

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Bc. Kristina Janečková

**Seberegulace u předškolních dětí v klasických a
alternativních mateřských školách**
**Selfregulation among children in public and alternative
preschool**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Veronika Šporclová, Ph.D.

2022

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Šporclové, Ph.D. za vedené této práce a za čas, který mi věnovala. Jejích poznatků a rad si velmi vážím. Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Kamile Urban, PhD. za pomoc při statistickém zpracování dat a za metodické vedení Diplomového semináře. Velké díky patří všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a podíleli se na výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také svým nejbližším, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12.12.2022

Bc. Kristina Janečková

Handwritten signature of Kristina Janečková in black ink, written in a cursive style.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá seberegulací předškolních dětí z klasických a alternativních mateřských škol. Literárně přehledová část se věnuje zejména seberegulaci, emocím a jejich rozpoznávání, vývoji emočního porozumění dětí, porozumění sociálním situacím a charakteristice klasických mateřských škol a alternativního předškolního vzdělávání se zaměřením na lesní mateřské školy.

Výzkumná část obsahuje výzkum kvantitativního typu, který porovnává seberegulaci předškolních dětí v klasických a lesních mateřských školách. Cílem diplomové práce bylo prozkoumat a porovnat seberegulaci dětí navštěvujících klasické a lesní mateřské školy. Konkrétně si práce klade za cíl zjistit, jak děti z těchto předškolních zařízení pracují s emocemi, jak rozumějí emocím a sociálním situacím. Ke sběru dat byla využita metoda IDS, konkrétně subtesty zabývající se sociálně-emočními kompetencemi. Výzkumný soubor je tvořen 42 respondenty ve věku 5-7 let, ze 4 zařízení předškolní výchovy, specifitěji 2 klasické mateřské školy, 1 lesní mateřskou školu a 1 alternativní předškolní vzdělávací zařízení integrující prvky Waldorfského, Montessori a lesního přístupu. Výsledky poukázaly na to, že v oblasti *porozumění sociálním situacím* a v oblasti *sociálně kompetentního jednání* skórují výše respondenti z alternativního předškolního vzdělávání. V ostatních oblastech sociálně-emočních kompetencí nebyly výsledky signifikantní.

Klíčová slova

Seberegulace; sociálně-emoční kompetence; předškolní věk; klasické mateřské školy; lesní mateřské školy

Abstract

The diploma thesis deals with the self-regulation of preschool children from public and alternative preschool. The literary review part is mainly devoted to self-regulation, emotions and their recognition, the development of children's emotional understanding, understanding of social situations and the characteristics of public preschool and alternative preschool education with a focus on forest kindergartens.

The research part contains research of a quantitative type, which compares the self-regulation of preschool children in public and forest preschools. The aim of the thesis was to investigate and compare the self-regulation of children attending traditional and forest preschools. Specifically, the work aims to find out how children from these preschools work with emotions and how they understand emotions and social situations. The IDS method was used for data collection, specifically subtests dealing with social-emotional competences. The research group consists of 42 respondents aged 5-7 years, from 4 preschool education facilities, more specifically 2 public preschools, 1 forest school and 1 alternative preschool educational facility integrating elements of the Waldorf, Montessori and forest approach. The results showed that respondents from alternative preschool education score higher in the area of *understanding social situations* and in the area of *socially competent behavior*. In the other areas of social-emotional competences, the results were not significant.

Key words:

Self-regulation; social emotional competence; preschool age; public preschool; forest preschool

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část.....	11
1. Seberegulace.....	11
1.1. Emoce.....	12
1.1.1. Rozpoznávání emocí.....	12
1.2. Emoční regulace.....	12
1.2.1. Strategie emoční regulace.....	14
1.2.2. Faktory ovlivňující emoční regulaci.....	15
1.3. Porozumění sociálním situacím.....	17
2. Charakteristika dítěte předškolního věku.....	18
2.1. Kognitivní vývoj.....	18
2.2. Emoční vývoj a socializace.....	18
2.3. Sociální kompetence.....	20
3. Klasické mateřské školy.....	21
3.1. Výhody klasických mateřských škol.....	21
3.2. Nevýhody klasických mateřských škol.....	22
4. Alternativní předškolní vzdělávání.....	23
4.1. Vybrané typy alternativního předškolního vzdělávání.....	23
4.1.1. Waldorfská pedagogika.....	23
4.1.2. Montessori pedagogika.....	24
4.1.3. Lesní mateřské školy.....	24
4.2. Výhody alternativního předškolního vzdělávání se zaměřením na LMŠ.....	26
4.3. Nevýhody alternativního předškolního vzdělávání se zaměřením na LMŠ.....	27
4.4. Rodiče dětí z LMŠ.....	28
II. Empirická část.....	29
5. Cíl výzkumu.....	29

5.1. Výzkumné otázky a hypotézy	29
6. Metodika	30
6.1. Výzkumný soubor	30
6.2. Měřicí nástroje	31
6.3. Procedura	32
6.4. Statistická analýza	33
6.5. Etika výzkumu	33
7. Výsledky	34
7.1. Studentův <i>t</i> -test	34
7.2. Rozpoznávání emocí	36
7.3. Regulace emocí	37
7.4. Porozumění sociálním situacím	40
7.5. Sociálně kompetentní jednání	41
7.6. Shrnutí	42
8. Diskuse	44
8.1. Diskuse výsledků	44
8.2. Limity výzkumu	45
8.3. Přínos výzkumu	46
8.4. Možnosti dalšího výzkumu	46
9. Závěr	47
Reference	49
Seznam tabulek	59
Seznam obrázků	60
Seznam příloh	61

Seznam zkratek

MŠ - mateřská škola

LMŠ - lesní mateřská škola

WMŠ- Waldorfská mateřská škola

MŠMT - ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

K tématu diplomové práce mne přivedly osobní zkušenosti. Pracovala jsem jako učitelka v alternativní instituci pro předškolní vzdělávání, kde bylo průměrně 10-12 dětí. V této práci jsem vnímala zodpovědnost při práci s dětmi a jejich emočním světem, ať už se jednalo o ranní loučení s rodičem, řešení sporů mezi dětmi, jejich nadšení, smutek, úzkost či projevy vzteku. K tomu, abych přistupovala ke každému dítěti individuálně a citlivě, jsem měla naštěstí v tomto předškolním zařízení prostor.

Přemýšlela jsem nad tím, jak to vypadá v klasických mateřských školách, kde má jedna paní učitelka na starost zhruba 25 dětí. Nedokázala jsem si představit, že při takovém počtu dětí mají paní učitelky prostor a kapacitu věnovat se dětem s různými potřebami více do hloubky. To mě přivedlo na myšlenku, zda je rozdíl v emočních a sociálních kompetencích u dětí z alternativních a klasických školek, zda existuje rozdíl v jejich seberegulaci v závislosti na prostředí předškolního vzdělávání.

Seberegulace, tedy schopnost pracovat se svými emocemi, je důležitou součástí vývoje zdravého jedince. Její základy jsou tvořeny v dětství, je však možné ji kultivovat během celého života. K tomu je nezbytné umět emoce rozpoznávat, dokázat si uvědomit a pojmenovat, jaké emoce cítím, a je také potřeba disponovat repertoárem strategií k jejich případnému zvládnutí. Seberegulačních strategií je mnoho, od těch méně užitečných až po ty velmi vhodné. Každému jedinci se v průběhu dětství osvědčily různé strategie, které se zautomatizovaly. V průběhu života máme možnost tyto strategie přehodnocovat a uvažovat nad tím, zda jsou tyto strategie výhodné či nikoli. Z výzkumů vyplývá, že to, jak s emocemi pracují rodiče a jak na ně reagují, ovlivňuje emoční kompetence u dítěte (Denham & Kochanoff, 2002).

Zabývat se seberegulací je potřebné, mimo jiné proto, že se seberegulací v předškolním věku dítěte je pozitivně asociována úroveň sociálních kompetencí, školní angažovanosti a akademického výkonu (Robson et al., 2020). Dále také seberegulace v časném dětství souvisí s budoucím akademickým úspěchem a celkovým well-being (Taylor, & Butts-Wilmsmeyer, 2020).

Na předchozích řádcích je nastíněno, jak je předškolní věk důležitý pro rozvoj seberegulace. V našem socio-kulturním prostředí k předškolnímu věku bezpochyby patří instituce, kam předškolní děti pravidelně docházejí. Proto si tato diplomová práce klade za cíl porovnat seberegulaci u předškolních dětí v klasickém a alternativním předškolním vzdělávání. Tato práce se skládá ze dvou částí, literárně přehledové a výzkumné. V literárně

přehledové části je popsána seberegulace, charakteristika dítěte předškolního věku a jsou představeny a porovnány základní principy klasických mateřských škol a alternativních předškolních vzdělávacích zařízení s důrazem na lesní MŠ. Výzkumná část se zabývá vlastním výzkumem kvantitativního typu, který porovnává seberegulační schopnosti u dětí z klasických a lesních MŠ.

I. Teoretická část

1. Seberegulace

Seberegulace, nebo také autoregulace, je jedním z klíčových pojmů této práce. Jedná se o schopnost člověka řídit své volní jednání; vědomé úsilí o dosažení stanoveného cíle; též přijetí společenských norem, které se pak stanou součástí autoregulačního systému jedince (Hartl & Hartlová, 2000).

Seberegulací rozumíme schopnost člověka ovládat své projevy emocí, chování a svou pozornost v závislosti na požadavcích dané situace (Denham et al., 2014). Souvisí se schopností směřovat a inhibovat své reakce, odolat nepodstatným rušivým vlivům a v neposlední řadě udržet pozornost a ovládat své chování (Hofmanne et al., 2012). Gestsdottirová a Lerner (2008) do pojmu seberegulace zahrnují téměř veškeré chování jedince, od fyziologických funkcí po záměrné a složité myšlenkové procesy.

Stuchlíková (2002) uvádí, že seberegulace vychází z nevědomých implicitních procesů a integruje různé funkce, informace a motivační tendence do „hladkých“ procesů rozhodování. Dále poukazuje na to, že seberegulace je podmíněna dostatečným zpevněním v průběhu učení a pro její správný vývoj je důležitý výchovný styl, který namísto výsledků činností více podporuje úspěšné projevy kontroly emocí, pozornosti a motivace.

Nicméně mezi některými odborníky je patrný nesoulad v terminologii. Zatímco někteří považují pojem seberegulace za nadřazený a rozumí jím chování orientované na cíl a pojmem sebekontrola označují vědomou kontrolu a potlačování impulzů (Ilkovska, & Engle, 2010; Kuhl, 2008), jiní používají pojmy seberegulace a sebekontrola jako synonyma (Baumeister, & Vohs, 2004). V této práci je používán pojem seberegulace v kontextu nadřazeného pojmu, který zahrnuje schopnost řídit své volní jednání, schopnost inhibovat a směřovat své reakce, jednat orientovaně na cíl a mimo jiné také schopnost vědomě ovládat své jednání.

Cílem seberegulace je sledovat a adaptovat vlastní chování tak, aby bylo dosaženo subjektivně požadovaného stavu, který úzce souvisí s well-being jedince (Ilkovska, & Engle, 2010).

Stuchlíková (2002) uvádí, že existují tři hlavní způsoby seberegulace. Jedním z nich je kognitivní kontrola emocí, která spočívá především v modifikaci myšlenek, postojů a přesvědčení. Jedinec se může snažit přesunout pozornost k jiným podnětům, nalézt jiný úhel pohledu na své pocity, případně se může pokoušet smířit se s bezvýhodnou situací.

Dalším způsobem je fyziologická kontrola emocí, která vychází z rozvíjejícího se poznávání toho, jak fyziologický stav ovlivňuje psychické prožívání.

A posledním z nich je behaviorální kontrola emocí. Ta se soustřeďuje na kontrolu vnějších projevů emocí jako je řeč či činnost.

Saarni (1999) označuje seberegulaci jako schopnost adaptivně řídit či ovládat své činy, myšlenky a pocity. Emoční regulaci popisuje jako schopnost ovládat subjektivní prožitek emoce, zejména intenzitu a délku trvání, a také strategicky ovládat expresi emoce v kontextu sociální situace.

1.1. Emoce

Vágnerová (2012) uvádí, že emoce mají významný vliv na rozvoj poznávacích schopností, mohou jej stimulovat i blokovat. Rozumový úsudek může ovlivnit emoční prožívání, může jej regulovat a tlumit a měnit i celkový způsob interpretace daného dění.

1.1.1. Rozpoznávání emocí

Rozpoznáváním emocí rozumíme schopnost jedince vyhodnotit, jak se druhý jedinec cítí na základě vnějších projevů emocí. Jedná se především o výrazy obličeje, chování a hlasové zbarvení (Schulze, Roberts, 2007).

Schulze a Roberts (2007) dále uvádějí, že při rozpoznávání emocí je důležité rozlišovat deklarativní znalost emocí, tedy tím, že jsme schopni určitý výraz tváře či určité chování správně přiřadit k odpovídající emoci, a vzorce zpracování, kterými rozumíme tendence člověka přisuzovat ostatním jedincům určitý emoční stav.

Rozpoznávání a porozumění emocím v předškolním věku je beze sporu ovlivněno rodičovským přístupem. Tříleté děti, jejichž matky oceňovaly emoční projevy a zprostředkovávaly pozitivní emoční prožívání, měly samy pozitivní emoční projevy a reakce a dokázaly emoce rozpoznávat a rozumět jim. U pětiletých dětí již rodičovský přístup neměl tak zřejmý vliv (Denham & Kochanoff, 2002).

1.2. Emoční regulace

Dle Stuchlíkové (2002) se emoční regulace vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má, kdy je má a jak je prožívá a vyjadřuje. Dále Stuchlíková rozlišuje dva způsoby, jak lze úsilí k regulaci emocí směřovat. Jde o regulaci zaměřenou na spouštěcí předpoklady, časově se objevuje již při prvních náznacích či velmi záhy poté, co se spustí proces rozvíjení emoční reakce. A o emoční regulaci zaměřenou na reakci, kterou můžeme použít ke konci procesu rozvoje emoce. Koole (2008) do emoční regulace zahrnuje pozornost, vědomosti a tělesné reakce související s emočním prožíváním.

