kraj	B

- žena – 20 let pedagogické praxe, hodnotí 1 dívku z LMŠ C
(současně s tím ale navštěvovala půl týdne Montessori školku)
a 1 chlapce z běžné MŠ, Pardubický kraj
- žena – 10 let pedagogické praxe, hodnotí dívku z LMŠ D
a dívku z běžné MŠ, Pardubický kraj

Všechny děti, které byly prostřednictvím rozhovoru hodnoceny, se nacházely na počátku 2. nebo 3. ročníku ZŠ. Do LMŠ docházely alespoň jeden rok. Uvedené bylo zjišťováno u LMŠ a poté případně i u dotazovaných třídních učitelek. Rozhovory probíhaly na počátku školního roku 2019/2020 v září a v říjnu. Učitelky byly požádány, aby hodnotily úroveň kompetencí dětí během jejich docházky do 1. ročníku. V instrukcích dotazníku (příloha E) je uveden postup výběru hodnocených dětí, který měl potlačit subjektivitu učitelek při výběru hodnocených dětí.

Uvádím zde také specifika dětí, které byly do výzkumného šetření zahrnuty, a na které učitelky v rozhovorech upozornily. Učitelka C v rozhovoru nehodnotila děti stejného pohlaví. Pracuje v ZŠ s alternativním zaměřením, a ve třídě, kterou vede jako třídní učitelka, se nacházejí děti z různých MŠ s alternativním přístupem ke vzdělávání, ale žádná dívka, která by prošla běžnou MŠ, a která by mohla být s dívkou z LMŠ porovnávána, pouze chlapec z běžné MŠ. V tomto případě je brán ohled na rozdíly mezi pohlavím. Podle respondentky chlapci mají větší předpoklady k rozvinutí hrubé motoriky, a dívky naopak bývají více rozvinuté v jemné motorice a v pečlivém přístupu k práci. Nemusí to ale samozřejmě být pravidlem. Dívka navíc, navštěvovala půl týdne LMŠ a půl týdne Montessori MŠ. Respondentka D mě také uvědomila o tom a nebyla si zcela jistá tím, zda je hodnocené dítě úplně typickým zástupcem dětí z LMŠ. Dívka splňuje požadavek docházky do LMŠ, ale učitelka u ní vnímá specifika v rodinné výchově. Dívka totiž žije více v benevolentním (možná více v rovném) vztahu s maminkou. Maminka ji bere více jako sobě rovnou a učitelka vnímá, že se dívka někdy chová spíše jako malý dospělý, protože pravděpodobně tráví více času mezi dospělými, než s vrstevníky.

Uvedená specifika byla vzata v potaz při analýze dat i v diskuzi o výsledcích tak, aby nezkrasovala výsledky výzkumného šetření.

4. 5 Vyhodnocení výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na ZŠ běžných i ZŠ alternativních. Rozhovory byly zpracovány technikou otevřeného kódování, kdy byl text rozebrán na úseky, kterým byly přiděleny kódy. Tyto kódy byly následně porovnávány a seskupovány do kategorií za účelem interpretace dat.

Na začátek jsou zde uvedeny dvě kategorie - Výchovné prostředí a didaktika a Osobnost dítěte, které se týkají obou skupin dětí z lesních i běžných MŠ. Následně byly kódovány odděleně odpovědi učitelek o dětech z lesních MŠ a běžných MŠ. Jednotlivé kódy jsou přiřazeny do kategorií, jejichž přehled je uveden v tabulkách č. 2, 3, a 4. Kategorie jsou doplněny o některé odpovědi respondentek z rozhovorů.

4. 5. 1 Interpretace dat kvalitativního šetření

V následující tabulce jsou uvedeny kategorie a kódy, které vyšly z rozhovorů s učitelkami. Dále následuje přehled jednotlivých kategorií s analyzovanými daty z rozhovorů a některými úseky z poskytnutých odpovědí.

Tabulka č. 2 - Přehled kategorií a kódů – úvodní otázky

Kategorie	Kódy
Výchovné prostředí a didaktika	výhody LMŠ, výhody běžné MŠ, řízená činnost, volná hra, rodina, sourozenci, prostředí lesa, důležitost lesa, nezájem o les, nevýhoda LMŠ, běžná MŠ, další alternativní přístupy, autentičnosti prostředí, vyjádření postoje k LMŠ
Osobnost dítěte	individualita, povahový rys, záliby, poruchy učení, porucha pozornosti, vlastnosti

Výchovné prostředí a didaktika

Učitelky v několika případech hovořily o rozdílném vedení formy vzdělávání v lesních a běžných MŠ. V LMŠ z jejich pohledu je věnováno více času volné hře, zatímco v běžných MŠ probíhá více řízených činností. To se pak promítá do chování dětí při přestupu na ZŠ. Děti z LMŠ oproti dětem z běžných MŠ si pomaleji zvykají na řízené činnosti vedené na ZŠ.

Svůj postoj k LMŠ vnímá respondentka D jako pozitivní. Jako výhodu LMŠ vidí pohyb venku, zvládnutí nerovností a překážek, dodržení rovnováhy a také učení se samostatnosti. Dále se vyjadřuje k autentičnosti venkovního prostředí. Podle učitelky autentičnost prostředí přispívá k rozvoji smyslů, a tedy i hmatu. Rozvíjení hmatu vidí i jako faktor ovlivňující vztahy k ostatním. Respondentka D říká, že *„děti, které nemají dobře vyvinutý hmat, tak nejsou ani schopny se dobře chovat v kolektivu.“* Respondentka tedy vnímá rozvoj smyslů, hmatu (hrubé motoriky) v přírodě i jako faktor ovlivňující chování k ostatním dětem. Děti, které rozvoj hmatu zažívají méně, mohou *„narážet do dětí, nebo jsou schopni do nich kopat“*. Respondentka A vnímá přírodu jako *„velkou učitelku, prostředí, které může nejvíc naučit.“* Respondentka A mluví také o tom, že u některých dětí z LMŠ se objevuje po přechodu na ZŠ přesytení lesem a do lesa už tolik nechtějí chodit.

Učitelky B a D se zmínily o tom, že na dětech je znatelné na začátku prvního ročníku při zápisu na ZŠ, že se dětem z LMŠ nechce například malovat. Nebo nevědí, proč by zrovna teď, v tuto chvíli měly dělat to, co jim autorita řekla, ale když se to tedy po nich chce, vyhoví. Jak se zmiňuje respondentka D *„dítě překoná, že se v tom úplně necítí dobře, ale kvůli té autoritě to udělá“*. Respondentka D si také myslí, že děti v LMŠ možná přicházejí méně do styku s malováním. *„Během prvního ročníku se ale u dívky úroveň jemné motoriky (malování, psaní) usadila do moc hezkého písemného projevu.“*

Respondentky se shodly na tom, že každé dítě je individuální a ovlivňujícím faktorem úrovně dovedností a chování dítěte je výchova v rodině a i třeba skutečnost, zda má dítě sourozence. Respondentka C uvádí, že dívka dodržuje pravidla slušného chování. *„Vyznívá to i jakoby výchovou. Řekla bych, že je pěkně vedená i doma.“* a dále *„Ona je celkově i výjimečné dítě v tom, že působí, celkově ta její skupinka, ale ona v nich vyniká u těch druhaček. Pro mě už byly loni jakoby druhačky, takové hotové děti. Pracovně nebyla s nima práce jako s prvňákama.“* Zde uvádím informaci, že dívka kromě LMŠ navštěvovala i Montessori MŠ, a tak jí mohou v tomto směru ovlivnit i cíle Montessori pedagogiky. Podle učitelky D působí dívka i jako malý dospělý. Což může plynout také z toho, že nemá sourozence a pohybuje se více v dospělém světě. Umí tak i lépe vyjadřovat dodržování pravidel slušného chování. Do školy přišla už se schopností čtení a psaní.

Respondentka C uvedla, že neabsolvovala pobyt v lesní školce, ale myslí si, že děti z LMŠ mohou být více rozvinuté v tvořivosti, ve vlastních nápadech, v pohybu i v oblasti sociální. Vzdělávání dětí v LMŠ vnímá jako *„pobyt venku ve společnosti, což může děti rozvíjet celkově, i vnitřně a není to jenom o pohybu“*. Oproti tomu si myslí, že jako nevýhoda mů-

že být opomíjení rozvoje například grafomotorických cvičení, práce s tužkou „*co by mohlo být méně rozvinuté, je to psaní.*“

Respondentka D mluví i o různých způsobech vedení dětí. Uvádí, že na vztah k ostatním lidem, může mít vliv to, jaký pedagog děti vede a jakým způsobem. „*Pokud je vede člověk, který jim dá něco vyplňovat, je loutka, ale nechápe, proč činnost s dětmi dělá, tak to může být u dětí znát. Děti vycítí, pokud se setkávají s lidmi, kteří vědí, co chtějí. Tohle se do budoucnosti vnímání dětí jakoby dostane.*“

Učitelky A a D to vnímají podobně. U dětí z LMŠ si všimají toho, že jsou schopnější v sebeobsluze. Dokáží lépe odhadnout, jaké si mají vzít oblečení podle počasí, připravit si pláštěnku atd. Zmiňují se o tom, že se mohou lépe naučit hlídat tělesnou teplotu a jsou schopny vypořádat se s určitým nekomfortem.

Osobnost dítěte

Většina dotazovaných se zmiňovala o osobnosti dítěte a jejich individualitě jako ovlivňujícím faktoru dovedností a chování dětí.

O individualitě dětí a rozdílech mezi dětmi z LMŠ a běžné MŠ mluví respondentka A. „*Řekla bych, že se to nedá takhle zobecnit.*“ Mluví o tom v souvislosti, kdy například u jednoho žáka z LMŠ „*nebyla vůbec motorika jemná.*“ U některých dívek z LMŠ si naopak všimá, že jsou samostatnější než děti z běžných MŠ. Ale opět to není pravidlem.

U některých dětí je úroveň některých dovedností omezována poruchami pozornosti nebo poruchami učení. Přestože nebyla dívka hodnocená respondentkou A na vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně, učitelé u ní pozorují lehkou poruchu pozornosti.

Také záliby dětí a způsob trávení volného času má vliv na úroveň dovedností. Například respondentka C uvedla u dítěte z LMŠ návštěvu zájmového kroužku atletika, který má vliv na úroveň hrubé motoriky, a dítě tak dosahovalo ve fyzické zdatnosti nadprůměrných výsledků.

Respondentka A uvádí u hodnocené dívky zálibu ve hraní her a v pohybu.

Jako součástí osobnosti uvádějí respondentky povahové rysy dětí. Například dívka hodnocená respondentkou A se projevuje jako vůdčí typ, což se může někdy odrážet na komunikaci nebo vztahu k ostatním. „*Při spontánní hře měla spíš tendenci být autorita, která diktuje podmínky, pak se stávalo, že neodhadla pocity druhých a dokázala na ně být ošklivá. Ale to je spíše povahový rys dítěte, kdy je taková vedoucí všeho.*“ Dívka u respondentky D zase působí tajemně. Může to ovlivňovat vztahy s ostatními, případně vznik konfliktů. „*Mys-*

lím, že ona si dokáže ponechat to své tajemno a v dětském škádlení, se jí občas stává, že laškuje s klukama. Ty kluky to přitahuje. Možná v tom, že je jedináček, tak to možná potřebuje. A někdy je jí to až nepříjemný, pak se jí to nelíbí. Tam už si neumí dát hranici a pak potřebuje pomoc dospělého.“

Respondentka C mluví o dívce a její výrazné charakteristice, která se projevuje výjimečnou tvořivostí, kterou inspiruje i ostatní. „Ty vlastní nápady. Vlastně už od první třídy měla vlastní nápady, jak by mohla naplnit čas nebo uchopit daný úkol. Například i teď (poznámka - na začátku 2. ročníku), když jsem dětem zadala práci, kdy si měly napsat slovička, tak si vyrobila takovou pěknou knížku na slovička. Má hodně takových nápadů, kterými inspiruje druhé.“

4. 5. 2 Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z LMŠ

Odpovědi z rozhovorů o dětech z LMŠ jsou technikou otevřeného kódování rozděleny do tabulky kategorií a kódů a rozebrány v jednotlivých kategoriích.

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

Kategorie	Kódy
Fyzická oblast	hrubá motorika, jemná motorika, tělesná výchova, psaní, imunita
Kognitivní oblast	psaní, počítání, výslovnost, slovní zásoba, matematická cvičení, paměť, představivost, fantazie, logopedie, iniciativa, kreativita
Práceschopnost a motivace	samostatnost, zájem, píle, pozornost, soustředění na vypracování úkolu, překonání překážek, iniciativnost, smysl pro povinnost
Vztahy k ostatním	konflikt, důvěra k autoritě, respekt, autorita, důvěra k ostatním, přirozenost, přátelství, spolupráce, kompromisy, začleněnost do kolektivu, hra s ostatními, partnerství, akceptace odlišných, empatie, nedůvěra k vrstevníkům, kamarádský vztah k autoritě, prosazování svých potřeb
Sebepojetí, sebedůvěra	individualita, sebepojetí, opatrnost, sebedůvěra, práce s chybou, asertivita, překonání překážek, hledání opory v učiteli, sebepoznání
Jiné sociální dovednosti	emoce, respektování pravidel, čestná hra, hra s ostatními, dodržování pravidel při hře, emoce, pořádek ve věcech, adaptace na změny, na nové prostředí,

Kategorie	Kódy
Komunikace, samostatnost	komunikace, samostatnost, sebeobsluha, kontrola tělesné teploty

Fyzická oblast, kognitivní oblast, průčeschnost a motivace

V ovládání jemné motoriky u hodnocených dětí z LMŠ nepanuje shoda. Respondentky B a C uvádějí, že jim nedělala potíže. Učitelka C říká „byla jedna z prvých dětí, které psaly“. Ovšem tato dívka, jak je výše uvedeno, navštěvovala půlku týdne i Montessori MŠ, a i učitelka upozorňuje, „ může jít o vliv Montessori školky, protože tam se to učily“. Respondentky A a D naopak vzpomínají, že zpočátku docházky do 1. ročníku děti jemnou motoriku úplně neovládaly. Trénovaly a měly pevnou vůli. Učitelka D říká „ pak se to usadilo, teď to tam nevidím.“ (poznámka – začátek 2. ročníku). Ve třídě učitelky D v prvním ročníku pletly, a to šlo dívce dobře. K hrubé motorice se všechny dotazované respondentky vyjádřily shodně. Hrubou motoriku děti ovládají. Učitelka B například uvádí „ ráda se hýbala, ráda sportovala“, učitelka D říká „ Myslím, že ji zvládá velmi dobře. S tím, že ze začátku si hlídala okolí.“ Jde spíše o adaptaci na nové prostředí, kdy pro ni byla nová zkušenost pohybu s dětmi uvnitř v budově. Další učitelky uvádějí „ hrubou motoriku ovládají velmi dobře“. Imunita dětí z LMŠ je průměrná. Nebývají často nemocné, chybí ve škole průměrně jako ostatní děti. Učitelka D k dívce dodává „ Nebývá často nemocná, ale bývá často jako v pátek doma, protože už je unavená. Maminka ji nechávala doma“.

U tří z hodnocených dětí se ve výslovnosti neobjevila žádná logopedická potíž. Dívka hodnocená učitelkou A chodila na logopedii. Slovní zásoba přiměřená věku dětí z LMŠ byla průměrná nebo velmi dobrá. V oblasti matematických cvičení si respondentky nevšimly problémů. U paměti učitelky děti hodnotí průměrně nebo uvádějí bez potíží. Učitelka A například uvádí „ nejde o dítě, které si všechno pamatuje a výborně, ale zlepšuje se to výrazně teď v druhé třídě.“ Učitelka D říká „ Má dobrou paměť. Chodí i na hudební nástroje hrát. I básničky se naučí velmi dobře. Říkáme si ráno v kroužku, co kdo dělá, to taky dokáže.“ Co se týká kreativity, učitelky se vyjadřují pozitivně. Učitelka A kreativitu ve výtvarné výchově moc nevidí, ale pozoruje, že děti z LMŠ mívají fantazii, kreativitu spíše ve slovech, představách nebo vyprávění příběhu, ve vytváření „projektiků“ nebo mají vlastní nápady. Učitelka B říká „ vymýšlela si vlastní hry, ráda něco tvořila“. Učitelka C opět vyzdvihuje kreativitu dívky, jak je psáno výše v kategorii osobnost dítěte „ má svoje vlastní nápady“.

Z rozhovorů vyplývá, že děti z LMŠ se umí soustředit na vyučování. Učitelka C mluvila například o smyslu pro povinnost „ *Umí si zorganizovat práci, den, určitě si to umí pohlídat. Pokud je den, který propovídá, je si toho vědoma, a druhý den si zorganizuje tak, aby pracovala lépe* „. Učitelka D rovněž uvádí dívku jako pozornou. „ *Někdy laškuje s klukama*“, jak je uvedeno u osobnosti dítěte. Respondentka B se zmiňuje o lehké poruše pozornosti, kterou u ní pedagogové pozorují, a přetrvává do teď. U všech je uvedeno, že umí pracovat samostatně. Další otázka se týkala schopnosti dětí překonávat překážky. Učitelka B uvádí „ *snažila se přijít na řešení, nevzdávala to.* “ Respondentka D dívku hodnotí jako „ *schopnou, ale závislou na dospělém. Chodí si říkat o radu. Nezůstane nad tím nešťastně sedět. Přijde se zeptat. Chce to vyřešit*“. Také podobně jako učitelka A na dívce oceňuje práci s chybou. Učitelka A se vyjádřila k dívce takto „ *Brala chybu jako přirozenou věc. Spolupracovala v pohodě.* U dětí z LMŠ má učitelka pocit, že jsou veselejší, radostnější, spokojenější v životě. Pokud přijdou nějaké problémy, tak jimi zvládnou docela rychle projít. Vnímá je tak, že se „ *neutápí v těch věcech, problémech, ... také je trápí, ale přijde mi, že ten život berou víc tak, jak je. Když přijdou nějaký problémy, tak to většinou zvládnou docela rychle*“. Děti z LMŠ vnímá i jako hravější. Dvě respondentky vnímají děti jako zvědavé, kromě učitelky A, která říká, že jsou děti i více zvědavé a u dívky z LMŠ oceňovala především pracovitost. Dívka, kterou hodnotila učitelka D, byla na začátku povinné školní docházky spíše zakřiknutá, a tak působila méně zvědavě. Může to být způsobeno tím, že si déle zvykala na nové prostředí, kde docházelo více k řízené činnosti. Učitelka D uvádí „ *První pololetí si člověk říkal, jestli je to pro ni vůbec důležitý*“ (poznámka – malování a psaní). „ *Což nemá souvislost s tím, že by to jako neuměla. Spíš ta důležitost na tom nebyla jako přirozená. Také učivo, které se učí v první třídě, už většinou znala. Četla jako dospělý.*“

Vztahy k ostatním

V rozhovorech byl zjišťován přístup dětí z LMŠ k autoritě. Učitelky se téměř shodly na přístupu k autoritě nebo dospělému, kdy děti respektují dospělého. Učitelka A například uvádí „ *Autoritu respektovala. Nebála se přijít zeptat. Třeba co mám dělat, nerozumím tomu. Ale přitom dodržovala pravidla, souhlasila s nimi přirozeně.*“ Další učitelka C vysvětluje „ *Uctivě, poměrně jakoby, kdybych řekla rovně. Ne že by mě měla úplně jako za kámošku, ale nemá problém v komunikaci se mnou. Vyřídí si věci, které potřebuje. Ale naprosto respektuje, co se jakoby řekne, je to korektní jednání. Takový rovný.*“ Učitelka D popisuje vztah dívky k autoritě tak, že je pro ni dospělý velmi důležitý. Může to být ovlivněno specifikem, kdy dívka se pohybuje více v dospělém světě (poznámka – informace o dívce jsou uvedeny

v kapitole výzkumný soubor). „ *Myslím, že dospělý je pro ni velmi důležitý, má v něm jistotu. O děti se nemohla jako moc opírat na začátku. U ní to hodně tak je, že učitel je bůh a co řekne, tak to tak je.*“ Nakonec učitelka B o dívce říká „*Převažoval kamarádský přístup. Dokázala poslechnout dospělého, ale spíš ho brala jako svého kamaráda.*“

Podle výpovědí se v kolektivu ostatních dětí většinou děti z LMŠ chovají „ *přirozeně, začleňují se, zapadnou do kolektivu.*“ Spolupracují s ostatními dětmi při společných úkolech. Respondentka B u dívky uvádí, že je spíš vůdčí typ. „ *Spíš ona při spolupráci s ostatními přebírala vůdčí roli a chtěla korigovat ostatní.*“ O jiné dívce mluvila učitelka D „ *myslím, že dokáže spolupracovat s každým, ale když chce. Hodně si mezi dětmi vybírá a vybírá menší okruh dětí. Ona určuje kdo je jí hoden, a kdo ne, například při hře. V tomhle je hodně sebevědomá.*“ Učitelka C se zmiňuje o tom, že dívka je velmi přátelská a nejvíce času tráví se svými spolužačkami. U všech dětí z LMŠ respondentky uváděly, že navazují a udržují přátelství. Ale například učitelka D dodává, že se dívka začleňovala pomalu a celou první třídu si držela přátelství s jednou holčičkou, kterou „ *měla spíš pro sebe*“. Byl to hodně pevný vztah, který už teď po prázdninách není. Učitelka to nevnímala úplně jako dětské přátelství, ale vnímala v tom takovou ostražitost. Od maminky druhé holčičky přišel i signál, že se až moc držely společně. Teď si dívka začíná hrát společně s ostatními, ale „ *není to úplně přirozené, že by se kamarádila s každým, ona si vybírá, kdo je jí jakoby hoden*“. Učitelka A o přátelství dítěte říká „ *Měla svý stálý jakoby. Potom už svůj okruh, ale byla přátelská i k okolí.*“

Tři učitelky také uvedly, že děti umí dělat kompromisy. Například učitelka C říká „ *je schopna domluvit se, umí vykomunikovat věci.*“ Učitelka D dodává, že dívka má ráda věci podle sebe, ale kompromis udělat umí.

U 2 dívek respondentky uvedly, že jsou bezkonfliktní. Pokud by dívka hodnocená učitelkou C měla konflikt, učitelka si myslí, že by u někoho hledala pomoc, ale snaží se vykomunikovat věci. Učitelka D uvádí, že konflikty dítě nevyvolává. Jedno období se ale stala „ *takovým hromosvodem*“ chlapečka, který se na ní chtěl vybit, a tak se stalo, že ji praštil. „ *Nebylo to tím, že by mu něco udělala, že by jí to nějak oplatil. Teď už se do konfliktů spíš nedostává.*“ Dívka hodnocená učitelkou B se někdy do konfliktu dostala, a neuměla je řešit. Může to vycházet z její povahy, kdy se snaží někdy být vůdčím typem. „ *Konflikty chtěla řešit po svém a tvrdě si prosazovala svoje, a tak konflikt většinou sama nevyřešila. Protože vznikl konflikt ještě větší, musel zasáhnout dospělák.*“ Z toho vyplývá, že dívka někdy nebyla moc úspěšná ve vytváření kompromisů.

Pravidla slušného chování všechny 4 děti, o kterých se hovořilo, respektují a chovají se podle nich. Učitelky použily slova jako „ *velmi slušná, rychle se to naučila, odkoukala to vel-*

mi dobře.“ Učitelka C uvádí, že to vyznívá i výchovou, jak je dívka vedená doma. Učitelka D se zmiňuje o tom, že dívka žije více v „*dospěláckým*“ světě. „*Je takový malý dospělý.*“ Pravidla slušného chování tak zná. Respondentka B se k dívce vyjadřuje „*Pravidla znala. Věděla, co si může dovolit, co nemůže. Určitě byla ve škole míň svázaná, víc uvolněná. Byla víc bezprostřední.*“

Učitelky shodně odpověděly, že děti jsou empatické a ohleduplné k ostatním. Učitelka B k tomu dodala, že u dívky se empatie projevuje například u řízené činnosti, kdy při učení ráda pomáhala a radila druhým. Ovšem horší to bylo při spontánní hře, kdy měla tendenci být spíše autoritou, která diktuje podmínky. Stávalo se, že neodhadla pocity druhých a dokázala být na ně ošklivá. „*Je to spíše povahový rys dítěte, taková vedoucí všeho.*“ Jinak ráda pomáhala a radila.

Všechny děti také akceptují děti jiného pohlaví, jiné barvy pleti, nebo lidi s handicapem. Učitelka D k tomu dodává „*ve třídě máme černouška a myslím, že když jsou tady děti od první třídy, tak to berou tak, jak to je.*“ „*Pro dívku ale bylo opravdu těžké přijmout, že je někdo takový, že do někoho praští.*“ dodává. Ve třídě učitelky C mají dítě s poruchou autistického spektra a k němu dívka přistupuje jako ostatní. Akceptuje ho. Ví, že jsou věci, které by ho mohly provokovat.

Sebepojetí, sebedůvěra

Děti byly v rozhovorech hodnoceny v sebedůvěře. Učitelka A sleduje, že dívka sebedůvěra dívky je v pořádku. „*Znala realitu, co jí jde, co jí nejde a s chybami se dokázala poprat.*“ Důvěřuje i ostatním a v kolektivu byla i oblíbená, právě pro kamarádství. Učitelka B o další dívce říká, že si věřila velmi. Také učitelka C říká, že si dívka věří „*protože to zkouší, jde do věcí*“. Učitelka D také mluví o tom, že sobě dívka důvěřuje. U okolí je ale dívka trochu ostražitá, a spíše se spolehne na sebe, než na ostatní. Oporu nebo jistotu také více hledá u učitele. Zpočátku byla také déle opatrná než ostatní, než se pustila do některých hrubých motorických věcí. Učitelka A u dětí z LMŠ pozoruje vyšší sebedůvěru. „*Více si za sebou jakoby stojí. Víc se ptají.*“

Asertivita u hodnocených dětí podle odpovědí učitelek je na dobré úrovni. Všechny respondentky uvedly, že jsou dívky asertivní. Učitelky A a C dodávají, že když se jim něco nelíbí, přijdou to říci. Zaznívala slova jako „*nebojí se, požádají, uměla si říci, co chce, co nechce, od začátku si věci ujasní*“ Učitelka u dívky D také sleduje, že dívka někdy vnímá, co jí vadí, co je jí příjemné, až moc. Jak učitelka říká, může v tom hrát roli i to, že je jedináček.

„V tomhle si myslím, že moment toho, jak se cítím, že to vnímá jinak než ostatní děti.“

V prvním ročníku se cítila v pátek už unavená, a tak ji maminka často nechávala doma.

Všechny učitelky také uvedly, že děti umí unést prohru, nezdar a překonávat překážky.

Další oblasti sociálních dovedností

Učitelky u dětí z LMŠ shodně uvádějí, že dodržují pravidla, která mají ve třídě. V rozhovorech byly hodnoceny dívky, které bývají většinou pečlivější než chlapci. Komentované dívky tedy pořádek ve vlastních věcech dodržují. Učitelky uvádějí, že například se to zpočátku dívka učila, ale pak pořádek měla. O jiné dívce mluví jako o ne úplné puntičkářce, co má vše hotové, ale vyslovený problém s tím neměla. V tomto jsou tedy dívky úspěšné.

U 3 dívek také učitelky samozřejmě potvrdily dodržování pravidel při hře. Jedna z dívek se někdy snažila podvádět, což plynulo z její povahy, kdy chtěla, *„aby to bylo po jejím“*. Učitelka ji také hodnotí jako soutěživou. Jiná učitelka si myslí, že děti z LMŠ jsou hravější.

U jedné dívky učitelka na začátku prvního ročníku pozorovala pomalejší adaptaci na nové prostředí. *„Bylo to pro ni jako nové prostředí, být s dětma v místnosti.“*

Komunikace, sebeobsluha

Učitelky u dětí z LMŠ zmiňovaly o otevřenější komunikaci s nimi. Pokud se jim něco nezdá, tak to třeba okomentují. *„Víc víte, na čem jste s nima“* říká učitelka A. *„Člověk se s nima dobře dohodne. Mají třeba jiný názor, ale netrucují, nezavřou se do sebe. Jsou takový otevřenější.“* Stejně tak chválí dívku učitelka C *„umí velmi dobře komunikovat a třeba si ujasní, jestli by to mohlo být jinak.“*

Některé učitelky si také všímají lepší schopnosti sebeobsluhy a samostatnosti například v oblékání.

4. 5. 3 Interpretace dat kvalitativního šetření – děti z běžných MŠ

V tabulce níže jsou uvedené kódy a kategorie z rozhovorů, které se týkají dětí z běžných MŠ. Dále jsou uvedeny části odpovědí učitelek v jednotlivých kategoriích.

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

Kategorie	Kódy
Fyzická oblast	hrubá motorika, jemná motorika, tělesná výchova, psaní, imunita, grafomotorické potíže
Kognitivní oblast	výslovnost, slovní zásoba, matematická cvičení, paměť, představitelství, kreativita
Práceschopnost a motivace	samostatnost, zájem, pozornost, soustředění na vypracování úkolu, překonání překážek, práce s chybou, zodpovědnost k práci, podpora od učitele, zvědavost
Vztahy k ostatním	konflikt, respekt, uctívání autority, důvěra ostatním, přátelství, spolupráce, kompromisy, začleněnost do kolektivu, přátelství ze školky, akceptace odlišných, emoce
Sebepojetí, sebedůvěra	sebedůvěra, práce s chybou, prohra, asertivita, překonání překážek, hledání opory v učiteli, slabší sebedůvěra, slabší asertivita
Jiné sociální dovedností	respektování pravidel ve třídě, čestná hra, hra s ostatními, dodržování pravidel při hře, pořádek ve vlastních věcech a společných prostorech, slušné chování

Fyzická oblast, kognitivní oblast, práceschopnost a motivace

Hrubou motoriku ovládají děti z běžných MŠ podle respondentek průměrně dobře, přiměřeně svému věku. V tělesné výchově uvádí učitelka B „ *zvládala vše, co měla umět*“. Respondentka D dívku komentuje jako „*velmi snaživou. V některých věcech má obavu, je vidět, že se bojí, ale zvládne to. Tím, že to chce udělat, tak to zvládne.*“ Hrubá motorika chlapce je hodnocena jako vynikající. Jemná motorika a psaní je u dívek hodnocena rovněž průměrně. Dívka posuzovaná učitelkou A měla jemnou motoriku v prvním ročníku lépe rozvinutou. Respondentka D zmiňuje, že dívka od začátku na sebe kladla v oblasti jemné motoriky vysoké požadavky, „ *má nějaký ideál, kterého není schopna v některých věcech dosáhnout*“. Jemná motorika je u chlapce oproti hrubé, velmi slabá. Učitelka C dodává „*tam bych u něj čekala určitý handicap v téhle oblasti*“. Pozorujeme u něj grafomotorické problémy a v psaní je opožděný oproti ostatním dětem. S imunitou jsou na tom děti z běžných MŠ průměrně, učitelky u nich nesledují jiný než běžný průměr nemocnosti.

V oblasti jazykové všechny hodnocené děti neměly logopedické potíže, stejně jako v přiměřené slovní zásobě, kterou měly dívky průměrnou, kromě chlapce, u něhož učitelka pozorovala trochu slabší slovní zásobu i výslovnost, pokud by ho měla porovnat s dívkou z LMSŠ, jejíž slovní zásobu vnímá učitelka jako výjimečnou. „*U chlapce bych ji nehodnotila jako slabou, řekla bych průměrně.*“ V matematických cvičeních byl na tom chlapec velmi dobře „*s tím neměl problém*“. Učitelka B ohodnotila dívku v matematických cvičeních „*bez potíží zvládala*“, podobně to vidí i učitelka D „*zvládala to moc dobře, i v první třídě věděla, co má dělat a zkoušela to úspěšně dělat*“. Učitelka A ale vidí dívku v ovládnutí matematických cvičení průměrně „*při porovnání s češtinou, tam trochu zaostávala, ale vše dohnala píli a tréninkem*“. Paměť a například převyprávění příběhu hodnotily učitelky průměrně. Paměť dětí z běžných MŠ hodnotí slovy jako „*průměrná, bez problémů, dokáže se naučit básničku nebo písničku*“. V oblasti kreativity jsou děti hodnoceny průměrně nebo učitelky vnímají zčásti slabší kreativitu. Respondentka A uvedla u dítěte „*kreativitu bych u ní viděla průměrnou, vlastní prvky si moc nevymýšlela*“. Respondentka B se vyjádřila souhlasně o přítomnosti kreativity u dívky. Další učitelka se ke kreativě dívky vyjádřila takto „*Myslím si, že jak to udělám na tabuli, tak to udělá do sešitu. Ale dokáže si zvolit i svoje barvy, svůj způsob*“. Učitelka C ale u chlapce uvádí, že se spíše rád nechá inspirovat „*I třeba když měl zájem dělat pracovní činnosti nebo výtvarku, tak vždy čekal na někoho, kdo ho povede. Nešel do toho, že by si řekl, teď si jdu jako něco vytvořit, nebo malovat. To bylo nebo je i slabší.*“