Gross (2015) používá zastřešující pojem regulace afektu, pod který spadá coping, regulace nálady a regulace emocí. Regulace emocí se s copingem a regulací nálady do jisté míry překrývá, odlišuje se však snahou ovlivnit emoce, které jedinec pociťuje, kdy je pociťuje a jak je prožívá a vyjadřuje.

Tamirová a Gutentag (2017) uvádějí, že emoční regulace je proces směřovaný na získání žádoucí emoce, která se proměňuje v závislosti na situaci a na daném jedinci. Dále uvádí, že žádoucí emoce je pro jedince ta, kterou považuje za hodnotnou bez ohledu na to, zda je emoce příjemná či nepříjemná. V neposlední řadě uvádějí, že je emoce žádoucí podle očekávaného behaviorálního, sociálního či epistemického přínosu.

Seberegulační dovednosti se rozvíjejí od raného dětství po dospělost a mohou být významným ukazatelem sociálních kompetencí jedince (Eisenberg & Sulik, 2011).

Z výzkumu vyplývá, že seberegulace v časném dětství souvisí s budoucím akademickým úspěchem a celkovým well-being jedince (Taylor & Butts-Wilmsmeyer, 2020). Emoční regulace je asociována produktivitou ve třídě, akademickými úspěchy a ranými standardizovanými výsledky v oblasti matematiky a gramotnosti (Graziano et al., 2007).

Bylo zjištěno, že schopnost vyrovnat se s emocemi je při rozvoji prosociálního chování důležitější než pouze samotný temperament. Používání pasivních copingových strategií může hrát důležitou roli při rozvoji maladaptivního chování u malých dětí. (Blair et al., 2004).

Předškolní děti, které se málo zapojovaly do sociální interakce a měly nízkou schopnost regulace emocí, byly při volné hře více opatrné a úzkostné. Děti, které se živě zapojovaly do sociální interakce a měly nízkou či vysokou schopnost emoční regulace, tyto potíže neměly. Zdá se tedy, že nesprávná emoční regulace je asociována s psychickou maladaptací, avšak je zmírněna mírou, jakou se dítě zapojuje do sociální interakce (Rubin et al., 1995).

Russell (1990) uvádí, že děti ve věku pěti let jsou schopny rozlišovat příčiny a důsledky některých základních emocí. Dle Saarniové (1979) děti ve věku šesti let prokazují, že jsou schopny vyhodnotit a přiřadit vhodné projevy emocí vzhledem k sociální situaci nikoli k aktuálně prožívané emoci.

Z výzkumu Canaslan a Sungur (2022) vyplývá, že na seberegulaci předškolních dětí mají vliv digitální média. Konkrétně čím více času předškolní děti trávily na digitálních médiích, tím více se u nich objevovala nízká schopnost seberegulace. Zároveň děti, které sledovaly edukativní obsah či obsah digitálních médií v cizím jazyce, měly v oblasti seberegulace vysoké skóre. Tato studie pracovala s výpověďmi matek a vypovídá tedy o tom, jak seberegulaci dítěte vnímají matky, nevypovídá přímo o seberegulaci předškolních dětí.

Zajímavou metaanalýzu provedli Aldao et al. (2010), kteří zkoumali strategie emoční regulace v souvislosti s psychopatií. Zjistili, že s výskytem psychopatie souvisí strategie ruminace (ulpívavého přemýšlení), vyhýbání se a potlačování projevů emocí, naopak strategie přijetí, řešení problému a přehodnocení byly spojovány s menším výskytem psychopatie.

1.2.1. Strategie emoční regulace

Sala et al. (2014) uvádějí, že ve strategiích emoční regulace preferují chlapci spíše behaviorální strategie a dívky spíše strategie sociální podpory.

Níže jsou zaznamenány strategie emoční regulace, které jsou popsány v příručce IDS Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (Krejčířová et al., 2013).

Tabulka 1

Adaptivní strategie emoční regulace

Název strategie	Popis
Jednání zaměřené na problém	Dítě samo se snaží změnit situaci.
Rozptýlení nebo relaxace	Dítě dělá něco, co ho baví / přivede na jiné myšlenky.
Zlepšení nálady	Dítě myslí na věci, které mu dělají radost. Vzpomíná.
Akceptace	Dítě přijme to, co v něm emoci (vztek/strach/smutek) vyvolalo.
Zapomenutí	Dítě zkusí zapomenout na to, co v něm emoci vyvolalo.
Kognitivní řešení problému	Přemýšlí, jak problém zvládnout/řešit; dodávání si odvahy.
Přehodnocení	Dítě si říká, že to není tak zlé; že to není nic důležitého.

Zdroj: IDS Příručka

Adaptivní strategie emoční regulace zobrazené v tabulce 1 se vyznačují tím, že dítě aktivně jedná tak, aby změnilo svůj negativní emoční stav na pozitivní. Jsou to takové strategie, které dítě užívá k tomu, aby u sebe nebo u druhých záměrně regulovalo emoce.

Tabulka 2

Maladaptivní strategie emoční regulace

Název strategie	Popis
Rezignace	Dítě nechce proti svým emocím už nic dělat; vzdá se.
Agresivní chování (včetně autoagrese)	Dítě se začne s druhými hádat/prát.
Izolace	Dítě nechce nikoho vidět; stáhne se zpátky.
Sebeznehodnocení	Dítě hledá chybu u sebe; myslí si, že je to jeho problém.
Perseverace	Dítě stále znovu přemýšlí o tom, proč je rozzlobené/smutné/má strach.

Zdroj: IDS Příručka

Maladaptivní emoční strategie, zobrazené v tabulce 2, jsou takové, které umožňují dítěti regulaci emocí, avšak zároveň tím sobě nebo druhým ubližuje či škodí.

Tabulka 3

Ostatní strategie emoční regulace

Název strategie	Popis
Vyjádření emoce	Dítě dá své emoce otevřeně najevo.
Sociální opora	Dítě se obrátí na někoho, kdo mu snad pomůže.
Ovládání emocí	Dítě své pocity nedá najevo, nechá si je pro sebe.
Vyhýbání/útěk	Cílem útěku je získání pocitu bezpečí.

Zdroj: IDS Příručka

Ostatní strategie emoční regulace jsou znázorněny v tabulce 3. Jsou to strategie, které umožňují dítěti regulovat emoce, aniž by přitom ublížilo sobě či ostatním. Avšak oproti adaptivním strategiím dítě samo aktivně nejedná tak, aby negativní emoční stav změnilo v pozitivní.

1.2.2. Faktory ovlivňující emoční regulaci

Emocionální regulace, kterou rozumíme pokusy člověka kontrolovat své emoční reakce, je velmi důležitá pro well-being člověka. Zdravá emocionální regulace je základním kamenem pro mentální zdraví a přizpůsobení se, zatímco nezdravá emocionální regulace je podkladem pro mnohá duševní onemocnění. Lidé, kteří věří, že emoce mohou být regulovány, mívají vyšší

self-efficacy v oblasti emoční regulace, používají adaptabilnější strategie emoční regulace a mívají také příznivější emoční zážitky (Tamir & Mauss, 2010).

Kontrola emocí, pozornosti a jednání jsou dovednosti vyvíjející se společně v předškolním období (Carlson & Wang, 2007).

Mezi faktory, které ovlivňují emocionální regulaci dítěte, patří způsob, jak s emocemi pracují pečující osoby, jak o emocích a emočních projevech s dítětem mluví a jak učí dítě o emocích přemýšlet (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Emoční regulace souvisí s rozpoznáváním emocí. Pokud není rozpoznání emoce dostatečné, jsou zpravidla použity nevhodné strategie emoční regulace (Barrett et al., 2010).

Emoční regulace je ovlivněna mnoha faktory, mezi které patří temperament dítěte, neurofyziologie a kognitivní vývoj (Goldsmith & Davidson, 2004). Dále je ovlivněna fyziologickou reaktivitou a emocionalitou dítěte a také strategiemi emoční regulace, které má jedinec k dispozici (Grolnick et al., 1999).

Dítě se o emoční regulaci dozvídá nejprve prostřednictvím observačního učení, tedy tím, že pozoruje své nejbližší okolí, obvykle primární rodinu. Emoční regulace dítěte je dále ovlivněna rodičovským jednáním zaměřeným na emoce a ovládání emocí. V neposlední řadě je emoční regulace ovlivněna emočním klimatem rodiny, které je tvořeno výchovným stylem, kvalitou citových vazeb, expresivitou emocí v rodině a partnerským vztahem rodičů (Morris et al., 2007).

Emoční regulace může být ovlivněna i biologickým pohlavím dítěte. Pohlaví dítěte ovlivňuje rodičovský přístup k projevům emocí, konkrétně u chlapců je ze strany matek i otců vyvíjen větší nátlak na kontrolu projevů emocí, obzvláště pak pláče. U starších chlapců se více než u starších dívek objevují požadavky na kontrolu projevů strachu (Eisenberg et al., 1998). Podle Zlomkeové a Hahnové (2010) existují genderové rozdíly ve strategiích emoční regulace, konkrétně v kognitivních strategiích jako jsou ruminace, přerámování problému a obviňování druhých. Dle Sanchis-Sanchis et al. (2020) dívky častěji regulují projevy smutku, úzkosti a vzteku než chlapci. Ke zkoumání regulace agresivity přispívá Conwayová (2010), která k behaviorálním projevům agrese řadí i tzv. vztahovou agresivitu (*relational aggression*), která se více vyskytuje u dívek. Cílem vztahové agresivity je poškození vztahů druhého skrze šíření pomluv a způsobování odmítnutí druhých vrstevníky. Podle ní se tímto vyrovnávají rozdíly v regulaci agresivity mezi chlapci, kteří častěji projevují agresivitu fyzicky, a dívkami, které více tíhnou k již zmíněné vztahové agresivitě.

1.3. Porozumění sociálním situacím

Smith a Walden (2001) při porovnávání skupin dětí týraných, dětí z vysoce rizikového prostředí a dětí z nízko rizikového prostředí, zjistili, že mezi těmito skupinami není signifikantní rozdíl ve znalosti emocí a jejich rozpoznávání. Nicméně při hypotetickém řešení sociálních problémů a také v sociálních kompetencích a vyjadřovacích schopnostech existovaly mezi skupinami významné rozdíly.

Porozumění emocím a sociálním situacím pozitivně koreluje s verbálními schopnostmi dítěte. Dívky, bez ohledu na verbální schopnosti, byly schopny lépe emoce přiřadit a také pojmenovat i komplexní emoce, jako např. hrdost (Bosacki & Moore, 2004).

Porozumění sociálním situacím má signifikantní vztah ke schopnosti kontrolovat a revidovat informace a schopnosti potlačit silné reakce jedince (Miller et al., 2013).

2. Charakteristika dítěte předškolního věku

V následujících kapitolách jsou představeny některé aspekty charakterizující dítě předškolního věku. V předškolním období je charakteristický zejména rychlý pohybový a senzorický rozvoj. Dítě se odpoutává od rodiny a navazuje první vztahy s vrstevníky. V tomto ohledu má na vývoj dítěte významný vliv právě prostředí předškolního vzdělávání (Vágnerová & Lisá, 2021). Pro dítě předškolního věku je také důležitá potřeba aktivity, která je regulována socializačním působením a potřeba sociálního kontaktu, která úzce souvisí se sebeprosazením, altruistickým jednáním a ochotou spolupracovat (Vágnerová, 2005). Hlavním nástrojem, skrze který se dítě rozvíjí, dle Suchánkové (2014), je hra. Hra je spontánní a vychází z vnitřní motivace a potřeb dítěte. Doňková a Novotný (2010) uvádějí, že v předškolním období se objevuje také tzv. kooperativní hra, během které si děti hrají ve skupinkách s cílem něco vytvořit. Vágnerová (2012) zmiňuje hru symbolickou, která dítěti umožňuje přizpůsobit si prostředí, chovat se dle svých představ a díky které se dítě vyrovnává s realitou. Dále uvádí hru tematickou, při které na sebe dítě bere různé role a prožívá a řeší různé situace.

2.1. Kognitivní vývoj

Myšlení předškolního dítěte zatím zcela nerespektuje logiku, je tedy nepřesné a v mnohém omezené. Piaget (1966, cit. Vágnerovou, 2012) tuto fázi kognitivního vývoje označil jako období názorného, intuitivního myšlení. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že dítě v tomto období uvažuje v celostních pojmech, avšak usuzování je zatím vázáno na představy či vnímané objekty. Jinými slovy se dítě zaměřuje na to, co vidí nebo dříve vidělo.

Dítě je schopné kategorizovat, vystihnout podstatné vlastnosti předmětů, tvořit a používat pojmy. V myšlení jsou často přítomny specifické chyby v úsudku jako např. egocentrismus, prezentismus, absolutismus či magičnost (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

2.2. Emoční vývoj a socializace

V předškolním věku dítě začíná postupně regulovat vlastní emoční prožívání, učí se rozpoznávat a diferencovat emoce a dochází k rozvoji vyjadřování i složitějších emocí. Děti v tomto období bývají více stabilní a bývají také častěji pozitivně laděné nežli v předchozích vývojových obdobích (Šmelová et al., 2012; Vágnerová, 2012).

Během rozvoje emočního prožívání lze polemizovat o tom, zda se jedná především o důsledek zrání specifických oblastí mozku s mírným vlivem okolního prostředí, nebo zda je emoční prožívání významně modifikováno získanými zkušenostmi (Vágnerová, 2012).

Role matky (pečující osoby) se jeví jako klíčová především pro podporu dítěte k vyjadřování pozitivních emocí. Pokud pečující osoba dítě méně povzbuzuje či má výrazně tlumivé reakce na projevy pozitivních emocí u dítěte, může tím být u dítěte narušen vývoj mozku v souvislosti s odměnou (Morgan et al., 2022).

Socializace je proces, který probíhá po celý život v rozmanitých interakcích jedince s druhými lidmi (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje socializační proces tři vývojové aspekty:

- Vývoj sociální reaktivity: jedná se o vývoj bohatě diferencovaných vztahů k lidem v blízkém i vzdálenějším sociálním okruhu.
- Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací: pomocí internalizovaných příkazů si dítě utváří normy.
- Osvojení sociálních rolí: v závislosti na věku, pohlaví, společenském postavení atp. se utváří očekávané postoje a vzorce chování, které si dítě osvojuje.

V sociálně emočním vývoji dítěte zastává klíčovou roli attachment neboli citová vazba. Z výzkumu attachmentu dítěte k oběma rodičům vyplývá, že citová vazba k matce a k otci je asociována s mírou porozumění emocím (Psychogiou et al., 2018).

V předškolním věku je emoční prožívání stabilnější a vyrovnanější než v předchozích vývojových obdobích. Rozvíjí se emoční inteligence, která umožňuje lepší porozumění emocím svým i jiných lidí. Děti jsou schopny částečně regulovat své emoční projevy a v případě nutnosti jsou schopny oddálit uspokojení (Vágnerová, 2012). I v předškolním věku zůstává nejvýznamnějším prostředím rodina, která poskytuje dítěti primární socializaci, uvádí jej do společenství lidí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě v předškolním věku může přecitlivěle reagovat na pocity úspěchu a selhání, dále zažívá sebereflexivní emoce jako je hrdost či pocit viny. Při seberegulaci hraje významnou roli svědomí dítěte (Thorová, 2015). Emoční seberegulace se v tomto období teprve začíná rozvíjet. Pro rozvoj emoční regulace je významná orientace ve vlastních pocitech a pocitech ostatních, a také schopnost o nich mluvit. Dítě by mělo být schopno regulovat projevy vzteku, zklamání a frustrace (Vágnerová, 2012). Emoční regulace bývá u předškoláků spojována s několika aspekty sociálního fungování včetně sociálních kompetencí, oblíbenosti u vrstevníků a učitelů, přizpůsobivosti, stydlivosti a soucitem (Carlson & Wang, 2007). Lepší schopnost seberegulace je asociována s vyšší úspěšností ve školním prostředí (Becker et al., 2013; McClelland & Cameron, 2011).

2.3. Sociální kompetence

Smékal (1995, s. 11) definuje sociální kompetenci jako „obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti“. Latif (2004) uvádí, že tuto kompetenci lze pozorovat kupříkladu prostřednictvím zájmu o druhé, respektu k odlišnosti, rozpoznáním a reakcemi na potřeby druhých, je možné u jedince pozorovat vliv na druhé, a také efektivní komunikaci a naslouchání.

Sociálně-emoční kompetence se skládají z více částí. K tomu, aby předškolák zvládl sociální situace, je potřeba mít motivaci a široké rozmezí schopností jako např. rozvinuté komunikační schopnosti, znalost emocí, dostatečnou seberegulaci, přístup k rozličným efektivním sociálním strategiím a self-efficacy v sociálních situacích (Rubin et al., 2011). Verissimo et al. (2014) uvádějí, že jistá citová vazba (*attachment*) je základem pro vrstevnické sociální kompetence u předškolních dětí. Děti s jistým attachmentem byly více sociálně angažované a častěji projevovaly sociální, emocionální a kognitivní schopnosti, které přispívaly k přijetí mezi vrstevníky.

Argyle (1967; cit. Nakonečným, 2000) zavedl termín sociální obratnost (*social skill*), který dále popisuje jako dovednost či způsobilost vést a dále rozvíjet smysluplnou sociální interakci.

Úroveň sociální kompetence se odvíjí již v raném dětství od úrovně emocionálních kompetencí (Denham et al., 2003). Jednání jedince lze označit za sociálně kompetentní, pokud je efektivní v sociálních situacích. Jedinec je tedy schopen řešit konflikty efektivním způsobem, je schopen navazovat vztahy a jednat prosociálně (Denham, 2006).

3. Klasické mateřské školy

Klasické, standardní, běžné, veřejné či státní mateřské školy jsou označení pro nejrozšířenější vzdělávací institucí u nás, zřizuje je obvykle obec nebo město (Koťáková, 2014). Mateřská škola je předškolní zařízení, kde je pečováno o děti zpravidla ve věku 3 až 6 let. Cílem mateřské školy je rozvoj dítěte v oblasti tělesné, psychické a sociální, a to prostřednictvím bezpečného prostředí, adekvátní péče a optimálních podmínek. Klasické mateřské školy spadají pod ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Fungování předškolního vzdělávání je vytyčeno v *zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání* a ve *vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání*. V novelizaci zákona o předškolním vzdělávání přišla v dubnu 2020 změna v podobě povinné předškolní docházky dětí, kterým bylo k 31.8. pět let. Tyto děti musejí být zapsány v mateřské škole, a to i přesto, že dříve docházely do jiného typu předškolního vzdělávání.

- **Pečující osoba v klasické MŠ**

Pečující osobou v klasické MŠ je zpravidla učitel mateřské školy, který získal odborné vzdělání. Přesně je to definováno v *zákoně č. 563/2004 Sb. Díl 2- Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků* § 6 Učitel mateřské školy.

- **Provoz a prostory v klasické MŠ**

Počet dětí ve třídě klasické MŠ stanovuje *Vyhláška č. 14/2005 Sb., § 2- Vyhláška o předškolním vzdělávání*. Dle ní je v klasických MŠ více tříd obvykle po 24 dětech se dvěma pedagogickými pracovníky, kteří se u dětí střídají. Avšak dle dat z Českého statistického úřadu (31.08.2022) se průměrný počet žáků ve třídě snižuje a v loňském školním roce 2021/2022 tato hodnota čítala 21,5 žáka na třídu.

Prostor třídy v klasické MŠ a zároveň požadavky na provoz MŠ jsou upraveny *Vyhláškou č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. Tato vyhláška udává přesné parametry, které vymezují prostory a provoz třídy a školy z hlediska podlahové plochy na žáka v jednotlivých místnostech (šatna, třída, umývárna, apod.), osvětlení, cirkulace vzduchu, výdeje jídel, přívodu a teploty vody a mnohé další. V prostorách třídy tráví děti převážnou část dne, jsou zde zajímavé hračky z různých materiálů, prostor pro tvorbu a malování a prostor na odpočinek.

3.1. Výhody klasických mateřských škol

Nespornou výhodou klasických mateřských škol je jejich dostupnost. Obvykle dítě chodí do spádové mateřské školy, která se nachází v okolí jeho bydliště. Rovněž jsou tyto

mateřské školy financovány z obecního rozpočtu, rodiče tedy docházku dítěte nehradí, což je jednou z hlavních výhod tohoto typu předškolního vzdělávání.

Výhodou klasických mateřských škol je proces postupného začleňování dětí do společnosti. Do MŠ docházejí děti s rozličným sociálním, ekonomickým a kulturním zázemím, což může být pro skupinu velmi obohacující. Rovněž je pravidelná docházka do MŠ pro děti kotvícím prvkem, pokud zažívají náročnou situaci v rodinném zázemí, jako např. smrt či rozvod. V bezpečném prostředí MŠ zažívají děti ritualizované činnosti, zdokonalují se v sebeobsluze a hygienických a sociálních návycích (Matějček, 2005).

Průcha (2016) uvádí, že tento typ mateřské školy by měl dítě zejména v posledním ročníku předškolní docházky soustavně připravovat na nástup do školy, aby byl usnadněn proces adaptace na základní školu. Pokud dítě nastupuje na klasickou základní školu, adaptace by pro něj měla být snazší než pro dítě z alternativní MŠ.

V klasických MŠ bývají obvykle ve třídě k dispozici digitální média, např. interaktivní tabule, tablety či televizní obrazovky, která při správném zacházení pomáhají rozvíjet kognitivní funkce dítěte (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Dále může využití těchto médií s výukovými aplikacemi napomáhat rozvoji řeči, zrakového a sluchového vnímání, artikulace a grafomotoriky (Solná, n.d.).

3.2. Nevýhody klasických mateřských škol

Mezi nevýhody klasických mateřských škol patří větší počet dětí na pedagoga a není prostor pro dostatečné vyjádření myšlenek a potřeb jednotlivého dítěte (Matějček, 2005).

Čas trávený venku na hřišti je poměrně sporý oproti např. lesním mateřským školám. Dle *vyhlášky č. 410/2005 Sb. § 21*, mají předškolní děti trávit dopoledne 2 hodiny venku.

Mezi nevýhody lze řadit již zmíněné používání digitálních médií. Je zde riziko nevhodného používání spojené s nedostatečným proškolením pedagogů, avšak mnohem důležitějším faktorem, který představuje riziko v oblasti používání digitálních médií v předškolním vzdělávání, je neschopnost dítěte se od obrazovky odtrhnout. S tím se pojí nižší fyzická aktivita, která má dopady na zdravotní i psychický stav dítěte (De Decker, 2012). Ovšem je potřeba brát v úvahu, že velmi záleží na způsobu práce s digitálními médii a že mohou sloužit podpůrně při vývoji dítěte, více je toto popsáno v podkapitole 3.1. „Výhody klasických mateřských škol“.

4. Alternativní předškolní vzdělávání

Alternativní školství je takové, které se něčím odlišuje od standardních škol běžného vzdělávacího systému. Odlišnosti mohou být v oblasti organizace výuky a školského prostředí, vztahů mezi školou a rodiči, hodnocením dětí, prostředím, cílů vzdělávání apod. (Průcha, 2001).

Alternativní školy dělíme na klasické (Montessori systém, Waldorfské školy a Daltonský plán) a tzv. soukromé mateřské školy (jejichž zřizovatelem je církevní, právnická či fyzická osoba) a dále moderní alternativní školy např. Lesní kluby, projekt Zdravá lesní škola a další (Průcha, 2001).

Je potřeba zmínit, že existují různé legislativní formy alternativního předškolního vzdělávání, mezi něž patří soukromá mateřská škola, dětská skupina, instituce zřízené ve vázané živnosti a mnohé další. Mezi atraktivní formy zřízení pečujících o děti se řadí také spolky. Právní úpravou Spolků se zabývá Občanský zákoník, konkrétně *Zákon č. 89/2012 Sb.* Pokud je předškolní zařízení formálně zapsaným spolkem, plynou z toho výhody zejména ve volnosti ohledně hygienických norem na zařízení prostoru péče o děti, vydávání jídel apod. Rovněž nejsou státem stanovené podmínky pro vzdělání a kvalifikaci pečujících osob. Pokud však spolek není zapsaný v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, je potřeba, aby bylo dítě zapsáno do takového zařízení předškolní péče, které legislativně splňuje veškeré náležitosti související s povinným předškolním vzděláváním.

4.1. Vybrané typy alternativního předškolního vzdělávání

V této části jsou krátce představeny směry alternativního předškolního vzdělávání, které jsou vzhledem k výzkumné části této diplomové práce relevantní. Největší důraz je však kladen na lesní mateřské školy. Je nutno zmínit, že i v klasických mateřských školách bývá možnost docházky do třídy, která nabízí alternativní přístup, Montessori třídu, třídu s prvky waldorfské pedagogiky apod., těmito typy předškolních vzdělávacích institucí se tato diplomová práce nezabývá. Následující vybrané typy alternativního předškolního vzdělávání pojí mimo jiné respekt k vývojovým potřebám dítěte, důraz na individuální přístup k dítěti, odlišné prostředí třídy od tříd v klasických MŠ, věkově smíšené třídy, kde starší děti pomáhají mladším, a iniciativa rodičů bývá vyšší, nežli je tomu u klasických MŠ (Asociace lesních MŠ; Asociace Waldorfských mateřských škol; Kraemer, 2019; Montessori.cz).

4.1.1. Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je zaměřena na vývojová období člověka a jejich specifika, na proměny a rozvoj vztahu ke světu s důrazem na individualitu a svobodu každého žáka.

Pedagogové při práci s dětmi usilují o rozvoj odpovědnosti, prosociálního jednání, samostatnosti a rozvinutí individuálního potenciálu (Asociace Waldorfských škol České republiky). Ve Waldorfských MŠ je hlavním cílem nabídnout bezpečné a láskyplné prostředí, které umožňuje rozvoj tvořivosti a radosti ze života pomocí podnětných pomůcek a respektujícího přístupu pedagogů. Důraz je kladen na učení nápodobou, volnou hru, rozvoj skrze smyslové zkušenosti a pohyb, uměleckou činnost, praktické dovednosti jako např. pečení a zahradničení, a zároveň je dbáno o předvídatelný rytmus dne, měsíce a roku, který je provázen slavnostmi a rituály. Důležité jsou také jasné a pevné hranice, které napomáhají růstu dítěte a vytvářejí bezpečný prostor (Asociace Waldorfských mateřských škol).

Učitel je pro dítě inspirací a vzorem, jsou kladeny nároky na jeho osobnostní kvality, hodnotový systém, schopnost komunikace s dítětem. Je potřeba, aby waldorfský pedagog měl dokončené vzdělání pro učitele/učitelky WMŠ a ideálně také pedagogické vzdělání pro MŠ (Asociace Waldorfských mateřských škol, 2022).

4.1.2. Montessori pedagogika

Hlavním mottem Montessori pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Toto zastřešuje hlavní prvky tvořící Montessori přístup, patří mezi ně systém a řád, soustředění, ticho, zodpovědnost, důraz na smyslové poznávání a intelekt, samostatnost, partnerský přístup, radost z objevování, porozumění řádu věcí kolem sebe, zkoumání a praktické dovednosti (Montessori ČR). V Montessori mateřských školách děti si děti nehrají s hračkami, ale pracují s pomůckami, které mají přesný účel a postup na práci s nimi, obvykle jsou zaměřeny na rozvoj senzomotorických schopností, logického myšlení a na přípravu k osvojení trivlia, tedy čtení, psaní a počítání. Pedagogové děti provází a pomáhají jim, aby různé situace zvládly samy, a tím posilují jejich sebedůvěru. Mezi další důležité prvky Montessori pedagogiky patří připravené, smysluplné a organizované prostředí a připravený učitel. Je zde rovněž důležitý vzájemný respekt a úcta mezi dospělým a dítětem (Montessori.cz; Montessori ČR).