V oblasti práce schopnosti a motivace se učitelky o dívkách ve schopnosti soustředit se potřebnou dobu na úkol vyjadřují pozitivně. Jejich odpovědi zní „*výborně, dokázala se soustředit, velmi dobře*“. U chlapce učitelka vnímá absenci zodpovědnosti k práci „*takové vlastní seberegulování do té práce, aby se sám hlídal. Tam je to slabší. Nechá se snadno rozptýlit. Často si u práce povídá.*“ Což dále souvisí s tím, že dokáže pracovat samostatně, ale „*potřebuje více kontroly nad svou prací rozhodně.* „*Zcela samostatně na něm celý den nechat nemůžu.*“ Učitelky A a D uvádějí schopnosti dívek pracovat samostatně. Poslední učitelka B u dítěte uvádí jeho požadavek podpory při práci od učitele. „*Byla samostatná. Potřebovala někdy třeba jistotu, že pracuje správně, ale jakmile se ujistila, vím, co s tím, tak bez problémů.*“ Jedna učitelka hovoří o dítěti tak, že umí překonávat překážky, i když se činnost hned nedaří a dokončí ji. Další vnímají obtížnější práci s překážkou nebo chybou. Respondentka A uvádí, že dívka moc překážek neměla, ale když se objevily, tak je dokázala zvládnout. „*Ale někdy s nelibostí, a potřebovala delší čas to strávit, že dělá chyby. Nebrala to tak přirozeně. Nebo od té činnosti pak odešla.*“ Učitelka C u dítěte uvádí „*obtížněji, ale ano.*“ Učitelka D to komentuje „*je schopná, ale často ji to rozladí v tom, jak si má věřit, že potřebuje pomoc,*

oporu. Dokáže to, ale není to tak, že by se jí to nedotklo. Určitě se jí to dotýká, když se jí něco nedaří. Má ráda, když se jí věci daří. A stojí to určitě hodně sil, když se jí něco nevede, a musí to překonat.“ U zvědavosti dětí z běžných MŠ převažuje průměr. Tři učitelky uvádějí „průměrně, takový lepší průměr, zájem měla“, nebo „určitě byla zvědavá“. Učitelka C u zvědavosti u chlapce vidí specifika „Má svoje věci, o které se zajímá. Když si ale povídáme ve skupince, tak hodně utíká na takový hraní, šuškáni si s někým a nedává tolik pozor. Úplně se nepídí po každý novince. Zajímá ho jen, co ho v chvíli zajímá, bych řekla. Takový jeho vlastní zájem.“

Vztahy k ostatním

U dětí z běžných MŠ učitelky na otázku ohledně chování dítěte k autoritě, odpověděly, že děti autoritu uctívají. Učitelka B uvádí „ano, respektovala autoritu“ jiná učitelka A říká „hodně ji respektovala, jakoby, slušně velmi. Brala učitelku jako velkou autoritu. A co řekne v podstatě, tak je svatý. Až jako moc.“ Další učitelky se o vztahu k autoritě rozmluvily více. Respondentka C o chlapci uvádí „On mě jakoby respektuje, všechno splní, co se po něm chce, ale nemá ke mně tolik ten svobodný vztah jako dívka z LMŠ. Ale to možná souvisí s vaší další otázkou sebedůvěry, asertivity. Možná mě respektuje až moc, když to tak řeknu.“ Učitelka D mluví o rozdílu mezi dívkou z LMŠ a dívkou z běžné MŠ. „Autoritu respektuje, i v soukromí. Řekla bych, že tam nebyla úplně jako ta oddanost na rozdíl od dívky z LMŠ. Dívka z běžné MŠ měla takový přístup, ne, já chci tady ještě sedět. Vymezovala se víc jako osobně vůči autoritě. Vidím to jako, že dívka vyznačuje: už mám větší zkušenost s autoritou, že po mně někdo něco chce, ale třeba ve skutečnosti, když to neudělám, tak se nic nestane, nebo se prostě můžu zaseknout a on mě bude nějakým způsobem nutit. Je tam taková víc drzost v tom chování občas, ne ve slovech, ale v tom chování si dovolit určité ..., co já jako, co vy.“ U dívky z LMŠ uváděla, že se jí třeba do něčeho nechtělo, ale vycházelo to víc z toho, že z té věci měla obavu.

U dětí z běžných MŠ se učitelky shodly, že jsou začleněné do kolektivu. Učitelka A k tomu ještě dodává, že „spíš ze začátku pozorovala a viděla na těch druhých chyby a přišla to říct. Takový trochu žalování.“ Dívky i chlapec udržují a navazují přátelství, některé dívky si drží přátelství spíše ze školky. Učitelka D popisuje, že se často jedná o přátelství dívky s dětmi z doby před školkou nebo ze sousedství a popisuje jejich vztahy, kdy si děti něco ošklivého mezi sebou řeknou. Například, že se kvůli něčemu nekamarádí. Vznikají tam vnitřní konflikty, kvůli kterým pláčou. „Jednak to říká ona, a i jí se to stává“. „Přátelství je, ale pak se to nějak otočí.“ Stejně tak učitelka A mluví o tom, že dívka udržuje přátelství z dřívější doby. Děti většinou spolupracují a hrají si s ostatními dětmi. Chlapec se s ostatními chlapci

při spolupráci pošťuchuje. Tři učitelky odpověděly, že se dívky do konfliktu moc nedostávají, případně se snaží je vyřešit v klidu. Učitelka D si o dívce myslí, že se při konfliktu spíše stáhne do sebe a spíše by plakala. U chlapce konflikty v první třídě probíhali tak, že ho učitelka našla jako někoho, kdo byl zamračený „*a něco si fňukal pro sebe*“. Konflikty nebyl moc schopen řešit úplně sám, nyní se to zlepšilo. Učitelky se shodly, že děti umí dělat kompromisy. Učitelka B říká „*uměla o tom i diskutovat*“. Učitelky uvádějí, že děti neměly problém akceptovat dítě jiného pohlaví, barvy pleti, nebo dítě s handicapem a dokázaly si s dětmi hrát. Učitelka D se ale také při dotazu na spolupráci mezi dětmi zmínila, že se dívka ostýchala sedět vedle chlapce a byl to ze začátku pro ni problém. „*To se sesypala, plakala a nechtěla vedle něj sedět.*“

O dívkách učitelky uvedly, že jsou ohleduplné k ostatním dětem a umí ostatním pomoci. U chlapce učitelka C uvedla, že na stupnici 1-5 by jeho empatii umístila mezi čísla 3-4.

Sebedůvěra, sebepojetí

Na otázku, zda děti mají rozvinutou sebedůvěru, učitelka B odpověděla, že dívka sebedůvěru rozvinutou má. Ostatní mluví o slabší sebedůvěře. „*Ne tak silně. Není to tak, že by jí vůbec neměla. Ale někdy o sobě pochybovala, hodně.*“ říká učitelka A. Učitelka C sebedůvěru chlapce na stupnici 1-5 ohodnotila číslem 3, přičemž neměla na mysli průměr mezi dětmi, ale individuálně u chlapce. Učitelka D o dívce říká, že sobě moc nedůvěřuje. „*Je šikovná a ve věcech, co jí jdou, tam je to v pořádku. Ale tím, jak ty děti jsou chytrý, tak vidí, když ji něco nejde, tak tam je to pro ni složitý.*“ Svoji odpověď podložila scénou z vyučování, kdy dívka říkala básničku u vysvědčení před třídou. Někdo se „*uchychtl*“ a ona začala plakat a už pak nedořekla nic. „*V tomhle je citlivá hodně, a když k takovým momentům dojde, tak s tím neumí úplně zacházet.*“

V souvislosti s nízkou sebedůvěrou, učitelky hodnotily i slabší asertivitu. Dvě učitelky uvádějí, že si dívky uměly trochu říci, co chtějí. Uvádějí výroky jako „*tak napůl byla asertivní*“ nebo „*byla asertivní právě tím, že přišla a žalovala.*“ U chlapce učitelka C uvádí, že jeho asertivita byla slabší. „*V první třídě se neuměl moc bránit, když se mu něco nezdálo, nebo nelíbilo.*“ Své pocity a názory si nechával pro sebe. U poslední hodnocené dívky učitelka D se k asertivitě vyjadřuje tak, že u dívky byl vždycky ostych říci, jestli něco chce nebo nechce. „*Neřekne, proč je smutná. Řekne to až po chvíli, nebo někomu extra.*“

K tématu, zda děti umějí překonávat překážky, unést nezdár nebo prohru, se odpovědi respondentek lišily. Učitelka B se k dívce vyjádřila tak, že umí unést prohru. „*Možná ho prohru více zamrzí*“ mluví o chlapci učitelka C. Učitelka A se vyjadřovala o nižší schopnosti

dívky překonávat překážky „*taky, ale hůře.*“ Podle vyjádření učitelky D by dívka začala u překonávání překážek, nezdaru nebo prohře, spíš plakat.

Další oblasti sociálních dovedností

Při hře hodnocené děti dodržují pravidla. Například zaznělo „*snažila se dodržet pravidla vždy*“. Pořádek ve vlastních věcech i společných prostorách všechny děti podle odpovědí dodržovat umí. Učitelka B uvádí dokonce „*výborný pořádek*“.

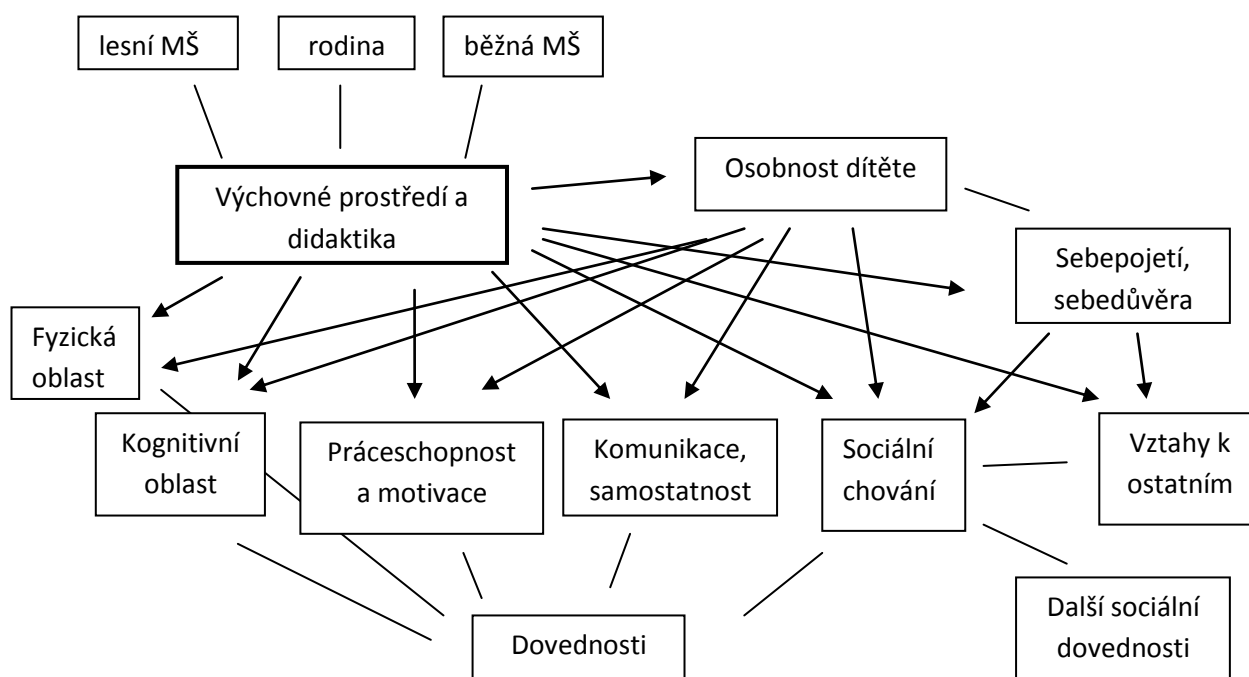
Dívky umí dodržovat pravidla dané ve třídě. Oproti tomu podle vyjádření učitelky C se u chlapce občas objevují problémy s dodržováním pravidel, která mají daná mezi sebou ve třídě. Jak dodává „*ale kluky je těžší vést k tomu, aby neběhali po třídě, v tom není jiný než ostatní kluci*“. Jiná učitelka dodává, že dívka umí dodržovat pravidla, ale i je občas zdravě porušovat, když se třeba s někým zapovídá a podobně. „*Převážně je dodržuje.*“

Z odpovědí také vyplynulo, že se umějí slušně chovat – poděkovat, pozdravit, slušně požádat.

Model axiálního kódování

V rámci otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie. Na obrázku č. 2 je uveden model axiálního kódování, který znázorňuje, jak spolu jednotlivé kategorie souvisí. Model vychází z interpretace dat kvalitativního výzkumného šetření.

Obrázek 1 Model axiálního kódování



Kategorie Výchovné prostředí a didaktika vyjadřuje centrální kategorii, která je považována za hlavní (přednostní) faktor, který ovlivňuje výslednou úroveň jednotlivých dovedností dětí. Vedle ní stojí jako vedlejší činitel kategorie Osobnost dítěte (jeho předpoklady), která je rovněž důležitým ovlivňujícím faktorem úrovně kompetencí dětí. Výchovné prostředí může určitým směrem osobnost dítěte rozvíjet. Jako 2 různá výchovná prostředí jsou ve zkoumaném problému proti sobě postaveny pedagogické koncepce LMŠ a běžných MŠ. Dalším výchovným činitelem je rodina.

Výchovné prostředí a osobnost dítěte ovlivňují úroveň všech dovedností – fyzických, kognitivních, práceschopnosti a motivace, komunikace a samostatnosti. Kromě toho výchovné prostředí učí děti, jak se chovat k ostatním a formuje úroveň jejich sebepojetí a sebedůvěry, která je součástí osobnosti dítěte. To, jak dítěte sebe samo vnímá, jakou má sebedůvěru a sebedůvědomí formuje i vztahy k ostatním. Sebedůvěra a sebepojetí jsou tedy významným faktorem, který ovlivňuje výslednou podobu sociálního chování dítěte.

4. 5. 4 Interpretace dat kvantitativního šetření

Následující podkapitola popisuje výsledky dotazníkového šetření, kde k porovnání dovedností 2 skupin dětí sloužily vyplněné dotazníky od respondentek. Uvedené grafy znázorňují úroveň dovedností, která byla vypočítána aritmetickým průměrem.

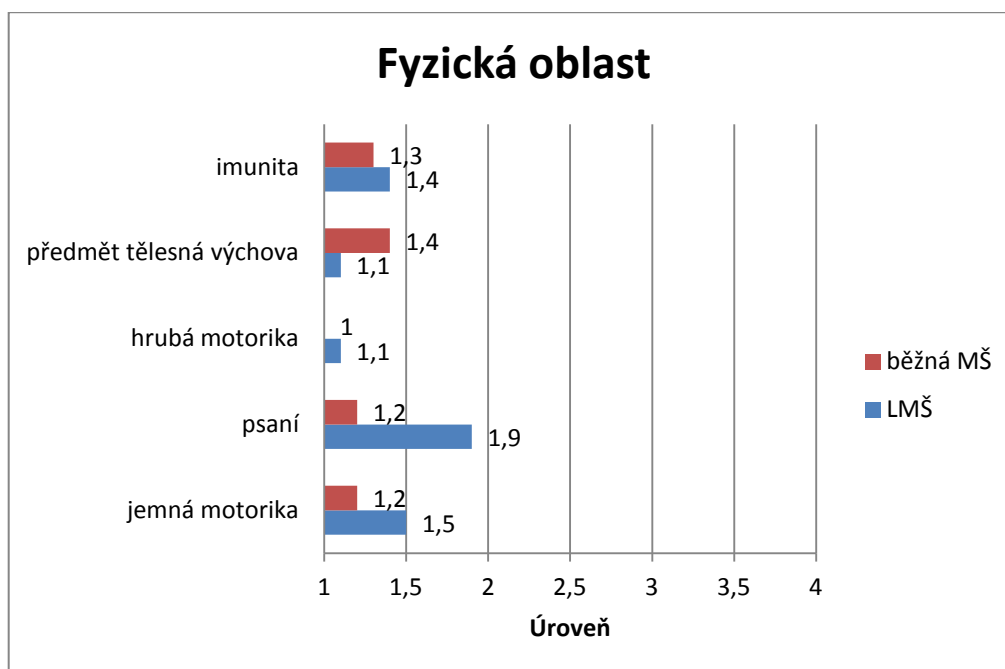
Interpretaci dat kvantitativního výzkumného šetření doplňují 2 grafy z výzkumu z dizertační práce Petera Häfnera (2002), který porovnával dovednosti dětí z LMŠ (*waldkindergärten*) a běžných MŠ v 6 oblastech v Německu.

V dotazníkovém šetření této práce respondentky zaškrtovaly úroveň jednotlivých dovedností dětí na škále 1- 4, přičemž hodnota 1 znamenala hodnocení velmi dobře a hodnota 4 velmi špatnou úroveň.

Grafy znázorňují porovnání úrovně dovedností dětí z LMŠ a běžných MŠ. Osa udává hodnotu 0- 2. Čím nižší je hodnota na ose, tím je uvedená dovednost dětí hodnocena lépe.