Nároky na pedagoga neboli průvodce vycházejí z filosofie Montessori přístupu. Je potřeba, aby pedagog citlivě reagoval na potřeby dítěte a pomáhal mu v rozvoji, nehodnotil a byl spíše pozorovatelem a průvodcem. Vzdělání Montessori průvodců je podmíněno vysokoškolským pedagogickým vzděláním a je ceněno, pokud má průvodce 300hodinový kurz v Montessori vzdělávání (Montessori institut Brno).

4.1.3. Lesní mateřské školy

Tato diplomová práce je zaměřena především na lesní MŠ, proto je jim v této podkapitole věnována větší pozornost než ostatním vybraným typům alternativního předškolního vzdělávání.

Mottem lesních mateřských škol je věta „Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.“, která zastřešuje další principy, na kterých přístup lesních mateřských škol stojí. Koncept LMŠ vychází z myšlenky, že dítě se nejlépe rozvíjí v přímém kontaktu s přírodou, a proto většina programu probíhá venku za každého počasí (Vošahlíková et al., 2012).

V lesních MŠ jsou děti v přímém kontaktu s přírodou po celý rok, kde poznávají a vytváří si vztah k živé a neživé přírodě, mají možnost pozorovat proměnlivost prostředí, prožít rytmus změn ročních období. Také rozvíjí fantazii a kreativitu, učí se celostně skrze propojování tělesné a duševní aktivity, prostřednictvím přímé zkušenosti (Vošahlíková, 2010).

Děti z LMŠ a děti, které trávily velkou část dětství v přírodě, k ní mají v dospělosti bližší vztah a mají tendenci ji ochraňovat, chovat se environmentálně (Gill, 2014).

V dnešní době v západních zemích mají děti méně možností samy objevovat okolní svět a jsou v kontaktu s přírodou mnohem méně než jejich rodiče či prarodiče. Hra těchto dětí je rovněž více domestikovaná a je obvykle pod dohledem dospělých (Clements, 2004; Francis & Lorenzo, 2006). Především ve Skandinávii se pobyt dětí v přírodě dostává do popředí. Odtud LMŠ a přírodní školky pocházejí a ze strany tamních rodičů je o tento typ vzdělávání velký zájem (Prince et al., 2013). Kernan (2010) uvádí, že v západních zemích kvůli urbanizaci dochází k rozdělování dětského světa na tzv. ostrovy v podobě domova, kroužků, školky a poté školy a na přírodu a její objevování už nezbyvá místo. Možná i toto uvědomění přispívá k nárůstu poptávky po lesních MŠ, např. v Německu (kterým jsou inspirovány české LMŠ) je nyní přes 2000 lesních mateřských škol či skupin, což je více než 440% nárůst oproti roku 2005, kdy jich existovalo přibližně 450. (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten; Asociace lesních MŠ). Ve Spojených státech amerických z roku 2012, kdy zde bylo přibližně 25, jich do roku 2020 přibylo přes 225 (Kahn et al., 2020).

- **Pečující osoba v lesní MŠ**

Pečující osobou neboli průvodcem v LMŠ je jeden pedagog MŠ a jedna pečující osoba s minimálně profesní kvalifikací chůva. Oba průvodci mají absolvovat kurz Začínající průvodce, který je akreditovaný MŠMT, poté je možné navazující vzdělávání, ale to není podmínkou (Asociace lesních MŠ-Začínající průvodce).

- **Provoz a prostory lesní MŠ**

Dle Valkounové (Asociace lesních MŠ, 2021) bývá ve třídě LMŠ menší průměrný počet dětí, což umožňuje individuálnější přístup pečujících osob, zpravidla bývá maximálně 16 dětí vždy se dvěma dospělými osobami. Děti si hrají v přírodě s minimem nebo žádnými speciálními pomůckami či hračkami, což rozvíjí jejich fantazii a kreativitu. Prostory, kde je o děti pečováno, se skládají obvykle z otevřeného přírodního prostředí (les, louka, apod.),

venkovního posezení, toalet a umývárny, zázemí (jurta, chata, maringotka apod.), kde jsou uloženy pomůcky a náhradní oblečení, může zde probíhat příprava předškoláků, odpolední odpočinek a také se zde mohou děti ukrýt při velké nepřízni počasí (Asociace lesních MŠ, 2022).

4.2. Výhody alternativního předškolního vzdělávání se zaměřením na LMŠ

Výhody alternativního přístupu v předškolních zařízeních spočívá především v individuální péči o děti, zaměření na rozvoj dítěte, koncepty tvořené dle vývojových období dítěte, prostor pro vyjádření pocitů a myšlenek, a mnohá další pozitiva, která se liší dle jednotlivých typů alternativního předškolního vzdělávání a také dle preferencí a názorů rodičů, kteří dítě do alternativní MŠ umisťují.

Mezi nesporné výhody alternativních MŠ se řadí vyšší kapacita na umístění předškolních dětí než ta, kterou poskytuje pouze stát. Kapacita dětí v MŠ je omezená a alternativní MŠ nabízejí další možnost, kam dítě umístit. To umožňuje rodičům rychlejší návrat do pracovního procesu a je to tedy pro stát ekonomicky příznivé (Michek et al., 2015).

Na následujících řádcích jsou popsány výhody pojící se především s lesními MŠ.

Mezi výhody lesních mateřských škol patří dle Valkounové (Asociace lesních MŠ, 2021) zejména menší průměrný počet dětí ve třídě, pobyt v přírodě, na čerstvém vzduchu, poznávání světa všemi smysly. Pobyt venku činí děti více otužilými a odolnějšími.

Dalšími výhodami LMŠ jsou také nižší pořizovací i provozní náklady (Vošahlíková, 2010).

Müller et al., (2017) uvádí, že pobyt v přírodě má pozitivní vliv na rozvoj motoriky, kognitivních funkcí, sociálních dovedností a well-beingu. Dále uvádí, že děti z přírodních školek (*nature kindergarten*) jsou více asertivní, lépe spolupracují a mají větší schopnost sebekontroly. Taylorová et al.(2002) vyzkoumali, že děti trávící více času v přírodě mají lepší koncentraci, schopnosti inhibovat impulzy a oddálit uspokojení, což napomáhá lepší sebedisciplíně. Kahriman-Pamuk (2020) uvádí, že rodiče dětí docházejících do LMŠ pozorují u dětí zvýšený zájem o přírodu, zvýšené sebevědomí, sociální dovednosti a zodpovědnost, vyšší výdrž a fyzickou zdatnost a větší zvědavost. Vystává zde však otázka, zda jsou tyto změny zapříčiněny pouze prostředím LMŠ. Určitá část zmíněných pozorování může souviset s vývojovým obdobím, ve kterém se dítě nachází. Rovněž je možné, že hraje roli očekávání rodičů, sebenaplňující se proroctví či jiné fenomény.

Z výzkumů vyplývá, že pobyt v přírodě podporuje koncentraci, již po 20-ti minutové procházce se děti v běžné populaci i děti s deficitem pozornosti lépe soustředí (Taylor & Kuo,

2009). Toto podporuje i Zormanová (2017), která uvádí, že prostředí LMŠ působí podpůrně pro děti s poruchami pozornosti, jelikož mají dostatek prostoru pro volný pohyb, což pro tyto děti může být úlevné. Dále také dodává, že pobyt v přírodě podporuje obranyschopnost a imunitu u dětí. Vošahlíková (2010) vysvětluje, že větší obranyschopnost organismu dítěte je zapříčiněna tím, jak si dítě postupně zvyká na větší rozpětí teplot a rovněž uvádí, že se děti s větší pravděpodobností nakazí v uzavřeném prostoru MŠ, než v otevřené přírodě.

V této podkapitole jsou popsány přínosy LMŠ, mnohé z nich však mohou souviset spíše s pobytem v přírodě než nutně s lesními MŠ jako takovými. Je tedy otázkou, zda by podobných výsledků v oblasti motoriky, sociálního jednání, akademických úspěchů a mnohých dalších, dosahovaly děti i na základě volnočasových aktivit v přírodě, místa bydliště, které nabízí častý volný pobyt v přírodě apod.

4.3. Nevýhody alternativního předškolního vzdělávání se zaměřením na LMŠ

Mezi nevýhody lze zařadit finanční náklady pro rodiče na pobyt dítěte ve školce, které se mnohdy pohybují v řádech tisíců korun měsíčně. Některá zařízení jsou částečně dotovaná státem či organizacemi, jiná jsou závislá čistě na školním či členských příspěvcích. Některá alternativní předškolní zařízení podněcují aktivní účast rodičů na provozu zařízení, což pro mnohé rodiče nemusí být atraktivní, naopak jinými to může být vnímáno pozitivně.

Pokud předškolní vzdělávání není v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, pak je potřeba zapsat dítě, kterému bylo ke 31.8. pět let, do mateřské školy, která je oprávněna předškoláky vzdělávat před nástupem do ZŠ (*zákon č. 561/2004 Sb.*, a *vyhláška č. 14/2005 Sb.*). Toto se týká pouze části alternativních předškolních zařízení.

Na následujících řádcích jsou specifikovány možné nevýhody spojené s docházkou dítěte do LMŠ.

Lesní mateřské školy jsou obvykle v přírodě, proto může být obecně obtížnější dopravní dostupnost než do mateřských škol ve městech. Dále uvádí Valkounová v rozhovoru s Asociací LMŠ (11.5.2021), že mezi možné nevýhody patří špinavé oblečení, potenciální rizika vyplývající z pobytu v přírodě, jako např. pád ze stromu, úraz, klíště. Zároveň uvádí, že prostředí LMŠ není vhodné pro děti se silnou alergií související s pobytem v přírodě nebo vážným tělesně-pohybovým omezením. Dítě se v lese také může ztratit, to je ovšem velmi ojedinělé (Michek et al., 2015)

4.4. Rodiče dětí z LMŠ

Lze předpokládat, že děti do alternativních předškolních zařízení umisťuje specifický typ rodičů s různými motivacemi. Rodiče, kteří volí lesní mateřské školy mají pravděpodobně jinou motivaci než ti, kteří své dítě/děti umisťují do jiných typů alternativních předškolních vzdělávacích zařízení či do klasických MŠ. V této podkapitole jsou uvedeny některé důvody, které vedou rodiče k umístění dětí do lesních MŠ.

Michek et al.(2015) uvádějí, že čeští rodiče, kteří umístí své dítě do LMŠ, vnímají benefity v častém pobytu v přírodě, v inspiraci alternativním vzděláváním a v odlišném typu jídla (zdravější, vegetariánské či od farmářů). Dále také vnímají pozitiva v častém pohybu a zlepšující se fyzické kondici. Dále autoři uvádějí, že rodiče mají často odlišný životní styl a pozitivní vztah k alternativnímu vzdělávání, věří tomu, že alternativní vzdělávání je lepší než klasické.

Kahriman-Pamuk (2020) uvádí, že pro rodiče je důležité, že se v LMŠ děti cítí dobře, poznávají přírodu a propojují se s ní, rovněž je pro ně důležitá filosofie LMŠ a osobnostní charakteristiky průvodců v lesních mateřských školách. Dále uvádí, že mezi motivaci rodičů patří zdraví dítěte a jeho well-being, neakademická orientace a zaměření na dítě.

Rodiče k volbě lesní MŠ může vést také uvědomění, že v dnešní době bývají lidé od přírody odpojeni. Porucha z nedostatku přírody (*nature-deficit disorder*), která je způsobena nedostatkem pobytu v přírodě, či propojením s přírodou, má dopady na zdraví člověka. I přes to, že jde o poněkud kontroverzní pojmenování, objevuje se i ve vědeckých okruzích ("Ming" Kuo, 2013; Driessnack, 2009).

Oproti rodičům z klasických MŠ mají rodiče dětí z lesních MŠ vyšší toleranci k nízkým teplotám, kdy si děti hrají venku (Fyfe-Johnson et al., 2019). McFarlandová et al. (2017) uvádí, že postoje rodičů k přírodě ovlivňuje dobu, kterou tráví jejich děti venku. Pokud mají rodiče k přírodě dobrý vztah, dítě si v přírodě hraje obvykle delší dobu. McFarlandová a Lairdová (2018) zjistily, že hra venku podporuje rozvoj motorických, kognitivních a seberegulačních schopností. Poukazují na to, že při této hře je dítě ovlivněno nejen individuálními a situačními faktory, ale také postoji rodičů a vychovatelů/učitelů v zařízení předškolního vzdělávání.

Podle Kafourka et al. (2016) je mezi environmentálními postoji rodičů a dětí pozitivní korelace. Rovněž uvádějí silný vztah mezi postoji rodiče a jeho nejvyšším dosaženým vzděláním. V tomto výzkumu však nebyl dostatečný počet respondentů na to, aby bylo možné výsledky generalizovat.

II. Empirická část

5. Cíl výzkumu

Tato diplomová práce se věnuje porovnání seberegulace u dětí předškolního věku v prostředí klasických a alternativních předškolních zařízeních, konkrétně lesních MŠ. Práce si klade za cíl zjistit, zda se významně odlišuje způsob, jak předškoláci z klasických a lesních mateřských škol přemýšlejí o emocích a jak rozumějí sociálním situacím. Cílem výzkumu je zjistit, zda se odlišují sociálně-emoční kompetence, konkrétně seberegulační schopnosti, od dětí navštěvujících běžný typ MŠ a dětí docházející do LMS. Dílčím cílem je prozkoumat, zda má na seberegulační schopnosti vliv biologické pohlaví dítěte.

5.1. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumná otázka a výzkumné hypotézy se opírají o rešerši literatury a vědecké poznatky a jsou formulovány následovně:

- **Výzkumná otázka:**

Liší se seberegulace u dětí z klasických a lesních mateřských škol?

- **Hypotézy:**

H0: V seberegulaci dětí z klasických a lesních mateřských škol neexistuje rozdíl.

H1: Děti z lesních mateřských škol mají vyšší schopnost seberegulace než děti z klasických mateřských škol.