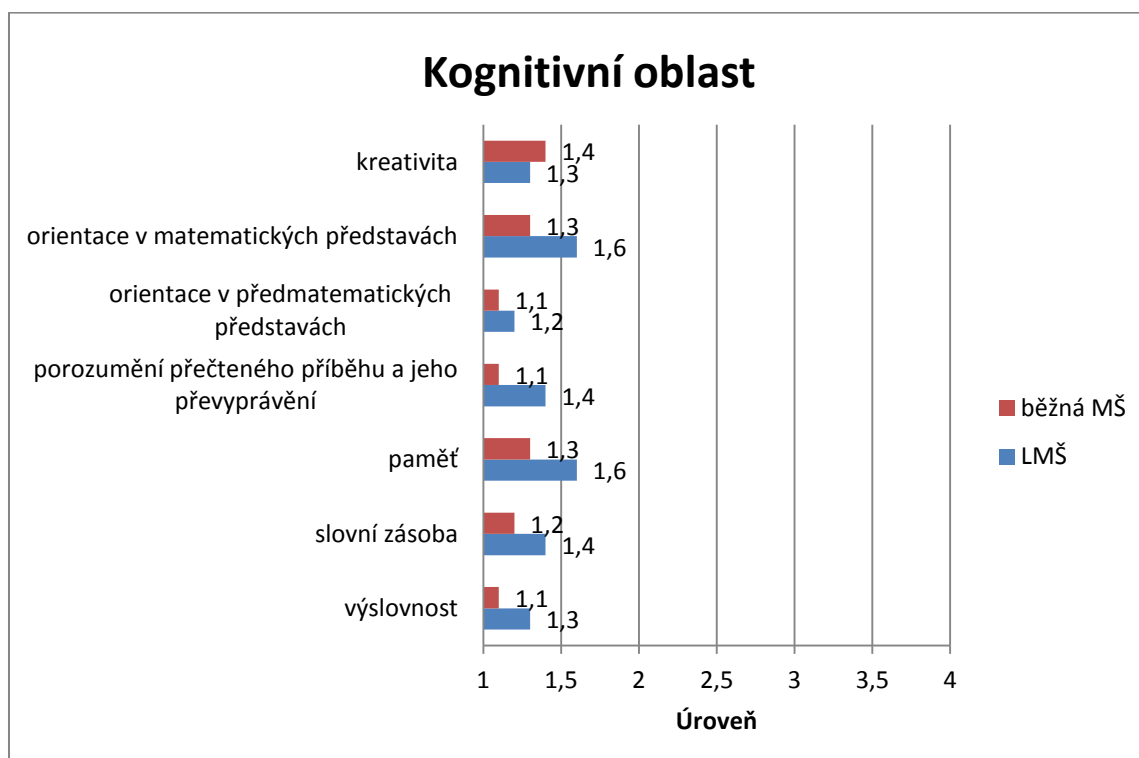
Z grafu **Fyzická oblast** lze vyčíst, že dovednosti dětí se liší ve 3 položkách. Výrazný rozdíl (0,7) je učitelkami sledován v úrovni dovednosti psaní, které ovládají děti z běžných MŠ výrazně lépe. S tím souvisí i dovednosti jemné motoriky. Jak vypovídá graf, děti z LMŠ by jemnou motoriku měly ovládat o něco méně. Naopak tělesnou výchovu ovládají lépe než děti z běžných MŠ.

Graf 1 - Porovnání dovedností ve fyzické oblasti



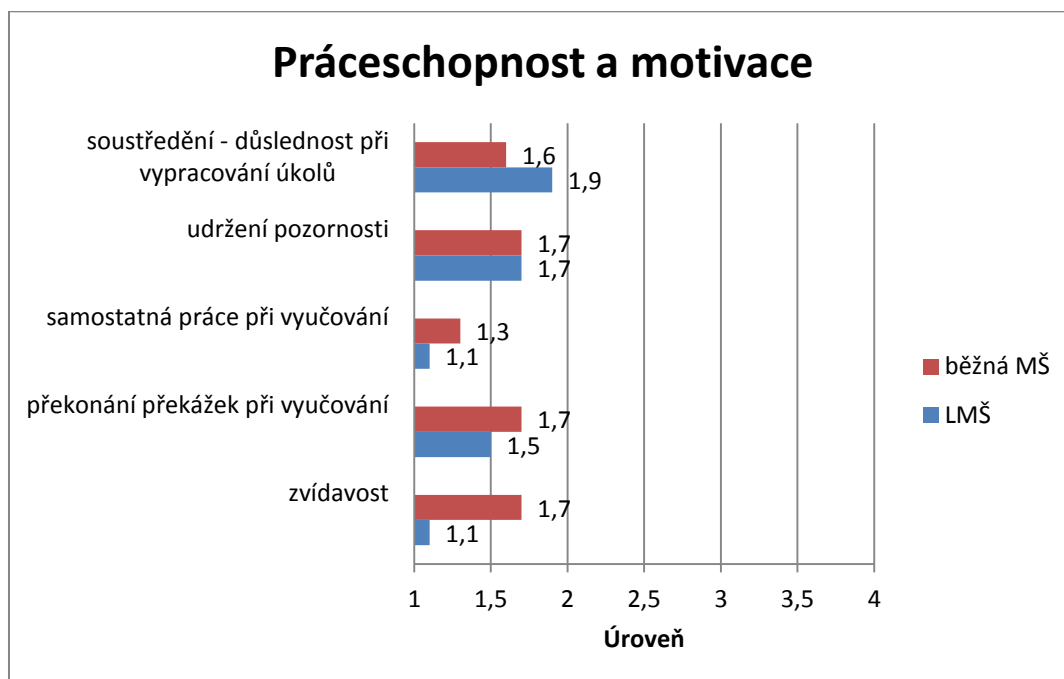
V **kognitivní oblasti** graf znázorňuje rozdíly u dovedností orientace v matematických představách, u schopnosti zapamatování si učiva a u dovednosti porozumění přečtenému příběhu a jeho převyprávění. Tyto dovednosti podle respondentek ovládají lépe děti z běžných MŠ.

Graf 2 - Porovnání dovedností v kognitivní oblasti



U oblasti **práceschopnost a motivace** (graf 3) lze poznamenat, že děti z běžných MŠ se dokáží lépe soustředit při vyučování (odolávají rušivým vlivům a jsou více důsledné při vypracování úkolu). Velký rozdíl je v grafu vidět ve zvědavosti, u které lze konstatovat, že děti z LMŠ jsou zvědavější výrazně více než děti z běžných MŠ.

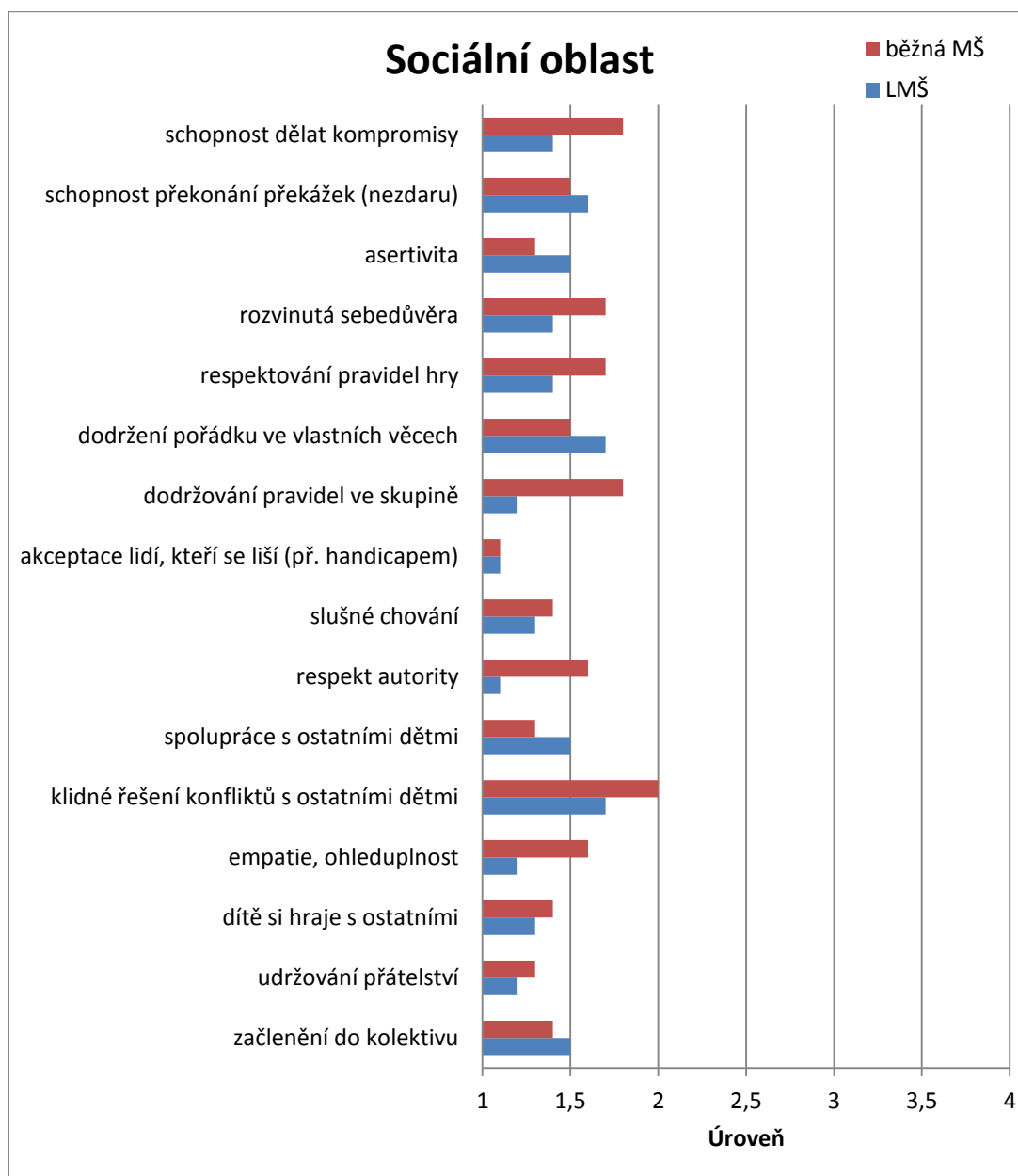
Graf 3 - Porovnání dovedností v oblasti práceschopnosti a motivace



Následující graf č. 4 porovnává 2 skupiny dětí v sociální oblasti. V sociální oblasti uspěly ve většině dovedností děti z LMŠ. Lepší úroveň sledují učitelky u dětí z LMŠ v rozvinuté sebedůvěře a to v rozdílu hodnoty 0,3. Lépe také umí děti z LMŠ respektovat pravidla hry (rozdíl 0,3) a klidně řešit konflikty s ostatními dětmi (rozdíl 0,3). Výraznějších rozdílů si učitelky všimají u dětí v oblasti být empatický a ohleduplný k ostatním nebo také schopnosti dělat kompromisy, kdy tyto schopnosti lépe ovládají děti z LMŠ (obojí rozdíl 0,4).

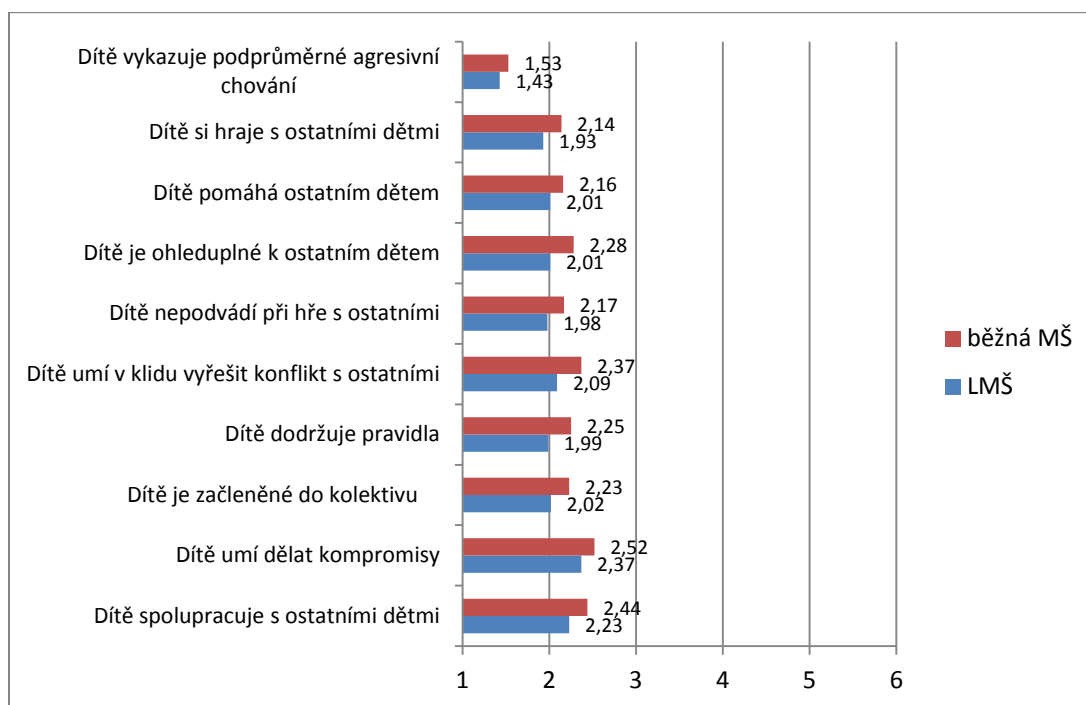
Podle grafu se děti z LMŠ umějí chovat k autoritě s respektem (rozdíl 0,5). A nakonec největší rozdíl mezi dětmi (0,6) graf zaznamenal u schopnosti dodržovat pravidla ve skupině, což opět ovládají lépe děti z LMŠ.

Graf 4 - Porovnání dovedností ze sociální oblasti



Pro porovnání se zahraničím je zde uveden graf č. 5 z dizertační práce Petera Häfnera, kde se 8 položek shoduje s položkami v předchozím grafu. Ve výzkumu pracoval s více než 300 vyplněnými dotazníky. Dovednosti dětí v první třídě byly v jeho práci hodnoceny na škále 1 - 6, kdy číslo 1 označuje nejlepší (odpovídající) hodnotu a číslo 6 nejhorší (neodpovídající) hodnotu dovednosti.

Graf 5 - Výsledky v oblasti Sociálního chování z disertační práce Petera Häfnera



Zdroj: (Häfner, 2002, s. 120)

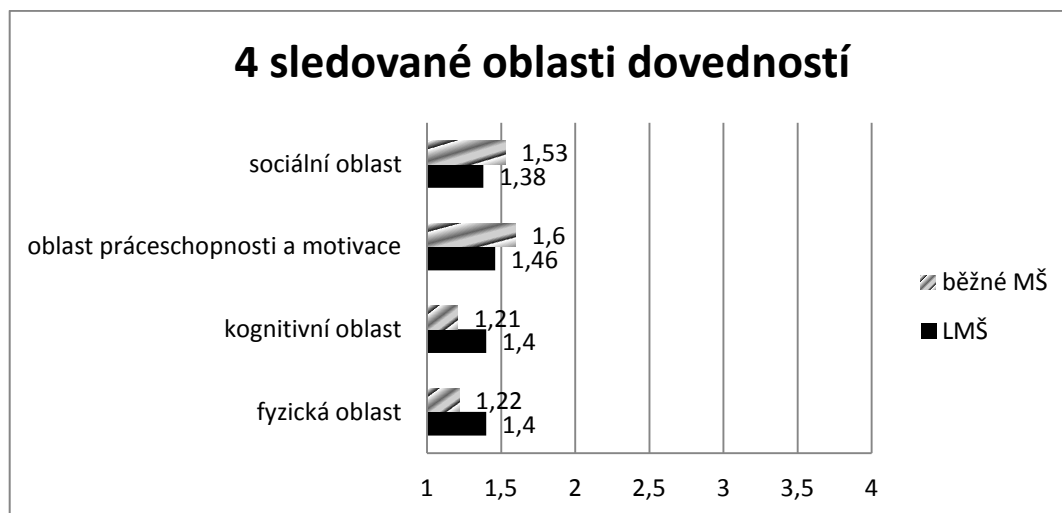
Největší rozdíl učitelé v Německu viděli u schopnosti řešit konflikty s ostatními dětmi, kdy děti z LMŠ umí projít řešením konfliktů snadněji.

V dotazníkovém šetření této práce učitelé rovněž ohodnotili děti z LMŠ lépe o hodnotu 0,3. O nepatrně menší rozdíl byly děti z LMŠ v Německu hodnoceny lépe ve schopnostech dítě dodržuje pravidla, a dítě je ohleduplné k ostatním dětem. V porovnání těchto dvou položek s výsledky uvedeného dotazníkového šetření se výsledky grafů shodují, protože právě v těchto dvou schopnostech byl naměřen největší rozdíl. U dodržování pravidel ve skupině vykazují děti z LMŠ o 0,6 jednotky lepší úroveň. A u dovednosti být empatický, ohleduplný o 0,4 jednotky lepší úroveň. V těchto třech dovednostech (schopnost řešit v klidu konflikty, dodržování pravidel, ohleduplnost k ostatním dětem) se výsledky uvedené v grafech shodují. Podobné jsou výsledky dotazníkového šetření s výzkumem provedeným v Německu ve schopnosti respektovat pravidla hry (nepodvádět při hře), nebo ve schopnosti dělat kompromisy, kdy děti z LMŠ v dotazníkovém šetření vykazují lepší úroveň o 0,4, ale u výzkumu z Německa děti nevykazují až tak velký rozdíl.

V sociální oblasti se liší výsledky u těchto dvou grafů u položky - dítě je začleněné do kolektivu, kde v německé verzi výzkumu jsou děti z LMŠ hodnoceny lépe, ale v provedeném dotazníkovém šetření jsou děti z obou skupin hodnoceny podobně. Druhá položka, která se u těchto dvou grafů liší, je - dítě spolupracuje s ostatními dětmi. V německém výzkumu do-

sáhly lepších výsledků dětí z LMŠ, ale ve výsledcích provedeného dotazníkového šetření jsou na tom děti z obou skupin téměř podobně (s lepším výsledkem o 0,2 u dětí z běžných MŠ).