Hypotéza H1 je založena na výzkumech Taylorové a Butts-Wilmsmeyerové (2020) a Müller et al., (2017), z jejichž závěrů vyplývá, že pobyt v přírodě prospívá rozvoji seberegulace, sociálním dovednostem a celkovému well-being.

H2: V seberegulaci dětí hraje roli jejich biologické pohlaví. Předpokládáme, že dívky mají v předškolním věku vyšší schopnost seberegulace než chlapci.

Hypotéza H2 je založena na výzkumu Matthewse et al. (2009), kteří porovnávali genderové rozdíly u předškolních dětí v oblasti behaviorální seberegulace a dospěli k závěru, že dívky mají vyšší seberegulační schopnosti než chlapci.

6. Metodika

6.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen předškolními dětmi navštěvujícími klasický a alternativní typ mateřské školy z Českých Budějovic a okolí. Klasické MŠ byly dvě, obě jsou vedeny v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Z těchto mateřských škol se výzkumu účastnily děti ze šesti tříd. Obě mateřské školy se nacházely ve městě v dobré dostupnosti do centra.

Alternativní předškolní zařízení byla také dvě, jedna lesní MŠ zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, která se nachází za menší vesnicí v lese. Děti sem společně s průvodci dojíždějí vlakem z Českých Budějovic. Druhé alternativní předškolní zařízení je vedeno jako zapsaný spolek, který pod MŠMT nespadá a není veden jako lesní školka. Tento spolek se zabývá péčí o předškolní děti, jeho filosofie propojuje prvky Waldorfského, Montessori a lesního přístupu, které jsou blíže popsány v podkapitole 4.1. „Vybrané typy alternativního předškolního vzdělávání“. Děti jsou převážnou část dne venku na lesní zahradě či na výpravách v lese. Zázemí tvoří přízemí rodinného domu, kde mají děti prostor na hraní, odpočinek a řízenou činnost. Hračky mají převážně z přírodních materiálů, zapojují se do praktických činností, jako je úklid či vaření oběda, pracují s náradím, zahradničí apod. Tyto alternativní předškolní zařízení mají každé jednu třídu. Dále je o těchto dvou typech alternativních předškolních vzdělávání pro zjednodušení psáno jako o lesních mateřských školách.

Specifičtější údaje o rozložení chlapců a dívek v jednotlivých předškolních zařízeních jsou v tabulce 4 níže.

Tabulka 4

Rozložení dívek a chlapců v jednotlivých typech MŠ

Předškolní zařízení	Dívky	Chlapci
Klasická MŠ 1	9	4
Klasická MŠ 2	7	2
Lesní MŠ 1	5	6
Lesní MŠ 2	5	4
Celkem	26	16

Před sběrem dat byl v G*power vypočítán vzorek na základě výzkumu od Taylorové a Butts-Wilmsmeyerové (2020), na základě síly efektu z jejich výzkumu (ES=0.3) byl vypočítán výsledný vzorek 26 respondentů.

Výzkumný soubor tvořilo 44 jedinců ve věku 5-7 let, konkrétně se jednalo o 24 dětí z klasických mateřských škol a 20 dětí z lesních mateřských škol.

Dvě děti ukrajinského původu, z klasického předškolního vzdělávání byly z výzkumného souboru vyřazeny kvůli jazykové bariéře a neexistenci norem. Výsledný výzkumný soubor tedy tvořilo 42 respondentů, 22 dětí z klasických MŠ. Poměry chlapců a děvčat, ve výsledném výzkumném souboru v jednotlivých typech vzdělávacích zařízení jsou znázorněny výše v tabulce 4. Věkový průměr v klasických MŠ byl 6,26 let a v lesních MŠ byl věkový průměr 5,9 let. Věkové průměry se zřejmě liší z důvodu období, ve kterém byla data sbírána. V klasických MŠ probíhal sběr dat od dubna do června 2022 a v lesních MŠ probíhal sběr dat od dubna do října 2022.

Kritérii pro účast ve výzkumu bylo pravidelné navštěvování předškolního zařízení, buď klasického, nebo lesního typu a věk odpovídající předškolní přípravě, jednalo se tedy o děti, které pravděpodobně v následujícím školním roce zahájí povinnou školní docházku. Nezbytným dokumentem pro účast ve studii byl informovaný souhlas zákonného zástupce, který je k nahlédnutí v příloze 1.

6.2. Měřicí nástroje

V této diplomové práci byla použita výzkumná metoda IDS- inteligenci a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let, která vznikla pro potřeby pedagogicko-psychologické praxe v německy mluvícím prostředí. Autory české verze z roku 2013 jsou Krejčířová, Urbánek, Širůček a Jabůrek. V této práci byly využity subtesty zabývající se sociálně-emočními kompetencemi. Tyto subtesty se skládají z kategorií: *rozpoznávání emocí* (10 položek), *regulace emocí* (9 položek), *porozumění sociálním situacím* (24 položek) a *sociálně kompetentní jednání* (6 položek). Hrubé skóry mohou nabývat následujících hodnot: *rozpoznávání emocí* 0-10; *regulace emocí* 0-18; *porozumění sociálním situacím* 0-24 a *sociálně kompetentní jednání* 0-12. Vážené skóry mohou nabývat hodnot 1-19.

Údaje od respondentů byly zapisovány do záznamových archů přímo v průběhu testování. Poté byla data převedena na hrubé skóry, které byly posléze převedeny na vážené skóry dle příručky IDS.

Tato metoda umožňuje standardizovaně vyšetřit kognitivní i celkový vývoj dětí ve věku 5-10 let. V oblasti celkového vývoje jsou hodnoceny funkční oblasti *psychomotorika*, *sociálně-*

emoční kompetence, matematika, řeč a výkonová motivace. Standardizace na české populaci probíhala v letech 2011-2012 a zúčastnilo se jí 1 461 dětí a dalších 340 dětí bylo vyšetřeno subtesty z kategorie sociálně-emoční kompetence.

Hlavní výhodou této metody je možnost hodnocení vybraných funkčních oblastí, konkrétně v této práci byly využity testy zachycující sociálně-emoční kompetence dítěte. Materiály jsou uživatelsky příjemné a pro děti atraktivní. Mezi výhody metody patří také propojení diagnostiky inteligence a vývojové diagnostiky. Dovednosti dítěte jsou hodnoceny komplexně a pokrývají vývojové fáze od předškolního období po mladší školní věk (Krejčířová et al., 2013). Metoda nabízí jedinečnou možnost výpovědi přímo od dětského respondenta, nejedná se tedy o metodu, kterou by vyplňoval např. rodič či učitel o tom, jak vnímá seberegulaci dítěte on sám, čímž by mohla být snížena konstruktová validita výsledků.

6.3. Procedura

Výběr výzkumného souboru klasických mateřských škol probíhal náhodně a dle dostupnosti. Prostřednictvím e-mailové komunikace byly osloveny všechny klasické mateřské školy zřizované městem České Budějovice uvedené na webových stránkách města (dostupné z: <https://www.c-budejovice.cz/matenske-skoly-zrizovane-statutarnim-mestem-ceske-budejovice>). Těm institucím, které na e-mail kladně reagovaly, byly rozeslány informované souhlasy pro rodiče, po jejichž vyplnění následovala návštěva mateřské školy a sběr dat.

Výběr výzkumného souboru alternativních předškolních vzdělávacích zařízení probíhal obdobně, vyhledávání těchto zařízení probíhalo prostřednictvím internetového vyhledávače se zaměřením na zvolený region, poté byla zařízení oslovena rovněž prostřednictvím e-mailové korespondence, avšak kvůli nízkému počtu těchto institucí ve zvoleném regionu a nízké odezvě na e-mailovou korespondenci, bylo zapotřebí se spojit také prostřednictvím telefonické komunikace. Po domluvě s vedením a personálem daných zařízení byly rozeslány informované souhlasy a následovala návštěva MŠ a sběr dat. Rozptyl sběru dat byl poměrně široký, od dubna 2022 do října 2022, jednalo se tedy o respondenty ze dvou školních roků.

V klasických MŠ byla připravena místnost, kde byl přítomen pouze výzkumník a respondent. Sběr dat s jedním respondentem trval zhruba 20-30 minut. V úvodu se výzkumník respondentovi představil a pracoval na zklidnění počáteční nervozity pomocí rozhovoru o zájmech respondenta. Poté probíhalo samotné testování.

V alternativním typu předškolního vzdělávání sběr dat probíhal v lese, kde si hrály ostatní děti. U většiny těchto respondentů nebylo věnováno úvodnímu rozhovoru na zklidnění

nervozity příliš času, seznamování probíhalo cestou z vlaku do zázemí LMŠ a sběr dat s jedním účastníkem se pohyboval okolo 15-25 minut.

Respondenti nezískávali účastí na výzkumu žádnou přímou odměnu.

6.4. Statistická analýza

Analýza dat probíhala nejprve prostřednictvím vyhodnocení testové metody a zápisem do záznamových archů. Následně byly výsledky převedeny do elektronické podoby, do tabulky v Microsoft Excelu.

Po přepisu dat do tabulky v Microsoft Excelu byla data zpracována ve statistickém programu JASP 0.16.4.0.

6.5. Etika výzkumu

Výzkum se řídil etickými zásadami psychologického výzkumu dle APA, ČMPS a GDPR. Před samotnou účastí ve výzkumu byli zákonní zástupci respondentů seznámeni s etickými normami výzkumu prostřednictvím informovaného souhlasu, který je předepsaný Komisí pro etiku ve výzkumu FF UK. Ten byl nezbytnou podmínkou pro přijetí účastníka do výzkumu. Informovaný souhlas se skládá z krátkého představení výzkumníka, popisu průběhu výzkumu, délky trvání testování, výzkumného cíle, možných rizik výzkumu pro účastníky, kontaktu na výzkumníka a formálních náležitostí. Tento dokument je k nahlédnutí v příloze 1.

Vyplněné informované souhlasy a záznamové archy jsou v papírové formě uschovány u výzkumníka, který k nim má výhradní přístup. V elektronické verzi dat bylo pracováno pouze s anonymizovanými daty, každému respondentovi byl přidělen kód, kterým je označován. Data budou použita pouze k výzkumným účelům této diplomové práce.

7. Výsledky

V následujících podkapitolách jsou popsány výsledky statistického testování. Nacházejí se zde výsledky Studentova *t*-testu a pro jednotlivé oblasti sociálně-emočních kompetencí, které byly porovnávány z hlediska typu MŠ a biologického pohlaví dítěte byla použita ANOVA. Rovněž jsou porovnávány četnosti výskytu konkrétních strategií emoční regulace v klasických a lesních mateřských školách.

7.1. Studentův *t*-test

Pro porovnání dvou výběrových souborů byl použit Studentův *t*-test.

Tabulka 5

Deskriptivní statistika

	Skupina	<i>N</i>	Mean	Median	<i>SD</i>	<i>SE</i>	Coefficient of variation
Rozpoznávání emocí	klasická MŠ	22	10.818	11.0	2.130	0.454	0.197
	lesní MŠ	20	11.650	12.0	2.777	0.621	0.238
Regulace emocí	klasická MŠ	22	10.864	11.0	2.167	0.462	0.199
	lesní MŠ	20	12.050	12.5	2.481	0.555	0.206
Porozumění sociálním situacím	klasická MŠ	22	9.955	10.0	1.988	0.424	0.200
	lesní MŠ	20	12.750	13.5	3.041	0.680	0.239
Sociálně kompetentní jednání	klasická MŠ	22	11.045	11.0	2.497	0.532	0.226
	lesní MŠ	20	12.900	13.0	2.049	0.458	0.159

V Tabulce 5 jsou uvedeny deskriptivní údaje porovnávající typ předškolního vzdělávání s oblastmi sociálně-emočních kompetencí. Data jsou rozdělena do konkrétních oblastí sociálně-emočních kompetencí dle metody IDS. Dále jsou v tabulce zaznamenány počty dětí v jednotlivých typech předškolního vzdělávání, průměr, medián, směrodatná odchylka (*SD*), statistická chyba (*SE*) a variační koeficient.

V lesních mateřských školách jsou zřejmé vyšší hodnoty průměrů, které byly dále porovnávány pomocí Studentova *t*-testu. Výsledky jsou znázorněny v tabulce 6.

Tabulka 6*Výsledky Studentova t-testu dle typu MŠ*

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's d	SE Cohen's d
Rozpoznávání emocí	-1.095	40	0.280	-0.338	0.313
Regulace emocí	-1.654	40	0.106	-0.511	0.318
Porozumění sociálním situacím	-3.558	40	< .001	-1.099	0.351
Sociálně kompetentní jednání	-2.615	40	0.013	-0.808	0.332

V tabulce 6 jsou znázorněny výsledky Studentova *t*-testu podle typu mateřské školy. Hodnota *p*-value je signifikantní pro oblast *porozumění sociálním situacím* ($p < .001$) a pro oblast *sociálně kompetentního jednání* ($p = .013$). Pro ostatní oblasti jsou výsledky nesignifikantní. Cohenův koeficient účinku *d* určuje velikost efektu. Pro oblast *rozpoznávání emocí* byla velikost efektu malá (Cohen's *d* = - 0.338). Střední velikost efektu vyšla pro oblast *regulace emocí* (Cohen's *d* = - 0.511).

Tabulka 7*Výsledky Studentova t-testu dle pohlaví*

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's d	SE Cohen's d
Rozpoznávání emocí	-1.223	40	0.229	-0.389	0.325
Regulace emocí	-0.782	40	0.439	-0.248	0.321
Porozumění sociálním situacím	0.265	40	0.793	0.084	0.318
Sociálně kompetentní jednání	-0.624	40	0.536	-0.198	0.320

V Tabulce 7 jsou znázorněny výsledky Studentova *t*-testu podle biologického pohlaví dítěte. Hodnota *p*-value je ve všech oblastech sociálně-emočních kompetencí nesignifikantní. Síla efektu, udávaná Cohenovým *d*, byla malá pro oblast *rozpoznávání emocí* (Cohen's *d* = - 0.389) a rovněž i pro oblast *regulace emocí* (Cohen's *d* = - 0.248). Pro ostatní oblasti vyšla síla efektu nevýznamně. V následujících subkapitolách jsou popsány jednotlivé subškály a jejich porovnání z hlediska typu MŠ a biologického pohlaví dítěte pomocí testu ANOVA.

7.2. Rozpoznávání emocí

Výsledky testu ANOVA v oblasti *rozpoznávání emocí* jsou znázorněny níže pomocí tabulky vygenerované v programu JASP 0.16.4.0.

Tabulka 8

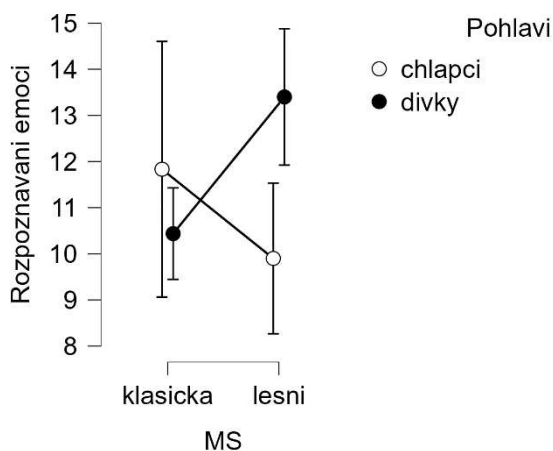
ANOVA - Výsledky pro oblast rozpoznávání emocí

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
MŠ	2.468	1	2.468	0.545	0.465	0.010
Pohlaví	10.317	1	10.317	2.278	0.139	0.043
MŠ * Pohlaví	55.851	1	55.851	12.334	0.001	0.232
Residuals	172.071	38	4.528			

Tabulka 8 znázorňuje výsledky dvoufaktorové ANOVA pro analýzu účinku typu MŠ a biologického pohlaví dítěte na oblast *rozpoznávání emocí*. Dvoufaktorová ANOVA odhalila, že interakce mezi typem MŠ a pohlavím dítěte byla signifikantní ($F(1, 38) = 12.33, p = .001, \eta^2 = .232$). Analýza hlavních účinků ukázala, že typ mateřské školy neměl statisticky významný vliv na rozpoznávání emocí ($p = .465$). Velikost efektu byla v tomto případě malá ($\eta^2 = .010$). Dále analýza hlavních účinků ukázala, že biologické pohlaví dítěte rovněž nemělo statisticky významný vliv na rozpoznávání emocí ($p = .139$). Velikost efektu ($\eta^2 = .043$) byla střední, což naznačuje, že by se míra vztahu a signifikance mohla lépe projevit při testování na větším vzorku.

Obrázek 1

Rozpoznávání emocí



Obrázek 1 graficky znázorňuje výsledky pro oblast *rozpoznávání emocí*. Chlapci z klasických MŠ mají vyšší skóre v oblasti rozpoznávání emocí než chlapci z lesních MŠ.

U dívek je zřejmý opak, v lesních MŠ mají vyšší skóre v rozpoznávání emocí než dívky z klasických MŠ, a také než chlapci z obou typů předškolních vzdělávacích zařízení.

7.3. Regulace emocí

Výsledky testu ANOVA v oblasti *regulace emocí* jsou znázorněny níže pomocí tabulky vygenerované v programu JASP 0.16.4.0.

Tabulka 9

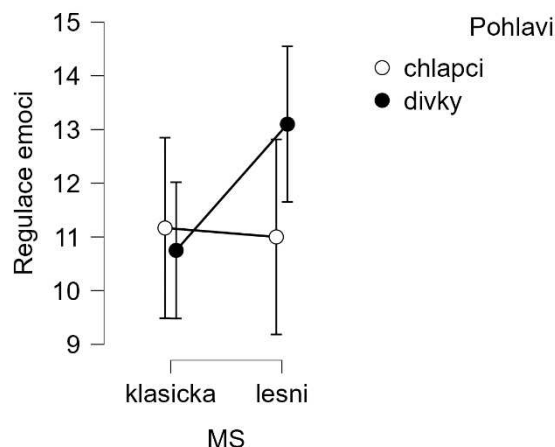
ANOVA - Výsledky pro oblast regulace emocí

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
MŠ	11.107	1	11.107	2.190	0.147	0.049
Pohlaví	6.603	1	6.603	1.302	0.261	0.029
MŠ * Pohlaví	14.758	1	14.758	2.910	0.096	0.066
Residuals	192.733	38	5.072			

V tabulce 9 jsou znázorněny výsledky testu ANOVA pro analýzu účinku typu MŠ a biologického pohlaví dítěte na oblast *regulace emocí*. Dvoufaktorová ANOVA odhalila, že interakce mezi typem MŠ a pohlavím dítěte nebyla signifikantní ($F(1, 38) = 2.91, p = .096, \eta^2 = .066$). Analýza hlavních účinků ukázala, že typ MŠ neměl statisticky významný vliv na *regulaci emocí* ($p = .147$). Velikost efektu byla v tomto případě malá až střední ($\eta^2 = .049$). Dále analýza hlavních účinků ukázala, že biologické pohlaví dítěte nemělo statisticky významný vliv na *regulaci emocí* ($p = .261$), rovněž síla efektu byla malá ($\eta^2 = .029$).

Obrázek 2

Regulace emocí



Z grafického znázornění na obrázku 2 je zřejmá tendence k vyššímu skóru *regulace emocí* u dívek z lesních mateřských škol. V klasické MŠ nejsou mezi výsledky skóru *regulace emocí* u dívek a chlapců významné rozdíly. Při porovnání chlapců v obou typech předškolního vzdělávacího zařízení je zřetelné, že výsledky skóru se nacházejí na podobné úrovni.

V následujících tabulkách jsou zaznamenány strategie *regulace emocí* dle příručky IDS, které jsou blíže popsány v podkapitole 1.2.1. „Strategie emoční regulace“. V tabulkách 10, 11 a 12 jsou zaznamenány strategie emoční regulace a četnost, s jakou se objevovaly ve výpovědích dětí z klasických a lesních MŠ. Během jedné odpovědi mohlo dítě uvést více typů strategií emoční regulace.

Tabulka 10

Adaptivní strategie emoční regulace - porovnání četnosti výskytu dle typu MŠ

Název strategie	Klasická MŠ	Lesní MŠ
Jednání zaměřené na problém	15	6
Rozptýlení nebo relaxace	46	56
Zlepšení nálady	6	5
Akceptace	1	0
Zapomenutí	2	2
Kognitivní řešení problému	3	11
Přehodnocení	1	1

Pozn. Klasická MŠ (n=22), lesní MŠ (n=20).

V tabulce 10 jsou zaznamenány četnosti, s jakou se ve výpovědích respondentů objevovaly zmíněné *adaptivní strategie emoční regulace*. Jsou zde zřejmé rozdíly zejména v četnosti strategie *jednání zaměřené na problém*, která se častěji vyskytovala u dětí z klasických MŠ. Strategie *kognitivní řešení problému* převažovala u dětí z lesních MŠ. Z výsledků v tabulce 10 je zřejmé, že nejčastěji uváděnou strategií emoční regulace je

Rozptýlení nebo relaxace, kterou uváděly nejčastěji děti z obou typů MŠ. Rovněž je možné pozorovat, že strategie *Akceptace*, *Zapomenutí* a *Přehodnocení* jsou velmi málo zmiňované.

Tabulka 11

Maladaptivní strategie emoční regulace - porovnání četnosti výskytu dle typu MŠ

Název strategie	Klasická MŠ	Lesní MŠ
Rezignace	1	2
Agresivní chování (včetně autoagrese)	5	0
Izolace	7	3
Sebeznehodnocení	0	0
Perseverace	0	0

Pozn. Klasická MŠ (n=22), lesní MŠ (n=20).

Z Tabulky 11 je zřejmé, že *maladaptivní strategie emoční regulace* se vyskytovaly jen velmi zřídka a uváděly je spíše děti z klasických mateřských škol, nejedná se však o významné rozdíly. Strategie *sebeznehodnocení* a *perseverace* se nevyskytla ani v jednom z případů.

Tabulka 12

Ostatní strategie emoční regulace - porovnání četnosti výskytu dle typu MŠ

Název strategie	Klasická MŠ	Lesní MŠ
Vyjádření emoce	4	5
Sociální opora	70	68
Ovládání emocí	6	2
Vyhýbání/útěk	12	8

Pozn. Klasická MŠ (n=22), lesní MŠ (n=20).

V Tabulce 12 je zřetelné, že nejvíce uváděnou strategií emoční regulace v kategorii *ostatní strategie emoční regulace*, je *sociální opora*, která je velmi významná a zároveň je její četnost srovnatelná v obou typech MŠ. Další strategií, která je uváděna, je strategie *vyhýbání/útěk*.

Z Tabulek 10, 11 a 12 vyplývá, že nejčastěji zmiňovanými strategiemi emoční regulace jsou *rozptýlení nebo relaxace* a *sociální opora*. *Maladaptivní strategie emoční regulace* byly uváděny s velmi nízkou četností v obou typech mateřských škol. Hlavní rozdíl byl v četnosti adaptivní strategie *jednání zaměřené na problém*, která se vyskytovala více u dětí z klasických MŠ a v četnosti adaptivní strategie *kognitivní řešení problému*, která se více objevovala u dětí z lesních MŠ.

7.4. Porozumění sociálním situacím

Výsledky testu ANOVA v oblasti *porozumění sociálním situacím* jsou znázorněny níže pomocí tabulky vygenerované v programu JASP 0.16.4.0.

Tabulka 13

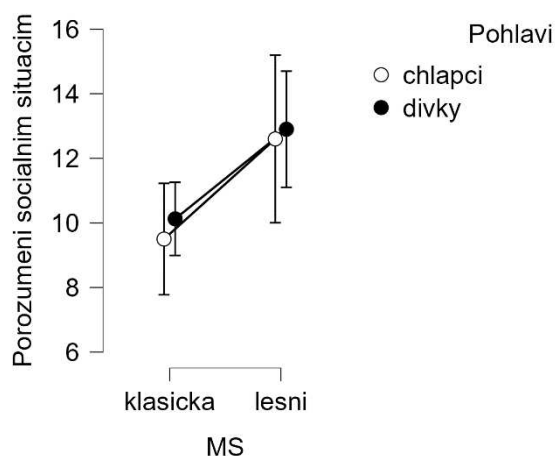
ANOVA - Výsledky pro oblast porozumění sociálním situacím

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
MŠ	80.425	1	80.425	11.912	0.001	0.237
Pohlaví	1.994	1	1.994	0.295	0.590	0.006
MŠ * Pohlaví	0.246	1	0.246	0.036	0.850	7.255×10^{-4}
Residuals	256.550	38	6.751			

Tabulka 12 znázorňuje výsledky testu ANOVA pro analýzu účinku typu MŠ a biologického pohlaví dítěte na oblast *porozumění sociálním situacím*. Dvoufaktorová ANOVA odhalila, že interakce mezi typem MŠ a pohlavím dítěte nebyla signifikantní ($F(1, 38) = 0.04$, $p = .850$, $\eta^2 = 7.255 \times 10^{-4}$). Analýza hlavních účinků ukázala, že typ mateřské školy měl statisticky významný vliv na oblast *porozumění sociálním situacím* ($p = .001$). Velikost efektu byla velká ($\eta^2 = .237$). Dále analýza hlavních účinků ukázala, že biologické pohlaví dítěte nemělo statisticky významný vliv na oblast *porozumění sociálním situacím* ($p = .590$). Velikost efektu byla v tomto případě nevýznamná ($\eta^2 = .006$).

Obrázek 3

Porozumění sociálním situacím



Na obrázku 3 je možné spatřit, že v oblasti *porozumění sociálním situacím* dívky a chlapci z lesních MŠ dosahují vyšších skóre než dívky a chlapci z klasických MŠ.

7.5. Sociálně kompetentní jednání

Výsledky testu ANOVA v oblasti sociálně kompetentního jednání jsou znázorněny níže pomocí tabulky vygenerované v programu JASP 0.16.4.0.

Tabulka 14

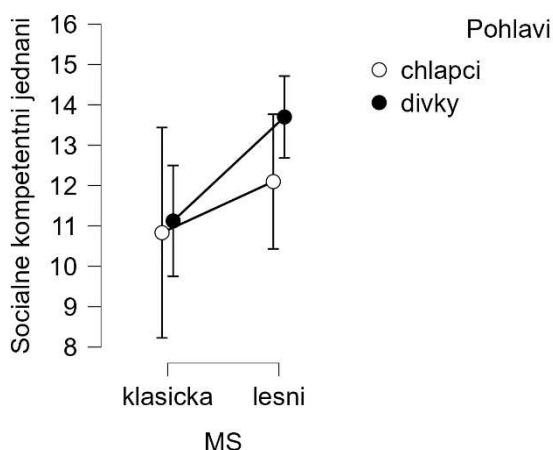
ANOVA - Výsledky pro oblast sociálně kompetentní jednání

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
MŠ	34.389	1	34.389	6.614	0.014	0.141
Pohlaví	8.338	1	8.338	1.604	0.213	0.034
MŠ * Pohlaví	3.989	1	3.989	0.767	0.387	0.016
Residuals	197.583	38	5.200			

V tabulce 14 jsou zobrazeny výsledky testu ANOVA pro analýzu účinku typu MŠ a biologického pohlaví dítěte na oblast *sociálně kompetentní jednání*. Dvoufaktorová ANOVA odhalila, že interakce mezi typem MŠ a pohlavím dítěte nebyla signifikantní ($F(1, 38) = 0.77$, $p = .387$, $\eta^2 = 0.016$). Analýza hlavních účinků ukázala, že typ mateřské školy měl statisticky významný vliv na oblast *sociálně kompetentní jednání* ($p = .014$) a byla zde velká síla efektu ($\eta^2 = .141$). Dále analýza hlavních účinků ukázala, že biologické pohlaví dítěte nemělo statisticky významný vliv na oblast *sociálně kompetentní jednání* ($p = .213$) a mělo malou sílu efektu ($\eta^2 = .034$).