Graf 6 - Celkové porovnání 4 oblastí dovedností dětí



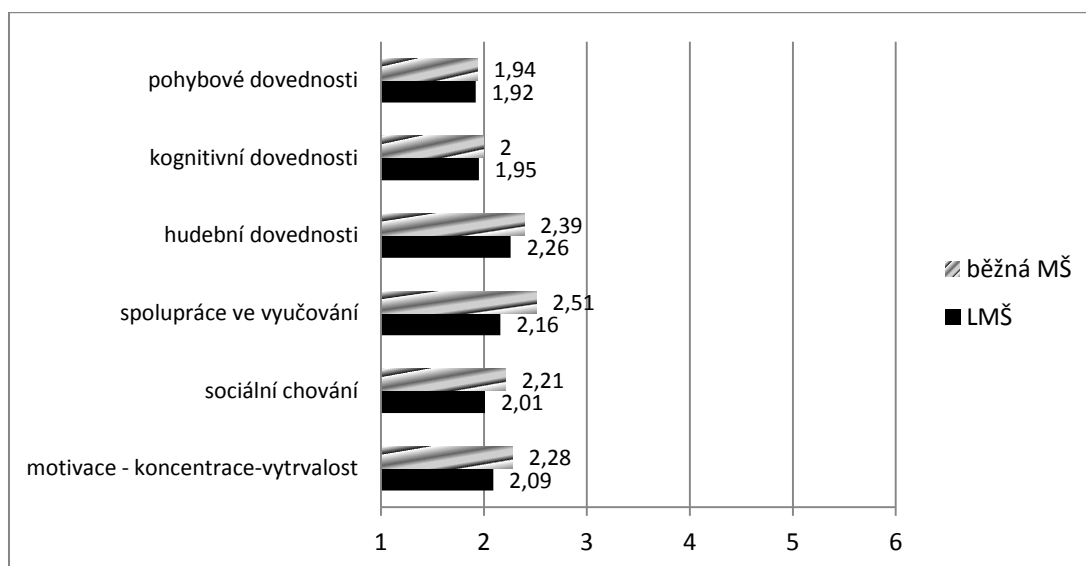
Celkové shrnutí výsledku 4 sledovaných úrovní dovedností znázorňuje graf č. 6. Fyzickou a kognitivní oblast u dětí z LMŠ vnímají učitelé méně rozvinutou než u dětí z běžných MŠ. Oproti tomu oblast průceschopnosti a motivace, a sociální oblast jsou hodnoceny lépe u dětí z LMŠ než běžných MŠ.

Graf č. 7 z disertační práce P. Häfnera znázorňuje, jakých úrovní dovedností dosáhly celkově děti z LMŠ a běžných MŠ v 6 oblastech, které ve své práci porovnával.

Graf č. 6 a 7 lze porovnávat ve 3 oblastech – sociální, kognitivní a pohybové dovednosti, které jsou podobné názvem, ale i položkami, které byly v dotaznících použity pro zjištění výsledků úrovně dovedností konkrétní oblasti. Jak je vidět u obou grafů, v sociální oblasti jsou lépe hodnoceny děti z LMŠ.

Graf č. 7 vypovídá o tom, že děti z LMŠ jsou hodnoceny lépe i u kognitivní a pohybové oblasti. Rozdíly v dovednostech dětí z LMŠ a dětí z běžných MŠ jsou ve výsledku oproti sociální oblasti nižší. Graf č. 6, který vypovídá o výsledcích dotazníkového šetření této práce, už naopak znázorňuje větší rozdíly ve fyzické a kognitivní oblasti, ve kterých v celkovém porovnání vynikají lépe děti z běžných MŠ oproti dětem z LMŠ. V oblasti pohybové (fyzické) a v oblasti kognitivní se tedy grafy neshodují.

Graf 7 - Porovnání dovedností dětí z disertační práce Petera Häfnera



Zdroj: Häfner (2002, s. 114)

4. 6 Diskuze k výsledkům

V předchozí kapitole jsou uvedena zanalyzovaná data z rozhovorů a dotazníkového šetření. Cílem diskuze a této práce je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku (HVO), která zněla: **Jak se liší kompetence dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách a v běžných mateřských školách na začátku jejich povinné školní docházky?**

Aby bylo možné zodpovědět HVO bylo nutné získat informace od respondentů o tom, jak vnímají úroveň jednotlivých dovedností u dětí z LMŠ a běžných MŠ. Proto respondenti odpovídaly na otázky a zaškrtovaly položky, které se týkaly úrovně jednotlivých oblastí z okruhu fyzické, kognitivní oblasti, oblasti práceschopnosti a motivace a sociální oblasti. Z rozhovorů také vyplynuly některé další oblasti, které nebyly v práci zařazeny pod jednu ze zmíněných oblastí. Jednalo se o různé vlivy výchovného prostředí, diskuze na téma osobnosti dítěte, nebo sledování dovedností dětí v komunikaci a samostatnosti. Aby bylo možné odpovědět na HVO bylo sledováno, zda učitelky u více dětí z LMŠ pozorují některé lépe zvládnuté dovednosti nebo pozorují společné rysy v chování. K zodpovězení HVO byly také stanoveny dílčí výzkumné otázky (VO) a hypotézy. Níže jsou uvedeny odpovědi na VO:

VO 1: Jaký vliv na rozvoj dovedností dětí v předškolním věku může mít vzdělávání v LMŠ?

Dalo by se říci, že učitelky mluvily o osobnosti dítěte a o faktorech, které na dítě působí. Jako proměnnou, která ovlivňuje úroveň dovedností, **osobnost dětí**, vidí jejich genotyp,

tedy predispozice zvládat určitou oblast lépe. Jde tedy o vnitřní faktory (pohlaví apod.), které nelze změnit. Jako další proměnnou pak vidí výchovné prostředí. Na dítě působí okolní prostředí, ve kterém žije, jako na každého jedince. Životní prostředí lze považovat za část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení (Kraus, 2001, s. 99). V obecné rovině na člověka působí makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a nakonec mikroprostředí. Na utváření osobnosti dítěte předškolního věku v rámci mikroprostředí působí rodina a mateřská školka, o kterých se učitelky zmiňovaly. Jde o faktory vnější, které jedinec může ovlivnit. Rodina je velmi vlivným faktorem. Rozvíjet dítě může například i sourozenec. V rozhovorech se také hovořilo o **výchovném prostředí a didaktice**, kterou MŠ při výchově a vzdělávání používají. Učitelky se v rozhovorech nezávisle na sobě rozmluvily o formách vzdělávání ve sledovaných dvou institucích. Volná a otevřená hra je jedním ze znaků lesních škol (Knight, in Michek, Nováková, Menclová, 2020, s. 23). U dětí, které navštěvovaly LMŠ si učitelky všimly, že děti nejsou zvyklé na řízené činnosti. Jak uvádějí, v prvních třídách jsou děti z LMŠ, kromě dívky, která navštěvovala před nástupem do 1. třídy společně s LMŠ, také půl týdne Montessori školku, méně zvyklé pracovat během řízených činností a mnohdy nechápou, proč mají dělat něco na povel, co jim učitelka řekne. Během prvního ročníku se tomu postupně učí. Učitelky tedy vnímají, že formou vzdělávání v LMŠ je převážně volná hra. Děti z běžných MŠ jsou na určitou úroveň řízené činnosti již více zvyklé.

Vnější faktorem osobnosti dítěte a jeho dovedností může působit také způsob trávení volného času (zájmové aktivity, apod.). Kraus (2001, s. 100) uvádí strukturu životního prostředí jako 3 sféry vztahů, kam patří sféra lidé - příroda, lidé-výsledky lidské aktivity (kultura) a vztah lidé - lidé. V souvislosti se sférou lidé-lidé bylo učitelkou zmíněno, že jedním z faktorů, který může utvářet budoucí vztah předškolního dítěte k autoritám je také osobnost pedagoga předškolní instituce. Protože děti umí vycítit, zda je vede pedagog, který jen plní povinnosti nebo vidí ve svém povolání i poslání.

Touto otázkou byly sledovány postoje a názory učitelek na to, jaké může mít vzdělávání v LMŠ výhody. Jako výhodu učitelky například vidí v pohybu venku, v získávání schopnosti překonávat překážky v terénu, a v souvislosti s tím i větší možnost rozvíjet hrubou motoriku. Další učitelka rozvinula odpověď na to, že děti v přírodě mohou vnímat všemi smysly. Dotýkají se autentických věcí a dochází k rozvíjení všech smyslů, které máme. Pohyb v přírodě naskýtá i širší možnost rozvíjet hmat. Lépe vyvinutý hmat pak vnímá i jako prevenci před rozvíjením špatných vztahů s ostatními dětmi (postrkování se, apod.). U některých dětí z LMŠ si učitelky povšimly, že jsou samostatnější například ve schopnosti si samy připravit oblečení podle počasí.

VO 2: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z lesní mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační?

a VO 3: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z běžné mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační?

Ve **fyzické** oblasti byly děti hodnoceny ve schopnosti zvládat jemnou a hrubou motoriku. Respondentky rozhovorů u dětí z běžných MŠ nevnímaly výrazné nedostatky v jemné nebo hrubé motorice, oproti tomu u dětí z LMŠ se u některých hodnocených děvčat projevily nedostatky v oblasti zvládnání jemné motoriky. S tím se shodují i výsledky dotazníkového šetření, z něhož vyplývá, že děti z LMŠ ovládají o něco méně jemnou motoriku. Jak uvádí graf č.1 ve fyzické oblasti děti z LMŠ jsou pak i méně dovední v předmětu psaní. Jemnou motoriku děti mohou v LMŠ rozvíjet při práci s různými materiály v lese, například kreslením do země klacíky, které na ZŠ nahradí tužka. (Vošáhlíková, 2012, s. 71). Jak se ale dalo předpokládat, protože se děti z LMŠ pohybují více v přírodě a mají možnost zdolávat každý den nové překážky, více než děti z běžných MŠ, umějí lépe využívat dovedností hrubé motoriky ke zvládnání předmětu tělesná výchova. Předpoklad, že děti z LMŠ získají prostřednictvím širších možností pobytu venku lepší imunitu, se ale nepotvrdil ani podle jednoho výzkumného šetření.

V oblasti **kognitivní** nebyly v úrovních jednotlivých sledovaných dovedností nalezeny velké rozdíly mezi dětmi mimo kreativitu, o které hovořily především respondentky v rozhovorech. V dotazníkovém šetření získaly děti z běžných MŠ o trochu lepší převahu v dovednostech jako je paměť nebo orientace v matematických představách. Co se týká kreativity, zatímco u dětí z běžných MŠ se učitelky o kreativitě nezmiňovaly nebo uváděly průměrné hodnocení, u většiny dětí z LMŠ oceňovaly, že děti mají více fantazie, při tvoření si vymýšlí vlastní prvky, nebo vymýšlí vlastní hry. Celkově by se dalo říci, že mají své vlastní nápady. Jak se zmiňuje ve své publikaci Vošáhlíková (2012, s. 50 a s. 40), během volné hry mají děti možnost neustále experimentovat, a při hře ve skupinách se učí novým rolím. V lesním prostředí navíc děti nemají předpřipravené a děti si předměty ke hře nalézají kolem sebe. Při praxi v LMŠ jsem zažila právě situaci, kde si dívky v lese hrály na kadeřnici, a hřeben při hře představovala například šiška ze stromu.

V oblasti **práceschopnosti a motivace** byly děti z LMŠ učitelkami hodnoceny velmi dobře. Přestože dotazníkové šetření ukazuje spíše na lepší úroveň soustředění a udržení pozornosti u dětí z běžných MŠ. Horší hodnocení získané u soustředění dětí v dotazníkovém šetření může korespondovat s tím, že učitelky vnímají, jak děti z LMŠ přistupují na začátku

školní docházky k řízeným činnostem, na které nejsou zpočátku zvyklé. Všechny dívky z rozhovoru z LMŠ také vynikají v samostatné práci. Lepší výsledky v samostatné práci při vyučování byly také naměřeny u dětí z LMŠ v dotazníkovém šetření, jak ukazuje graf č. 3. Z rozhovorů také vyplynulo to, že učitelky na dětech z LMŠ oceňují schopnost lépe pracovat s chybou nebo překážkou. Jedna učitelka uvedla, že u dětí z LMŠ pozoruje, že umí více považovat chybu za přirozenou věc, která se dá napravit. Učitelky si také všímají, že pokud si nevědí s něčím rady, umí se přijít zeptat. S odpověďmi učitelek koresponduje i dotazníkové šetření, kde byla také zjištěna lepší úroveň schopnosti překonávat překážky při vyučování u dětí z LMŠ než u dětí z běžných MŠ. V dotazníkovém šetření byly děti z LMŠ hodnoceny ve zvědavosti mnohem lépe než děti z běžných MŠ. Stejně pozitivně se o zvědavosti vyjádřily i některé učitelky v rozhovorech.

VO 4: Jak se děti z lesní mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností?

a VO 5: Jak se děti z běžné mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností?

Z výzkumného šetření vzešlo několik rozdílů mezi dětmi v sociálních dovednostech. Uvedu zde nejvýznamnější, ke kterým patří přístup k autoritě a rozvinutá sebedůvěra, o kterých shodně vypovídají učitelky v rozhovorech, i výsledky dotazníkového šetření. Především z dotazníkového šetření pak vycházejí velké rozdíly ve schopnostech dodržování pravidel ve skupině, schopnosti dělat kompromisy, nebo schopnosti klidně řešit konflikty.

Velmi dobře byly děti z LMŠ v rozhovorech hodnoceny v **přístupu k autoritě**. V tom se shodují respondentky z rozhovorů i s těmi z dotazníkového šetření, kde je u dětí vidět výrazný rozdíl ve způsobu respektování autority. Podle učitelek mají děti z LMŠ rovný, korektní a respektující přístup k autoritě. Podle výroků učitelek děti z běžných MŠ učitele spíše uctívají. Tento výsledek může vyplývat z toho, že LMŠ používají ve výchově respektující přístup. O vztahu k autoritě napsala do poznámek dotazníkového šetření jedna učitelka z alternativní ZŠ to, že vidí velký rozdíl mezi dětmi z LMŠ a běžných MŠ ve vztahu k učiteli. Pokud dítě přijde na ZŠ z běžné MŠ, nebo jde o přestup z běžné ZŠ, považuje dítě učitele spíše za nepřítele, kterému nedůvěřuje a na kterého je potřeba si dávat pozor. Děti z LMŠ učitelům více důvěřují. Učitelky se většinou shodly v tom, že děti z LMŠ autoritu respektují, umí komunikovat s učitelkou a přitom dodržují pravidla. Děti z běžných MŠ buď tedy často přistupují k autoritě velmi uctivě a plní vše, co po nich autorita chce, nebo se naopak vůči ní více vyme-

zují. U dětí z běžných MŠ tedy vnímají méně svobodný přístup k autoritě, a pociťují, že autoritu uctívají až moc. Tato dovednost přístupu k autoritě je podkladem, na který mohou navazovat učitelé ZŠ v rozvoji kompetencí žáků pro občanskou společnost. Zejména ve výchově k občanství, v rámci které se mají žáci naučit „*respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat zodpovědnost za své názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.*“ (RVP ZV, 2017, s. 51 - 52)

Učitelky v rozhovorech o dětech z LMŠ mluvily jako o **začleněných do kolektivu** a jako o dětech, které **spolupracují s ostatními dětmi** při společných úkolech. V dotazníkovém šetření byly ve schopnosti spolupracovat s ostatními dětmi (při vyučování) děti z LMŠ hodnoceny nepatrně hůře. V porovnání s výsledkem z německého výzkumu, o kterém vypovídá graf č. 7, je tomu ale naopak. Graf č. 7 říká, že právě ve spolupráci s ostatními dětmi se děti z LMŠ nejvíce liší od dětí z běžných MŠ. Děti z LMŠ ve spolupráci s ostatními dětmi byly v německém výzkumu celkově tedy ohodnoceny mnohem lépe, než u položky v provedeném dotazníkovém šetření. Důvodem může být to, že oblast spolupráce při vyučování zahrnovala v německém výzkumu více položek. Druhým důvodem také může být to, že učitelky vnímají pomalejší aktivizace dítěte při zadávání společných úkolů, kdy děti z LMŠ nejsou na řízené činnosti moc zvyklé. Naopak v LMŠ je kladen důraz na spolupráci mezi dětmi, ať už v případech, kdy si musejí vzájemně pomoci, aby mohly například pokračovat v procházce po lese při překročení nějaké překážky nebo jindy. I činnosti, které jsou zařazeny do programu dne, spočívají ve spolupráci, na základě které je možné dosáhnout společného výsledku. Naopak soutěživé hry se v LMŠ většinou nevyužívají.