Obrázek 4

Sociálně kompetentní jednání



Na obrázku 4 je znázorněna vzrůstající hodnota skóre v oblasti sociálně kompetentního jednání dětí z lesních mateřských škol, zejména dívek. Hodnoty skóre chlapců a dívek v klasických MŠ jsou srovnatelné.

7.6. Shrnutí

Z výše uvedených dat vyplývá, že nejvýznamnější výsledky byly v oblasti *sociálně kompetentního jednání* z hlediska typu MŠ. Zde bylo zřejmé, že hodnoty *p*-value i síly efektu byly signifikantní a zdá se tedy, že typ mateřské školy má vliv na sociálně kompetentní jednání u dítěte. Významné výsledky vyšly také v oblasti *porozumění sociálním situacím* v porovnání typů mateřských škol. Zdá se, že typ MŠ má vliv na to, jak dítě rozumí sociálním situacím a zda na dané situace umí adekvátně reagovat. Výsledky výzkumu z důvodu nízkého vzorku nelze generalizovat.

Výzkumná otázka byla stanovena následovně: **Liší se seberegulace u dětí z klasických a lesních mateřských škol?** Seberegulace dětí z klasických a lesních MŠ se odlišuje v dílčích oblastech, konkrétně se jedná o oblasti *porozumění sociálním situacím* a *sociálně kompetentní jednání*, ve kterých skórovali výše respondenti z lesních MŠ. V oblasti *porozumění sociálním situacím* měl typ MŠ signifikantní výsledky ($p = .001$, $\eta^2 = .237$). Na obrázku 3 je možné spatřit, že respondenti z lesních MŠ skórují výše než respondenti z klasických MŠ. V oblasti *sociálně kompetentního jednání* vyšly rovněž signifikantní výsledky ($p = .014$, $\eta^2 = .141$). V této oblasti, dle obrázku 4, nejvýše skórovaly dívky z lesních MŠ.

Na základě výsledků byla zamítnuta hypotéza **H0: V seberegulaci dětí z klasických a lesních mateřských škol neexistuje rozdíl.** Ve výzkumu této diplomové práce z výsledků Studentova *t*-testu a testu ANOVA vyplývá, že v oblasti seberegulace hraje roli typ předškolního vzdělávání a že v seberegulaci dětí z klasických a lesních MŠ existuje rozdíl.

Hypotéza **H1: Děti z lesních mateřských škol mají vyšší schopnost seberegulace než děti z klasických mateřských škol**, nebyla zamítnuta, jelikož existují rozdíly v jednotlivých oblastech seberegulačních schopností. Ve všech oblastech sociálně-emočních kompetencí existují alespoň malé efekty. V tomto výzkumu vyšly významné výsledky pro oblast *porozumění sociálním situacím* a *sociálně kompetentního jednání* z hlediska typu MŠ.

Na základě výzkumu této diplomové práce byla zamítnuta hypotéza **H2: V seberegulaci dětí hraje roli jejich biologické pohlaví. Předpokládáme, že dívky mají v předškolním**

věku vyšší schopnost seberegulace než chlapci. Výsledky výzkumu z tohoto hlediska nebyly signifikantní.

V oblasti *regulace emocí* je možné sledovat, jaké strategie uváděly děti v klasických a lesních MŠ. Mezi nejvýznamnější a nejčastěji používané strategie emoční regulace patří *rozptýlení nebo relaxace* a *sociální opora* v obou typech předškolního vzdělávání. Rozdíly byly zřetelné v používání strategie *jednání zaměřené na problém*, která byla více jmenovaná v klasických MŠ. Strategie *kognitivní řešení problému* byla více používána u dětí z lesních MŠ. Uvedené výsledky, tabulky a grafická znázornění jsou platná pouze pro tento výzkumný soubor, aby bylo možné výsledky generalizovat, bylo by potřeba výzkum provést na větším vzorku.

8. Diskuse

8.1. Diskuse výsledků

Hlavním cílem této práce bylo porovnat seberegulaci u předškolních dětí z klasických a lesních mateřských škol. Jednalo se o předškolní děti ve věku 5-7 let, které navštěvují předškolní zařízení s předpokladem nástupu do základní školy a zahájení povinné školní docházky v následujícím školním roce. Dílčím cílem bylo prozkoumat, zda v sociálně-emočních kompetencích hraje roli, kromě typu MŠ, také biologické pohlaví dítěte.

Zdá se, že v oblasti sociálně-emočních kompetencí nejvíce prosperují děti v lesních MŠ. Konkrétně se jedná o oblasti *porozumění sociálním situacím a sociálně kompetentní jednání*, kde byly výsledky signifikantní. Pro ostatní oblasti, tedy *rozpoznávání emocí a regulace emocí*, byly výsledky testů nesignifikantní, bez ohledu na typ předškolního vzdělávacího zařízení a biologické pohlaví dítěte. Velikost efektu byla v některých případech střední až velká, avšak výsledky nebyly signifikantní, proto by bylo vhodné provést výzkum na větším vzorku.

Z výzkumu Taylorové a Butts-Wilmsmeyerové (2020) vyplývá, že pobyt venku podporuje rozvoj seberegulace u dětí, a že čím více času tráví předškolní děti venku, tím lepší mají schopnost seberegulace. Obzvláště významně tyto výsledky vyšly u dívek. Tento předpoklad se do značné míry potvrdil i ve výzkumu této diplomové práce, tedy že v lesních mateřských školách, kde se významná část programu odehrává venku, skórují děti v určitých oblastech sociálně-emočních kompetencí výše než děti z klasických MŠ. Tyto výsledky však z důvodu nízkého počtu respondentů nelze generalizovat. Můžeme v tomto sledovat trend vývoje, který je však nutné pečlivě prozkoumat na obsáhlejší vzorku respondentů. Rozdíly mezi výzkumem této diplomové práce a výzkumem Taylorové a Butt-Wilmsmeyerové (2020) spočívají v odlišných prostředích zkoumání. Ve výzkumu této diplomové práce se jedná o pobyt venku v přírodě, zatímco původní studie pracuje s časem venku na travnatých školních dvorcích (*green schoolyard*). Jsou zde i rozdíly v použitých metodách sběru dat, velikosti vzorku a v neposlední řadě mohou hrát roli i kulturní aspekty.

Prostorové a provozní podmínky se v typech MŠ liší a liší se také počet dětí ve třídě i celé mateřské škole. V klasických MŠ je více tříd obvykle po 24 dětech se dvěma pedagogickými pracovníky, kteří se u dětí střídají (*Vyhláška č. 14/2005 Sb., § 2- Vyhláška o předškolním vzdělávání*). Alternativní předškolní vzdělávací zařízení, tedy LMS a druhý typ předškolního vzdělávacího zařízení, který je blíže popsán v kapitole 6.1. „Výzkumný soubor“, se skládaly z jedné třídy do 16 dětí s variabilní docházkou a minimálně dvěma pečujícími osobami, které jsou u dětí simultánně.

Doba, kterou děti tráví venku, je v klasických MŠ regulována státní vyhláškou č. 410/2005 Sb. § 21 a je stanovena na 2 hodiny dopoledne, odpolední čas trávený venku se řídí dle docházky dětí. Oproti tomu je doba pobytu venku v lesních mateřských školách podstatně delší.

V oblasti *emoční regulace* děti z klasických MŠ častěji uváděly strategie týkající se odvedení pozornosti prostřednictvím hraní her na chytrém telefonu či tabletu, dále uváděly, že jim někdo, např. rodič, koupí hračku nebo sladkost, aby se cítily lépe. Oproti tomu u dětí z lesních MŠ se objevoval motiv rozptýlení jídlem či hrou s hračkami. Tyto výsledky nebyly výrazné, ale osobně mám dojem, že by mohlo být zajímavé podrobněji prozkoumat, zda se u dětí v různých typech MŠ liší konkrétní typy strategií emoční regulace. Dále také, zda existují určité motivy, které se výrazně objevují pouze v některém typu předškolního vzdělávání a z čeho pravděpodobně pocházejí, zda se jedná o filosofii a prostředí instituce, přístup učitele anebo rodiče, případně, jaké jiné faktory hrají v tomto ohledu roli.

8.2. Limity výzkumu

Seberegulace je v této diplomové práci porovnávána zejména z hlediska typu předškolního vzdělávacího zařízení. Konkrétně se jedná o klasické mateřské školy a lesní mateřské školy, avšak je potřeba přemýšlet i nad tím, že nelze vnímat tato prostředí a jejich působení na dítě izolovaně. Na dítě působí samozřejmě také sociální prostředí v primární rodině, které je klíčové pro rozvoj seberegulace. Můžeme předpokládat, že děti v LMŠ mají specifický typ rodičů a jejich výchovné působení je významným faktorem, který ovlivňuje seberegulaci dítěte, více je nastíněno v podkapitole 4.4. „Rodiče dětí z LMŠ“. Dále seberegulaci dítěte ovlivňuje například typ citové vazby; repertoár zvládacích strategií, který má dítě k dispozici; temperament; inteligence; self-efficacy v oblasti zvládnutí emocí; způsob komunikace o emocích, jejich projevech a zvládnutí emočních situací v rodině; psychické či somatické onemocnění, ať už dítěte samotného nebo jeho blízké osoby; aktuální nálada a úroveň stresu; úroveň kognitivního vývoje; neurobiologický podklad; učení; výchovný styl a sociálně-emoční kompetence učitele a jistě mnohé další. Tento výčet možných faktorů, které seberegulaci ovlivňují, ilustruje složitost a komplexnost dětského prožívání a seberegulačních schopností. Je tedy potřeba vnímat zmíněné komponenty celistvě a neopomínat jejich vliv při regulaci emocí a vývoji dítěte. Proto je složité zkoumat pouze jeden faktor, který by mohl seberegulaci dítěte ovlivňovat.

Podmínky při sběru dat byly v různých typech mateřských škol rovněž odlišné. V klasických MŠ byla připravena místnost, kde bylo pouze dítě s výzkumníkem za relativního

klidu. V lesních mateřských školách probíhal sběr dat venku či v lese, kde se pohybovaly i ostatní děti.

Mezi limity tohoto výzkumu patří zejména nízký počet respondentů, odlišné podmínky při testování a nekonzistentní filosofie přístupu k dětem v alternativních předškolních vzdělávacích zařízeních. Výsledky také mohly být ovlivněny případným studem či nervozitou dětí před výzkumníkem, mírou motivace k účasti ve výzkumu, či aktuální náladou dítěte.

8.3. Přínos výzkumu

Silné stránky tohoto výzkumu spočívají především ve vybrané metodě IDS, která tvoří stabilní základ a napomáhá k co největší přesnosti postupu sběru dat a objektivitě výsledků s minimálním zkreslením výzkumníka. Výsledky výzkumu nelze kvůli malému vzorku generalizovat, nicméně jsou zřejmé určité rozdíly v seberegulaci dětí z klasických a lesních mateřských škol, které by se mohly při testování na větším vzorku potvrdit. Přínosem diplomové práce je literárně přehledová část, která slučuje poznatky z odborné literatury a převážně zahraničních výzkumů v oblasti seberegulace, a umožňuje tak lepší porozumění dané problematice. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako podnět pro další zkoumání této oblasti.

8.4. Možnosti dalšího výzkumu

V případném dalším výzkumu by bylo vhodné pracovat s dětmi z jednoho typu alternativního vzdělávání, např. výhradně s dětmi z lesních MŠ. Bylo by rovněž vhodné připojit k výzkumu dotazník, který by alespoň částečně mapoval demografické údaje a vliv ostatních činitelů na dětskou seberegulaci. Doporučovala bych prozkoumat např. typ citové vazby, rodičovský styl výchovy, osobnost dítěte a aktuální přítomnost stresorů, případně aktuální naladění dítěte. Je také možné pracovat s výpověďmi rodičů či pečujících osob v MŠ ohledně sociálně-emočních kompetencí dítěte, či pozorovat dítě v konkrétních situacích, kde se sociálně-emoční kompetence projevují. V neposlední řadě by mohlo být zajímavé blíže prozkoumat osobnostní kvality, seberegulaci či výchovné styly rodičů dětí z LMŠ a jejich motivaci k volbě tohoto konkrétního typu předškolního vzdělávání. Dále by mohlo být zajímavé porovnat konkrétní strategie emoční regulace v různých typech předškolního vzdělávání. Je také možné porovnávat přístup k dětem v různých typech předškolních zařízení a mnohé další. Z poznatků vývojové psychologie vyplývá, že období dětství je velmi důležité pro rozvoj jedince, proto myslím, že zkoumání možných vlivů na seberegulaci dítěte má velký smysl. Přeci jen má seberegulace významný vliv na kvalitu života jedince, což ilustruje kapitola 1. „Seberegulace“.

9. Závěr

Tato diplomová práce se zabývala porovnáním seberegulace předškolních dětí z prostředí klasických a lesních MŠ. Práce se skládá ze dvou částí, literárně přehledové a výzkumné.

V literárně přehledové části jsou popsány základní poznatky, jež umožňují získat vhled do zkoumané problematiky. Tato část je tvořena čtyřmi kapitolami, z nichž se první zabývá seberegulací, přesněji vymezením pojmu, emocím, komponentám emoční regulace a pozornost je věnována i porozumění sociálním situacím. Druhá kapitola se věnuje charakteristice dítěte v předškolním věku s důrazem na jeho kognitivní a emoční vývoj, socializaci a sociálním kompetencím. Ve třetí kapitole jsou popsány základní principy klasických mateřských škol u nás, jsou zde popsány i jejich výhody a nevýhody. Poslední kapitola literárně přehledové části je věnována alternativnímu předškolnímu vzdělávání. Zde jsou krátce popsány charakteristiky Waldorfské a Montessori pedagogiky. Větší pozornost je pak věnována představení principů a poznatků týkajících se lesních mateřských škol. Dále jsou v této kapitole představeny výhody a nevýhody alternativního předškolního vzdělávání, které jsou zaměřeny především na již zmíněné LMŠ, a je zde také nastíněna motivace rodičů k umístění dítěte do lesní MŠ.