U dětí bylo sledováno, zda mají **rozvinutou sebedůvěru**. V dotazníkovém šetření získaly děti z LMŠ viditelně lepší hodnocení než druhá skupina dětí. V rozhovorech o dívkách z LMŠ učitelky také hovoří jako o těch, které mají zdravou sebedůvěru. Oproti dětem z běžných MŠ vnímají, že si za sebou více stojí. Zkouší nové věci, a pokud se jim něco nepovede, berou to jako přirozenou věc a víc se ptají, pokud si nevědí rady. Učitelky u dětí z běžných MŠ pak o zdravé sebedůvěře už tolik nemluvily. Spíše si všímají, že děti z běžných MŠ o sobě někdy více pochybují. Pokud něco spletou, berou si to více osobně a déle se s tím vyrovnávají, než děti z LMŠ. Děti z LMŠ pravděpodobně nebudou orientovány při výchově tolik na podání správného výkonu. Chápu to tak, že děti z běžných MŠ podle toho, zda podají správný výkon, odvozují svoji hodnotu. A pokud něco spletou, více se za to stydí. Děti z LMŠ mají větší nadhled, zdravější sebedůvěru, což jim může do budoucna pomoci při práci se stre-

sem. Z této práce vychází, že zdravá sebedůvěra dětí zdatně ovlivňuje výslednou podobu sociálního chování. Příčina tohoto výsledku může vyplývat z toho, že v LMŠ je větší prostor věnován volné hře, kde mají děti více příležitostí si spolu hrát, učit se sociálním rolím, a dovednostem, jak vycházet se svými vrstevníky. Tím mají děti větší prostor, učit se například tomu, jak vycházet se svými kamarády, hledat řešení konfliktů nebo chápat pocity druhých, a učit se také, jak nakládat se svými pocity. Jak uvádí Kooijman (2016, s. 16) „*Proto, aby sociální a emocionální vývoj dítěte probíhal zdravě, je ona volná, zdánlivě bezcílná hra naprosto nezbytná.*“ V publikaci také uvádí, že dítě si už od narození osvojuje široké spektrum sociálních dovedností (s. 11 – 12) a tvrdí, že předpokladem pro jejich osvojení je, aby si děti s ostatními dětmi často hrály. V kontaktu s vrstevníky se dítě učí získávat některé sociální kompetence. K tomu, aby se dítě dokázalo postavit samo za sebe, projevit svůj názor, učilo se rozpoznávat emoce, se dostane pouze v kontaktu s vrstevníky, mezi kterými se učí získávat sebedůvěru. Sebedůvěra ovlivňuje sebevědomí. Dítě se zdravou sebedůvěrou dokáže lépe překonávat překážky, ale „*dítě s nízkým sebevědomím se často vyhýbá sociálním situacím, netroufá si vyjádřit vlastní názor a obtížně nachází řešení konfliktů.*“ (Kooijman, 2016, s. 11) U dětí s nižším sebevědomím (což podle výsledků z obou šetření vypovídá více o dětech z běžných MŠ než z LMŠ) se častěji objevuje to, že si některé děti nevěří, bojí se, že s nimi nikdo nebude kamarádit, pokud v něčem selžou, nebo nebudou vyjadřovat stejný názor jako okolí. Se sebedůvěrou pak souvisí i schopnost překonávat překážky nebo řešit konflikty s ostatními. V souvislosti s tím také učitelky v rozhovorech hodnotily u dětí z LMŠ průměrnou schopnost **unést nezdár, prohru, a překonávat překážky**, které v souvislosti se zdravější sebedůvěrou, ovládají lépe. U dětí z běžných MŠ se pak u dvou dětí vyjádřily, že by je prohra nebo překonávání překážek více zasáhla. V dotazníkovém šetření se ale respondentky vyjádřily o rozdílu těchto dvou skupin v minimálním rozdílu zvládnání této dovednosti.

Také u schopnosti dělat **kompromisy** si děti z LMŠ, podle rozhovorů i dotazníkového šetření, vedou dobře, podle výsledků dotazníkového šetření pak o něco lépe než děti z běžných MŠ. Podobné je to i u schopnosti **klidného řešení konfliktů s ostatními**. V rozhovorech byly dívky z LMŠ většinou hodnoceny bezkonfliktně. U 2 dětí z běžných MŠ se objevovalo to, že konflikty moc řešit samy neuměly a stahovaly se při konfliktu spíše do sebe. V dotazníkovém šetření nezískaly děti z LMŠ v dovednosti klidně řešit konflikty s ostatními dětmi úplně vynikající hodnocení, ale byly o něco lépe ohodnoceny než děti z běžných MŠ. Tento výsledek potvrzuje i německý výzkum, kde v sociální oblasti se liší děti právě ve schopnosti v klidu řešit konflikty s ostatními nejvíce. Tuto schopnost tedy ovládají lépe děti z LMŠ.

Z německého výzkumu vyplývá i podobně velký rozdíl mezi dětmi ve schopnosti **empatie a ohleduplnosti**. Respondentky z rozhovorů se sice více nerozpovídaly o vnímání větší míry empatie u dětí z LMŠ, ale dotazníkové šetření viditelný rozdíl ve prospěch dětí z LMŠ ukazuje.

V rozhovorech učitelky uvedly, že děti ani z jedné skupiny se nesnaží podvádět při hře, kromě jedné dívky z LMŠ. Z grafu č. 4 ale vyplývá, že děti z LMŠ jsou na tom viditelně lépe s **respektováním pravidel hry**. U všech dívek z LMŠ v rozhovorech pak učitelky uvedly, že umí **dodržovat pravidla ve skupině** bez problémů. V dotazníkovém šetření se vyjádřily učitelky zásadně lépe k dětem z LMŠ. Podle grafu č. 4 u dodržování pravidel ve skupině vidí velký rozdíl oproti dětem z běžných MŠ, které jsou na tom podstatně hůře než děti z LMŠ, které dosáhly velmi dobrého výsledku. I děti z LMŠ v Německu v tomto vynikají.

Dotazníkové šetření pak s výsledky rozhovoru nekorresponduje v hodnocení **asertivity**. Učitelky se vyjadřovaly spíše u dětí z běžných MŠ, že u nich vnímají spíše slabší asertivitu. Oproti tomu děti z LMŠ považují za více asertivní. Umějí si více říci, pokud se jim něco nelíbí. Tento jev, může být opět důsledkem respektujícího přístupu ve výchově.

U dětí z LMŠ se často učitelky zmiňovaly navíc o schopnosti **komunikace** dítěte. Chválily schopnost otevřenější komunikace s nimi samotnými, jako s autoritou (schopnosti říci, co se jim líbí, nebo nelíbí), tak s ostatními dětmi. Umí říci svůj názor a netrucují, neuzavírají se do sebe, pokud má někdo jiný názor. Proto je u dětí z LMŠ zařazena i kategorie komunikace a sebeobsluha, protože o těchto schopnostech se některé učitelky rozmluvily nad rámec připravených otázek. **Sebeobsluha** je zde uvedena proto, že dvě učitelky nezávisle na sobě v rozhovoru uvedly, že si u dětí všímají schopnosti být samostatnější, například v oblékání. Dochází tak k rozvoji vnímání vlastních potřeb (Vošáhlíková, 2012, s. 39).

Dále je zde uvedeno přijetí či odmítnutí stanovených hypotéz:

1. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí ve fyzické oblasti než děti z běžných mateřských škol.

Jak vyplývá z grafu č. 1, velmi dobrých hodnot dosahují děti z LMŠ u hrubé motoriky a u zvládnání předmětu tělesná výchova. U zvládnání tělesné výchovy dokonce dosahují výrazně lepších výsledku, než u dětí z běžných MŠ. U ostatních hodnocených dovedností, ale dosáhly lepších hodnot děti z běžných MŠ. U položky psaní je vidět mezi dětmi velký rozdíl v úrovních. V celkovém grafu č. 6 je uvedeno, že lepší úrovně dovedností dosahují děti z běžných MŠ v poměru 1, 22 : 1, 40.

Hypotézu 1 tedy nepřijímáme. Nepřijímáme, že děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí ve fyzické oblasti než děti z běžných mateřských škol.

2. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v rozumové (kognitivní) oblasti než děti z běžných mateřských škol.

Graf č. 2 vykazuje u dětí z běžných MŠ u 6 dovedností lepší výsledky než u dětí z LMŠ. V orientaci v matematických představách, v porozumění příběhu a jeho převyprávění a ve výslovnosti je rozdíl u dětí znatelný. Děti z LMŠ dosahují lepších výsledků pouze u kreativity. Celkový graf č. 6 ukazuje rozdíl 1,40: 1,21 s lepším výsledkem pro děti z běžných MŠ.

Hypotézu 2 tedy nepřijímáme. Nepřijímáme, že děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v rozumové (kognitivní) oblasti než děti z běžných mateřských škol.

3. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v oblasti práce schopnosti a motivace než děti z běžných mateřských škol.

Graf č. 3 ukazuje, že děti z LMŠ u 3 hodnocených dovedností z 5 ovládají dovednosti dobře. Zvláště nejlepších výsledků dosahují ve schopnosti samostatné práce při vyučování a ve zvědavosti. Ve schopnosti zajímat se, být zvědavý dokonce děti z LMŠ vykazují o hodně lepší výsledek, než jaký vyšel dětem z běžných MŠ. Podle grafu č. 6 tak děti z LMŠ dosahují lepší úrovně 1,46 než děti z běžných MŠ 1,60.

Hypotézu 3 tedy přijímáme. Přijímáme, že děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v oblasti práce schopnosti a motivace než děti z běžných mateřských škol.

4. Děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň v oblasti sociálního chování, než děti z běžných mateřských škol.

Graf č. 4 se podrobněji věnuje dovednostem ze sociálního chování. Nejlepších výsledků dosahují děti z LMŠ v dovednostech dodržování pravidel ve skupině, respekt autority, empatie a ohleduplnost a udržování přátelství. Velké rozdíly v úrovni jsou mezi dětmi právě v dovednosti respektovat autoritu nebo v dodržování pravidel ve skupině. Celkový graf č. 6 potvrzuje, že děti z LMŠ lépe ovládají sociální dovednosti a dosahují úrovně 1,38 oproti dětem z LMŠ s úrovní 1,53.

Hypotézu 4 tedy přijímáme. Přijímáme, že děti z lesních mateřských škol vykazují lepší úroveň kompetencí v oblasti sociální než děti z běžných mateřských škol.

5. Jinou výši hodnot budou vykazovat chlapci z lesních MŠ a jinou dívky z lesních MŠ.

Z důvodu omezené možnosti zkoumat větší populaci dětí, není tato hypotéza ani potvrzena, ani vyvrácena.

Závěr

V publikaci Vošáhlíkové (2012, s. 38) jsou uvedeny základní kompetence, které LMŠ rozvíjí. Mezi „nejčastěji zmiňované oblasti znalostí, dovedností a postojů rozvíjených v LMŠ patří hrubá a jemná motorika, sociální kompetence, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativita a znalost o přírodě a ekologii.“ Provedené výzkumné šetření sice nezjišťovalo, zda děti mají informace o přírodě, ale v ostatních uvedených kompetencích, kromě jemné motoriky, LMŠ u dětí rozvíjí více než je tomu u dětí z běžných MŠ.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zněla: Jak se liší kompetence dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách a v běžných mateřských školách na začátku jejich povinné školní docházky?

Na HVO se podařilo odpovědět. Z šetření vyplývají některé výrazné rozdíly mezi dětmi z LMŠ a běžných MŠ. Z fyzické oblasti mezi ně patří dovednost psaní, kdy u některých dětí z LMŠ se v první třídě projevuje nízká úroveň v ovládnutí jemné motoriky. Z kognitivní oblasti stojí za povšimnutí, že děti z LMŠ jsou kreativnější při vyrábění, vymýšlení vlastních her. V oblasti práceschopnosti byl vyzorován výrazný rozdíl mezi dětmi ve zvědavosti, protože děti z LMŠ podle dotazníkového šetření jsou mnohem zvědavější. Nakonec v sociální oblasti jsou děti celkově více rozvinuté než děti z běžných MŠ. Vynikají například ve vztahu k autoritám, v dodržování pravidel ve skupině. Jsou empatičtější a ohleduplnější k ostatním. Učitelky pak vnímají i rozdíl v sebedůvěře dětí, kdy zdravá sebedůvěra u dětí z LMŠ jim usnadňuje překonávat překážky.

Jedním z důležitých rozhodnutí, kteří rodiče dvouletého dítěte a staršího provádějí, je volba vzdělávání a výchovy pro své dítě. Rodiče, kteří se rozhodnou své dítě nechat vzdělávat v LMŠ a svěří jeho výchovu a vzdělávání průvodcům v LMŠ se později často rozhodují pro následné vzdělávání dítěte na ZŠ s alternativním přístupem vzdělávání. Jistým limitem může být placení vyššího "školkového" v LMŠ a později školného na ZŠ (alternativních), většinou soukromých, ale i nalezení dostupné ZŠ s alternativním přístupem ke vzdělávání v okolí bydliště.

Limity výzkumného šetření

Získat potřebný počet respondentů nebylo jednoduché. Sice se od doby, kdy vznikla první LMŠ v roce 2009, počet LMŠ neustále zvyšuje, dalo by se říci, že první děti na ZŠ začaly přestupovat v Královehradeckém a Pardubickém kraji teprve nedávno. V těchto krajích funguje v současné době 16 LMŠ. Řada z nich v těchto krajích teprve svoji činnost začíná

nebo začne děti ve větším počtu na ZŠ posílat. Proto bylo možné, jak je uvedeno výše, pracovat s populací 60 - 70 dětí v těchto dvou krajích. Peter Häfner v německém výzkumu získal větší množství vyplněných dotazníků (přes 300). Zaměřil se na větší region a v roce 2000, kdy výzkum na ZŠ prováděl, v Německu existovalo větší množství LMŠ než z kolika se vycházelo v této závěrečné práci.

Je potřeba brát také v potaz, že v některých alternativních ZŠ může také nastat problém při hledání dětí z běžných MŠ, protože na alternativní základní školy nastupují děti, které rovněž navštěvovaly předškolní zařízení s alternativním přístupem ke vzdělávání. Předpokládaný výběrový soubor z celkové populace, který měl být vyhodnocen, se tak zužuje. Skutečnost, že zkoumaná populace na ZŠ je nízká ovlivňuje i to, že některé děti se vzdělávají ve dvou typech MŠ současně a tedy do LMŠ docházejí například jen dva nebo tři dny v týdnu.

V dotazníkovém šetření bylo hodnoceno 10 dětí z LMŠ a 10 dětí z běžných MŠ a byly provedeny rozhovory o 4 dětech z LMŠ a 4 dětech z běžných MŠ. Protože bylo v kvantitativním šetření vyplněno nižší množství dotazníků, je nutné poznamenat, že některé výsledky z dotazníkového šetření mohou být ve větší míře ovlivněny osobností každého hodnoceného dítěte. V rozhovorech pak bylo možné výpovědi pedagogů zkoumat hlouběji. Nevýhodou kvalitativního šetření ale může být subjektivita autorky práce, který se v rozhovorech může ptát na témata, která ji zajímají.

Kromě přímé práce s žáky a přípravy na vyučování jsou učitelé zatíženi administrativou. Vedení škol často v rámci telefonického či osobního kontaktu žádalo o zaslání elektronického dotazníku s průvodním textem, který se vyplnění a samotného tématu dotazníku týká. Podle sdělení učitelů a vedení škol dorazí na ZŠ několik žádostí o spolupráci na výzkumném šetření měsíčně a bohužel nemohou všem žadatelům vyhovět. Z žádostí o vyplnění si tak vybírají a po zvážení, vyhoví pouze některým. Z rozhovorů s pedagogy vyšlo najevo, že dotazníky od všech studentů, pokud jsou posílané přes vedení školy, k nim nemusí dorazit, protože žádostí o vyplnění chodí velké množství. Musejí si z daných témat vybírat, aby došlo k vyplnění, alespoň některých. Kromě dotazníků od studentů, vyplňují dotazníky od institucí, které se školou spolupracují, od MŠMT atd.. Vedení či zástupci ředitelů pak musejí provádět selekci dotazníků. Mimo dotazníků od studentů pak musejí dávat přednost dotazníkům od institucí, které pro děti tvoří program, od MŠMT nebo vlastní evaluační dotazníky škol.

Některé učitelky také nevěděly, které dítě je z LMŠ. Pro případné další zkoumání je vhodné zjistit jména konkrétních dětí a poté kontaktovat ZŠ s žádostí o vyplnění dotazníku, aby vedení ZŠ vědělo, kterému učiteli mají dotazník zaslat, a aby učitel věděl, jaké dítě má

hodnotit. Jedná se však o citlivá data, a proto je nutné žádat souhlas rodičů dětí z LMŠ o možnosti, aby jejich děti byly součástí výzkumného šetření.

Doporučení pro další výzkumná šetření

Pro další zkoumání by bylo zajímavé zkoumat rozdíly v úrovni dovedností mezi pohlavím. Ve výzkumném šetření by také mohla být brána v potaz skutečnost, zda má hodnocené dítě sourozence, který může v některých oblastech, rozvíjení dovedností nebo chování dítěte ovlivnit. V současné době je pak vhodnější provádět výzkumná šetření kvantitativního zaměření především v krajích, kde LMŠ fungují déle. Jedná se především o Středočeský kraj. Více dotazníků by bylo možné sehnat, pokud by se také výzkumník zaměřil na oblast celé České republiky.

Seznam použité literatury

1, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVÁ, Eva, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

2, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

3, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9

4, HÄFNER, Peter. *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland -eine Alternative zum*. Heidelberg, 2002. Dizertační práce. Universität Heidelberg

5, HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5

6, HEJTMÁNKOVÁ, Tereza. *Do krajiny za land-artem: praktické využití land-artu pro pedagogy a lektory environmentální výchovy*. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory - SEVER, Brontosaurus Krkonoše. 2013

7, HORKÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

8, CHVÁL, Martin, KROPÁČKOVÁ, Jana. Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*. 2017, **11**(1), s. 93 -117. ISSN 1802-4637.

9, CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

10, JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogik*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-223-2

11, JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.

12, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

13, KLINDOVÁ, I.; BRONIŠOVÁ, E.; KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 216 s. ISBN 14-340-74

14, KOIJMAN, Anna. *Děti a sociální dovednosti. Jak pomoci dětem posílit sebevědomí a zlepšit sociální dovednosti*. Praha: Didactive Plus s.r.o., 2016. ISBN 978-80-270-0598-7

15, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3

16, KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

17, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika-učitel-žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.

18, MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870 -1.

19, MICHEK, Stanislav, NOVÁKOVÁ, Zuzana, MENCLOVÁ, Lucie, 2020. *Lesní mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. (v tisku)

20, MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

21, OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I: smysl a proměny dětství*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita, 2002, 40 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-656-3.

22, OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pardubice: Tiskárna v Ráji, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

23, PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-416-8

24, SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ Zora, ŠTĚPÁNKOVÁ Lucie. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

25, SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

26, STOPENOVÁ, A., *Co má dítě umět před nástupem do školy*. Diplomová práce. Univerzita Olomouc. Pedagogická fakulta. 2010

27, STRAKATÁ, Miroslava. *Integrace a sociální vývoj dítěte v MŠ*. *Informatorium*. 2004, **11**(8), 13-14. ISSN 1210-7506.

28, SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

29, SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-39-8

30, ŠIMIK, Ondřej. *Základy seznamování s přírodou a společností*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-490-7

31, ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. O sociálních kompetencích v mateřské škole. *Informatorium*. 2016, **23**(8), 10-12. ISSN 1210-7506.

32, ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, Studijní opory. ISBN 978-80-244-2238-1.

33, ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela, a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

34, ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, Eva, a kol. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9978-80-244-3345-5

35, ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

36, TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9

37, TVRĐOCHOVÁ, Dana. Prosociální chování v mateřské škole. *Informatorium*. 2014, **21**(10), 12-13. ISSN 1210-7506

38, VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Hradec Králové: Dukase s.r.o., 2010. ISBN 978 - 80 - 7212-537-1

39, VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza. Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání. Praha, 2012. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.

40, VILDOVÁ, *Školní zralost a diagnostika*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2011

elektronické zdroje

- 1, Historie lesních MŠ. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2018 [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>
- 2, Obsah standardů kvality. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2018 [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/standarty-kvality/obsah-standardu-kvality.html>
- 3, Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2018-07-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>
- 4, Legislativa. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2018 [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>
- 5, Náš 2017 aneb malá rekapitulace. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2017 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/aktuality-na-uvodni-strance/nas-2017-aneb-mala-rekapitulace.html>
- 6, Poslední krok: Petice za záchranu lesních školek určena PS PČR. *Portál e-petice.cz* [online]. 2014 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <https://e-petice.cz/petitions/za-zmenu-zakona-o-detskych-skupinach-.html>
- 7, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *msmt.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-07-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- 8, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *msmt.cz* [online]. 2017 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
- 9, SAIFER, Steffen. *Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí: uživatelská příručka* [online]. In: Praha: Step by step Cr, 2014, s. 43 [cit. 2018-08-09]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/images/files/OM-srpen2014.pdf>

10, SOBĚSLAVSKÁ, V. *Lesní mateřské školy jako alternativa předškolního vzdělávání: historicko-srovnávací studie*. [online]. [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/ped/uredni_deska/ovvvv/35480914/35496087/prispevek_sobeslavska_T016_2012.pdf

11, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2018-07-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

12, Mapa lesních MŠ. *Asociace lesních mateřských škol* [online]. 2018 [cit. 2018-07-20]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/mapa-lesnich-ms.html>

Seznam dalších pramenů

Co se od dítěte očekává a co dítě potřebuje. *Moderní vyučování*. 2015, **21**(1-2 (leden-únor), 4-5. ISSN 1211-6858.

KNIHGT, Sara. *Forest school and outdoor learning in the early years*. London:SAGE, 2013. ISBN 978-1-4453-5531-1

TĚTHALOVÁ, Marie. Zralost pro školu je komplexní charakteristika. *Informatorium*. 2014, **21**(7), 12-14. ISSN 1210-7506

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

Přílohy

Příloha A – Co by mělo dítě v předškolním období postupně zvládat ze sociálních dovedností

	Sociální dovednosti	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Dokáže se odloučit od matky	3–4			
2	Projevuje zájem o ostatní děti	3–4			
3	Postupně se učí ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti	3–4			
4	Postupně chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je schopné a ochotné ho dodržet	3–4			
5	Začíná kooperovat s dětmi, respektovat je (učí se počkat, až na něj přijde řada, chápe, že je nutné se rozdělit...)	3–4			
6	Zvyká si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“ (zpočátku jako odezvu, po připomenutí, ještě neužívá spontánně)	3–4			
7	Postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání (neubližovat si navzájem, umět navázat kontakt, poprosit, požádat...)	3–4			
8	Projevuje soucit, poskytuje útěchu (výrazem, gestem, slovně...)	3–4			
9	Poprosí o pomoc, když má problém	3–4			
10	V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům	3–4			
11	Rádo se kamarádí (případně uzavírá přátelství s jedním či dvěma dětmi)	4–5			
12	Vůči mladším dětem projevuje náklonnost, chová se ochranně	4–5			
13	Umí se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, půjčit, dávat dárky...	4–5			
14	Vesměs dodržuje základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla	4–5			
15	Domluví se s ostatními (umí vyjádřit svoje nápady, potřeby, požádat o něco, dokáže hájit svůj názor...)	4–5			
16	Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá	4–5			
17	Umí počkat, až na něj přijde řada	4–5			
18	Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhody, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí	4–5			
19	Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz, je přístupnější argumentům dospělého...)	4–5			

20	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v jednoduchých situacích	4-5			
21	Na veřejnosti se chová přiměřeně (v kině, v divadle, v obchodě, u lékaře...)	4-5			
22	Požádá o dovolu, aby si mohlo hrát s hračkou	4-5			
23	Vědomě projevuje zdvořilostní chování (pozdraví, přivítá se, rozloučí se, přeje dobrou chuť, dobré ráno, dobrou noc, odpovídá na otázky...)	5-6			
24	Začíná se rozvíjet smysl pro morálku (dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování, projevuje ohleduplnost, čestnost, soucit...)	5-6			
25	Dokáže odmítnout nežádoucí chování (lež, nespravedlnost, ubližování, odolá navádění k něčemu nesprávnému, odmítne, co je mu nepříjemné...)	5-6			
26	Zná základní pravidla chování na ulici (přecházení, správné reagování na světelnou signalizaci...)	5-6			
27	Samostatněji plní i náročnější úkoly a zhodnotí výsledky (co jsem udělal dobře, co špatně, při různých činnostech projevuje samostatnost, rozhodnost, nebojácnost, vytrvalost, otevřenost...)	5-6			
28	Začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem (rozvíjí smysl pro povinnost, odpovědnost, dokončení započaté práce, pomoc druhým...)	5-6			
29	Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách	5-6			
30	Trpělivě překonává překážky	5-6			
31	Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat, rozdělit role dodržovat určitá pravidla	5-6			

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007, s. 57-58)

Příloha B

Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí – Záznamový arch

ZÁZNAMY O POZOROVÁNÍ DÍTĚTE

Jméno dítěte:

Datum narození:

Datum pozorování:

Za pedagogický tým:

HRA	Poznámky
1. Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně-dramatických her (hraní rolí) 1 2 3 4 5	
2. Aktivně se zúčastňuje mnoha různých herních činností (stavění z kostek, socio-dramatické, manipulační, jednoduché stolní společenské hry apod.). 1 2 3 4 5	
3. Projevuje vlastní iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování. 1 2 3 4 5	
SEBEOBSLUHA	
4. Ovládá základní hygienické návyky (myje si ruce, čistí si zuby, je samostatné na toaletě, samostatně se obléká apod.). 1 2 3 4 5	
5. Chce si samo poradit a uvědomuje si vlastní úspěch. 1 2 3 4 5	
SEBEPŘIJETÍ – SEBEDŮVĚRA, PŘEDSTAVY O SOBĚ	
6. Důvěřuje dospělým, kteří dítě podporují a jsou přiměřeně důslední. 1 2 3 4 5	
7. Slovně (a zdvořile) požádá o pomoc dospělé i vrstevníky, až když to skutečně potřebuje. 1 2 3 4 5	
8. Přijímá zodpovědnost za vlastní činy. 1 2 3 4 5	
9. Snadno se orientuje a přizpůsobuje přechodům od jedné činnosti k druhé. 1 2 3 4 5	
10. Uznává autoritu dospělého, respektuje pravidla ve třídě, ale umí prosazovat své názory a myšlenky. Přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti. 1 2 3 4 5	
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	
11. Účinně vyjednává s ostatními, dokáže se dohodnout. 1 2 3 4 5	

12. Pružně přejímá různé role (může hrát vedoucí roli i roli následovníka, pomahače), neulpívá rigidně na úloze muže či ženy. 1 2 3 4 5	
13. Navazuje a udržuje přátelství. 1 2 3 4 5	
14. Projevuje pozitivní vztahy k dospělým, včetně vyváženosti mezi závislostí, střední mírou závislosti a nezávislosti. 1 2 3 4 5	
15. Akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod. 1 2 3 4 5	
JAZYK A KOMUNIKACE	
16. Naslouchá a přispívá do skupinových diskusí (např. v ranním kruhu, v době jídla a v ostatním společně stráveném čase). 1 2 3 4 5	
17. Vypravuje o svých zkušenostech a jednoduchých událostech v logické návaznosti. 1 2 3 4 5	
18. Projevuje zájem o říkadla, písničky, rozpočítadla apod. 1 2 3 4 5	
19. Komunikuje tak, že bývá pochopeno ostatními. 1 2 3 4 5	
MOTORIKA	
20. Aktivně se zúčastňuje činností rozvíjejících jemnou motoriku - kreslení, malování, mačkání, skládání papíru, vytrhávání, stříhání, manipulativní hry, aj. 1 2 3 4 5	
21. Rádo běhá, skáče, vylézá nahoru, jezdí na koloběžce, tříkolce, kole, bez častého padání a ztráty rovnováhy. 1 2 3 4 5	
22. Ochotně zkouší vlastní hbitost a sílu v hrubé i jemné motorice. 1 2 3 4 5	
PŘEDPOKLADY DÍTĚTE	
23. Projevuje zvědavost, zájem o nové věci, vyptává se, pozoruje apod. 1 2 3 4 5	
24. Má rádo riziko, ale dbá přitom na bezpečnost svou i ostatních dětí. 1 2 3 4 5	
Zúčastňuje se s radostí tvořivých aktivit? Popište jak:	
25. Umění (estetická výchova) 1 2 3 4 5	
26. Dramatická hra 1 2 3 4 5	
27. Motorika 1 2 3 4 5	
POZNÁVÁNÍ ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	
28. Vytrvá u obtížných úkolů navzdory neúspěchům (složité puzzle, stavebnice Lego, hádanky). 1 2 3 4 5	

29. Samo si během volné hry vybírá činnosti a dokáže u nich vydržet 10 minut i více. 1 2 3 4 5	
30. Prokazuje vynalézavost, když čelí problémům a překážkám. Umí nacházet různá řešení, vytvářet a hledat další varianty. Např. když je dotázáno: Co jiného bys mohl ještě udělat? Jak by se tato situace dala vyřešit?) 1 2 3 4 5	
POZNÁVÁNÍ V OBLASTI MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV 31. Dokáže porovnávat, uspořádávat a třídit předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru atp.). 1 2 3 4 5	<i>Pozor jiné hodnocení!</i>
32. Dokáže kvantifikovat (hodně, málo, počítání "od - do", zvládá jednoduchou řadu). 1 2 3 4 5	<i>Pozor jiné hodnocení!</i>
POZNÁVÁNÍ V OBLASTI JAZYKA 33. Naslouchá celému příběhu během vyprávění či čtení. 1 2 3 4 5	
34. Projevuje zájem o tištěné slovo. Rádo si prohlíží knihy, vybírá si nejčastěji podle ilustrací, má své oblíbené knihy. Začíná rozpoznávat tvary jednotlivých písmen, některá písmena již pojmenovává nebo se na ně doptává. 1 2 3 4 5	
35. Píše, kreslí nebo používá symbolů a znaků (např. napíše své jméno nebo iniciály na výkres, napodobuje psaní během dramatické hry, na obrázcích, které kreslí, jsou rozpoznatelní lidé či předměty). 1 2 3 4 5	

Jiný komentář:

Zdroj:

Individualizovaná výuka ve vzdělávání dětí raného věku. Začít spolu. Open Society Fund Praha. Praha, 1998. Early Childhood Training Center School of Extended Studies, Portland State University. Úprava a aktualizace_Mirka Škardová_2014

Příloha C - Transformační tabulka s otázkami pro rozhovor

Hlavní výzkumná otázka	Výzkumné otázky	Tazatelské otázky
<p>Jak se liší kompetence dětí vzdělávaných v lesních mateřských školách a v běžných mateřských školách na začátku jejich povinné školní docházky?</p>	<p>VO 1: Jaký vliv na rozvoj dovedností dětí v předškolním věku může mít vzdělávání v LMŠ?</p>	<p>TO 1: V jakých dovednostech si myslíte, že by děti, které se vzdělávaly v LMŠ, mohly být více rozvinuté?</p> <p>TO 2: Jaké dovednosti dětí mohou být vzděláváním v LMŠ naopak opomíjeny?</p> <p>TO 3: Vnímáte ve třídě rozdíly v dovednostech mezi dětmi z běžné a lesní mateřské školy?</p>
	<p>VO 2: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z lesní mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační?</p> <p>VO 3: Jak učitelé vnímají dovednosti dětí z běžné mateřské školy v oblasti fyzické, rozumové, práceschopnosti a motivační? (stejně otázky jako u dítěte z LMŠ)</p>	<p>TO 4: Jak dítě ovládalo jemnou a hrubou motoriku?</p> <p>TO 5: Jakou má dítě imunitu?</p> <p>TO 6: Jakou mělo dítě výslovnost a slovní zásobu?</p> <p>TO 7: Jak dítě ovládalo matematická cvičení?</p> <p>TO 8: Jakou má dítě paměť?</p> <p>TO 9: Jak je dítě kreativní?</p> <p>TO 10: Jak se dítě dokáže soustředit na vyučování?</p>

Hlavní výzkumná otázka	Výzkumné otázky	Tazatelské otázky
		TO 11: Je dítě zvědavé?
	<p>VO 4: Jak se děti z lesní mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností?</p> <p>VO 5: Jak se děti z běžné mateřské školy projevují v oblasti sociálních dovedností? (stejně otázky u dítěte z běžné MŠ jako u dítěte z LMŠ)</p>	<p>TO 12: Jak se dítě chová/chovalo k autoritě?</p> <p>TO 13: Jak se dítě chová/chovalo v kolektivu ostatních dětí?</p> <p>TO 14: Jak byste ohodnotila ovládání pravidel slušného chování u dítěte?</p> <p>TO 15: Jak je na tom dítě se sebedůvěrou, empatií nebo asertivitou?</p> <p>TO 16: Jak byste hodnotila u dítěte schopnost dodržovat stanovená pravidla?</p>

Příloha D – Překlad položek z dotazníku z dizertační práce Petera Häfnera (2002), který zkoumal porovnání dovedností dětí z LMS a běžných MŠ v Německu.

1. Dítě spolupracuje s ostatními dětmi
2. Dítě řeší samostatně požadované úkoly
3. Dítě řeší vytrvale zadané úkoly
4. Dítě je nápadité (má fantazii, je vynalézavé)
5. Dítě se ve třídě projevuje zvědavě (ptá se na to, co ho zajímá)
6. Dítě umí rozlišit barvy, tvary a velikosti
7. Dítě umí převzít odpovědnost za sebe i ostatní děti
8. Dítě je při vyučování pozorné
9. Dítě je manuálně zručné
10. Dítě umí dělat kompromisy (nelpí jen na svých přáních, touhách)
11. Dítě vyjadřuje své vlastní názory
12. Dítě se orientuje v prostoru školy
13. Dítě vykazuje pokroky v učení
14. Dítě umí pracovat samostatně i společně s ostatními
15. Dítě podle Vás samostatně vypracovává domácí úkoly
16. Dítě je začleněno do kolektivu
17. Dítě dodržuje daná pravidla
18. Dítě se dokáže soustředit na vyučování ve třídě
19. Dítě se umí vyjadřovat (je mu rozumět)
20. Dítě umí v klidu vyřešit konflikty s ostatními dětmi
21. Dítě umí koordinovat svůj hrubý motorický pohyb
(např. držení těla, koordinace horních a dolních končetin)
22. Dítě umí řešit úkoly ve třídě při vyučování. (zeptá se, pokud neví, problém vyřeší)
23. Dítě dokáže klidně sedět.
24. Dítě nepodvádí při hře s ostatními dětmi.
25. Dítě je ohleduplné k ostatním dětem.
26. Dítě se dokáže dlouhou dobu soustředit na dané téma
27. Dítě se projevuje kreativně ve třídě
28. Dítě projevuje zájem o vyučovaná témata
29. Dítě pravidelně vypracovává své domácí úkoly
30. Dítě pomáhá ostatním dětem

31. Dítě si hraje s ostatními dětmi
32. Dítě intenzivně pracuje při vyučování
33. Dítě je nemocné častěji, než jiné děti (nesouhlasím 1- souhlasím 6)
34. Dítě vykazuje nadprůměrné agresivní chování (nesouhlasím 1- souhlasím 6)

Vaše obecné hodnocení jednotlivých předmětů:

35. Posouzení dítěte v tělesné výchově
36. Posouzení dítěte ve výuce čtení
37. posouzení dítěte ve výuce psaní
38. posouzení dítěte v matematice
39. posouzení dítěte ve výuce sociálních studií
40. Posouzení dítěte v hodinách výtvarné výchovy
41. Posouzení dítěte v hodinách hudební výchovy
42. Posouzení dítěte ve specializaci Náboženství / Etiky

***Dotazník pro hodnocení kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol
s důrazem na sociální chování dětí***

Dobrý den,

jmenuji se Petra Fiedlerová a jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Pod vedením Ing. et Bc. Stanislava Michka, Ph.D. zpracovávám diplomovou práci na téma *Porovnávání kompetencí dětí z lesních a běžných mateřských škol s důrazem na sociální chování dětí*. Jejím cílem je postihnout úroveň dovedností dětí z lesních mateřských škol v porovnání s dovednostmi dětí z běžných mateřských škol.

Dovolte, abych Vás požádala o vyplnění dotazníku pro třídní učitele dětí 1. a 2. ročníku ZŠ, jehož výsledky budou sloužit pro účely výzkumného šetření mé diplomové práce. Dotazník je anonymní. Obsahuje 2 x 34 položek a vyplnění 2 dotazníků Vám zabere přibližně 20 minut.

Nezapomeňte, prosím, vyplnit položku, jaký typ mateřské školy dítě navštěvovalo a pohlaví dítěte. U každého výroku vyberte (zakroužkujte), na jaké **úrovni danou kompetenci** (schopnost, dovednost, chování) **dítě ovládá/ovládalo v průběhu docházky do 1. třídy**. Pokud máte zájem o výsledky výzkumného šetření, napište na konec dotazníku do určené kolonky, kam mají být výsledky zaslány.

Při vyplňování se prosím řiďte **instrukcemi**, které jsou uvedeny **na následující stránce**.

(nejasnosti při vyplňování: kontakt – petra.fiedlerova@uhk.cz , tel.: 736 726 458)

Způsob hodnocení kompetencí v dotazníku: úroveň 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 školu x úplnou školu (ročníkovou ZŠ)

- Jak je veliká obec, kde se ZŠ nachází (počet obyvatel): 0 - 1000 x 1001-3000 x 3001-10000 x 10001-20000 x 20001-50000 x více než 50000 obyvatel

- Doplňte, v jakém kraji se ZŠ nachází:

Instrukce k vyplnění dotazníků:

1. Cílem výzkumného šetření je porovnat kompetence 2 skupin dětí – z lesních MŠ a běžných MŠ. Vyplňte prosím příložený dotazník, který se skládá ze dvou částí.
2. V jednom dotazníku zhodnoťte kompetence dítěte, které před nástupem do základní školy navštěvovalo **lesní mateřskou školu (LMŠ)**, a ve druhém kompetence dítěte, které navštěvovalo **běžnou mateřskou školu (běžná MŠ)**.
3. Pokud jste v prvním případě hodnotily chlapce, i v druhém případě zhodnoťte chlapce (podobně dívku – dívku).
4. Pokud máte ve třídě jedno dítě z LMŠ, hodnotte toto dítě. Pokud máte děti z LMŠ ve třídě více, hodnotte toho, který je veden v třídním seznamu jako první. Pokud máte ve třídě dětí z LMŠ více, vyplňte prosím více dotazníků. (2. 3.,...dítě z LMŠ)
5. Při hodnocení dítěte z běžné MŠ (bez alternativního přístupu ke vzdělávání) hodnotte to dítě, které je v třídním seznamu vedené jako páté (5.) ve skupině dívek či chlapců. Pokud budete vyplňovat více dvojic dotazníků, hodnotte dále dítě z běžné MŠ v třídním seznamu vedené jako 6., 7., atd... .

Informace k hodnocenému dítěti:

Níže hodnocené dítě v předškolním věku navštěvovalo:

lesní MŠ x běžnou MŠ (bez alternativního přístupu ke vzdělávání)

Pohlaví hodnoceného dítěte: *dívka x chlapec*

Věk dítěte:

Prosím zhodnoťte kompetence dítěte:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Dítě je manuálně zručné (jemná motorika, vizuomotorická koordinace – např. schopnost stavět stavebnice podle vzoru, nepřetahovat obrysy, stříhat podle linky). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Dítě má věku přiměřenou slovní zásobu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Dítě je začleněné do kolektivu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Dítě umí v klidu vyřešit konflikty s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dítě je zvědavé. (má zájem, chuť se učit, ptá se na to, co ho zajímá). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Dítě nepodvádí při hře s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Dítě umí překonávat překážky (je schopné pokračovat, i když se činnost hned nedaří a dokončí ji). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Dítě mluví ve větách. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Dítě dodržuje daná pravidla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Dítě je rozvinuté po tělesné stránce (zvládá předmět tělesná výchova). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Dítě si hraje s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Dítě dokáže po vyslechnutí nebo přečtení příběhu, příběh převyprávět. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Dítě je schopné pracovat samostatně. | 1 | 2 | 3 | 4 |

škála hodnocení: 1 - velmi dobrá úroveň 2 - spíše dobrá 3 - spíše špatná 4 - velmi špatná

14. Dítě je asertivní (umí odmítnout nežádoucí chování, dává najevo své názory, potřeby).	1	2	3	4
15. Dítě se dobře orientuje v matematických představách (uspořádání prvků podle velikosti, pozná, co do skupiny nepatří, zvládá porovnávání počtu prvků – více, méně).	1	2	3	4
16. Dítě je schopné respektovat autoritu.	1	2	3	4
17. Dítě umí dobře koordinovat svůj hrubý motorický pohyb (např. běh s vyhýbáním, skákání přes překážky, chytání míče, jízda na kole nebo plavání).	1	2	3	4
18. Dítě navazuje a udržuje přátelství.	1	2	3	4
19. Dítě umí dělat kompromisy (nelpí jen na vlastních přáních, touhách).	1	2	3	4
20. Dítě je pozorné při vyučování (dokáže se vytrvale soustředit potřebnou dobu).	1	2	3	4
21. Dítě spolupracuje s ostatními dětmi (při společných úkolech).	1	2	3	4
22. Dítě dokáže porovnávat, uspořádávat a třídit předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru apod.).	1	2	3	4
23. Dítě projevuje empatii, je ohleduplné k ostatním dětem.	1	2	3	4
24. Dítě se dokáže soustředit při vyučování (odolává rušivým vlivům, je důsledné, pracuje na svém úkolu).	1	2	3	4
25. Dítě dodržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.	1	2	3	4
26. Dítě dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru.	1	2	3	4
27. Dítě vyslovuje správně písmena (je mu dobře rozumět).	1	2	3	4

škála hodnocení: 1 - velmi dobrá úroveň 2 - spíše dobrá 3 - spíše špatná 4 - velmi špatná

28. Dítě dodržuje pravidla slušného chování (umí správně oslovit, pozdravit, poděkovat, poprosit, požádat o něco, nezasahovat nevhodně do rozhovoru, chovat se ukázněně např. v divadle, při jídle).

1 2 3 4

29. Dítě zvládá výuku psaní.

1 2 3 4

30. Dítě akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod..

1 2 3 4

31. Dítě má dobrou paměť (dokáže se naučit krátké básničky).

1 2 3 4

32. Dítě se projevuje kreativně (při tvoření si vymýšlí vlastní prvky).

1 2 3 4

33. Dítě má rozvinutou sebedůvěru (důvěru v to, co umí, ve své schopnosti, důvěřuje i ostatním).

1 2 3 4

34. Dítě má dobrou imunitu (je méně nemocné, než jiné děti).

1 2 3 4

Informace k hodnocenému dítěti:

Níže hodnocené dítě v předškolním věku navštěvovalo:

lesní MŠ x běžnou MŠ (bez alternativního přístupu ke vzdělávání)

Pohlaví hodnoceného dítěte: *dívka x chlapec*

Věk dítěte:

Prosím zhodnoťte kompetence dítěte:

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Dítě je manuálně zručné (jemná motorika, vizuomotorická koordinace – např. schopnost stavět stavebnice podle vzoru, nepřetahovat obrysy, stříhat podle linky). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Dítě má věku přiměřenou slovní zásobu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Dítě je začleněné do kolektivu. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Dítě umí v klidu vyřešit konflikty s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dítě je zvědavé. (má zájem, chuť se učit, ptá se na to, co ho zajímá). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Dítě nepodvádí při hře s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Dítě umí překonávat překážky (je schopné pokračovat, i když se činnost hned nedaří a dokončí ji). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Dítě mluví ve větách. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Dítě dodržuje daná pravidla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Dítě je rozvinuté po tělesné stránce (zvládá předmět tělesná výchova). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Dítě si hraje s ostatními dětmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Dítě dokáže po vyslechnutí nebo přečtení příběhu, příběh převyprávět. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Dítě je schopné pracovat samostatně. | 1 | 2 | 3 | 4 |

škála hodnocení: 1 - velmi dobrá úroveň 2 - spíše dobrá 3 - spíše špatná 4 - velmi špatná

14. Dítě je asertivní (umí odmítnout nežádoucí chování, dává najevo své názory, potřeby).	1	2	3	4
15. Dítě se dobře orientuje v matematických představách (uspořádání prvků podle velikosti, pozná, co do skupiny nepatří, zvládá porovnávání počtu prvků – více, méně).	1	2	3	4
16. Dítě je schopné respektovat autoritu.	1	2	3	4
17. Dítě umí dobře koordinovat svůj hrubý motorický pohyb (např. běh s vyhýbáním, skákání přes překážky, chytání míče, jízda na kole nebo plavání).	1	2	3	4
18. Dítě navazuje a udržuje přátelství.	1	2	3	4
19. Dítě umí dělat kompromisy (nelpí jen na vlastních přáních, touhách).	1	2	3	4
20. Dítě je pozorné při vyučování (dokáže se vytrvale soustředit potřebnou dobu).	1	2	3	4
21. Dítě spolupracuje s ostatními dětmi (při společných úkolech).	1	2	3	4
22. Dítě dokáže porovnávat, uspořádávat a třídit předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru apod.).	1	2	3	4
23. Dítě projevuje empatii, je ohleduplné k ostatním dětem.	1	2	3	4
24. Dítě se dokáže soustředit při vyučování (odolává rušivým vlivům, je důsledné, pracuje na svém úkolu).	1	2	3	4
25. Dítě dodržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.	1	2	3	4
26. Dítě dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru.	1	2	3	4
27. Dítě vyslovuje správně písmena (je mu dobře rozumět).	1	2	3	4

škála hodnocení: 1 - velmi dobrá úroveň 2 - spíše dobrá 3 - spíše špatná 4 - velmi špatná

28. Dítě dodržuje pravidla slušného chování (umí správně oslovit, pozdravit, poděkovat, poprosit, požádat o něco, nezasahovat nevhodně do rozhovoru, chovat se ukázněně např. v divadle, při jídle). 1 2 3 4

29. Dítě zvládá výuku psaní. 1 2 3 4

30. Dítě akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod.. 1 2 3 4

31. Dítě má dobrou paměť (dokáže se naučit krátké básničky). 1 2 3 4

32. Dítě se projevuje kreativně (při tvoření si vymýšlí vlastní prvky). 1 2 3 4

33. Dítě má rozvinutou sebedůvěru (důvěru v to, co umí, ve své schopnosti, důvěřuje i ostatním). 1 2 3 4

34. Dítě má dobrou imunitu (je méně nemocné, než jiné děti). 1 2 3 4

Jiné poznatky k tématu nebo dotazníku:

(Jde např. o dítě s nějakou poruchou, dítě v náhradní rodinné péči, atd.)

.....
.....
.....
.....

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

Máte zájem o zaslání výsledků výzkumného šetření? (napište e-mail)

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha F – Řazení položek z dotazníku podle oblastí s určením původu položek

1, Fyzická oblast

- Dítě je manuálně zručné (jemná motorika, vizuomotorická koordinace – př. schopnost stavět stavebnice podle vzoru, nepřetahovat obrysy, stříhat podle linky). (položka v dotazníku č. 1) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě umí dobře koordinovat svůj hrubý motorický pohyb (např. běh s vyhýbáním, skákání přes překážky, chytání míče, jízda na kole nebo plavání). (č. 17) – diz. práce P. Häfnera
- Dítě má dobrou imunitu. (je méně nemocné, než jiné děti). (č. 34) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě je rozvinuté po tělesné stránce (zvládá předmět tělesná výchova). (č. 10) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě zvládá výuku psaní. (č. 29) - diz. práce P. Häfnera

2, Rozumová (kognitivní) oblast

- Dítě vyslovuje správně písmena (je mu dobře rozumět). (č. 27) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě má věku přiměřenou slovní zásobu. (č. 2) - Bednářová, Šmardová (2015)
- Dítě dokáže porovnávat, uspořádávat a třídit předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru apod.). (č. 22) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě má dobrou paměť (dokáže se naučit krátké básničky). (č. 31) - Bednářová, Šmardová (2015)
- Dítě dokáže po vyslechnutí nebo přečtení příběhu, příběh převyprávět. (č. 12) - Bednářová, Šmardová (2015)
- Dítě se dobře orientuje v matematických představách (uspořádání prvků podle velikosti, pozná, co do skupiny nepatří, zvládá porovnávání počtu prvků – více, méně). (č. 15) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě se projevuje kreativně (při tvoření si vymýšlí vlastní prvky). (č. 32) - diz. práce P. Häfnera

3, Práceschopnost a motivační oblast

- Dítě se dokáže soustředit při vyučování (odolává rušivým vlivům, je důsledné, pracuje na svém úkolu). (č. 24) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě je pozorné při vyučování (dokáže se vytrvale soustředit potřebnou dobu). (č. 20) - diz. práce P. Häfnera

- Dítě je zvědavé (má zájem, chuť se učit, ptá se na to, co ho zajímá). (č. 5)
- diz. práce P. Häfnera
- Dítě je schopné pracovat samostatně. (č. 13) – diz. práce P. Häfnera
- Dítě umí překonávat překážky (je schopné pokračovat, i když se činnost hned nedaří a dokončí ji). (č. 7) – Bednářová, Šmardová (2007)

4, Sociální oblast

- Dítě je schopné respektovat autoritu. (č. 16) - Oregonská metoda
- Dítě spolupracuje s ostatními dětmi (při společných úkolech). (č. 21)
- diz. práce P. Häfnera
- Dítě umí dělat kompromisy (nelpí jen na vlastních přáních, touhách). (č. 19)
- diz. práce P. Häfnera
- Dítě je začleněné do kolektivu. (č. 3) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě navazuje a udržuje přátelství. (č. 18) - Oregonská metoda
- Dítě dodržuje daná pravidla. (č. 9) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě umí v klidu vyřešit konflikty s ostatními dětmi. (č. 4) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě nepodvádí při hře s ostatními dětmi. (č. 6) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě je asertivní (umí odmítnout nežádoucí chování, dává najevo své názory, potřeby). (č. 14) - Bednářová, Šmardová (2007)
- Dítě projevuje empatii, je ohleduplné k ostatním dětem. (č. 23) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě si hraje s ostatními dětmi. (č. 11) - diz. práce P. Häfnera
- Dítě dodržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech. (č. 25) - Bednářová, Šmardová (2007)
- Dítě dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru. (č. 26) – Bednářová, Šmardová (2007)
- Dítě dodržuje pravidla slušného chování (umí správně oslovit, pozdravit, poděkovat, poprosit, požádat o něco, nezasahovat nevhodně do rozhovoru, chovat se ukázněně např. v divadle, při jídle). (č. 28) - Bednářová, Šmardová (2007)
- Dítě akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod.. (č. 30) - Oregonská metoda
- Dítě má rozvinutou sebedůvěru (důvěru v to, co umí, ve své schopnosti, důvěruje i ostatním). (č. 33) - Oregonská metoda