Výzkumná část se zabývá kvantitativním výzkumem, jehož cílem bylo porovnat seberegulaci předškoláků z klasických a lesních MŠ na základě typu mateřské školy a biologického pohlaví. Výsledný výzkumný soubor tvořilo 42 respondentů, 22 dětí z klasických MŠ (z toho 16 dívek) a 20 dětí z lesních MŠ (z toho 10 dívek). Ke sběru dat byla využita metoda IDS, konkrétně byla použita část zkoumající sociálně-emoční kompetence dítěte, která se skládá z oblastí *rozpoznávání emocí*, *regulaci emocí*, *porozumění sociálním situacím* a *sociálně kompetentní jednání*. Tyto oblasti byly následně porovnány z hlediska typu mateřské školy a pohlaví dítěte. V oblasti *rozpoznávání emocí* nebyly výsledky signifikantní z hlediska typu školky ani pohlaví dítěte. V oblasti *regulace emocí* výsledky nebyly signifikantní, avšak typ mateřské školy měl v tomto případě střední velikost efektu. V této oblasti byly také porovnány četnosti, s jakou byly jmenovány konkrétní strategie emoční regulace. Signifikantní výsledky a vysoká síla efektu byla přítomna u oblasti *porozumění sociálním situacím* z hlediska typu MŠ. V poslední z oblastí, tedy *sociálně kompetentní jednání*, vyšly signifikantní výsledky a také vysoká síla efektu při srovnání typů mateřských škol.

Zdá se tedy, že typ mateřské školy souvisí s úrovní *sociálně kompetentního jednání* a *porozumění sociálním situacím*, rovněž se zdá, že typ MŠ nesouvisí s *rozpoznáváním* a *regulací emocí*, a dále zde výsledky poukazují na to, že biologické pohlaví nehraje v oblasti seberegulace

významnou roli. Nicméně tyto výsledky jsou platné pouze pro dané respondenty, kvůli nízkému vzorku nelze závěry zobecnit.

Na seberegulaci dítěte má vliv i mnoho dalších faktorů, které v této práci nebyly sledovány. Bylo by jistě zajímavé výzkum rozšířit, prohloubit a zahrnout v úvahu i další faktory, které hrají roli při seberegulačním chování dítěte.

Reference

- “Ming” Kuo, F. E. (2013). Nature-deficit disorder: evidence, dosage, and treatment. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 5(2), 172–186. <https://doi.org/10.1080/19407963.2013.793520>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Anderson, D. R., & Subrahmanyam, K. (2017). Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup; Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics November 2017*; 140 (Supplement_2): S57–S61. 10.1542/peds.2016-1758C. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Asociace lesních MŠ. (11.5.2021). *Rozhovor s Terezou Valkounovou: Proč si (ne)vybrat lesní školku*. <https://www.lesnims.cz/media/napsali-o-nas/rozhovor-s-terezou-valkounovou-proc-si-ne-vybrat-lesni-skolku.html>
- Asociace lesních MŠ. (2022). *Co je lesní školka*. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
- Asociace lesních MŠ. (n.n.). *Začínající průvodce-roční kurz*. <https://www.lesnims.cz/vzdelavani/zacinajici-pruvodce-rocni-kurz.html>
- Asociace Waldorfských mateřských škol. (2022, 29. dubna). *Udělení statutu WMŠ*. <https://www.awms.cz/udeleni-statutu>
- Asociace Waldorfských mateřských škol. (n.d.). *Základní charakteristika waldorfské pedagogiky předškolního věku*. <https://www.awms.cz/charakteristika>
- Asociace Waldorfských škol České republiky. (n.d.). *Stručně o waldorfské pedagogice*. https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713–724. <https://doi.org/10.1080/02699930143000239>

Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2013). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Education and Development, 25*(1), 56–70. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780505>

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff A. & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, Volume 42, Issue 6*, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>.

Bosacki, S.L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' Understanding of Simple and Complex Emotions: Links with Gender and Language. *Sex Roles 50*, 659–675. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27>

Bundesverband der Natur - und Waldkindergärten. (n.d.). *Über uns*. <https://www.bvnw.de/ueber-uns>

Canaslan, B. & Sungur, S. (2022). Preschool children's digital media usage and self-regulation skill. *Turkish Journal of Education, 11* (2), 126-142. <https://doi.org/10.19128/turje.889549>

Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489–510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>

Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(1), 68–80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>

Conway, A. M. (2005). Girls, Aggression, and Emotion Regulation. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(2), 334–339. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.334>

Český statistický úřad. (31.08.2022). *Školy a školská zařízení - školní rok 2021/2022*. <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulkova-cast-230042-22>

De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., & Koletzko, B. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: an exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity Reviews, 13*, 75–84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00961.x>

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education & Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23,426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers' Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311–343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06

Doňková, O., & Novotný, J. S. (2010) *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Institut mezioborových studií v Brně.

Driessnack, M. (2009). Children and Nature-Deficit Disorder. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, Sv. 14 (1), str. 73-75. <https://www.proquest.com/docview/195763332?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2011). Emotion-Related Self-Regulation in Children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77–83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Francis, M., & Lorenzo, R. (2006). *Children and city design: Proactive process and the 'renewal' of childhood*. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (pp. 217–237). Cambridge: Cambridge University Press.

Fyfe-Johnson, A. L., Saelens, B. E., Christakis, D. A., & Tandon, P. S. (2019). Physical Activity and Parental Attitudes and Beliefs of Children Attending a Nature Preschool. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225656>

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51:202-224. <https://doi.org/10.1159/000135757>

Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments* Vol. 24(2): 10. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010>

Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the Components of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 361–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x>

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (1999). *Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood*. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 3–22). Psychology Press.

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>

Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). Development of Emotions and Emotion Regulation. *Springer Science & Business Media*

Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Working Memory Capacity and Self-Regulation. *Handbook of Personality and Self-Regulation*, 263–290. <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch12>

Kahn, P.H., Weiss, T., Harrington, K. (2020). Child-Nature Interaction in a Forest Preschool. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Malone, K., Barratt Hacking, E. (eds) *Research Handbook on Childhoodnature* . *Springer International Handbooks of Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_33

Kahriman Pamuk, D. (2020). An Exploration of Parents' Perceptions Concerning the Forest Preschool . *International Electronic Journal of Environmental Education* , 10 (2) , 237-250 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iejeegreen/issue/53893/738061>

Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: Considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada

Kraemer, P. (2019, 3.března). *Podle čeho poznáte waldorfskou školu a jak se liší od montessori? Malý rozcestník pro rodiče hladové po vzdělávání*. Eduzín. <https://eduzin.cz/wp/2019/03/05/podle-ceho-poznate-waldorfskou-skolu-a-jak-se-lisi-od-montessori-maly-rozcestnik-pro-rodice-hladove-po-vzdelavani/>

Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *IDS: inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let. Příručka*. Hogrefe-Testcentrum

Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonová, V. (2016). Environmental attitudes of pre-school children and their parents. In *International Technology, Education and Development Conference*. https://www.researchgate.net/profile/Roman-Kroufek/publication/298760903_Environmental_Attitudes_of_Preschool_Children_and_their_Parents/links/56eac38108ae2a58dc499012/Environmental-Attitudes-of-Preschool-Children-and-their-Parents.pdf

Kuhl, J. (2008). *Individual differences in self-regulation*. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 296–322). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.013>

Langmeier, J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Grada

Latif, D. A. (2004). Using Emotional Intelligence in the Planning and Implementation of a Management Skills Course. *Pharmacy Education*, 4(2). Retrieved from <https://pharmacyeducation.fip.org/pharmacyeducation/article/view/64>

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29–44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>

McFarland, A. L., Zajicek, J. M., & Waliczek, T. M. (2014). The Relationship between Parental Attitudes toward Nature and the Amount of Time Children Spend in Outdoor Recreation, *Journal of Leisure Research*, 46:5, 525-539, <https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950341>

McFarland, L., Laird, S.G. (2018). Parents' and Early Childhood Educators' Attitudes and Practices in Relation to Children's Outdoor Risky Play. *Early Childhood Educ J* 46, 159–168. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>

Michěk, S., Nováková, Z., & Menclová, L. (2015). Advantages and Disadvantages of Forest Kindergarten in Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 738–744. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.186>

Miller, M. R., Müller, U., Giesbrecht, G. F., Carpendale, J. I., & Kerns, K. A. (2013). The contribution of executive function and social understanding to preschoolers' letter and math skills. *Cognitive Development*, 28(4), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.10.005>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>

Montessori ČR. (n.d.). *Základní principy*. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

Montessori institut Brno (n.d.). *O školce a jak to u nás chodí*. <https://www.mintbrno.cz/matrska-skola/o-skolce/>

Montessori.cz (n.d.). *Předškoláci*. <https://www.montessori.cz/cs/ucebni-plan/predskolaci/>

Morgan, J. K., Eckstrand, K. L., Silk, J. S., Olino, T. M., Ladouceur, C. D., & Forbes, E. E. (2022, 31. ledna). Maternal Response to Positive Affect Moderates the Impact of Familial Risk for Depression on Ventral Striatal Response to Winning Reward in 6- to 8-Year-Old

Children. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2021.12.014>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Müller, U., Temple, V. A., Smith, B., Kerns, K., Eycke, K. T., Crane, J., & Sheehan, J. (2017). Effects of Nature Kindergarten Attendance on Children's Functioning. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 47–69. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0047>

Nakonečný, M. (2000). *Sociální psychologie*. Academia

Prince, H., Allin, L., Sandseter, E. B. H., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 183–188. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.813745>

Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál. ISBN 80–7178 584-9.

Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie a práce*. Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7552-323-5

Psychogiou, L., Nath, S., Kallitsoglou, A., Dimatis, K., Parry, E., Russell, A. E., Yilmaz, M., Kuyken, W., & Moberly, N. J. (2018). Children's emotion understanding in relation to attachment to mother and father. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12239>

Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press. Dostupné na: https://books.google.cz/books?id=PdJAWztnJAIC&dq=social+emotional+competence+preschool&lr=&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>

- Russell, J. A. (1990). The Preschooler's Understanding of the Causes and Consequences of Emotion. *Child Development*, 61(6), 1872–1881. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03571.x>
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15(4), 424–429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.424>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440–453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A.-R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schulze, R., & Roberts, D. R., 2007. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Portál
- Smékal, V. (1995). *Sociální kompetence (sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU. Psychologické texty, 5.
- Smith, M., & Walden, T. (2001). Understanding Feelings and Coping with Emotional Situations: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93–116. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00082>
- Solná, G. (n.d.). i-Logo.cz: *Přehled vhodných aplikací v klinické logopedii*. http://www.i-logo.dysfagie.eu/?page_id=2
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Portál
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál
- Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Tamir, M., & Gutentag, T. (2017). Desired emotional states: their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 84–88. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.014>

Tamir, M., & Mauss, I. B. (2010). Social Cognitive Factors in Emotion Regulation: Implications for Well-Being. *Emotion Regulation and Well-Being*, 31–47. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_3

Taylor, A. F., & Butts-Wilmsmeyer, C. (2020). Self-regulation gains in kindergarten related to frequency of green schoolyard use. *Journal of Environmental Psychology*, 70, Article 101440. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101440>

Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 49–63. <https://doi.org/10.1006/jev.2001.0241>

Taylor, F. A., & Kuo, F. E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál

Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Karolinum

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021) *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0

Verissimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations Between Attachment Security and Social Competence in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(1), 80–99. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0080>

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19.

Vošahlíková, T. (2010). *Ekoškolky a lesní mateřské školy - Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/6d13b004071d0140c12569e700154acb/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/\\$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/6d13b004071d0140c12569e700154acb/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf)

Vošahlíková, T., Kozlová, D., & Nadace Proměny. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. 2. aktualizované vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=2663>

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. (2009). https://is.muni.cz/el/1451/jaro2012/nk1021/um/2-2005-410_o_hyg_pozadavcich.pdf

Vyhláška o předškolním vzdělávání. (2017). <https://www.msmt.cz/file/43486/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zákon č.89/2012 Sb. (2012). https://www.mmr.cz/getmedia/b4ca912e-4cfc-4c15-86fe-005af246fe88/obcansky-zakonik_1.pdf

Zlomke, K. R., & Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408–413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>

Zormanová, L. (2017, 16. srpna). *Lesní mateřská škola*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html>

Seznam tabulek

Tabulka 1	14
Tabulka 2	15
Tabulka 3	15
Tabulka 4	30
Tabulka 5	34
Tabulka 6	35
Tabulka 7	35
Tabulka 8	36
Tabulka 9	37
Tabulka 10	38
Tabulka 11	39
Tabulka 12	39
Tabulka 13	40
Tabulka 14	41

Seznam obrázků

Obrázek 1	36
Obrázek 2	38
Obrázek 3	40
Obrázek 4	41

Seznam příloh

Příloha č. 1

62

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Dobrý den,

jmenuji se Kristina Janečková a studuji v posledním ročníku navazujícího magisterského studia psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Diplomovou práci píši na téma: *Seberegulace u předškolních dětí v alternativních a klasických mateřských školách*. Zkoumám tedy, jak děti pracují se svými emocemi a jak rozumějí sociálním situacím. S dětmi povedu ve školce individuální cca 20-30 minutové rozhovory. Budu dětem ukazovat různé obrázky a budu se jich ptát na to, co se na obrázku děje, jak se jednotliví lidé cítí a proč.

Cílem výzkumu je zjistit, zda se odlišují sociálně emoční kompetence, konkrétně seberegulační schopnosti, od dětí navštěvujících běžný typ MŠ a dětí docházející do alternativní MŠ.

Mezi možné negativní prožitky z rozhovoru může být pro dítě stud či nervozita přede mnou - cizí osobou.

V případě zájmu Vám mohu poskytnout informace o konkrétních seberegulačních strategiích a sociálně emočních kompetencích Vašeho dítěte.

Pokud budete mít jakékoli otázky, ráda Vám je zodpovím. Kontaktovat mě můžete prostřednictvím e-mailu kristina.19@seznam.cz.

Děkuji a těším se na případnou spolupráci,

Kristina Janečková

Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:

datum narození:

bytem:

e-mail (pokud máte zájem o výsledky výzkumu):

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsánoho výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytnu bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytnu dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis zákonného zástupce: