

## Obsah

Seznam použitých zkratk	4
1. Úvod	5
2. Vymezení základních pojmů	7
3. Teoretická východiska	9
3.1. Předškolní pedagogika	9
3.1.1. Mateřská škola	10
3.1.2. Předškolní vzdělávání – dokumenty	11
3.1.3. Osobnost pedagoga	14
3.2. Proč se školství a vzdělávání mění	16
3.3. Alternativní pedagogické směry předškolního vzdělávání	18
3.3.1. Waldorfská pedagogika	19
3.3.2. Montessori pedagogika	20
3.3.3. Daltonská pedagogika	22
3.3.4. Další alternativní pedagogické směry	22
3.3.5. Shrnutí	24
3.3.6. Lesní mateřská škola	25
3.3.6.2. Historie lesních mateřských škol ze zahraničí	28
3.3.6.4. Legislativa LMŠ	31
3.3.6.5. Přínos LMŠ	35
3.3.6.6. Benefity LMŠ	35
3.3.6.7. Vzdělávací pomůcky v LMŠ	36
3.3.6.8. Pedagogický přístup v LMŠ	37
3.3.6.9. Rozdíl mezi lesní a běžnou mateřskou školou	39
3.3.7. Lesní pedagogika	41
3.3.7.1. Vznik a význam lesní pedagogiky	41

3.3.7.2.	Osobnost pedagoga .....	42
3.4.	Příroda a její vztahy.....	43
3.4.1.	Les jako přírodní společenstvo .....	43
3.4.2.	Příroda z pohledu člověka.....	44
3.4.3.	Příroda z pohledu dítěte .....	45
3.4.4.	Příprava a motivace dětí k zájmu o přírodu .....	45
3.5.	Výzkumy a studie .....	47
3.5.1.	Výzkumy a studie v ČR .....	47
3.5.2.	Výzkumy a studie v zahraničí.....	48
4.	Cíle a úkoly práce, hypotézy .....	51
4.1.	Cíle práce.....	51
4.2.	Úkoly práce .....	51
4.3.	Hypotézy.....	51
5.	Metodika.....	52
5.1.	Soubory výzkumu.....	52
5.2.	Realizace a metody výzkumu .....	52
5.2.1.	Návštěva LMŠ .....	52
5.2.2.	Dotazník pro pedagogy a vedoucí LMŠ v ČR a zahraničí .....	53
5.2.3.	Anketové šetření přírody ve společnosti.....	54
5.3.	Vyhodnocení výsledků .....	54
6.	Výsledky.....	56
6.1.	Dotazování pedagogů ze zahraničí.....	56
6.1.1.	Pedagog či vedoucí lesní mateřské školy .....	56
6.1.2.	O lesních mateřských školách.....	57
6.1.3.	Názory pedagogů lesních mateřských škol.....	60
6.2.	Dotazník pedagogů ČR.....	60

6.2.1.	Pedagog či vedoucí lesní mateřské školy .....	60
6.2.2.	O lesních mateřských školách.....	61
6.2.3.	Vlastní názory pedagogů lesních mateřských škol .....	62
6.3.	Porovnání výsledků dotazníků .....	63
6.4.	Anketní šetření ve společnosti.....	64
6.4.1.	Osobní informace.....	64
6.4.2.	Jaký zaujímají lidé postoj k přírodě.....	66
6.4.3.	Jaký zaujímají lidé postoj k LMŠ .....	68
7.	Diskuze .....	70
8.	Závěr.....	72
	Použitá Literatura.....	73
	Seznam grafů .....	80
	Seznam tabulek.....	80
	Příloha 1 .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha 2.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha 3.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha 4.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha 5.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## Seznam použitých zkratk

atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

LMŠ – Lesní mateřská škola

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

např. - například

NPRV - Národní program pro rozvoj vzdělávání

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaný

viz – odkaz na jinou stránku

ZŠ – Základní škola

## 1. Úvod

Příroda se nám velmi vzdaluje nebo lépe řečeno my se vzdalujeme přírodě. Může to být uspěchanou dobou plnou technologie či nalezení jiných druhů zábavy. Ve školách se učíme, že všechny informace si může člověk nalézt na internetu, v knihách nebo od učitelů, ale vůbec si neuvědomujeme, že vše si můžeme zažít a informace uložit přirozenou cestou v přírodě. Děti už pomalu ani neznají, co je to vylézt na strom, postavit s tatínkem příbytek v korunách stromů či zažít nějaké dobrodružství v lese. Příroda jim nabízí poznávání přírody pomocí všech smyslů, co máme. Učíme se vše z obrázků z knih či internetu, ale vyjít si do přírody, pozorovat a vytvořit si pravý obrázek o světě, to si myslím, že je základem života. Je to opravdu smutné a nutí mě to přemýšlet, co pro to můžeme udělat my pedagogové, kteří to vše vidí trošku jinýma očima.

Proto jsem se rozhodla pro toto téma diplomové práce. Zajímá mě jaké názory a pohledy na to mají hlavně pedagogové lesních mateřských škol či lesních tříd, ale i lidé z jiných pracovních sfér. Jaké mají zkušenosti s dětmi a lesním prostředím. Jak se děti chovají, jestli jsou psychicky, duševně a fyzicky na tom lépe než děti v normálních mateřských školách. Dále mě zajímalo, jak příroda působí na člověka a jak na dítě.

Vzpomínám si na své dětství plné hrátek v lese. Nejradši jsme stavěli bunkry uprostřed hustého lesa, našli místo, nanosili si větve a dali se do práce. Pýchou jsme se naparovali, když bylo vše hotové a naše místo jsme hrdě nazvali „U dvou dubů“ jelikož poblíž na kopci opravdu dva obrovské osamocené duby byly. Už tehdy jsme se učili chybou, u dětí by měla být chyba vnímána jako důležitým poznáním. Lezli jsme často do houštin a hustých lesů, pokud jsme se dobře neřídili, narazili jsme na vosí hnízdo. To bylo tance a křiku, podruhé jsme však byli opatrnější. Přesto na tohle všechno vzpomínám velmi ráda. Měli jsme i nepřátele, kteří nám kradli vlajku, a my se ji snažili dostat zpět. Ráda bych slyšela tyto zážitky i od dětí dnes, myslím si, že některé děti to tak mají, ale myslím si, že v dnešní přetechnizované době je jich opravdu málo.

Nemůžu si pomoci, ale nikdy nezapomenu na své dětství a už vůbec ne, co mi tohle všechno dalo do života. Mám kladný vztah k přírodě, ke které se budu vracet celý život, jelikož mi dává energii. Vždy když mám nějaké trápení, zajdu do lesa, sednu si na pařez

či jen tak do jehličí a poslouchám, jak les krásně zpívá. Cítím, jak se do mě vkládá klid a opět v sobě najdu sílu zvládnout vše, jako napsat tuhle diplomovou práci.

Do budoucna bych si přála změnit dnešní školství. Probudit v lidech city a emoce k přírodě. Protože ta tady byla a je, a když o ni budeme pečovat i bude nadále. Doufám, že lidé začnou díky mým dotazníkům a mé diplomové práci přemýšlet o přírodě a v lepším případě si uvědomí, že jsme součástí přírody. Právě v našich dětech je budoucnost našeho lidstva, a jak to bude dál. Proto jsem si vybrala toto téma, mým cílem je přenést do podvědomí lidí, že příroda může vzdělávat a vychovávat. Důkazem nám může být, že se mnoho vzdělávacích institucí zajímá o přírodu ve vztahu s dětmi. Přírodou vzdělávají lesní mateřské školy, lesní pedagogika, ale i běžné mateřské školy, i když ne v takovém rozsahu. Lidé, kteří se snaží ochraňovat přírodu a hlavně vychovávají děti k přírodě s láskou a porozuměním, jsou důkazem, že se dá žít v symbióze s přírodou.

## 2. Vymezení základních pojmů

Ráda bych v této kapitole, vymezila jednotlivé pojmy, které jsou stěžejní pro mou diplomovou práci, a budu s nimi dále pracovat.

**Pedagogika** – v odborném významu je to věda, zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti, není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

**Pedagog** – termín má dva významy dle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 188) *„učitel, v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů nebo teoretický pedagog, odborník v pedagogické vědě, pedagogickém výzkumu.“*

**Učení** – *„jeden z klíčových psychologických pojmů, pro nějž neexistuje všeobecně přímá definice (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 323).* Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnutí a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

**Výchova** – *„proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 345).*

**Vzdělávání** - základní pojem pedagogické teorie a praxe, který je používán ve spojení

s pojmem výchova, v pedagogické praxi jsou tyto dva procesy neoddělitelné např. výchovně vzdělávací proces. *„Vzdělávání se chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatku, dovedností, postojů aj. typicky realizovaný prostřednictvím vyučování“ (Průcha, 2009, s. 17).*

**Předškolní vzdělávání** – *„preprimární vzdělávání, zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti, podporuje zdravý tělesný, psychický a*

*sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání, stále významějším účelem přeškolního vzdělávání je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobovaných rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 229). V ČR je předškolní vzdělávání nepovinné, zřizují je předškolní zařízení či instituce. V zahraničí či jednotlivých zemích je předškolní vzdělávání rozšířeno a praktikováno odlišnými způsoby (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).*

**Výchova v přírodě** – dle Turčové (2005) si uvědomujeme nepřesnost tohoto spojení, i když nazýváme jím širokou oblast prolínající se s dalšími směry a koncepty s ní související, např. dobrodružná výchova, výchova prožitkem a zkušeností, výchova výzvou, ekologická a environmentální výchova, rekreace v přírodě, apod. Použití tohoto termínu zastřešuje celé oblasti. Turčová (2005, s. 21) dále říká, že „*v některých případech tento termín nahrazujeme termínem edukace v přírodě, který v literatuře není zatím používán, ale domníváme se, že je přesnější, přestože nezní zrovna líbivě.*“



### 3. Teoretická východiska

#### 3.1. Předškolní pedagogika

Do předškolní pedagogiky lze především zařadit dva terminologické pojmy pedagogika předškolního věku a předškolní vzdělávání, které spolu kooperují a úzce souvisí. Dle Průchy a Kořátkové (2013) vychází **pedagogika předškolního věku** z vývojového pohledu na určité období výchovně vzdělávacího působení v celoživotním kontextu. Je působeno na dítě od narození do nástupu povinné školní docházky, kde základem je výchova v rodině, bez jejichž péče a pomoci by děti v tomto věku nemohly existovat a výchova a vzdělávání mimo rodinu v předškolních zařízeních neboli mateřských školách či institucích.

Předškolní věk můžeme dělit na mladší školní věk, který je od narození do tří let a člení se na kojenecké (do jednoho roku) a batolecí období (od jednoho roku do tří let). Starší předškolní věk, který je od tří do šesti let a můžeme ho členit na mladší děti a předškoláci, kteří mají poslední rok před nástupem na základní školu. Ve starším předškolním věku děti již mohou navštěvovat již zmiňované mateřské školy či jiné vzdělávací instituce. (Průcha, Kořátková, 2013).

Podle Průchy a Kořátkové (2013) jsou mateřské školy a předškolní vzdělávání, které je v nich realizováno, v současné době klíčem k vytvoření pedagogiky předškolního vzdělávání jako součásti systému pedagogiky předškolního věku. **Pedagogika předškolního vzdělávání** se více zabývá vzdělávacími procesy realizované v institucích, které se na tyto procesy záměrně soustředí. Instituce, v tomto případě především mateřská škola, pojímá výchozí cíle obecněji a rozpracovává vzdělávací oblasti, výstupy z nich a základy klíčových kompetencí (viz kapitola 3.1.2. Předškolní vzdělávání – dokumenty).

Jak již bylo řečeno výchova a vzdělávání začíná už v prenatálním období, které je také velmi důležité, už zde se pojíme s okolním světem pomocí různých zvuků. Po narození začíná dítě vše vnímat, v prostředí ve kterém se pohybuje – je to především jeho rodina, případně náhradní prostředí. Od počátku je v jeho blízkosti matka a nejbližší příbuzní, později další lidé, utvářejí se v něm různé situace a probíhají různé

děje. Dítě naslouchá zvukům, mluvě, zpěvu, veškeré komunikaci mezi ním a lidmi v jeho blízkosti, vyjadřuje své emoční vztahy gestikulací a mimikou tváře. Když dítě začne navštěvovat mateřskou školu, je to pro jeho osobnost zásadní změna. Zatímco se učilo většinou spontánně, nyní se ocitá v situacích řízených a organizovaných (Průcha, Kořátková, 2013).

Právě předškolní věk je pro dítě zásadní, nejen v Montessori pedagogice (viz kapitola 3.3. Alternativní pedagogické směry předškolního vzdělávání). Podle Montessori dítě musí disponovat nějakou jinou formou duše než dospělý, který se musí nové poznatky a dovednosti učit vědomě a s mnohem větší námahou. V dítěti působí absorbující duch, který mu v prvních letech života umožňuje všechny podněty ze svého okolí do sebe nasávat lehce jako houba vodu. Toto nasávání neboli absorbování se děje zcela volně a nevědomě. Vše co dítě nasbírání do třetího roku, poté do šesti let uspořádává a vytvořené funkce dále rozvíjí a zdokonaluje, uplatňuje svou vůli a při učení využívá vlastní zkušenosti. Uchopuje svět do svých vlastních rukou (Rýdl, 1999).

### **3.1.1. Mateřská škola**

Mateřská škola zajišťuje předškolní vzdělávání od tří do šesti let života dítěte. Toto vzdělávání není součástí povinné školní docházky. Přednostně jsou přijímány děti, které mají poslední rok před zahájením povinné školní docházky na základních školách.

MŠ je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. Řídí se zákony (viz další kapitola) a představuje počáteční stupeň vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Současná vzdělávací politika v ČR vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem o vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Předškolní vzdělávání je důležitým krokem do života a nachází zde významnou podporu státu. Dle organizace se dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované (Smolíková, 2004).

Dle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 148) „*předškolní vzdělávání v mateřské škole plní důležité cíle - rozumový, citový, tělesný rozvoj dětí, osvojování základních pravidel chování a mezilidských vztahů, rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnosti ve vývoji dětí způsobované sociálně znevýhodněnými podmínkami jejich rodinného prostředí.*“

### **3.1.2. Předškolní vzdělávání – dokumenty**

Předškolní vzdělávání zahrnuje aspekty výchovné, vzdělávací a pečující, které se uskutečňují v mateřské škole. Pedagogická činnost je zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech a také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

**Legislativní dokumenty** mají podobu dvou základních zákonů a vyhlášky, které ve svých konkrétních paragrafech přímo souvisí s profesními požadavky na činnost pedagoga mateřské školy. Pracovní činnosti pedagoga blíže upřesňují dokumenty příslušné mateřské školy, např. vnitřní a organizační řád, upřesnění pracovní náplně pedagoga a různé provozní aktualizace školy (Průcha, Kořátková, 2013).

Základní legislativa pro vykonávání pracovní činnosti pedagogů mateřských škol jsou:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ze dne 24. 9. 2004 ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb. a zákonem č. 179/2006 Sb.,
- zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, ze dne 24. 9. 2004,
- zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ze dne 1. 9. 2012,
- vyhláška č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. 10. 2007.

(Burkovičová, 2012 a MŠMT, 2012)

**Kurikulární dokumenty** tvoří dva základní národní dokumenty, zaměřené na volbu určité vzdělávací cesty v systému školství v ČR – **Národní program rozvoje vzdělávání (NPRV)** a program společného rámce pro předškolní stupeň vzdělávání, který je směrodatný pro učitele mateřských škol, zřizovatele a další spolupracující instituce – **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**.

**NPRV** – Bílá kniha (2001) – vymezuje základní cíle pro celý systém školní vzdělávací soustavy, který odvozuje od individuálních i společenských potřeb a nevztahuje je pouze k vědění a požívání, ale také k osvojování sociálních a dalších dovedností a hodnot.

Vzdělávací soustava v ČR se má zaměřit v rovině hlavních hodnot na funkce:

- rozvoj osobnosti,
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- posilování soudržnosti ve společnosti,
- podpora demokracie a občanské společnosti,
- výchova k partnerství a spolupráci,
- zvyšování možností uplatnění ve společnosti,
- zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.

(Průcha, Kořátková, 2013)

**RVP PV** – je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ pro pedagogickou činnost mateřských škol, které jsou zařezeny do sítě mateřských škol, a pro přípravné třídy při základních školách. Také představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro vlastní činnost pedagoga v mateřské škole (Průcha, Kořátková, 2013).

### Vzdělávací oblasti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání:

- oblast biologická - dítě a jeho tělo,
- oblast psychologická – dítě a jeho psychika,
- oblast interpersonální – dítě a ten druhý,
- oblast sociálně-kulturní – dítě a společnost,
- oblast environmentální – dítě a svět.

V oblasti biologické, která je zaměřená na dítě a jeho tělo, je důležitý fyzický rozvoj a pohybová koordinace, jemná motorika, koordinace ruky a oka, sebeobsluha, zdraví a bezpečí.

V oblasti psychologické, která je zaměřená na dítě a jeho psychiku, je důležitý rozvoj jazyku a řeči, poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, cit a vůle.

V oblasti interpersonální, která je zaměřená na dítě a ten druhý, je důležitá komunikace s dospělým, komunikace s dětmi, spolupráce při činnostech a sociabilita.

V oblasti sociálně-kulturní, která je zaměřená na dítě a společnost, jsou důležitá společenská pravidla a návyky, zařazení do společenství, kultura a umění.

V oblasti environmentální, která je zaměřená na dítě a svět, patří poznatky, sociální informovanost, adaptabilita ke změnám a vztah k životnímu prostředí (MŠMT, 2012).

Vstupem do první třídy nastává v životě dítěte velká změna. Mění se toho mnoho např. jeho role, prostředí, jiní dospělí, okolí, denní program, nároky i požadavky atd. Pro zvládnutí této náročné situace pro dítě je potřebné, aby bylo vývojově a sociálně zralé a dobře připravené. MŠMT (2012) vytvořilo materiál „Desatero pro rodiče předškolního věku“, podle kterého rodiče zjistí, co by mělo jejich dítě zvládnout před vstupem do ZŠ (viz příloha 5).

Ráda bych zde ještě zmínila **školní vzdělávací program (ŠVP)**, který je základním povinným dokumentem o konkrétním fungování školy a kterým se budou její pedagogové řídit při naplňování podmínek pro práci s dětmi a při vypracovávání vlastních vzdělávacích obsahu ve třídě dané mateřské školy. Jeho zpracování vzniká na podkladě rámcových pravidel a doporučení pro vzdělávání dětí v mateřských školách

zakotvených v RVP PV. Od roku 2007 je povinností každé mateřské školy vypracovat ŠVP (Průcha, Koťátková, 2013).

### 3.1.3. Osobnost pedagoga

Pedagog neboli učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

V jedné úzké málo výrazné knize jsem objevila velmi výstižná slova o učiteli. Dle Vašutové (2002, s. 6) „**být učitelem** znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace, není to pouhé poslání, ale především každodenní náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání a výchovy.“ Dalším souvisejícím pojmem je jak **být dobrým učitelem**, spočívá to v ovládnutí strategie vyučování a učení, být vůči stresům ve škole imunní, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, umět řešit pedagogické problémy a poradit žákům i jejich rodičům při náročných výchovných situacích. Být tvořivý a flexibilní, náročný, zodpovědný a důsledný vůči své osobě i svým žákům. Mít pochopení a trpělivost, umět spolupracovat ve svém profesním prostředí nejen s kolegy, ale i s žáky. Při stanovení profesních priorit, záleží jen na nás či obstojíme jako kvalitní učitel. V neposlední řadě je pojem „**stát se dobrým učitelem**“, což znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své pedagogické práci.

Stát se opravdovým učitelem není jednoduché. Myslím si, že pro tohle povolání se člověk narodí, má to v sobě a postupně vše rozvíjí. Pokud člověk dělá práci, která ho baví a naplňuje, dává ze sebe to nejlepší, co může dát. V našem případě dítěti dává opravdu to, co ví, že je potřebné, snaží se mu vše předat s pochopením, respektem a láskou.

Co považuji za důležité je přijmout osobnost dítěte takové jaké je. „*Znamená to přijmout člověka/dítě s porozuměním a bez podmínek. Tato schopnost souvisí s tím, jak je učitelka schopna přijmout sama sebe, jak je vnitřně stabilní a vyrovnaná. Učitelka by pak měla přistupovat k dětem bez předsudků, nerozlišovat a nehodnotit děti podle*

*příslušnosti k odlišným etnikům či rodinných možností.” (Průcha, Kořátková, 2013, s. 62).*

Dané téma souvisí i s respektem. Podle Průchy a Kořátkové (2013) respektovat děti neznamená ustupovat a podřizovat se jim, ale mít ohledy na jejich možnost nám porozumět, něco sdělit, vykonat a vědět. Náš respekt k samotnému dítěti u něj buduje ochotu porozumět a mít ohledy k druhým, vést rovnovážný rozhovor a neposmívat se rozdílností.

Plnohodnotná náplň učitele či učitelky v mateřské škole vyžaduje rozvinutou schopnost sebereflexe. Je to schopnost zpětného nahlížení na výchovně vzdělávací práci, kterou připravuje a realizuje s dětmi, v neposlední řadě o ní přemýšlí. Rozvíjí to schopnost vidět sebe v pedagogických situacích. Díky sebereflexi můžeme přemýšlet o možnostech vlastního zlepšení v mnoha oblastech např. odborných znalostech, organizačních a didaktických dovednostech, prohloubit si osobnostně-sociální dovednosti, které jsou vhodné a potřebné pro práci s dětmi předškolního věku i s jejich rodinami. Prostřednictvím tohoto poznání jsme schopni vyvarovat se stereotypu a aktivně vyhledávat způsob, jak se zlepšit a profesně stále růst (Průcha, Kořátková, 2013).

Zaujala mě písnička od skupiny Pink Floyd - Another Brick In The Wall, kde slova zpívané jsou sama o sobě výstižná. Přemýšlím, v čem všem ještě spočívá role pedagoga? Když na děti působíme jako pedagog a ony si vyberou jinou cestu bez vzdělání. Protestují vůči někomu či něčemu nebo jen hledají cestu?

<i>We don't need no education.</i>	Nepotřebujeme žádné vzdělávání.
<i>We don't need no thought control.</i>	Nepotřebujeme žádnou kontrolu myšlenek.
<i>Hey, teacher, leave us kids alone.</i>	Hej! Učitelé! Nechte nás děti být!
<i>All in all you're just another brick in the wall.</i>	Tak jako tak jsi jenom další cihla ve zdi.

### 3.2. Proč se školství a vzdělávání mění

Vývoj společnosti udává směr změnám a inovacím stejně tak i vývoji vzdělání. Jak píše Průcha (2004) je důležité objasnit podstatu celkových změn ve školství a vzdělávání, nejen v českém, ale i v mezinárodním prostředí (české přeměny vzdělávání z mnoha případů kopírují trendy ze zahraničí a inspirují se jimi), abychom porozuměli, proč vznikají a fungují alternativní školy.

Klíč k vysvětlení příčin vzniku alternativních škol můžeme vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co bylo již vytvořeno. Tak je tomu i v případě vzdělávacích institucí. Když se určité školy stávaly tradiční, současně se objevovaly i tendence tuto situaci změnit (Průcha, 2004).

Podle Průchy (2004) v první řadě zásadní změna nastala v **obsahu školního vzdělávání**. Dávno se už neučí, jak se učilo před sto lety. Proměna ve vzdělání je v některých svých stránkách naprosto podstatná, ale zároveň jsou zachovány určité stabilní, v průběhu delšího vývoje univerzální rysy.

Dále jsou nepatrné **změny ve struktuře vzdělávacích systémů**, včetně českého, v průběhu posledních několika desetiletí. Systémy školství jsou stále členěny na jednotlivé stupně škol, resp. úrovně vzdělávání – předškolní výchova, základní vzdělávání atd. podrobněji to vymezuje Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED (1999). Ale došlo k významným proměnám uvnitř jednotlivých stupňů školy, např. v délce vzdělávání jednotlivých stupňů (bakalářské či magisterské studium), vznikly nové druhy škol např. vyšší odborné školy a typy vzdělávání např. distanční vzdělávání a dochází k řadě dalších změn. Jak jsem již zmínila na začátku této kapitoly, vývoj společnosti má velký vliv na vývoj vzdělávání. Škola je taková, jaká je společnost. Existuje rozsáhlá literatura o tom, jaký vliv na školství mají sociální a ekonomické faktory civilizace.

Nejčastěji jsou rozebírány **vlivy tržní ekonomiky**, což považují pedagogové, ale častěji ekonomové a sociologové, za prioritní hybnou sílu změn ve sféře vzdělávání. Tato síla je tak mohutná, že zasáhla různé složky školního vzdělávání, tak aby to vedlo především k formování pracovní síly, jež je schopna se uplatňovat na pracovním trhu.



Vedle zmíněných ekonomických faktorů nacházíme **změny společenské a pedagogické**, které „*pramení z nespokojenosti některých rodičů, učitelů, pedagogů-teoretiků, politiků aj. nad tím, že školní vzdělávání v stávající podobě nesplňuje jejich představy o optimálním rozvíjení mladé generace*“ (Průcha, 2004, s. 14). Tato nespokojenost se stávala a stává mohutnou a projevila se v praktické formě jako hnutí a aktivitách reformních a alternativních škol a v teoretické formě v koncepcích inovací vzdělávání.

Další velkou kapitolou proč mohou vznikat a hlavně proč jsou využívány alternativní pedagogické směry, je ukotveno ve vysoké porodnosti dětí a malé kapacitě mateřských škol v České republice. Např. Srovnání ve výzkumu Fajkusová (2012), mnoho dětí navštěvuje LMŠ pouze z toho důvodu, že v běžné MŠ není místo. Většinou pak po uvolnění místa v běžné MŠ tyto děti z LMŠ odcházejí.

### 3.3. Alternativní pedagogické směry předškolního vzdělávání

V mé diplomové práci bych ráda zmínila alternativní směry dnešní pedagogiky, které se stále rozvíjí a snaží se uspokojit potřeby dnešních dětí i rodičů, do níž patří i lesní mateřské školy. Nový přístupy ve výchově a vzdělávání má svou podstatu v objevení a osvobození dítěte. Každé dítě je jiné a potřebuje rozdílnou péči i v rozdílném prostředí.

Pojem alternativní škola se stal v pedagogice frekventovaným pojmem ve druhé polovině 20. století. Je nutné vyjasnit si některé terminologické pojmy, se kterými se můžeme setkat. **Alternativní škola či alternativní vzdělávání** má mnohovýznamů a často je tento pojem použit jako synonymum k dalším pojmům jako svobodná škola, netradiční škola, volná či otevřená škola, nezávislá aj. Každá země má odlišné chápání tohoto pojmu “alternativní škola”. Existují samozřejmě určité definice, které jsou obecné a jsou zapsány v pedagogických slovnících a encyklopedích. (Průcha, 2004)

Rýdl má svoji definici: *“Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.”* (Rýdl, 2002, s. 7)

I když filozofie a jednotlivé koncepce alternativních škol nejsou identické, můžeme vymezit několik jejich společných znaků:

- pedocentrismus – dítě je v centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově, která má napomoci rozvoji jeho přirozenosti,
- individuální výchovné cíle,
- princip přiměřenosti a aktivity, úsilí o komplexní výchovu,
- globalismus – celistvost, tematicky integrované vyučování, propojenost předmětů,
- životnost školy – učení vycházející ze života a určené pro život,
- škola jako společenství žáků, učitelů i rodičů.

(Klassen, Skiera, Wächter, 1990)

V následující kapitole se věnuji několika nejčastějším alternativním směrům vzdělávání, které se mohou v mateřských školách prolínat a být používány ve vzájemné interakci. Jelikož jsme si ukázali, kdo je to pedagog či učitel, charakterizují zde také i pedagogy jednotlivých směrů.

### 3.3.1. Waldorfská pedagogika

*„Dítě v úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě propustit ....“ (R. Steiner)*

Základy waldorfské pedagogiky pochází od Rudolfa Steinera, byl rakouský filosof, pedagog, umělec, dramatik a sociální myslitel. Podobnou filosofii v pedagogice uznával již J. A. Komenský. První škola pracující podle idejí Rudolfa Steinera vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu na popud továrníka Emila Molta pro děti zaměstnanců cigaretové továrny Waldorf-Astoria, odtud pochází i název této pedagogiky. (Smolková, 2007).

V roce 1923 založil Všeobecnou antroposofickou společnost a antroposofie se stala podstatou nejen duchovní, ale i filozofickou jeho waldorfské pedagogiky (Průcha, Kořátková, 2013). Antroposofií rozumíme systém, který *„spojuje prvky přírodní filozofie J. W. Goetheho, mystiky orientálních systémů i okultismu indického teosofického učení a esoterního křesťanství“* (Hrdličková, 1994, s. 46). Důraz je v antroposofii kladen na duchovno a na astrální tělo, stává se ideologií, která pozvolna vniká do našeho života (Hrdličková, 1994).

*„Dítě, které přichází na svět, má sice vytvořeny všechny potřebné orgány, aby mohlo žít v dnešním světě, ve světě dospělých (a náš svět je vytvořen tak, aby vyhovoval především dospělým), je však zcela nechráněno a tedy vystaveno všem možným ohrožujícím vlivům. Přestože dnešní dítě zpravidla hmotně nestrádá, jeho duševním potřebám není vždy zcela vyhověno.“* (Smolková, 2007, s. 12)

Dle Hrdličkové se waldorfská pedagogika zabývá především rozvojem člověka ve všech směrech a zaměřuje se na utváření osobnosti a je zaměřena na prožitek dítěte.

Mezi specifické rysy nejznámější alternativní koncepce patří:

- antroposofie – filosofické východisko waldorfské pedagogiky,
- pojetí učitele a jeho úloha ve výchově,
- vyučování v epochách,
- esteticko – rytmičný přístup,
- eurytmie,
- spolupráce s rodinou.

*„Waldorfský učitel by měl být volně tvořícím, produktivním umělcem, jehož charakterizuje v jeho výchovné práci jedinečnost, neopakovatelnost, originalita. Každé dítě je v koncepci waldorfské pedagogiky pro učitele určitou hádankou, záhadou. Dítě postupně poznává a přibližuje se mu.“* (Hrdličková, 1994, s. 70)

. V asociaci waldorfských škol v ČR je začleněno 7 waldorfských mateřských škol a 13 mateřských škol, které pracují na principech waldorfské pedagogiky. Existuje mnoho dalších mateřských škol, které s waldorfskou pedagogikou take pracují.

### **3.3.2. Montessori pedagogika**

*„Mír na světě začíná v našich dětech“* (M. Montessori)

*“Dítě, které cítilo silnou lásku ke svému okolí a ke všem živým tvorům, kteří objevili v sobě radost a nadšení při práci, nám dává naději, naději pro mír v budoucnosti.”*  
(M. Montessori)

Zakladatelkou této pedagogiky je významná italská lékařka, antropoložka a pedagožka Maria Montessori. Ve svých názorech navázala mimo jiné i na Komenského. Při výchově malých dětí kladla důraz na propojení mezi domovem a školou. V ČR je evidováno 83 montessori mateřských škol, 16 mateřských rodinných center a mnoho dalších institucí s montessori pedagogikou.

Cílem je vychovávat svobodné, zodpovědné a samostatné osobnosti, které umí řešit problémy. Umí si vzájemně naslouchat, chrání naši planetu, rozumí okolnímu světu i vesmíru v jeho celistvosti, jsou upřímné, trpělivé, tolerantní, ale zároveň se nebojí říct svůj názor (Rýdl, 1999).

Paní Montessori objevila senzitivní období, které je zvláštní svou citlivostí a vnímavostí k získávání určitých schopností a dovedností. Jednotlivá senzitivní období trvají pouze určitou dobu, během níž je učení velmi snadné, dítě je přímo posedlé určitou činností a nedá se od ní odradit (např. leze neustále po schodech), pak se tato citlivost ukončí, i když je třeba nevyužita, a učení oné dovednosti už nikdy není tak snadné.

#### Některá senzitivní období:

- řeč: 0 – 6 let,
- řád: 0 – 3 roky (vrchol 2 – 2,5 r.),
- pohyb: 0 – 4 roky,
- malé předměty, detail: 1,5 – 2,5 roku,
- sociální chování: 2,5 – 6 let,
- prostorové vztahy: 4 – 6 let,
- psaní: 3,5 – 4,5 roku,
- čtení: 3 – 5,5 roku,
- hudba: 2 – 6 let,
- matematika: 4 – 6 let.

**Osobnost pedagoga** montessori pedagogiky je jako služebník ducha, podněcovatel dětské volby, spolupracovník, průvodce, organizátor, pozorovatel. Je aktivní vůči prostředí (připravuje prostředí pro dětskou činnost) a vůči sobě (pracuje na sobě, aby byl dobrým pedagogem). Když je dítě plně zaujato svou prací, pedagog je pasivní, stojí opodál. Zajišťuje, aby se dítě mohlo soustředit (klid na práci), umožňuje dítěti zažívat

úspěch (přiměřenost úkolů a podnětů) a radost z práce. Poskytuje dítěti zpětnou vazbu (Rýdl, 1999).

### 3.3.3. Daltonská pedagogika

*„Učí se ze své vlastní zodpovědnosti v přítomnosti svých spolužáků, všichni zažívají to stejné dobrodružství.“* (Helena Parkhurstová)

Zakladatelkou daltonských škol byla Helen Parkhurstová v USA. Začínala na základní škole, která měla jednu třídu, spolupracovala s Marií Montessori a Evelinou Dewey, jež byla dcerou Johna Deweye. V roce 1919 založila pokusnou střední školu ve městě Dalton a vydala knihu *Výchova podle daltonského plánu*, která byla základním kamenem její výchovně vzdělávací konce, jež byla přeložena do mnoha jazyků (Svobodová, Jůva, 1996).

Základními principy daltonské výuky je učit se zacházet se svobodou, učit se samostatně, pracovat a učit se spolupráce (Röhner, Wenke, 2000).

V Daltonském vyučování je **učitel** ten, který inspiruje žáky svými podněty, náměty i myšlenkami a sám si inspiraci hledá v samostudiu nebo při výměně zkušeností, často zahraničních, pomocí klasických i moderních metod (Röhner, Wenke, 2003).

Nahlédla jsem do seznamu daltonských škol a nyní je v ČR sedm mateřských škol. Řada dalších mateřských škol kooperují s prvky daltonské pedagogiky.

### 3.3.4. Další alternativní pedagogické směry

Při hledání alternativních pedagogických směrů jsem jich našla mnohem více, jen bych ráda ještě zmínila směr s názvem **Začít spolu**, mezinárodně je označen jako Step by Step. Tento program vznikl v USA v 70. letech 20. století, kde hlavní myšlenkou bylo zapojení všech dětí bez ohledu na národnost, etnickou příslušnost, sociální postavení a speciální potřeby dětí a nabídnout jim předškolní i školní vzdělání. Vzdělávací koncepce čerpala z odborných pedagogicko-psychologických zdrojů, např. z program škol C. Freineta či myšlenek M. Montessori, také z výzkumů psychologů J.

Piageta, L. S. Vygotského, E. H. Eriksona a H. Gardnera. Tato koncepce se přizpůsobuje výchovným tradicím a vzdělávacím systémům dané země. Do České republiky se tento program objevil po roce 1990 díky Nadaci Open Society Fund, která pomohla a umožnila mateřským školám vytvořit a určitým způsobem uspořádat prostředí i vzdělávání pedagogů. V roce 1994 byly mateřské školy v ČR akreditovány. Program Začít spolu je definován Mezinárodními ISSA standardy kvality, které splňují požadavky na vzdělávání v zemích EU (Gardošová, Dujková, 2003). Na území České republiky je v tomto programu přibližně 90 mateřských škol.

Dále mateřská škola s **Programem podpory zdraví**, kdy v osmdesátých letech 20. století iniciovala Světová zdravotnická organizace vznik dlouhodobého programu pro zlepšování zdravotního stavu obyvatel prostřednictvím školního vzdělávání. K tomuto programu se připojilo Ministerstvo zdravotnictví a na přelomu devadesátých let vytvořil Státní zdravotní ústav český program s názvem Zdravá mateřská škola, nevyjímaje program pro základní školy (Průcha, Koťátková, 2013, s. 137). Zdravé mateřské školy jsou v ČR bohatě zastoupeny, k datu 8. 7. 2014 jich bylo napočítáno 148.

V neposlední řadě můžeme zde zařadit i **domácí vzdělávání**. Toto vzdělávání bylo u nás používáno v dřívějších dobách, ale po roce 1948 komunistický režim vše ukončil. Komunistická strana potřebovala mít kontrolu nad vzděláváním národa a vzít vzdělávání do svých rukou. Počátky moderního domácího vzdělávání se zrodili v USA a u jejich zrodu stáli nezávisle na sobě John Holt a Raymond Moore. Od začátku 90. let v ČR začala inovace vzděláváním, vznikaly již zmíněné alternativní směry „Začít spolu“ a „Zdravá škola“. Hlavní hybnou silou praktikování a prosazování domácího vzdělávání byli rodiče, kteří se chtěli podílet na vzdělávání svých dětí (Bačovská 2011). Principem je individuální výuka, která podněcuje studenty k sebevzdělávání. Kromě toho dává rodičům možnost si upravit osnovy dle své potřeby a zvolit si pro dítě ty nejlepší prameny (Freiová, 1996). Počet rodin, které již využívají domácí vzdělávání je kolem 110 a další 65 rodin má zájem o vzdělávání doma.

### 3.3.5. Shrnutí

Myslím si, že bylo na místě vypsát, alespoň základní charakteristiku všech uvedených pedagogických směrů. Jelikož se právě na tomto ukazuje, že všechny alternativní pedagogické směry mají mnoho společného.

Ať se jedná o waldorfskou či montessori pedagogiku, daltonskou nebo projekt začít spolu, v neposlední řadě zdravá škola i domácí vzdělávání, všechny směry mají společný velmi důležitý znak a to je dítě, které je vychováváno jako individuálně chápaný jedinec, který se v budoucnu bude umět sám o sebe postarat. Ono pochopí, v čem je smysl života, v čem je výjimečný a nadaný, bude si samo vést cestu životem, pokud mu nabídneme a ukážeme cestu.

V dnešní době se již školství velmi mění a přizpůsobuje se nárokům dítěte a jeho rodičů. Už se neučíme vše nazpaměť bez přemýšlení a pochopení dané věci. Učitelé se snaží najít metody a postupy, které jsou zábavné a zapojí do práce více dětí.

Nejvíce to vystihuje výrok od čínského filozofa Konfuciuse: *“co slyším, to zapomenu, co vidím, si pamatuji, co si vyzkouším, tomu rozumím,”* který paní Montessori použila ve své pedagogice jako stěžejní. Nyní se můžeme zamyslet, jak tedy opravdu má vypadat pravý učitel neboli lépe řečeno pomocník a pozorovatel.

Bylo dost úvah a filosofii, to si nechám na závěr mé práce. Jeden alternativní pedagogický směr, který jsem ještě nezmínila a který se nejvíce zajímá o vzdělání přírodou a je s ní nejvíce propojen, jsou lesní mateřské školy. Důvodem proč jsem popsala i ostatní alternativní pedagogické směry je, že lesní mateřské školy vychází z některých, nejčastěji waldorfské a montessori pedagogiky.



### 3.3.6. Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola je typ předškolního vzdělávání dětí ve věku od tří do šesti let, jako klasická mateřská škola, s rozdílem, že tyto děti jsou stále venku. Vzhledem k počasí, neexistuje pro ně špatné počasí, jen špatné oblečení. Děti jsou od počátku vychovávány, aby si hrály, zkoumaly a učily se v lese. Velkým plusem je, že se učí kladnému přístupu k životnímu prostředí. Dospělá osoba tedy pedagog je určen k pomoci a naslouchání než k vedení.

#### 3.3.6.1. Dva typy mateřských škol

Prvním typem je **Ekoškolka**. Ekologicky zaměřená mateřská škola se vyznačuje zajímavě řešenou zahradou, interiéru z přírodního materiálu a nástěnkou, která zve k výletům do přírody i na akce s rodiči a nesmíme opomenout jídelníček obsahující biopotraviny. Označení ekoškolka je volně použitelné a může se k této proměně přidat jakákoliv mateřská škola (Vošahlíková, 2010).

Základní cíle ekoškolky můžeme shrnout následovně:

- umožnit dětem denně pobyt v přírodě nebo v přírodně upravené školní zahradě,
- pečovat o zdravý životní styl dětí prostřednictvím zdravého stravování, dostatku příležitostí k pohybu v přírodním terénu, otužování venku za každého počasí,
- nabízí podněty přiměřené věku vedoucí k aktivnímu učení dětí – učení vlastní zkušeností, pozorováním, experimentováním, zážitky a hrou v přírodě,
- rozvíjet elementární základy pro odpovědný postoj k životnímu prostředí,
- snižovat ekologickou zátěž provozu MŠ,
- aktivně zapojit děti a rodiče do péče o místní životní prostředí,
- podporovat udržitelný rozvoj komunity MŠ,

(Vošahlíková, 2010)

**Lesní mateřská škola** je řazena jako další typ. Podle Vošahlíkové (2010) můžeme považovat lesní mateřskou školu jako zvláštní typ ekoškolky.

Většina programů probíhá venku za každého počasí, což je základním znakem LMŠ. Vybavení pro pobyt venku je proto jednou ze zásadních otázek. Výhodou jsou nižší zřizovací i provozní náklady, ale také atraktivita pro vychovatele, jelikož mužské zastoupení v současném předškolním vzdělávání chybí (Vošahlíková, 2010).

Společné znaky LMŠ mohou být následující:

- celostní učení (všemi rovinami vnímání),
- rozvoj jemné a hrubé motoriky díky rozmanitým podnětům a možnostem pohybu v přírodě,
- podpora smyslového vnímání přímou zkušeností,
- rozvoj kreativity a fantazie při využívání rozmanitých přírodních prvků,
- podpora vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou,
- prožitek rytmu změn ročních období a přírodních jevů,
- seznámení se s místem a prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah,
- zážitek a poznání rostlin a živočichů v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy,
- umožnit dětem poznat své tělesné hranice,
- prožitek z ticha a naučit se být citlivější k mluvenému slovu,
- poznání hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.

(Vošahlíková, 2010)

Vošahlíková (2010) rozděluje dále lesní mateřské školy dle organizace do dvou základních typů. **Samostatná LMŠ** funguje nezávisle na mateřské škole. Zřizovatelem je obvykle nezisková organizace. Zásadně se odlišuje tím, že nemá k dispozici zázemí určené k celodennímu pobytu dětí uvnitř. Zázemí samostatné lesní MŠ často představuje srub či jurta, kde lze případně vařit nebo zajistit odpočinek dětí. Z finančních důvodů může být dostupnější maringotka s místy k sezení a potřebnými pomůckami na ven. Také další alternativou může být, že některé samostatné LMŠ nevlastní žádný objekt a schází se v centru města na zastávce hromadné dopravy, odkud vyrážejí do lesa. Prostor pro případ velmi nepříznivého počasí může nahradit dohoda s další institucí (škola, knihovna, skautská základna atd.) o možnosti kdykoli s dětmi přijít.

**Integrovaná LMŠ** je rozšířeným typem předškolního zařízení zejména v Dánsku. Zázemí obvykle tvoří budova MŠ, kde se však děti z lesní třídy nezdržují na program, stejně jako v případě samostatných LMŠ. Lesní třída běžné mateřské školy vychází denně (minimálně na dopoledne) do lesa. V některých případech se děti mohou samy rozhodnout, kde stráví den, zda v lese nebo v prostoru MŠ. Lesní třída se vrací do MŠ na oběd, případně na odpočinek a odpolední program. Existují také varianty, kdy má mateřská škola další zázemí v blízkosti lesa určené právě pro lesní třídu. Děti z lesní třídy však stále mají možnost trávit čas i v budově, poznat děti z jiných skupin ve školce, případně program lesní a běžné třídy střídat pod hlavičkou jedné organizace.

Existuje také možnost propojení běžné MŠ se samostatnou LMŠ. V takovém případě se dva zřizovatelé písemně dohodnou na sdílení prostoru běžné MŠ pro uložení pomůcek, možnost přijít s dětmi na vybrané činnosti, na oběd, případně na odpočinek.

**Další uplatnění prvků LMŠ** mohou být jednorázové a dále různé formy zapojení prvků LMŠ do programu běžných MŠ či ekoškolek (např. projektové týdny v lese, pravidelné „lesní dny“ a tzv. putovní skupiny. *„Les může být předmětem a inspirací projektů s dětmi, které jsou již v předškolní výchově přínosnou výchovně vzdělávací metodou“* (Vošahlíková, 2012, s. 14).

### 3.3.6.2. Historie lesních mateřských škol ze zahraničí

Základy LMŠ pochází ze severských zemí, i když není zcela jasné odkud přesně. Mnoho autorů uvádí, že první zmínka o LMŠ byla v Dánsku. Nejasný historický původ způsobuje s velkou pravděpodobností fakt, že LMŠ zakládali většinou privátně matky, které hledaly pro své děti vhodné využití přírody a chtěly více času trávit v přírodě, stát, města či obce o založení vůbec nevěděly.

**Severní země** - konkrétněji Norsko a Švédsko má vhodné podmínky pro vývoj LMŠ a proto zde vznikají jako přirozená součást předškolní výchovy. V roce 1892 vznikla ve Švédsku organizace „Friluftsrämjandet“, která se snaží každý den pobídnout samy sebe, naše členy a společenství jako celek. Prostřednictvím touhy, dostupnosti a znalostí můžeme vést lidi k přírodě a vytvářet jedinečné příležitosti pro zdraví a trvale udržitelného aktivního odpočinku pro všechny (Organizace Friluftsrämjandets, 1892).

**Velká Británie** - v dřívějších dobách nebyl vůbec žádný problém jít do přírody. V průběhu minulého století, s rostoucí urbanizací problém nastal. V roce 1914 socialistické politické aktivistky Margaret McMillan a její sestra Rachel (viz Příloha 1) se rozhodly zahájit pod širým nebem mateřskou školu v Deptfordu na jihovýchodě Londýna. Během několika týdnů bylo ve školce třicet dětí ve věku od osmnácti měsíců do sedmi let. V prvních šesti měsících tam byl jen jeden případ nemoci, ale díky bezpečnostním opatřením Rachel se nemoc (spalničky) nerozšířila na ostatní děti. Bylo zjištěno, že to mělo kladný dopad na zlepšení zdraví u dětí (Joyce, 2012; Simkin, 2007). Dále v roce 1993 se vydala do Dánska skupina lektorů a chůvy pracující v jeslích z Bridgewater College, Somerset, kde objevili tuto možnost vzdělání a založili tak svou první LMŠ inspirovanou severními zeměmi. Od této doby se neustále zvyšuje počet školek fungujících na tomto principu. (Background to FEI Forest school, 2011) Ve Velké Británii jsou LMŠ podporovány místními úřady, ale můžeme se zde setkat i se soukromými LMŠ.

**Dánsko** - za zakladatelku je považována Ella Flatau z města Söleröd, matka čtyř dětí, která čas s dětmi trávila pravidelnými výlety do lesa, brzy se k ní přidali sousedé se svými dětmi a jejich známí. V roce 1954 byla založena na základě jejich zkušenosti

občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky a vznikla historicky první LMŠ (Vošahlíková, 2009a).

**Německo** – v roce 1963 se objevila první známka vedoucí k založení soukromé LMŠ i ve Wiesbadenu paní Ursulou Sube. Její rozhodnutí vyplynulo z důsledku smrti jejího manžela, výchovy pětiletého syna a velkého nedostatku míst v klasických mateřských školách. Proto založila LMŠ, kterou navštěvovalo velmi málo dětí. Ursula Sube se nikdy nedočkala od státu žádné finanční podpory, veškerý provoz byl hrazen rodiči dětí. Stát byl vůči tomuto druhu předškolního vzdělávání velmi skeptický. Až v roce 1993 byla založena první LMŠ ve Flensburgu, která se inspirovala dánskou koncepcí. Od října 1993 jsou v Německu LMŠ finančně dotovány státem, což přispívá k jejich dalšímu rozvoji (Häfner, 2002).

### 3.3.6.3. Historie lesních mateřských škol v ČR

Zatímco v zahraničí jsou LMŠ státem legislativně ukotvené, finančně podporovány a širokou veřejností pozitivně přijímané, v ČR je tento typ alternativního vzdělávání stále ještě ve vývoji. A přitom počátky jsou datovány do 20. let minulého století, kdy **Eduard Štorch**, spisovatel, učitel a archeolog prakticky vyzkoušel školu v přírodě. V letech 1926 – 1930 na své Dětské farmě, kterou vybudoval zcela sám na Libeňském mostě, se vše odehrávalo (Štorch, 1929).

Další kdo se zasadil v ČR o rozvoji a šíření myšlenky lesních mateřských škol byla nedávno zesnulá paní **Emilie Strejčková**, pedagožka a environmentalistka zabývající se výchovou a vzděláváním dětí v přírodě, zakladatelka a po deset let ředitelka pražského ekologického centra Toulcově dvoře, které založila v roce 1994. Od roku 1993 se Emilie Strejčková zabývala tématem ekologické výchovy v Českém ekologickém ústavu v Praze. Byla koordinátorkou výzkumu „Odcizování člověka přírodě“. Dne 31. 8. 2004 vznikla ekologicky zaměřená mateřská škola Semínko, kterou dnes využívá přidružená LMŠ Lesníček (Vošahlíková, 2010b). Z webových stránek lesnims.cz jsem se dozvěděla, že MŠMT schválilo provoz Lesníčku pro pokusné ověřování roku 2010 - 2012. Byl to pilotní projekt tzv. integrované lesní MŠ, kde bude sdílet kuchyň a jídelnu s MŠ Semínko. Provoz byl povolen s omezujícím prvkem

dodržet současně platných právních předpisů stanovujících hygienické požadavky pro školy a školská zařízení.

Nezávisle na aktivitách Toulcova dvoru vzniká v roce 2007 první soukromá lesní škola u nás s názvem Zelená školka. Zakladatelkou se stala matka a pedagožka, **Linda Kubale**, která provozovala školku na svém statku v Jítravě. Činnost této školky byla nakonec po dvou letech existence pozastavena i přesto, že o službu byl velký zájem. Poté se Linda Kubale stala spoluzakladatelkou Dětského klubu Šárynka v Praze, který funguje od 1. září 2009 (Vošahlíková, 2010b).

Významným krokem ke sjednocení těchto předškolních zařízení a iniciativ pro její zařazení do školního vzdělávacího systému je založení **Asociace LMŠ** v České republice v roce 2011. V současnosti sdružuje 120 organizací pečujících o 2500 dětí. Předsedkyní asociace se stala PhDr. Tereza Valkounová, Ph.D. (rozená Vošahlíková).

**Současná situace LMŠ** je však složitější. Byl přijat návrh zákona, který chce zavést tzv. dětské skupiny, což ohrožuje existenci LMŠ, rodinných center nebo klubů pro předškolní děti, které nemůžou splnit dané hygienické podmínky. Senát v červenci vrátil zákon Sněmovně s pozměňovacím návrhem. Ohroženo by bylo tedy skoro 3000 míst pro děti a s tím spojených až 600 pracovních míst. A přináší to také problém s kapacitou předškolních zařízení, kterou pomáhají plnit právě LMŠ. Všichni, kdo provozují pravidelné programy pro děti od jednoho roku do nástupu do školy, by tak museli do roka vyhovět požadavkům dětské skupiny, jinak skončí. Asociace LMŠ vytvořila petici, kterou podepsalo 13 tisíc lidí. Vít Jásek, výkonný ředitel Unie zaměstnavatelských svazů uvádí, že řešení by mohlo spočívat v možnosti volby, zda se organizace stanou dětskou skupinou s garancí a podporou státu, nebo budou fungovat dál mimo tuto kategorii. To by zároveň vyhovovalo zaměstnavatelům, kteří na povolení zakládat dětské skupiny čekají. Volitelná registrace by byla řešením i pro zachování LMŠ, které proti zákonu vystupují nejhlasitěji. Senátem předložený pozměňovací návrh toto řešení obsahuje. Je tedy nyní na Sněmovně, zda jej přijme. (Valkounová, 2014)

### 3.3.6.4. Legislativa LMŠ

Zakládání LMŠ se v České republice velmi rychle rozběhlo, avšak chybí stále legislativní a finanční podpora. Důvodem nezařazení LMŠ do rejstříku škol a školských zařízení je především nesplnění hygienických norem platných pro uvedená zařízení. Nejvýraznějším negativním důsledkem této situace je, že LMŠ přichází o možnost státní podpory, kterou mají normální MŠ, tudíž se dostávají do nesnadné situace. Financování a praktický provoz LMŠ většinou platí rodiče dětí. Nejčastěji se můžeme setkat s názvem lesní klub, který je veden jako občanské sdružení.

Dle Vošahlíkové (2012) je třeba rozlišit tři základní legislativní možnosti pro zakládání ekoškolek a služeb vzdělávání a péče o děti předškolního věku založených na pobytu v přírodě:

- (státní či soukromá) mateřská škola zařazená v rejstříku škol,
- péče o děti předškolního věku formou živnosti mimo rejstřík škol,
- péče o děti předškolního věku formou neziskové organizace mimo rejstřík škol.

Mateřské školy všech zřizovatelů (i soukromých), zařazené do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, mají nárok na dotace ze státního rozpočtu. Tím se nevyhnou jeho kontrole (Česká školní inspekce, orgán ochrany veřejného zdraví – místně příslušná krajská hygienická stanice). Dotace soukromým školám upravuje zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací. Název mateřská škola mohou užívat pouze taková zařízení, která odpovídají zákonem daným podmínkám.

Základní právní rámec pro činnost mateřské školy stanovuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. a další právní předpisy. Podrobněji se tímto budu zabývat v jednotlivých oblastech provozu LMŠ v následujících odstavcích.

Pobyt v přírodě je činností charakterizující ekoškolku, která je základem lesní mateřské školy dle § 1a vyhlášky o předškolním vzdělávání, která vymezuje, že: „mateřská škola může organizovat zotavovací pobyty dětí ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušování vzdělávání, školní výlety a další akce související s výchovně vzdělávací činností školy.“ Tímto jsou povoleny akce a činnosti mimo MŠ jako je pravidelný pobyt v přírodě, či výlety, které jsou v souladu se ŠVP.

Vyhláška 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz rovněž stanovuje minimální dobu strávenou venku a to: „v zařízeních pro děti předškolního věku je denní doba pobytu venku zpravidla 2 hodiny dopoledne, odpoledne se řídí délkou pobytu dětí v zařízení. V zimním i letním období lze dobu pobytu venku upravit s ohledem na venkovní teploty.“ Ekoškola a lesní mateřská škola jsou však v tomto ohledu mimo daná kritéria.

Další péče o děti může být živností nebo zahrnuta do neziskové organizace a musí být finančně zajištěna ze strany zřizovatele. V případě založení soukromého zařízení pro děti předškolního věku se řídí Živnostenským zákonem č. 455/1991 Sb., konkrétně volné živnosti jako mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti. Nejedná-li se o denní zařízení, pak činnost spadá do volné živnosti, kde jsou poskytovány služby pro rodinu a domácnost např. dětský koutek, krátkodobé hlídání.

Jak již bylo řečeno nazačátku LMŠ mají často statut neziskové organizace. Řídí se podle zákona 83/1990 Sb. o sdružování občanů, a jsou zbaveny požadavků, kterým podléhají MŠ zapsané ve školském rejstříku, pro něž je výslovně určena vyhláška 410/2005 Sb. Právní rámec LMŠ neexistuje, tím může LMŠ fungovat pod názvy, ale nesmí obsahovat označení „škola“. Podstatné je vzájemné dohodnutí zřizovatele LMŠ a rodičů, které písemně ustanovuje informovaný souhlas s veškerými podmínkami stravování, hygieny, bezpečnosti atd. (Vošahlíková, 2012).

Některé LMŠ využívají jednorázové či občanské akce dle §12 Zákona č. 258, který stanoví, že „při organizovaném pobytu dětí v počtu menším nebo po dobu kratší, než stanoví § 8 odst. 12 24, s výjimkou akcí pořádaných pro děti v poměru rodinném a obdobném, musí osoba, která akci pořádá, zajistit hygienicky nezávadný stav zařízení, zásobování akce pitnou vodou v rozsahu stanoveném prováděcím právním předpisem pro zotavovací akce a účast pouze fyzických osob, které splňují podmínky stanovené v § 10“. Na prostory, v nichž jsou všechny tyto služby poskytovány, se vztahují obecné požadavky zákona č. 183/2006 Sb., stavebního zákona, ve znění pozdějších předpisů a prováděcích předpisů k tomuto zákonu. (Vošahlíková, 2012)



Podle Vošahlíkové (2012) existuje „*přehled podmínek zakládání a provozu předškolních zařízení zajišťujících vzdělávání a péči o děti předškolního věku převážně v prostředí přírody. Tyto podmínky v současné době mohou narážet na zatím nevyřešené vymezení v české legislativě pro tento typ předškolní výchovy.*“

**Počet pedagogů a velikost skupiny** je oblastí nejčastějších překážek pobytu v přírodě pro školy registrované v rejstříku, které mají dodržet počty dětí a pedagogů. Vyhláška o předškolním vzdělávání (§ 2) stanovuje, že počet dětí ve skupině MŠ má nejméně 13 dětí (pokud má jednu třídu a je v obci). Třída MŠ se naplňuje do počtu 24 dětí, ze zákona může zřizovatel povolit výjimku až na 28 dětí ve třídě. V § 5 citované vyhlášky stanovuje, že ředitel určí k zajištění bezpečnosti dětí při pobytu mimo území MŠ, aby počet pedagogických pracovníků byl na jednoho pedagogického pracovníka nejvýše 20 dětí. Ekoškolky registrované v rejstříku, lesní třídy přidružené k MŠ a samostatné LMS mají pedagoga a asistenty. Podle výzkumu Asociace lesních MŠ je v českých lesních MŠ průměrně 12 dětí doprovázených 2–3 dospělými osobami.

**Časové podmínky provozu** jsou oblastí, o které již něco málo bylo řečeno. Minimálně by měli být děti z registrovaných MŠ 2 hodiny venku, což LMS splňuje nadstandardně. MŠ s celodenním provozem poskytuje vzdělávání déle než 6,5 hodiny, maximálně 12 hodin a s polodenním provozem nejdéle 6,5 hodiny denně. Ekoškolka a lesní tříd v MŠ jsou nejčastěji zařízení celodenním. Samostatná LMS končí obědem, později se však poptávkou rodičů provoz rozšiřuje. Tímto přibývá více LMS s odpoledním programem.

**Zázemí** v LMS je pro náš právní systém velkým problémem. Česká legislativa upravuje ve vyhlášce č. 410 hygienické požadavky na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Podle § 4 (1) „prostorové podmínky a vnitřní uspořádání v zařízeních pro děti předškolního věku musí umožňovat volné hry dětí, jejich odpočinek, osobní hygienu s otužováním a tělesná cvičení. Na 1 dítě musí plocha denní místnosti užívané jako herna a ložnice činit nejméně 4 m<sup>2</sup>; jeli ložnice stavebně oddělená, musí plocha denní místnosti činit nejméně 3 m<sup>2</sup> na 1 dítě.“ Ekoškolka, která chce být zapsaná v rejstříku MŠ, musí nezbytně dodržet dané předpisy uvedené ve vyhlášce. Podle zákona č. 258 veškeré školy a školská zařízení zapsaná do rejstříku totiž podléhají dozoru příslušné hygienické stanice. Při srovnání s podmínkami pro školu v přírodě česká legislativa reflektuje skutečnost, že děti jsou více venku než

uvnitř, a proto je počet předepsaných metrů nižší. Vyhláška č. 410 v § 8 stanovuje, že „ve školách v přírodě se výuka zajišťuje v místnosti odpovídající požadavkům na učebny v parametrech osvětlení a v mikroklimatických podmínkách podle této vyhlášky s plochou minimálně 1,5 m<sup>2</sup> podlahové plochy na 1 žáka.“ Častým zázemím pro LMŠ jsou indiánská týpí či mongolské jurty, ale také maringotka, chatka, srub nebo nevyužívané veřejné či soukromé prostory.

**Hygiena a stravování** jsou úzce spojeny se zázemím MŠ. Požadavky na hygienická zařízení stanovuje vyhláška č. 410. Pro MŠ v rejstříku škol je nezbytné splnit celé znění vyhlášky. Což je pro LMŠ nesplnitelné. Ukázka stanov: „záchody a umývárny se nedělí podle pohlaví a na 5 dětí musí připadat 1 dětská mísa a 1 umývadlo. Umývadla se umísťují zpravidla ve výši 50 cm, výtokový ventil ve výši 60 cm nad podlahou. Umístění musí odpovídat především tělesné výšce dětí. Umývadla musí být napojena na společnou mísící baterii, osazenou mimo dosah dětí. Umývárna se vybavuje 1 až 2 sprchami řešenými tak, aby děti mohly vstupovat do sprch bez cizí pomoci. V zařízeních pro výchovu a vzdělávání musí být odvětraná úklidová komora s omyvatelnými stěnami, vybavena výlevkou s přívodem tekoucí pitné a teplé vody včetně odtoku vody...“. LMŠ využívají možnosti přírody, mají suché, chemické i klasické toalety, kde jedna splachovací toaleta je pro pedagoga a jedna pro děti.

Stravování se řídí vyhláškou 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných, a vyhláškou 107/2005 Sb., o školním stravování. V ekoškolce obvykle stravování zajišťuje vlastní kuchyň. Současné vyhlášky komplikují konzumaci vlastní vypěstované zeleniny a ovoce, což je v ekovýchovném programu ekoškolky důležitý prvek. Písemný souhlas rodičů s touto činností by mohl být řešením. Z tohoto vyplývá, že LMŠ nesplňuje současné zákonné hygienické podmínky, proto hledají vždy způsoby zajištění hygienických podmínek, které jsou v maximálních možnostech jejich zázemí.

### 3.3.6.5. Přínos LMŠ

Co pro naše děti může být příroda vystihnuje motto rakouského spisovatele Seppa Holzera: „*tím, že jsou děti vychovávány v izolaci od přírody a živých tvorů, ztrácejí přirozenou spojitost s životním prostředím. Vyrůstání v symbióze s rostlinami, živočichy a lidmi dodává zkušenosti ve vzájemných vztazích mezi jednotlivci a motivuje nás k uvážlivějšímu přístupu, jenž zahrnuje schopnost poradit si s jakoukoliv úlohou, nikoliv s ní zápasit. Pozorováním živých tvorů jsme schopni určit fakt, že příroda je dokonalá. Není na ní co zlepšovat. Naší úlohou je ji chránit a starat se o ni.*“

Lesní školky jsou jedinečné, protože nabízejí malým dětem časté, pravidelné herní příležitosti na zalesněných plochách nebo přírodním prostředí v průběhu celého roku, téměř za každého počasí. Děti, které jsou více v kontaktu s přírodou, jsou méně nemocné, stresované a méně agresivní a jsou lépe připravené na neočekávané zvraty života. Pobyt v přírodě může být mocným lékem chorob jako poruchy pozornosti, deprese a další nemoci. Právě tak, jako dítě potřebuje dobrou výživu a dostatek spánku, potřebuje i kontakt s přírodou (Louv, 2005).

### 3.3.6.6. Benefity LMŠ

Děti vám dnes spíše poví něco o Amazonském pralese, než o tom, kdy naposledy o samotě prozkoumávali les nebo leželi v poli a poslouchali vítr a sledovali plující mraky. Pro novou generaci je příroda spíše něco abstraktního, než skutečnost. Příroda je čím dál více něčím, co pozorujeme, co konzumujeme – a čeho si nevšímáme. Naše společnost učí mladé lidi vyhýbat se přímé zkušenosti s přírodou (Louv, 2005).

Pro malé děti hry v přírodě představují pozoruhodné proložení kvality. Protože pro malé děti je charakteristické, že si velmi rády hrají v přírodním prostředí a s přírodními materiály (Wilson, 2012).

Z hodnocení výzkumu týkající se her v přírodě (Erickson, Ernst, 2011) byly identifikovány následující výhody:

- děti, které si hrají v přírodě, jsou zdravější, jelikož tím stimulují vyšší úroveň fyzické activity,
- děti, které si hrají v přírodě, jsou chytřejší, jelikož stimulují vývoj mozku,

- děti, které si hrají v přírodě, se cítí lépe, jelikož působí na psychickou pohodu a posilují sociální vazby,
- hry v přírodě napomáhají naší zemi, aby děti měly kladný vztah a pečovaly o přírodní prostředí i v budoucnosti.

Obnovit zpretrhané vazby mladé generace k přírodě je v našem vlastním zájmu a v sázce je také zdraví naší planety (Louv, 2005).

Přemýšlej o přírodě, přemýšlej o hraní, zkombinuj tyto dvě myšlenky a vyjde ti hra v přírodě. Pro dospělé může být hra v přírodě kajakování na řece či jezeru, lezení po skalách, sázení hrachu nebo se procházet bosky po písčité pláži. Naopak pro malé dítě může být hrou v přírodě tvoření koláčů z bahna, kopání do písku, běh hromadou listů nebo plovoucích listů a kůry v kbelíku s vodou. Hra v přírodě není jen nějaký typ outdoorové hry vyžadující hraní s přírodou, je to hraní v přírodě (Erickson, Ernst, 2011). Neuman (1998, s. 18-19) definuje hru jako „svobodné nakládání s časem, který naplňuje. Podstata hry spočívá v dynamice střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého v řešení, což se opakuje bez definitivního konce. Hra je forma chování s jednoduchou strukturou cílů a časovou perspektivou. Hra nám poskytuje pocit, že něco objevujeme a přenáší nás do nové reality.“

### 3.3.6.7. Vzdělávací pomůcky v LMŠ

LMŠ není vůbec náročná na vzdělávací pomůcky či prostředky. Většinou pedagogové využívají pro rozvoj darů přírody. Setkáme se s bohatou nabídkou, kde se opravdu fantazii meze nekladou. Dá se využít vše, co najdete v lese, co roste, kvete, jen tak leží, teče, žije, běhá, zpívá, vydává zvuky a takhle bych mohla pokračovat dál a dál.

Dle Vošahlíkové (2012) jsou mnohé pomůcky inspirované systémem Montessori. Učitelky si je vyrábí ve většině případů samy nebo hledají jejich alternativu.

Pro tvorbu jsou upřednostňovány přírodní materiály (dřevo, přírodniny, vlna, hlína, jemné odstíny barev), zapojením do činností každodenního života jsou děti

seznamovány s principy udržitelného života (třídění odpadu, recyklace materiálů a předmětů, využívání místních zdrojů, surovin apod.).

Pro společné činnosti a tvoření hledáme inspiraci:

- v přírodě – v místech, kde se pohybujeme, pozorujeme proměny přírody během ročních období,
- v příbězích, které si čteme či které slyšíme kolem sebe,
- v lidech, se kterými se v klubu setkáváme,
- v lidových tradicích a zvycích – přípravy svátků a slavností.

(Vošahlíková, 2010, s. 63)

Děti se rozvíjí samy jako je tomu v Ekoškolce Rozárka, kde jsou děti vedeny k šetrnému zacházení s materiály a k tvoření využívají odpadové materiály. Ve školce jsou zastoupeny nehotové hračky, jako jsou dřevěné špalíky, přírodniny, látky, polštáře, krabice, kartony a hračky a pomůcky, které si děti samy zhotovují (Vošahlíková, 2012).

### **3.3.6.8. Pedagogický přístup v LMŠ**

*Vošahlíková (2012, s. 62-63) vysvětluje, že „základní inspirací je koncepce lesních mateřských škol, tedy výchova přírodou a v přírodě. Rozmanité přírodní prostředí dětem nabízí pestrou škálu aktivit a každému je přístupné vše, co v daném vývojovém období potřebuje. Ke hře i k získávání dovedností dětem dobře poslouží to, co naleznou v přírodě, v lese. Pohybem v členitém terénu a při hře s přírodninami se přirozeným způsobem vyvíjí hrubá i jemná motorika, prostorová představivost a tvořivost. Při kontaktu s vrstevníky si děti rozvíjejí sociální dovednosti, komunikaci a týmovou spolupráci.“*

Pedagogové i asistenti respektují individuální potřeby dětí, jejich tempo a možnost volby. Nejen že se děti učí naslouchat vlastním potřebám a intuicím, uplatňovat svobodnou vůli v souladu s respektováním pravidel skupiny a pravidel lesa, ale mají uzpůsobené i zázemí na chatě tak, aby děti inspirovalo k tvoření a rozmanitým činnostem. Přírodní materiály pro tvorbu jsou dřevo, přírodniny, vlna, hlína, jemné

odstíny barev. Jelikož se děti zapojí do činností každodenního života, jsou lépe seznamovány s principy kvalitního života, jako je třídění odpadu, recyklace materiálů a předmětů, využívání místních zdrojů, surovin apod. (Vošahlíková, 2012).

Pro společné činnosti a tvoření hledáme inspiraci:

- v přírodě – v místech, kde se pohybujeme, pozorujeme proměny přírody během ročních období,
- v příbězích, které si čteme či které slyšíme kolem sebe,
- v lidech, se kterými se v klubu setkáváme,
- v lidových tradicích a zvycích – přípravy svátků a slavností,

(Vošahlíková, 2012)

Dle Vošahlíkové (2012) je pedagog v lesní mateřské škole průvodcem, děti doprovází na jejich cestě za poznáváním svého okolí i sebe sama. Stává se z něho vnímavý pozorovatel a citlivý rádce. Ponechává dětem svobodnou vůli při výběru činnosti, snaží se nenásilně rozvíjet to, k čemu jsou přirozeně přitahovány. Tím podporuje v dětech jejich sebedůvěru a samostatnost.

*„Sdílí s dětmi jejich prožitky, aktuální nálady, radosti i smutky, trpělivě naslouchá a bezpodmínečně přijímá každého ve skupině. Průvodce vnímá jedinečnost každého dítěte i dynamiku skupiny, svým respektujícím přístupem vede děti k nenásilnému a samostatnému řešení konfliktů. Učí je naslouchat sobě i druhým a rozpoznávat vlastní hranice. Naladěním na sebe, na skupinu i na okolní prostředí vytváří bezpečné prostředí a prostor pro otevřenou komunikaci. Skupinu 15 dětí vždy doprovází minimálně dva pedagogové-průvodci. Dvakrát až třikrát týdně skupinu doprovází asistent-muž.“*  
(Vošahlíková, 2012, s. 63)

Název „Hnízdo“ neboli místo jejich setkávání se mi moc líbí. Bývá to prostor pro závěrečnou reflexi dětí i pedagogů neboli průvodců, v komunitním kruhu, pomocí kouzelného mluvícího předmětu může každý sdělit ostatním své prožitky ze hry, vyjádřit nálady a pocity z uplynulého dopoledne.

### **Nejčastější bezpečnostní pravidla:**

- zůstat na dohled či doslech pedagogického doprovodu,
- je-li dítě voláno jménem, vždy odpoví,
- při cestě lesem čekat na domluvených místech,
- při práci s nožem či pilou sedět, ve věku do čtyř let pracovat s ostrými nástroji pouze pod dohledem dospělé osoby,
- nádoby a přístroje z batohu dětí jsou určeny pouze na jídlo, ne na hraní,
- v lese nenechávat odpadky,
- nelézt na stohy dříví,
- větve nenosit ve výšce očí ostatních,
- potřebu vykonávat na místě určeném pedagogem,
- bez dovolení učitele nejíst nic nalezeného v lese,
- zkoumaných hub se nedotýkat rukou, pouze klacíkem,
- neodcházet s lidmi, které v lese potkáte (ani se známými).

(Miklitz, 2007, s. 151)

### **3.3.6.9. Rozdíl mezi lesní a běžnou mateřskou školou**

V předchozích kapitolách mé diplomové práce jsme se již dotkly témat o odlišnostech mezi LMŠ a běžnou MŠ. Mezi ty nejpodstatnější a nejviditelnější řadíme, že děti z LMŠ jsou venku každý den po celý rok i za zhoršených podmínek počasí. Zásadu tvoří věta: neexistuje špatné počasí, ale špatné oblečení. Velmi blízký vztah k přírodě jim umožňuje prožít bezprostřední změny spojené s ročními obdobími. Svobodný prostor jim dává možnosti svobodné volby, ale i k volnému pohybu na velkém prostoru. Rozvíjí ve větší míře své pohybové, koordinační, silové schopnosti a využívají častěji pohyb spojený s hrou. Velká kapitola odlišností jsou hračky. Hračky

v běžné MŠ jsou na pohled krásné, podbízivé, plníci svůj jednoznačný účel, děti z LMŠ své předměty nachází v přírodě pomocí své fantazie, určí účel dané věci a v mnoha případech vymyslí další možnosti použití. Dokonce za společné fantazie svých kamarádů mohou vytvořit opravdu překvapivé věci a mnohdy jsou překvapeni nejen pedagogové, ale i samy děti. „To jsem netušil, že to s tím půjde udělat.“ Můžeme zde vidět rozvoj kooperace, komunikace verbální i neverbální a socializace, což může být i v běžné MŠ, ochuzené o svět, který nás stále překvapuje. Neomezenost fantazie dělá fantazii, čím je.

Dalšího společensky viditelného rozdílu jsou děti z LMŠ, které se díky pobytu v přírodě otužují a upevňují své zdraví, jsou odolnější proti nachlazení a dalším nemocem, cítí se ve větší duševní pohodě než jejich vrstevníci z běžných MŠ. Nastává tu i riziko kousnutí klíštětem, kde studie z Německa ukazuje počet případů z kousnutí klíštětem a boreliózy. Zkoumalo se 25 LMŠ (506 dětí) a 28 běžných MŠ (1201 dětí). V LMŠ bylo nalezeno 1503 kousnutí klíštětem (zejména trup a hlava) a 502 kousnutí klíštětem v běžných mateřských školách. Případů boreliózy byly diagnostikovány v LMŠ 10 a 6 v běžných MŠ. Avšak ochranná rodičovská péče u dětí LMŠ byla výrazně lepší než v běžných mateřských školách. I když bylo zjištěno v Německu vysoké riziko napadení klíštětem, máme spoustu příležitostí, jak své dítě ochránit a zabránit tak napadení klíštětem. Prevence je velmi důležitá, včetně chování jako nosit vhodné oblečení (dlouhé rukávy, bílá nebo barva světle), používání repelentů a pečlivá (vlastní) kontrola kůže, jestli není napadena klíštětem. (Weisshaar, 2006)

Dále můžeme zařadit dle Vošahlíkové (2009) rozdíly v denním programu ve školce, ve zřizovateli, ekonomice provozu, výši provozních nákladů a ve způsobu spolupráce s rodiči, především jejich úzké komunikaci s pedagogy a zájmu o fungování a existenci školky.



### 3.3.7. Lesní pedagogika

#### 3.3.7.1. Vznik a význam lesní pedagogiky

Myšlenka lesní pedagogiky vznikla v 60. letech 20. století v USA. Prýlová (2005) uvádí, že po rozšíření v USA se lesní pedagogika dostala do Evropy, nejprve do Švýcarska, poté do Rakouska a Německa. Současná česká lesní pedagogika vychází z rakouského modelu. Není ukotvena v naší legislativě a je brána tedy jako čistě dobrovolná aktivita. Podle Marinové (2008) se současná podoba lesní pedagogiky v ČR značně liší od původní. Zakladatel americké tradice lesní pedagogiky Joseph E. Cornell považoval výchovu za neantropocentrickou, kde člověk nebyl nejdůležitější realita a hodnota světa, přírody i společnosti. Kdežto v dnešní době je tomu spíše naopak.

Ustálená definice pojmu Lesní pedagogika zatím neexistuje. Např. Palacká (2009, s. 6) uvádí tuto definici: *„Lesní pedagogika je environmentální vzdělávání o lese, vztazích a procesech probíhajících v něm, které je založeno na prožitku účastníků nejlépe přímo v prostředí lesa. Je to cesta lesníků, jak přiblížit široké veřejnosti prostředí lesa se všemi funkcemi. Vždyť kdo jiný by měl les představovat ostatním než ti, kteří v něm tráví celý svůj pracovní a většinou i valnou část svého volného času, znají jej, cítí a mají za něj odpovědnost“.*

Nejčastější skupinou pro aktivity lesní pedagogiky jsou u nás nejen děti z mateřských a základních škol, ale také navazují různé aktivity a programy pro dospělé, handicapované, seniory a děti se sociálně znevýhodněného prostředí, pro které lesní pedagogové připravují jak klasické aktivity přímo v lese, tak i různorodé programy o lese v podobě výstav a veletrhů (Machar, 2009).

Lesní pedagogika prohlubuje u veřejnosti zájem o les, zlepšuje vztah člověka k lesu a přírodě obecně, objasňuje význam hospodaření v lese, podporuje pochopení práce lesníků, prohlubuje zájem o dřevo jako obnovitelnou surovinu. Provádí se bezprostředním kontaktem s přírodou, zábavnou formou pomocí her, vnímáním lesa všemi smysly, vlastním objevováním, zkoumáním a tvořením.

### 3.3.7.2. Osobnost pedagoga

Lesní pedagog je speciálně vyškolený lesník, který přibližuje les zábavně a interaktivně dětem i dospělým. Jeho cílem je v lidech vzbudit radost a zájem o les, učit se přírodou, motivovat ke změně chování a mimo jiné i získat přátele pro les. Podle učebnice Paws (2004-2007), což je vzdělávací projekt pro lesníky, aby měli dostatečné vzdělání, by měl mít pedagog následující zručnosti:

- mít velmi dobrou orientaci v odboru (lesnictví, myslivost, ochrana a pěstování lesa...)
- umět pomáhat účastníkům kurzu při jejich vlastním učení se
- motivovat a povzbuzovat účastníky kurzu pro učení se, umět řídit procesy učení se v přírodě, v lese,
- uplatňovat ve vzdělávání metody orientované na rozvoj osobnosti účastníka vzdělávání,
- diagnostikovat poznávací a učební styl jednotlivých účastníků, rozpoznat jejich silné a slabé stránky,
- poskytovat spolehlivou zpětnou vazbu a spravedlivě hodnotit činnosti jednotlivých účastníků,
- pomáhat účastníkům kurzu pracovat s chybou,
- být pružný a umět se zdokonalovat (potřeba seberozvoje),
- být ochotný reagovat na potřeby učících se,
- respektovat dohodnuté hodnoty a pravidla,
- umět řídit čas pro jednotlivé aktivity,
- umět řídit hodnotovou reflexi účastníků vzdělávání.

## 3.4. Příroda a její vztahy

### 3.4.1. Les jako přírodní společenstvo

Původně byl les převládán rostlinným společenstvem. Přírozené lesní porosty se ve svém složení lišily dle půdních podmínek a nadmořské výšky. V nízkých polohách rostly převážně listnaté stromy. Na lepších jílovitých půdách stály duby a habry. Buk se vyskytoval na vápenité půdě, ale i dub a habr. Méně kvalitní půdy – písčité - skýtaly vhodné podmínky pro borovice a břízy, jelikož nemají vysoké nároky na kvalitu půdy. Až ve vyšších polohách byly silněji zastoupeny smrky a jedle. Typický horský smíšený les se skládal hlavně z buku, jedle, smrku a modřínu. (Hederer, 1991)

Bylo tedy vidět, že vše bujení se odráží od kvality půdy. Aniž by do tohoto dění člověk zasahoval, stromy rostly tam, kde to bylo pro ně nejlepší. Chtěla jsem to přirovnat k lidem. Jelikož i lidé si myslí, že dělají to nejlepší, ale již zapomínají, že to, co je nejlepší pro ně nemusí být pro přírodu a naopak.

Přirovnání od pana Hrabáka a Poruby (2005) říká, že „*lesy mají pro existenci života na této planetě stejný význam, jako chléb pro člověka. Pobyt v lesích nám nikdy nezevšední, stejně jako skýva chleba.*“ Lesy jsou pro nás velmi důležité, stejně jako voda a potrava. Nejenže plní funkci biocenózy neboli společenstva, ve kterém dochází ke směně energií, ale říká se, že les jsou plíce planety Země, která nás sytí významným zdrojem kyslíku. Také zachycuje prachové částice a odstraňuje škodlivé látky ze vzduchu.

Les nám tedy poskytuje zdarma cennou obnovitelnou surovinu. V dávné době „*s vzestupem počtu obyvatelstva a vznikem větších měst vzrůstala stále více potřeba dřeva. Dřevo bylo tehdy jediným použitelným zdrojem energie a také výrobní surovinou univerzálního významu.*“ (Hederer, 1991, s. 13)

Dřevo je využíváno v mnoha pracovních sférách, ať je to stavebnictví, papírnictví či truhlářství při výrobě různých nábytků či výrobků ze dřeva. Také někteří z nás najdeme v lese místo pro relaxaci, odpoutání se od dnešního uspěchaného technologického světa. Lesy plnily a plní opravdu důležitou roli ve fyzickém a duševním zdraví člověka. Málokdo z nás si uvědomí, že les je prospěšný i jiným způsobem. Například zabraňuje sesuvům půdy, dokáže klást velký odpor proti větru, také snižuje riziko povodní, kdy

půda a mechová patra absorbují velké množství vláhy, snižuje teplotní extrémy a udržuje stabilně vlhčí ovzduší (Míchal a kol., 1999). Nechci tu zmiňovat veškeré bohatství lesa, které je opravdu obrovské. Každý z nás se nyní může zamyslet a vybavit si, co se v lese ukrývá.

Při mém zamyšlení mě vytanula na mysl otázka – komu les patřil a kdo v něm hospodařil. Odpověď jsem získala v knize „Co pamatuje strom a lidé zapomněli“. Už ten název mě doslova okouznil. I když otázka byla spíše historická, dozvěděla jsem se, že *„v dobách feudální doby byl les využíván především k lovu a k získání dřeva a dalších surovin bez ohledu na stav lesa. Vlastníky byly šlechtické rody, panovník a některá, především královská města. Lesní majetky sloužily jako zástavy, odměny a dary panovníka a také byly předmětem konfiskací. Panovník na ochranu zemské hranice zřizoval královské rychty, kterým byl také lesní majetek přidělován. Obecně majetky se sloučily se zemědělskou půdou a především s dušemi, tedy obyvateli vesnic a osad, které se v nevolnickém systému stali pro vlastníka potenciální pracovní i vojenskou silou.“* (Fencel a kolektiv, 2011, s. 48)

### **3.4.2. Příroda z pohledu člověka**

Tím jak je příroda prospěšná pro nás, my můžeme být prospěšní pro přírodu. V této kapitole jsem se zamysleli, jak můžeme přírodě pomáhat. Nejenže můžeme třídít odpad a snažit se méně znečišťovat ovzduší, ale hlavně pečovat o ni, když jsme v lese dávat odpadky, kam patří, když dřevo zpracujeme, vysázet nové stromky, aby přírody neubývalo.

O přírodě a její ochraně byla napsána nejedna kniha. Hrabák a Poruba (2005) říkají, že ve všech kulturních státech světa se skončilo s negativním přetvářením přírody, kde člověk zanechával po sobě přírodu ochuzenou a mnohdy zničenou. Jsme v době pozitivního přetváření přírody, od níž bereme v přijatelné míře to, co potřebujeme. Také upravujeme krajiny narušené a snažíme se jim vrátit jejich původní vzhled. K těmto snahám přispívají v nemalé míře i organizace na ochranu přírody. S prvními uvědomělými myšlenkami o ochranu přírody se setkáváme teprve na počátku devatenáctého století.

Že pro nás má příroda velký význam, víme již poměrně dlouho ze zpráv o umírání lesů. Ale daleko menší počet lidí je těch, kteří jsou připraveni pro ochranu lesa něco udělat. A ještě méně těch, kteří skutečně něco dělají.

### **3.4.3. Příroda z pohledu dítěte**

Každý člověk se nějak chová k přírodě, jen on sám se může soudit a zamyslet se sám nad sebou. Pro další existenci nás všech a hlavně pro budoucnost našich dětí bychom měli něco změnit. *“Proto jsme my všichni, ať už rodiče, vychovatelé nebo učitelé, povinni předávat našim dětem vědomosti o významu lesa pro člověka a zvěř, o rozmanitosti jeho životních forem, o jeho zákonitosti a ovlivňování, o jeho ohrožení a odvracení ohrožení a otevřít jim oči pro jeho krásu, motivovat a vést je k aktivní ochraně prostředí přírody.”* (Hederer, 1991, s. 19)

Zimmelová (2011) z lesní mateřské školy Devětsil uvádí, že děti se v přírodě chovají přirozeně, dokážou vidět věc a vymyslet s ní mnoho činností. Dospělí lidé většinou vidí věc prakticky, přesně určí, k čemu se používá a tak to i dělají. Ale děti zvládnou vymyslet spoustu významů k jedné věci. Jako to bylo v článku o její dceři, která využívala podnožku na čištění zubů, aby lépe dosáhla. Jednou použila podnožku jako kámen v potoce, pak jako krunýř želvy či v obrácené poloze se snažila vtěsnat do podložky jako posádka balonového letu. Byla zvědavá, jaký význam podnožce určí příště.

Díky tomu jsem si uvědomila, proč si malé děti mohou hrát s čímkoli. A tak je to i v přírodě, děti jsou bohatí na fantazii a velice rychle ji rozvíjí v daném prostředí, jen jim to prostředí (přírody) nabídnout.

### **3.4.4. Příprava a motivace dětí k zájmu o přírodu**

Abychom mohli předat dětem připravenost a motivaci, měli bychom mít vlastní motivaci. Otázka „Proč se tématem o přírodě zajímám“, je na místě. Je to můj vlastní zájem nebo je to od nás žádáno? Mnozí z nás jsou motivačně nabití díky pěkným

vzpomínám na vlastní zážitky z dětství. Hnacím motorem k aktivní ochraně životního prostředí může být vlastní rozpaky nad následky našeho chování, poškozujícího přírodu či les. Výchova a vzdělání dětí k uvědomělé ochraně životního prostředí je velkým přínosem. Čím intenzivněji se tímto budeme zabývat, tím intenzivněji získané poznatky a zkušenosti budeme předávat dětem. „*Musí nám být jasné, že naše vlastní láska k přírodě, naše úcta k její kráse a síle, jakož i naše upřímná starost o její ohrožení nebo o její ztrátu, musí děti poznat z našich rozhovorů a jednání.*“ (Hederer, 1991, s. 20)

Pravdomluvnost je základem všeho bytí, znamená to dle Hederera (1991, s. ), že „*naše slova jsou v souladu s našimi skutky.*“ Nemůžu mluvit o ochraně lesa a zároveň tam v příštím okamžiku odhodit odpadek. To samé platí i s dětmi, pravdomluvnost má křehkou skořápku, pokud vícekrát povíte lež před dětmi, začnou věc posuzovat a postupem času se naučí lži využívat.

Dle Hederera (1991) je důležité stanovení vlastních cílů:

- chceme dětem umožnit zažít les na vlastní kůži, (Cornell, S dětmi zažít přírodu)  
„otevřít jí široce bránu k tajemství přírody a lesa a nechat ji žasnout“,
- necháme je rozvíjet povědomí pro úchvatnou rozmanitost života, což je motivuje a umožňuje jim chovat se a jednat ochranářsky,
- děti potřebují objevit les jako prostor pro jejich rozmanité výzkumy, dobrodružné hry nebo pole pro aktivní ochranu životního prostředí,
- prohloubení svého pocitu odpovědnosti za přírodu a za les vede k posílení svého vědomí o životním prostředí,
- mají les chránit, milovat a umět ctít, umožní jim to chápat jeho krásu a rozmanitost, ohrožení a nesnáze,
- pomocí informací a zprostředkování vědomostí jim má být umožněn pohled do podivuhodných souvislostí společenství a prostorů života,
- mají být jasně vyjádřeny účinky lidské chtivosti a nevšímavosti vůči ostatním tvorům, aby se tak vyzvednul kritický výklad o našem bytí v koloběhu přírody.

### 3.5. Výzkumy a studie

#### 3.5.1. Výzkumy a studie v ČR

V České republice do této doby je provedeno velmi málo výzkumů či studií, většinou jsou to výzkumy závěrečných prací studentů vysokých škol.

V letech 2003 a 2004 byl zahájen a realizován **projekt Odcizování dětí přírodě** pod vedením **Emílie Strejčkové**. Týkal se zjišťování kontaktu dětí s přírodou v Německu a v ČR. Dle Petánkové a Baureové (2013) posláním Emílie Strejčkové bylo zpomalit stále se zvětšující odcizování dětí přírodním prostředí. Jejím životním krédem bylo nezadatelné právo každého dítěte na optimální rozvíjení všech jeho duševních i fyzických vloh. Genetická výbava všech lidí byla několik miliónů let určována hlavně v kontaktu s přírodou. Dnes žije nadpoloviční většina lidí ve městech, děti tráví většinu času v uzavřených prostorech (domov, škola, kroužky, tělocvičny), a to hlavně u počítačů či televize. V letech 2004 až 2006 na tento projekt navázal z podnětu Ministerstva životního prostředí ČR projekt s názvem Výzkum odcizování člověka přírodě. Začali se tedy zabývat touto problematikou nejen teoreticky, ale i prakticky. Dle Kapuciánové (2010, s. 16-17) *„průzkumy prováděné ve školách prokázaly, že těžiště současné strategie ekologického vzdělávání, výchovy a osvěty spočívá převážně v poskytování informací o přírodním prostředí, které jsou předávány slovy a obrazy. Takové informace jsou z hlediska plasticity reálného života neplnohodnotné a deformované. Ekologické vzdělávání je zahajováno většinou až ve věku, kdy už děti mají upevněné návyky interiérového a konzumního životního stylu.“*

S podobnou tematikou byl proveden výzkum zabývající se **kontaktem dětí s přírodou Kateřinou Jančaříkovou**. Ve svém výzkumu se zabývala environmentální citlivostí, podle Wilkeho (1993) je chápána jako vlastnost skládající se ze zájmu o přírodu, ze schopnosti uvědomovat si poškození přírody, z potřeby přírodu a životní prostředí ochraňovat a ze skutečného jednání pro ochranu přírody a životního prostředí. Hlavním cílem výzkumu dle Jančaříkové (2009, s. 18) bylo *„detekovat skutečnosti, jež souvisejí s vyšším počtem zaznamenaných zážitků.“* V roce 2005 se konal předvýzkum, kterého se účastnilo 40 žáků, účastníků soutěže Zelená stezka - Zlatý list a 10 členů přírodovědného oddílu Dobromysl. Ukázalo se, že tento dotazník je časově náročný a

tak musel být modifikován. V roce 2006 se konal hlavní výzkum, díky kterému bylo hodnoceno 103 žáků (10 300 zážitků). Průměrně žák zaznamenal 53.2. Zajímavým poznatkem bylo, že děti, které mají zahradu se bojí nereálných hrozeb více než děti bez zahrady. Nejvíce zážitků děti zaznamenali s rodiči než s učiteli. A na závěr byly potvrzeny hypotézy: „žáci s citovou vazbou na přírodu (vyjádřenou „mám tajné místo“) zaznamenají více zážitků. Prostředí, ve kterém respondent vyrůstá, ovlivní množství zaznamenaných zážitků. Děti bydlící v domě se zahradou zaznamenají více zážitků, než děti žijící v bytě nebo v domě bez zahrady“ (Jančaříková, 2009, s. 24).

### 3.5.2. Výzkumy a studie v zahraničí

V zahraničí existuje o přínosu LMS mnoho výzkumných a vědeckých prací. **Dle pobytu dětí venku** je jednou z nich rozsáhlá celosvětová studie vypracovaná švýcarskou společností Isopublic s názvem „Žijme s dětmi“. Cílem bylo mimo jiného zjistit, kde si děti hrají a jestli to tak chtějí. Průzkum probíhal od prosince 2002 do února 2003. Výsledky ukázaly, že kdyby si nemohli hrát všude tedy uvnitř i venku, pak by si raději hrály venku. Avšak ze tří dětí, které si chtějí hrát venku, si skutečně může hrát jen jedno. Ve všech zemích si 60 % dětí hraje všude - venku i uvnitř, 28 % si hraje venku a 10 % výlučně uvnitř. Skutečnost, že si děti více hrají uvnitř může být dané počasím, urbanizací a málo dostupných míst venku ke hraní (Isopublic, 2004).

Kiener (2008) uvádí, že u dětí, které pobývaly v přírodě:

- vzrostl zájem o přírodu,
- vzrostlo pochopení přírody,
- děti se v přírodě cítí dobře,
- děti dělají velké pokroky v hrubé motorice,
- děti se učí společné hře, navzájem si více pomáhají a mají méně konfliktů,
- děti jsou emocionálně vyvážené a umějí se lépe koncentrovat,
- děti jsou méně často a méně dlouho nemocné,
- hra s nestrukturovaným materiálem podporuje fantazii a kreativitu.



Podle Kapuciánové (2010) a výše uvedených průzkumů je pro rodiče obzvláště důležité, že jejich děti se pohybují svobodně v přírodě, nezatažují se předměty technologie, poznávají přírodu, dýchají čerstvý vzduch. Někteří rodiče kritizují, že dny v přírodě jsou bez ohledu na počasí či trvají moc dlouho a děti jsou špinavé. Pedagogové vidí v pobytu venku příležitost k pestrému vnímání a různorodému pohybu, obzvláště pozitivní působení příroda má na sociální kompetence, posilování obranyschopnosti a získávání zkušeností v prostředí. Překážkou můžou být problémy s hledáním doprovodu, nakažení či kousnutí klíštětem, špatné počasí a kritiky od rodičů.

Dle **vztahu dětí k přírodě** se objevuje studie, která zjistila, že je získávání přírodních zkušeností u dětí cenné zejména to, že při nich mají relativně velkou možnost být samy sebou a nebýt na očích rodičů a pedagogů (Gebhard, 1998, in Beyersdorf et al.; Studien: Oderstätt, 1962, Hart, 1979, Johannsmeier, 1985; Brachmann, 1974; Schottmayer & Christmann, 1977). Střet dětí s přírodou je na začátku pomalý, děti experimentují a zkoumají. Tuto dovednost není třeba ji znovu učit, jen ji nepotlačovat a rozvíjet (Kapuciánová, 2010).

Kapuciánová (2010) uvádí, že Johannsmeier (1986) zkoumal tři až šesti leté děti. Příkládá vysokou hodnotu přírodě, že děti zde mohou mít obrovskou možnost pohybu, zároveň ale uspokojuje potřebu bezpečí, návaznosti, nespoutané divokosti a dobrodružství. Pokud přijímáme pozitivní zkušenosti s přírodou v dětství a mládí, máme doložitelný vliv na přípravu k jednání v oblasti vědeckých zájmů a emocionální sounáležitosti s přírodou. (viz např. Langeheine, Lehmann, 1986; Grob, 1991; Kals, 1998; Maack-Rheinländer, 1999; Bögeholz, 1999; Lude, 2001).

Johannsmeier (1985) říká, že znát přírodu jako součást svého životního prostoru je pro vývoj dítěte rozhodující. Unterbruner, Fischerlehner a Gebhard (1993, s. 175) zjistili, že:

- přírodní prvky mají důležitý význam pro základy her,
- přírodně zaměřený prožitek poskytuje pomoc pro rozpoznávání vlastního postavení ve světě,
- přírodní prožitek podporuje vzájemné společenské působení,
- intenzivní vztah k přírodě podporuje rozvoj kreativity,
- konkrétní zkušenosti s přírodou jsou nutné k získání emocionálního vztahu k přírodě.

V roce 2007 byly zveřejněny výsledky výzkumu, který u předškolních dětí z německých velkých měst zjišťoval úroveň ekologického uvědomění. Nutzel zjišťoval úroveň znalostí o rostlinách a zvířatech, zacházení s odpady a vztah k drobným členovcům. Výzkum ukázal, že čím více dnů děti strávily v přírodě, tím větší znalostí o přírodě měly, tím přátelštější a ekologičtější vztah k přírodě měly. Čím více byly děti v kontaktu s přírodou, tím méně odporu měly k členovcům (Nutzel, 2007).

Dle Kapucíánové (2010) technologické pokroky vedou u nás lidí k úbytku zkušeností s přírodou. Respekt a zodpovědnost ke všemu živému konkrétně k rostlinám, živočichům a nám samým je možné získat jen vlastními zkušenostmi. Častý a přímý pobyt v přírodě už jako dítě vede k pochopení základních přírodních vazeb a vede k tomu, že dospělý jedinec je připraven a chce přírodu chránit (Berck, Klee, 1992; Bögeholz, 1999; Chawla, 1998; Gebauer, 1994; Harvey, 1993; Langeheine, Lehmann, 1986; Lehmann, 1993; Palmer, 1993).

## **4. Cíle a úkoly práce, hypotézy**

### **4.1. Cíle práce**

Cílem mé diplomové práce je získat konkrétní informace o fungování lesních mateřských škol v zahraničí a porovnat je s LMŠ v ČR.

Mým druhým cílem je získat od laické veřejnosti v ČR konkrétní informace, a to jaké mají povědomí o přírodě a LMŠ.

### **4.2. Úkoly práce**

Primárním úkolem ke splnění prvního cíle bylo zmapování LMŠ v ČR a v zahraničí.

- navštívit LMŠ v ČR,
- formou dotazníku předloženého respondentům zjistit informace a názory o fungování LMŠ v ČR a v zahraničí,
- porovnat LMŠ v ČR a v zahraničí.

Ke splnění druhého cíle jsem si vytyčila tyto úkoly:

- formou anketního šetření předloženého respondentům zjistit informace o funkci přírody ve společnosti,
- formou anketního šetření předloženého respondentům zjistit, zda dotazovaní znají LMŠ.

### **4.3. Hypotézy**

Na základě stanovených cílů a úkolů práce jsem vytvořila zásadní otázky, na které měla má výzkumná práce odpovědět.

Lesní mateřské školy v zahraničí mají bohatou historii, je to velmi obdivované téma výzkumů. Zatímco v České republice se tento alternativní pedagogický směr stále rozvíjí a rozšiřuje.

**Lidé nemají velké povědomí o LMŠ.**

**Stejný názor na přírodu mají lidé mladí a staří.**

**Lesní mateřské školy poskytují neutrální multikulturní prostor pro všechny děti.**

## **5. Metodika**

### **5.1. Soubory výzkumu**

Výběr respondentů k vyplnění dotazníku byl prováděn selektivně. Vybrala jsem země z Evropy a dále jsem výběr koncipovala na tři mimo evropské země. Dle zmapování LMŠ v ČR i v zahraničí bylo mým cílem oslovit pedagogy či vedoucí LMŠ. Komplexního dotazování se zúčastnily země - Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Itálie, Japonsko, Kanada, Maďarsko, Německo, Norsko, Polsko, Rakousko, Rusko, Skotsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, USA a Velká Británie.

Anketní šetření bylo zaměřeno na rodinné příslušníky, kamarády a známý. Každého ze skupiny osobně znám a všichni mají rádi přírodu, alespoň jsem to očekávala. Rozptyl respondentů je velký, ať se to týká věkové kategorie, povolání či odlišných názorů na přírodu, jelikož mladší generace by měla mít jiné názory a pohledy na osobní působení přírody než starší generace. Anketní šetření se také snažilo nejen zjistit, čím je pro ně příroda prospěšná, ale i rozšířit informace o dalším alternativním pedagogickém směru vzdělávání a to o lesních mateřských školách.

### **5.2. Realizace a metody výzkumu**

#### **5.2.1. Návštěva LMŠ**

Pro osvětlení a získání náhledu na fungování lesních mateřských škol jsem navštívila dvě lesní mateřské školy v České republice. Návštěva LMŠ Lesmír v Liberci byl prvotním vstupem do této tematiky. Zapojení do programu jako učitelka mi pomohlo se více vžít do dané situace pedagoga LMŠ a pomohlo mi to při zpracování této práce. Lesní mateřská škola Šárynka v Praze byla druhou navštívenou. Zde jsem nahlédla do pětiletého fungování jednoho z prvních lesních klubů v ČR. Kontakt s pedagogy i s dětmi LMŠ byl pro mě velkým přínosem.

## **5.2.2. Dotazník pro pedagogy a vedoucí LMŠ v ČR a zahraničí**

### **Způsob vytvoření dotazníku**

Vytvoření elektronického dotazníku byl primárním cílem mé diplomové práce. Dotazník byl vytvořen na základě důležitých informací týkající se provozu lesních mateřských škol, prostřednictvím internetového serveru [www.click4survey.cz](http://www.click4survey.cz). Nejdříve jsem vytvořila pilotní studii pro ověření srozumitelnosti otázek a nechala ji vyplnit lidmi z mého okolí. Poté jsem otázky poupravila a vytvořila konečnou verzi pro pedagogy a vedoucí České republiky a anglickou verzi pro pedagogy a vedoucí lesních mateřských škol v zahraničí.

Struktura dotazníku je rozdělena do tří částí. V první části jsou řazeny informace o pedagogovi či vedoucím lesní mateřské školy, dále jsou informace o lesní mateřské škole a v poslední řadě vlastní názory pedagogů či vedoucích lesních mateřských škol. Celkový počet otázek v dotazníku je 32.

### **Způsob distribuce dotazníků**

Dotazníky jsem distribuovala emailem na dané emailové adresy lesních mateřských škol v České republice a v zahraničí. Vzhledem k nízké návratnosti jsem s určitým časovým intervalem distribuci opakovala pro připomenutí vyplnění.

Emailové adresy jednotlivých lesních mateřských škol jsem vyhledala pomocí internetového prohlížeče. Také jsem psala na různá velvyslanectví s žádostí o doporučení na lesní mateřské školy v daném území.

Tato metoda pomocí elektronického dotazníku mi nabídla velmi rychlé a levné zprostředkování a získání informací k mému výzkumu diplomové práce.

Konkrétní dotazník naleznete v příloze 3 v české verzi a v příloze 4 v anglické verzi.

### **5.2.3. Anketové šetření přírody ve společnosti**

#### **Způsob vytvoření ankety**

Sběr dat byl realizován anketovým šetřením prostřednictvím strukturovaného dotazníku opět na stránkách [www.click4survey.cz](http://www.click4survey.cz). Otázky byly sestaveny na základě otázek týkající se přírody a vzdělání.

Struktura dotazníku je rozdělena do tří částí. V první části jsou řazeny informace osobní, dále jsou informace o přírodě a pohled na ní a v poslední řadě otázky týkající se lesní mateřské školy. Celkový počet otázek v dotazníku je 21.

#### **Způsob distribuce ankety**

Anketu jsem distribuovala emailem na dané emailové adresy rodinných příslušníků, kamarádů a známých. Dále jsem využila sociální síť [www.facebook.cz](http://www.facebook.cz), která nabízí široký prostor pro anketové šetření.

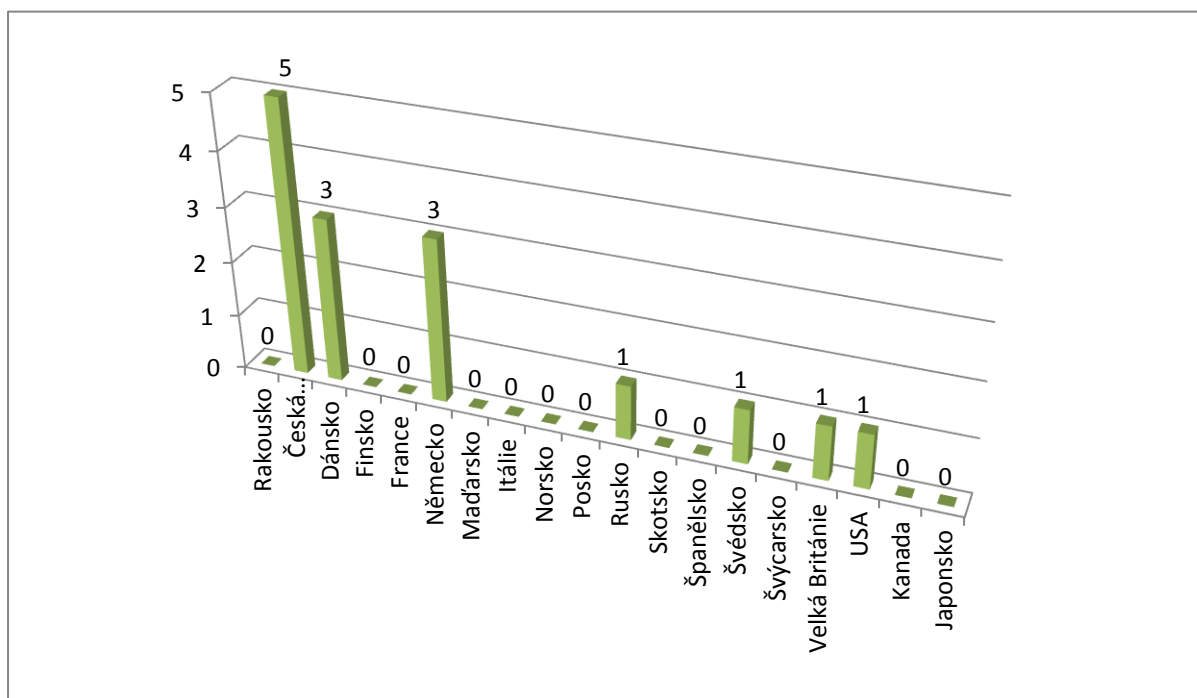
Konkrétní anketní šetření naleznete v příloze 5

## **5.3. Vyhodnocení výsledků**

#### **Elektronický dotazník**

Prostřednictvím emailu a elektronického dotazníku jsem oslovila 18 zemí v zahraničí a několik v České republice cca 40 lesních mateřských škol. V některých zemích jsem zaslala dotazníky do více lesních mateřských školek, jelikož zastoupení LMŠ v jejich zemi je velké, např. Německo a Dánsko. Dotazník vyplnilo 11 pedagogů či vedoucích lesních mateřských škol, z toho jedna pedagožka nevyplnila, z které země pochází. V České republice vyplnilo dotazníky 5 pedagogů či vedoucích lesních mateřských škol.

**Graf 1 Odkud pochází pedagogové a vedoucí LMŠ v zahraničí**



### **Anketní šetření**

Emailem a prostřednictvím sociální sítě [www.facebook.cz](http://www.facebook.cz) bylo osloveno velké množství lidí z České republiky. Konkrétně emailem jsem oslovila 30 lidí a prostřednictvím sociální sítě přibližně 50 lidí. Tuto anketu v konečné fázi vyplnilo celkem 48 lidí, získala jsem tedy 48 možných názorů.

## 6. Výsledky

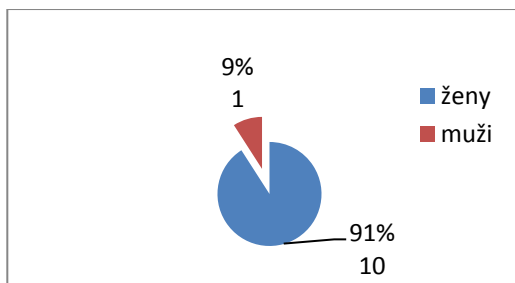
### 6.1. Dotazování pedagogů ze zahraničí

V zahraničí jsou lesní mateřské školy více rozšířené než v ČR, např. v Německu a Dánsku, od kterých koncepce lesních mateřských škol pochází. Z těchto zemí bylo vyplněno 6 dotazníků. Celkem ze všech zemí bylo vyplněno 11 dotazníků. Pro přehlednost jsem roztřídila otázky do třech odstavců – pedagog či vedoucí lesní mateřské školy, o lesních mateřských školách a vlastní názory pedagogů lesních mateřských škol. V grafech používám procentuální vyjádření s počty respondentů.

#### 6.1.1. Pedagog či vedoucí lesní mateřské školy

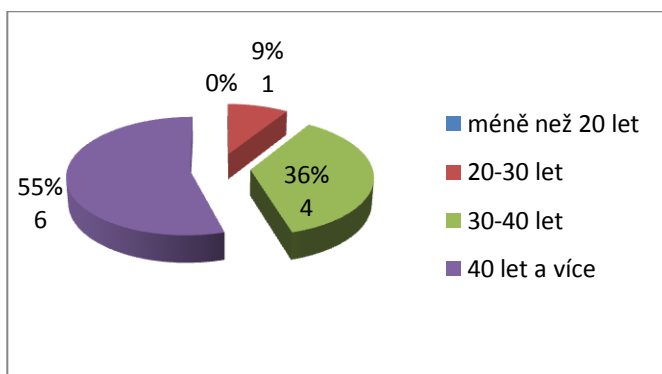
Mezi respondenty dotazníku převažují především ženy.

**Graf 2 Dotazník - pohlaví respondentů**



V lesních mateřských školách v zahraničí vedou děti převážně pedagogové ve věku 40 let a více.

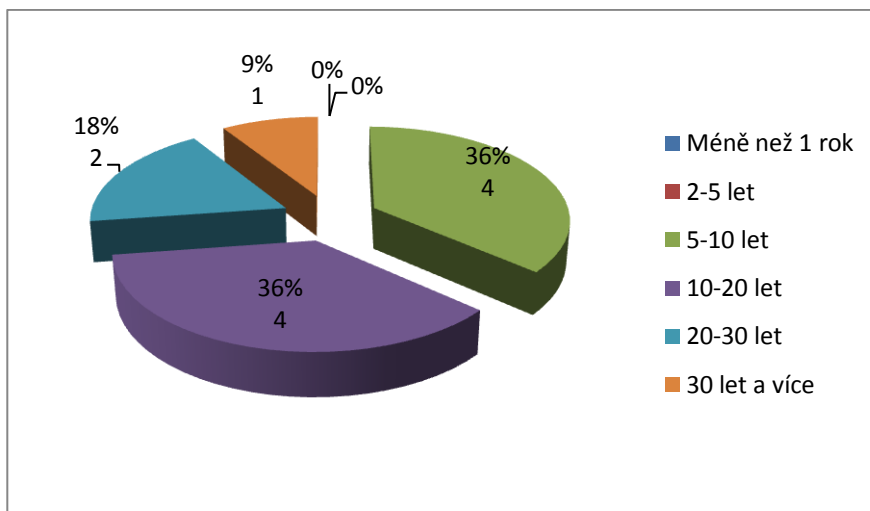
**Graf 3 Dotazník - věk pedagogů LMŠ**





Nejčastější délka pedagogické praxe je v rozmezí od 5 do 20 let. Všichni pedagogové mají pedagogickou praxi delší než 5 let, jedna pedagožka dokonce 30 let a více.

**Graf 4 Dotazník - pedagogická praxe**

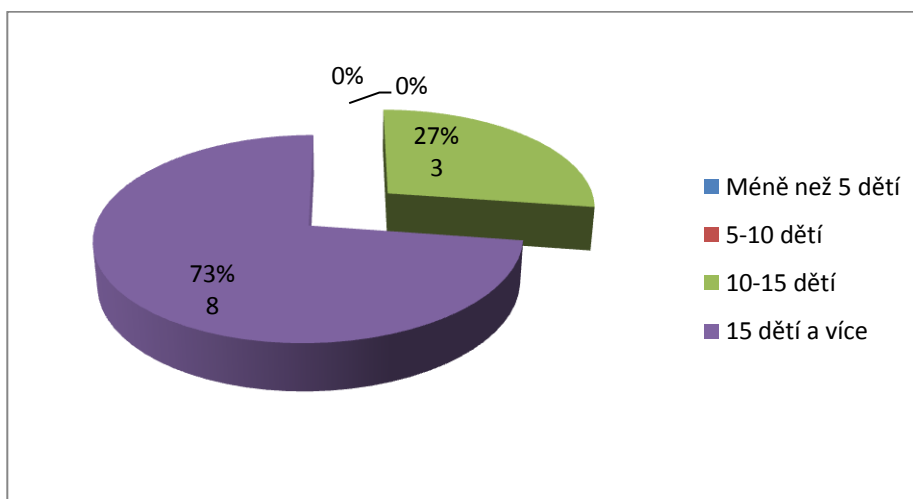


Z jedné otázky také vyplynulo, že všichni dotazovaní pedagogové lesních mateřských škol mají svoji práci rádi a naplňuje je to.

### 6.1.2. O lesních mateřských školách

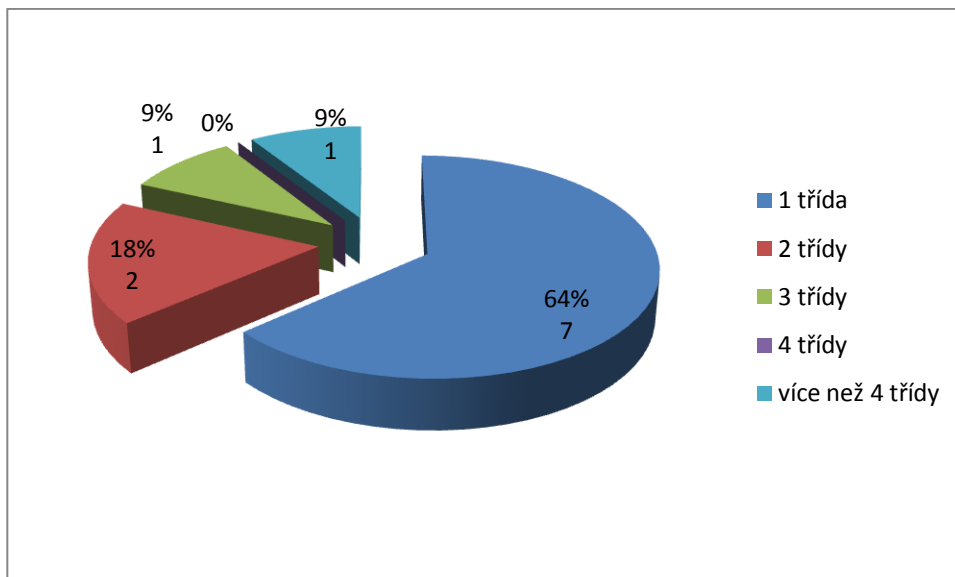
Pedagogové lesních mateřských škol mají většinou skupinu dětí, s počtem nad 15.

**Graf 5 Dotazník - počet dětí ve skupině**



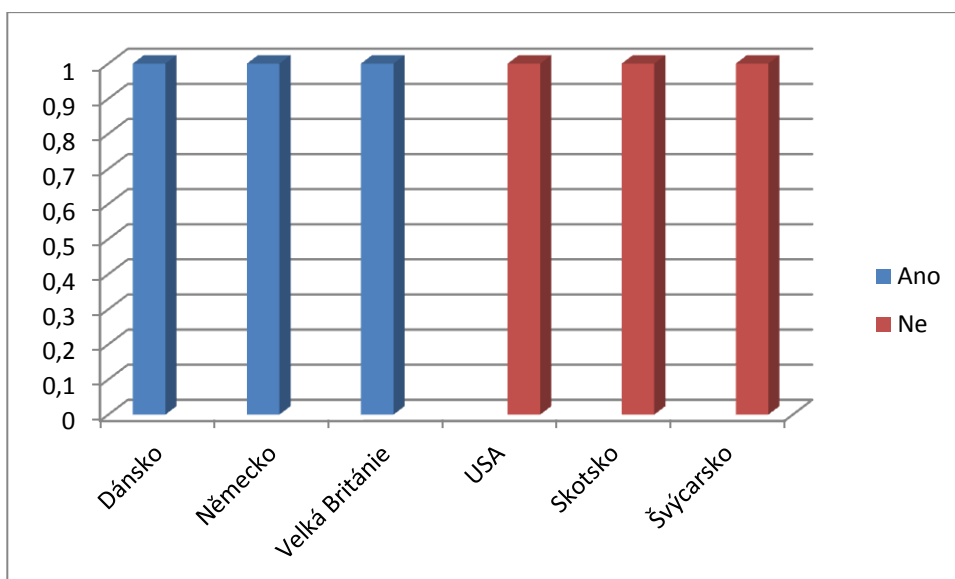
Nejčastěji mají lesní mateřské školy 1 třídu. Avšak vyskytla se odpověď, že konkrétně ve Velké Británii v jedné lesní mateřské škole vedou 4 třídy.

**Graf 6 Dotazník - počet tříd v LMS**



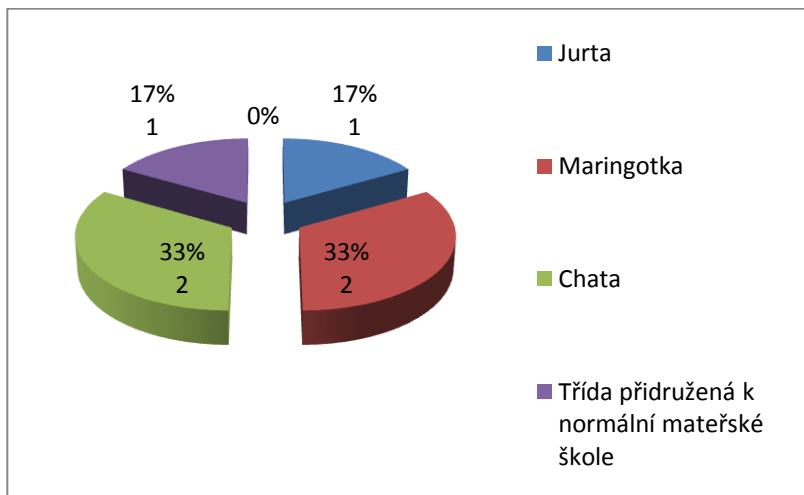
Země, které dotují státem lesní mateřské školy, jsou konkrétně Dánsko, Německo, Velká Británie.

**Graf 7 Dotazník - dotace od státu**



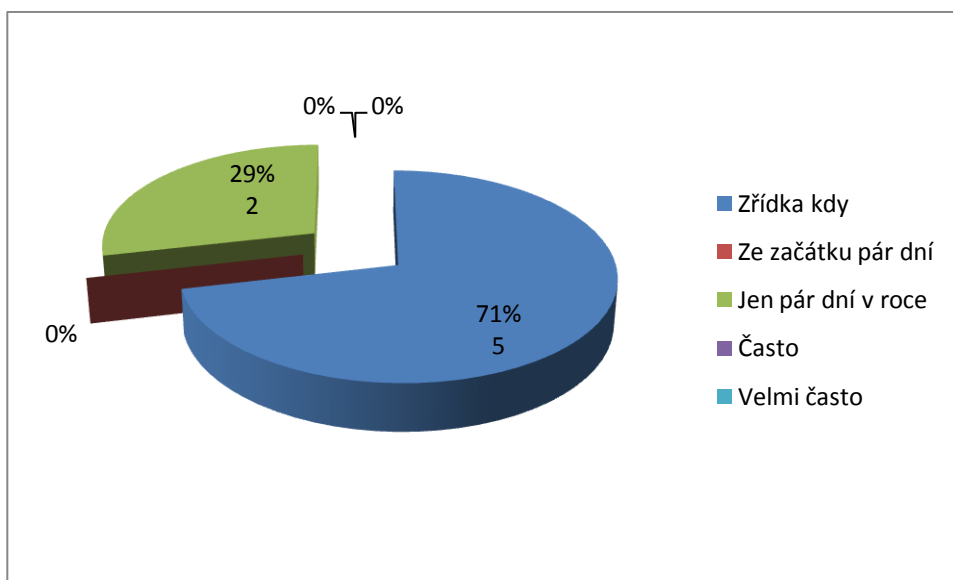
Nejčastější zázemí v lesních mateřských školách jsou chaty a maringotky.

**Graf 8 Dotazník - zázemí LMŠ**



Děti z lesních mateřských škol jsou méně nemocní, dle pedagogů zřídka, jen pár dní v roce. Ke kousnutí klíštětem nedochází, jen občas či výjimečně.

**Graf 9 Dotazník - nemocnost**



### 6.1.3. Názory pedagogů lesních mateřských škol

Všechny země se shodly, že rodiče se zapojují do aktivit se svými dětmi. Zajímají se o práci svého dítěte a jsou spokojeny. Reakce rodičů bývají pozitivní. Pobyt v přírodě může dítě zklidnit. Na otázku zda jsou děti lesních mateřských škol šťastnější než z běžné mateřské školy, pedagogové odpověděli různě. Převaha byla, že děti z lesních mateřských škol jsou šťastnější, protože vědí, co mají v přírodě dělat, nebojí se, jsou méně nemocní, rozvíjí více životních aspektů než děti z běžné mateřské školy. Největší a nejčastější problémy u dětí nastávají s oblečením, ale ze strany dospělých. Dospělí tedy rodiče často opomíjí kvalitu oblečení a množství oblečení za den. Ale jsou to jen počáteční problémy, se kterými se pedagogové lesních mateřských škol setkávají a ihned vyřeší.

## 6.2. Dotazník pedagogů ČR

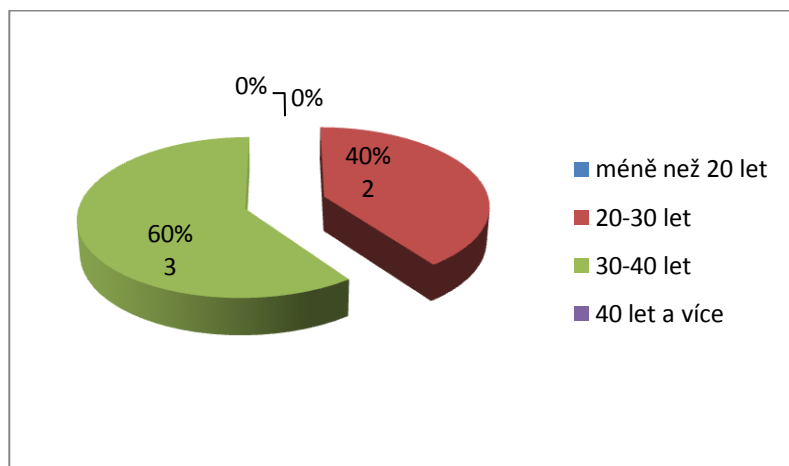
V České republice jsou lesní mateřské školy ještě na počátku, i když už několik let fungují, zatím stále bez státní podpory.

### 6.2.1. Pedagog či vedoucí lesní mateřské školy

Mezi pedagogy lesních mateřských škol v ČR jsou samé ženy.

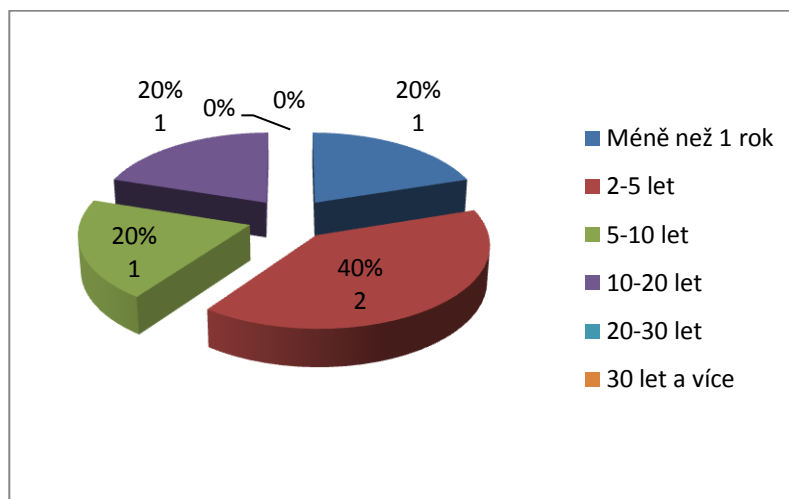
Pedagogové lesních mateřských škol dle dotazníku se pohybují nejčastěji ve věku 20 – 40 let.

**Graf 10 Dotazník - věk pedagogů LMS**



Pedagogická praxe se pohybuje od méně než rok až po 20 let.

**Graf 11 Dotazník - pedagogická praxe**

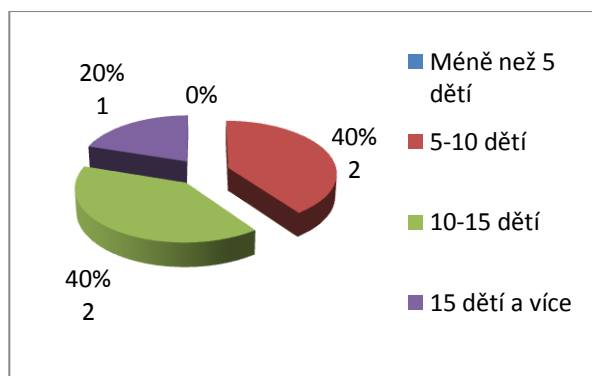


Pedagogové jsou se svou prací spokojeni, naplňuje je a těší. „*Sama mohu trávit čas venku v přírodním prostředí a ještě k tomu jsem průvodcem malých objevitelů a průzkumníků,*“ říká jedna pedagožka. Budoucnost lesních mateřských škol vidí pedagogové celkem pozitivně. Přejí si, aby byly státem dotované, ale zase na druhou stranu se obávají velkého omezení a striktních pravidel. V současné době záleží hlavně na podpoře rodičů a v některých zemích i státu.

### 6.2.2. O lesních mateřských školách

Počet dětí ve skupině se nejčastěji pohybuje od 5 do 15 dětí, v jednom případě i nad 15.

**Graf 12 Dotazník - počet dětí ve skupině**

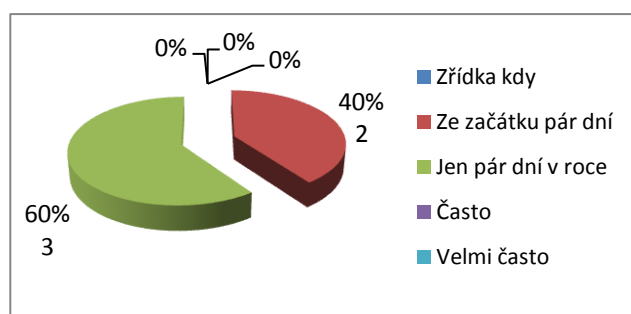


Rodiče jsou aktivní, spolupracují se školkou a projevují zájem o své dítě. Spokojenost rodičů je trvalá, líbí se jim otevřený a vstřícný přístup pedagogů i školky, zvláště zaměření na individuální potřeby dítěte. Hlavním důvodem, proč navštěvuje jejich dítě lesní mateřskou školu, je každodenní pobyt venku v přírodě. Mezi rodiči a pedagogy lesní mateřské školy vznikají přátelství, reakce ze strany rodičů jsou pozitivní.

Nejčastější zázemí dle vyplněných dotazníků je chata a jurta.

Děti jsou nemocné jen ze začátku či pár dní v roce. Kousnutí klíštětem se nevyskytuje či občas nebo jen vyjímečně.

**Graf 13 Dotazník - nemocnost**



### 6.2.3. Vlastní názory pedagogů lesních mateřských škol

Z pohledu pedagogů LMSŠ mají děti největší problémy možná se zimou, někdy se zašpiněním a deštěm. Občas se také vyskytuje pomočování, agresivita a vynucení pozornosti mezi sebou. Vliv přírody na děti se projeví jejich zklidněním, motivuje je k práci a k objevování, zvyšuje obranyschopnost a zlepšuje motoriku. Vzdělání v lesní mateřské škole je více individualizované oproti běžné mateřské škole. Děti se učí přímým pozorováním a prožitkem. Jsou šťastnější než děti z běžné mateřské školy, jelikož mají více volnosti a svobody, do přírody chodí rády, cítí se tam přirozeněji. Děti se mohou v přírodě naučit spolupráci, zklidnění, pozornosti, zlepšit motoriku, rozvíjet fantazii, projevit city a rytmus. Naučí se pohybovat na nerovném povrchu i v otevřeném přírodním prostoru.

### 6.3. Porovnání výsledků dotazníků

Výsledky elektronických dotazníků LMŠ v ČR a v zahraničí a jejich porovnání je zřetelné po přečtení textu výše. Avšak chtěla bych v této podkapitole vytyčit ty hlavní a značné rozdíly. Země, které byly použity ve výzkumu:

**Tabulka 1 Dotazované země**

Země	Počet LMŠ
Německo	3
Dánsko	2
Rusko	1
Švédsko	1
Velká Británie	1
USA	1
Česká republika	5

Z hlediska věku se v LMŠ ze zahraničí objevují pedagogové převážně nad 40 let, což jsem neočekávala, myslela jsem si, že tuto práci vykonávají převážně mladí pedagogové. V České republice se pedagogové pohybují ve věku 20 – 40 let.

V zahraničí i v České republice tuto práci vykonávají převážně ženy. Muži se objevují v LMŠ zřídka, i když jsem si myslela, že se budou v této pedagogické oblasti vyskytovat častěji právě v zahraničí. Myslím si, že muži jsou v pedagogickém světě velkým přínosem. Dále jsem se zajímala o pedagogickou praxi a její délku. Nejčastější praxe pedagoga v zahraničí byla dlouhá 5 – 10 let, v porovnání s ČR nejvíce 2 – 5 let. Zde je vidět, že převážně v LMŠ se objevují v ČR relativně mladí pedagogové a hlavně ještě nejsou lesní mateřské školy u nás tak dlouho.

Počet dětí v jedné třídě je v zahraničí nad 15 dětí a v ČR rozmezí od 5 až 15 dětí ve skupině. Velmi mě překvapilo, kolik mají v jedné lesní mateřské škole tříd. V zahraničí konkrétně v Německu mají dokonce více než 4 třídy na jednu školku, v porovnání s ČR

je to rozdílné, my máme 1 třídu ve všech dotazovaných lesních mateřských školkách. Další otázkou je dotování LMŠ státem. V Německu jsou LMŠ dotovány, dle legislativy jsou zapsány v rejstříku a tudíž si mohou dovolit i větší LMŠ s vyšším počtem tříd i dětí. Také historie zahraničních LMŠ je na jiné úrovni než v ČR.

**Tabulka 2 Porovnávací souhrn výsledků**

	<b>LMŠ v ČR</b>	<b>LMŠ v zahraničí</b>
Věk pedagogů	nad 40 let	20 – 40 let
Nejčastější pohlaví	ženy	ženy
Pedagogická praxe	2 - 5 let	5 – 20 let
Počet dětí ve třídě	5 - 15	nad 15
Počet tříd	1 třída	více než 4 třídy
Podpora státu	Ne	Některé ano (viz graf 7)

## **6.4. Anketní šetření ve společnosti**

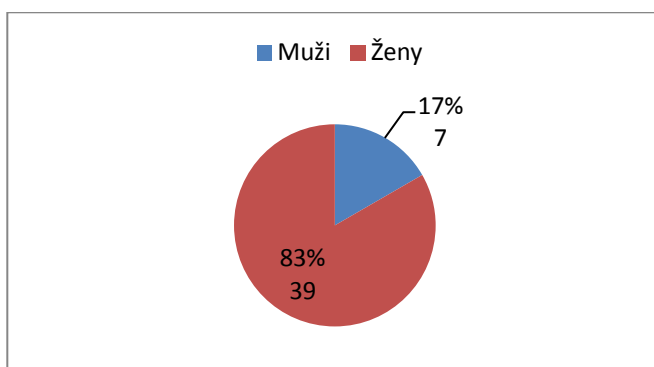
V tomto anketním šetření jsem získala velké množství dat. Opět bych to rozdělila do tří částí. První částí jsou osobní informace, druhá část obsahuje postoj k přírodě a třetí část postoj k LMŠ.

### **6.4.1. Osobní informace**

Sběr dat do anketního šetření mi vyplnilo dohromady 48 lidí, z toho jsou 8 mužů a 40 žen. V procentuálním rozložení je to znázorněné viz graf 17.

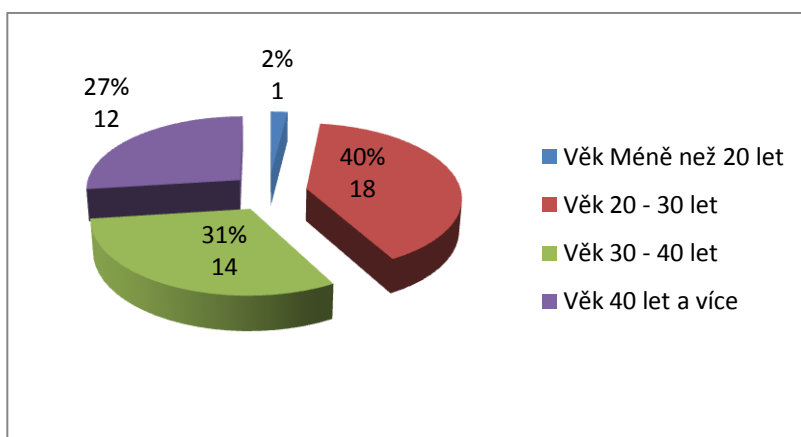


**Graf 14 Anketní šetření - vzorek dle pohlaví**



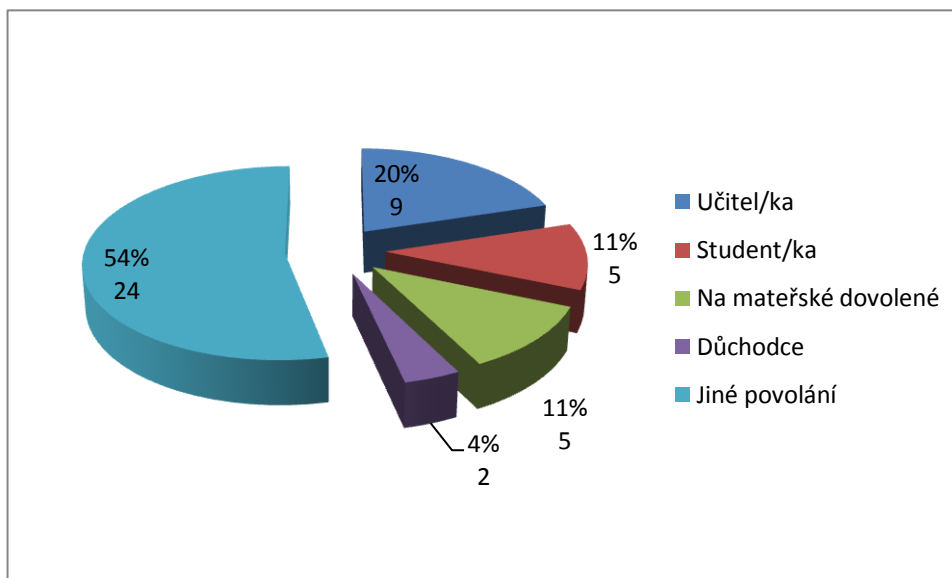
Snažila jsem se využít každé věkové kategorie, jelikož každý člověk v různém věku chápe přírodu odlišně. Cílem bylo zaslat anketu, co nejširší společnosti, abych získala, co nejvíce pohledů na danou problematiku. Největší skupinou se stali lidé v mém věku 20 až 30 let. Do nejmenší skupiny se zařadila jedna dívka, která má věk pod 20 let.

**Graf 15 Anketní šetření - věkové kategorie**



Dále mě zajímala otázka pracovních pozic, která může pohled na přírodu také ovlivnit. Dle následujícího grafu 19 můžeme pozorovat skupinu profesně různě založenou. Nejméně je zařazeno důchodců a nejvíce jiných povolání. Dotazovaní vyplnili konkrétní profesi např. lesník, cvičitel koní a fyzioterapeut, chůva, personalistka, masérka, ředitelka LMS, psycholog, průvodce v LMS, prodavačka atd.

**Graf 16 Anketní šetření – Pracovní pozice**



#### **6.4.2. Jaký zauímají lidé postoj k přírodě**

Účastníci ankety vyplnili otázku, jak na ně příroda působí. Považují ji jednu ze stěžejních otázek tohoto anketního šetření. Výsledky byly vesměs podobné. Všichni viděli v přírodě nějaký smysl, smysl odpočinku, relaxace, klidu a míru. Někteří ale také přiznali, že jim příroda občas nahání strach, že je rozčiluje a pro někoho život na samotě u lesa není. Avšak na všechny příroda působila velmi pozitivně a uklidňujícím dojmem.

Další otázka se týkala prospěchu přírody. Myšleno ve smyslu, co nám příroda může dát. Mnoho odpovědí se situovalo do jedné, např. vděčím přírodě za život, bez ní bychom nebyli. Příroda nám dává energii, čistý vzduch, slunce, je to pro nás zdroj obživy, dále možnost pohybu a turistiky. Rozvíjí kreativitu a emoce. „*Uvědomuji si, že jsem její nedílnou součástí,*“ odpověděla jedna účastnice anketového šetření.

Dávám já něco přírodě? Tato otázka je velmi osobitá, každý ji uchopil svým způsobem. Mnoho účastníků ankety odpovědělo, že jí dávají lásku, úctu, zastání, péči a respekt. Snaží se ji ochraňovat, neničit ji, nezatěžovat a nezneužívat. Jedna účastnice napsala, že předává zkušenosti o přírodě nejmenší generaci, což je velmi prospěšné pro naši budoucnost. Někteří popsali i druhý pohled, který je negativní. Dáváme přírodě také často chemikálie, pesticidy a světelný smog.

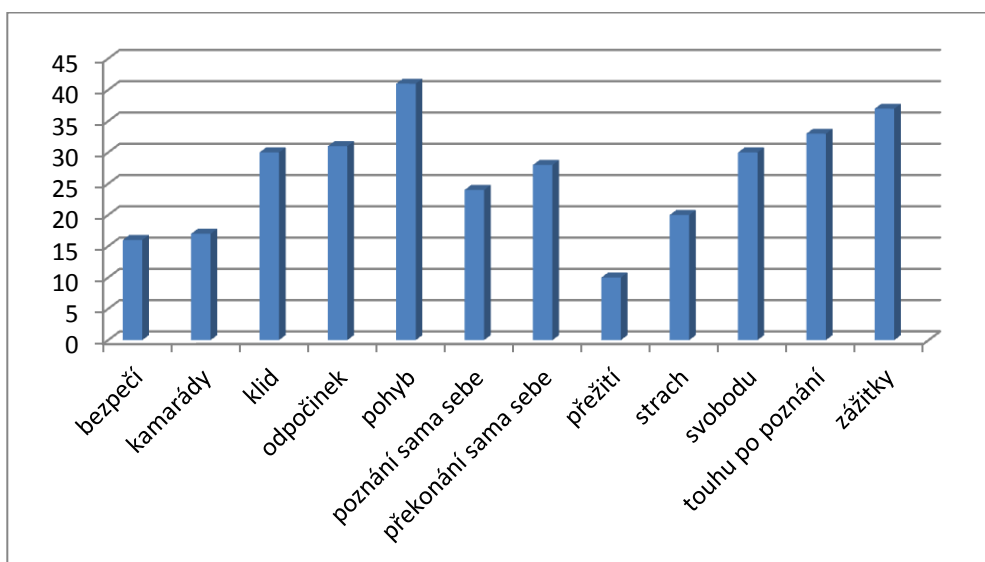
Jednoznačné odpovědi od všech účastníků ankety byli u uzavřených otázek. První otázka byla, zda příroda může vzdělávat. A druhá, zda mi příroda dává sílu. V první i druhé otázce napsali účastníci jednoznačně ano.

Svůj čas trávíme v přírodě dle účastníků ankety, protože je to přirozená forma odpočinku, odreagování a načerpání sil. Trávíme ho formou procházek, výletů, houbaření, aktivně či pasivně, pohybem či pozorováním. Můžeme ho trávit s dětmi, se psem, na kole či pěšky.

Vztahem člověk a příroda začíná samotné bytí. Účastníci anketního šetření se shodli, že by člověk měl přírodu více vnímat, respektovat a naslouchat jí. Snažit se přírodu udržovat a vážit si jí. O vztahu dítě a příroda si myslí, že děti by měli najít dobrý vztah k přírodě. Děti přírodu vnímají instinktivněji než dospělí, chtějí ji objevovat, poznat a prožívat. Děti se chovají v přírodě velmi přirozeně. Tento vztah je třeba rozvíjet a udržovat. Příroda nás učí a inspiruje.

Příroda nám jako dítěti mnohé dala. Vybrala jsem jednotlivé body a nabídla je účastníkům ankety. Nejvíce příroda účastníkům dala pohyb a poté zážitky. Méně jim jako dítěti dala přežití a bezpečí.

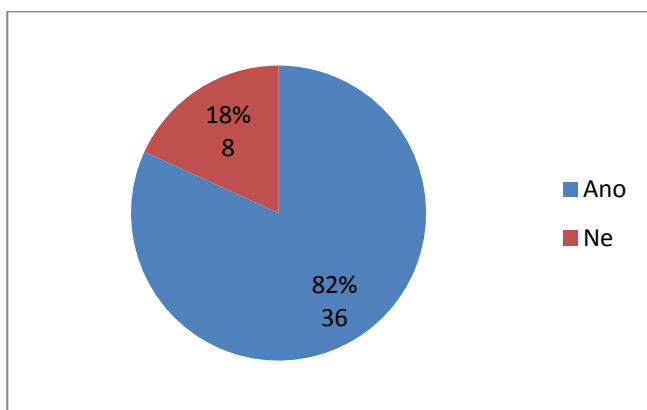
**Graf 17 Anketní šetření – co nám příroda dala**



### 6.4.3. Jaký zaujímají lidé postoj k LMŠ

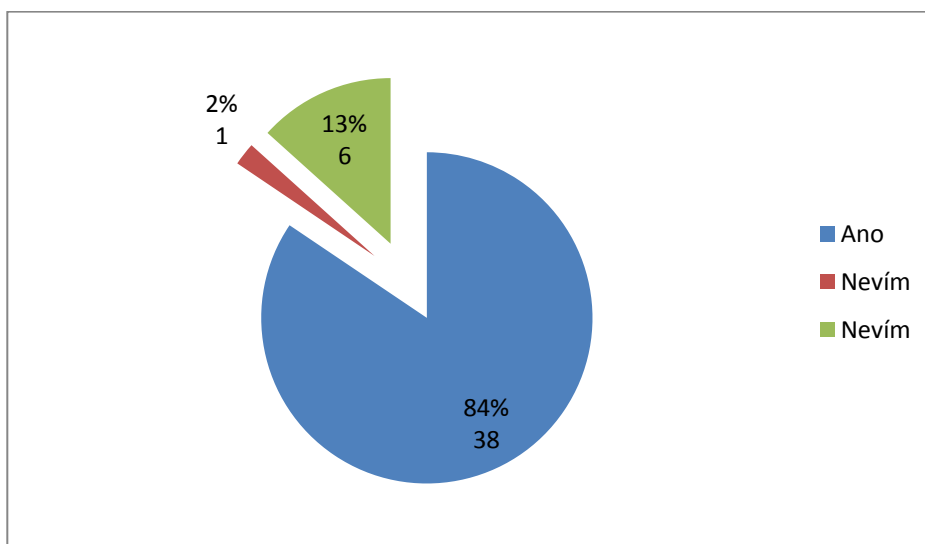
Stěžejní otázkou bylo, zda účastníci ankety znají LMŠ. Dle grafu můžeme vidět, že většina LMŠ zná, což jsem neočekávala.

**Graf 18** Anketní šetření – povědomí o LMŠ



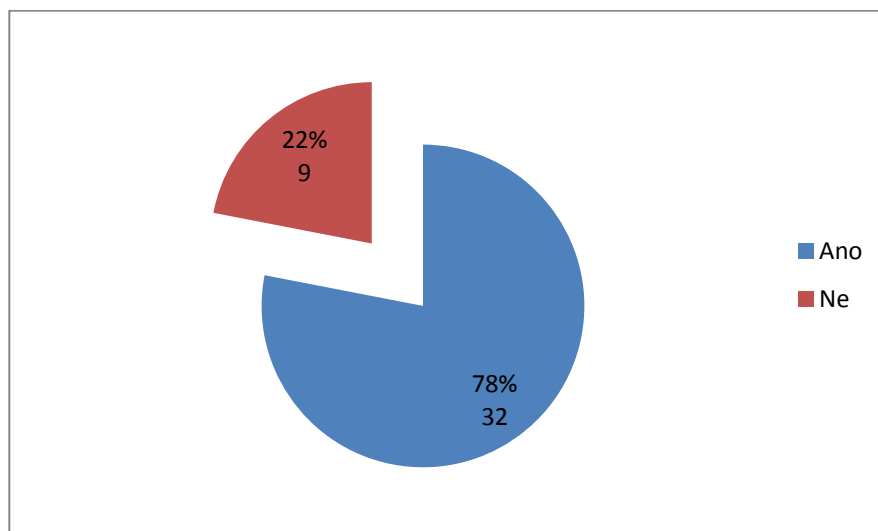
Zda se ti líbí myšlenka LMŠ, odpovědělo 45 účastníků ankety, z toho 38 napsalo ano, 1 nelíbí a zbylých 6 nevím.

**Graf 19** Anketní šetření – myšlenka LMŠ



Chtěli byste, aby vaše dítě navštěvovalo LMŠ nebo už navštěvuje? To byla závěrečná otázka.

**Graf 20 Anketní šetření – návštěvnost LMŠ**



## 7. Diskuze

Hlavním cílem bylo získat informace o lesních mateřských školách v ČR a v zahraničí. Snažila jsem se najít nejen dostupnou literaturu v českém jazyce, ale použila jsem převážně zahraniční literaturu. O lesních mateřských školách v České republice moc knih publikováno není, ale dalo se čerpat i z uvedených článků a výzkumů.

Velmi mě překvapilo, že pedagogové v lesních mateřských školách v zahraničí jsou převážně starší lidé nad 40 let. Očekávala jsem, že tuto pozici budou vykonávat mladí, energičtí lidé, plní chutě a náboje do práce. Tímto nechci hanit starší lidi, kteří mají ve své praxi nesmírně bohaté zkušenosti a tímto je mohou předat mladým a méně zkušeným pedagogům.

Ve výsledcích jsou dána čirá fakta, tímto bych se zde v diskuzi chtěla více zaměřit na různá odůvodnění a proč tomu tak je. Myslím si, že co se týče srovnání lesních mateřských škol v ČR a zahraničí, se toho moc od sebe neliší. Věk který byl zmíněný před okamžikem byl jedním z důvodů, proč jsem ho do dotazníku uvedla, zajímalo mě jakou pestrost věkové kategorie při dotazování naleznu.

Pestrost dotazníku také vytvořily otevřené odpovědi. Kde pedagogové vyplňovali své pocity a názory na jejich práci, všichni jsou se svoji prací jako pedagogové lesních mateřských škol spokojeni.

Oblečení, byla velká kapitola sama pro sebe. Očekávala jsem, že pedagogové řeší oblečení v opravdu nutných případech, jako v dešti, sněhu či mrazu, aby dítě bylo v teple a nepromoklo, což je pochopitelné, ale z dotazníku od pedagogů jsem se dozvěděla, že rodičům povětšinou vadí, i když se děti jen ušpiní.

V anketním šetření, které bylo směřováno lidem z mého okolí v České republice, jsem se dozvěděla, že 85 % dotazovaných ví o lesních mateřských školách a zná je. Tedy mou hypotézní otázku tyto výsledky vyvrací.

Zajímavé byly názory účastníků anketního šetření na přírodu, kde se neprojevil rozdíl mezi mladší generací a starší generací, dle mého to bylo spíše ve vyjadřování pocitů z přírody. Celkové pohledy na přírodu, mě velmi překvapily, jelikož byly od účastníků popsány velmi hluboké pocity a projevení emocí. Takže mou hypotézní otázku, zda mají stejný názor na přírodu lidé mladí a staří, výsledky potvrzují.

Poslední hypotézní otázku, kterou považuji za stěžejní. Zda poskytují lesní mateřské školy neutrální multikulturní prostor pro všechny děti. Z výsledků nebylo úplné vyplynutí jasné odpovědi, ale dle mého názoru, je lesní mateřská škola vhodná pro různé děti. Jelikož je příroda součástí našich životů a my součástí přírody, ani ona nedělá rozdíly mezi populací, proč bychom měli dělat rozdíly my.

## 8. Závěr

Důvodem psát tuhle diplomovou práci, pro mě byly nové poznatky o výchově a vzdělávání dětí alternativními směry. Svět dětí je pro mě stále překvapující, dechberoucí, ale hlavně inspirativní a vzácný. Děti jsou bytosti, které přichází do světa uzpůsobeného dospělým, začnou se vytvářet, poznávat a objevovat. Většinou dospělí nechápou děti, a děti nechápou dospělé. Zimmelová (2011) říká, že: *„děti se totiž v přírodě chovají přirozeně, dokážou vidět věci a vymyslet s nima mnoho činností.“* Proto se nejen děti učí od dospělých, ale i dospělý se mohou učit od dětí.

Závěrem bych ráda shrnula veškeré poznatky. Lesní mateřské školy v zahraničí i v České republice fungují velmi dobře. Pedagogové jsou kompetentními osobami, které prostřednictvím přírody dítě učí respektovat přírodu, starat se o ní a budovat si dobrý vztah k přírodě. Díky druhému šetření o vztahu člověk a příroda jsem si utříbila myšlenky o postoji lidí k přírodě. Mé očekávání bylo, že málokdo o přírodu pečuje a málokdo dodržuje jednoduchá pravidla. Ale zmýlila jsem se, mnoho účastníků ankety opravdu odpovídalo pravdivě od srdce. *„Příroda na mě působí pozitivně, je to moudrá učitelka“* odpovídali účastníci šetření. Díky tomuto šetření jsem si uvědomila, co pro lidi opravdu příroda znamená, nejsou to jen pouhá slova na papíře, ale každé slovo má tu určitou hloubku.

Samotná příroda nám dává klid, pohodu, což v dnešní uspěchané době je potřeba víc než kdy předtím. Lidé si to ani neuvědomují, ale každý by si měl najít chvíli si zajít do přírody na procházku, vyčistit si hlavu a začít nový den s čistou hlavou.

Závěrem bych chtěla poznamenat, jakou důležitou součástí přírody jsme se jako lidé stali. Díky právě těmto lidem, o kterých jsem psala v této práci, kteří se snaží vymyslet různé alternativy, aby si lidé uvědomili, že je nutné opravdu se zamyslet a jednat. Ať už se to týká nevyhazování odpadků v lesích, chovat se v lese vůči přírodě ohleduplně, ale především vést k tomu všemu i své děti, jelikož ty tady budou žít další staletí. Pokud jim vštěpíme ty základní informace a pravidla, jak by se měl člověk k přírodě chovat, příroda tu bude stále pro nás.



## Použitá Literatura

1. Asociace lesních MŠ. 2011 [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.lesnims.cz>>
2. *Background to FEI Forest school* [online]. Forest Education Initiative. [cit. 2011-10-23]. Dostupné z WWW: [http://www.foresteducation.org/woodland\\_learning/forest\\_schools/background\\_to\\_fei\\_schools](http://www.foresteducation.org/woodland_learning/forest_schools/background_to_fei_schools)
3. Bratková, E. *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha :Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.
4. Burkovičová, R., (2012). *Legislativní dokumenty k činnostem učitelky v MŠ*, Speciál pro MŠ: příloha časopisu Řízení školy, Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 3-5.
5. Cornell, J., (1998). *Sharing Nature With Children*. Nevada City: Dawn Publications. ISBN 1-883220-73-4.
6. Erickson, M., Ernst, A. J., (2011). *The real benefits of nature play every day*, Dostupné z: <<http://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22>>
7. Fencel, P., Levá, L., Slaba, M., Steinová, Š., (2011). *Co pamatuje strom a lidé zapoměli?*. Národní zemědělské museum Praha. ISBN 978-80-86874-28-9
8. Forest, E.J., (2004). *Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten*, Journal Of Positive Behavior Interventions, Vol.6(2), s. 103-112, Dostupné na WWW: <<http://pbi.sagepub.com/content/6/2/103.abstract>>
9. Freiová, M. (1996). *Domácí škola: americká zkušenost*, Občanský institut, Bulletin Ol č. 63, Praha
10. Gardošová, J., Dujková, L. a kol. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha, Portál. ISBN 80-7178-815-5
11. Häfner, P., (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Bürgstadt, 206 S.

Dizertační práce. Universität Heidelberg. Dostupné na WWW: <<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/>>

12. Havlínová, M., Vildová, Z. (1999). *Co to je, když se řekne: Škola podporující zdraví*. Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-136-1

13. Hederer, J., Schmidbauer, H., (1991). *Les a praktická ekologická výchova v mateřské škole, Původní název: Erlebnisraum Wald*. Don Bosco Verlag, München. ISBN 80-901377-0-9

14. Hrabák, R., Poruba, M., (2005). *Les*. Aventinum s.r.o. Praha. ISBN 80-86858-09-X

15. Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pdf, ISBN 80-7040-104-4

16. Kapuciánová, M. (2010). *Lesní mateřské školy* (Diplomová práce). Dostupné z <<http://www.toulcuvdvr.cz/download/2014/Lesn%C3%AD%20mate%C5%99sk%C3%A9%20%C5%A1koly.pdf>>

17. Kapuciánová, M. (2010). *Výzkumy a studie o vlivu pohybu a pobytu v přírodě*, Asociace LMS. Dostupné z <[http://lesnims.cz/images/stories/vzkumy\\_a\\_studie.pdf](http://lesnims.cz/images/stories/vzkumy_a_studie.pdf)>

18. Kiener, S. *Fördert das Spielen in der Natur : Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur?*. Fribourg, 2004. 19 s. Absolventská práce. Institut für Psychologie, Universität Fribourg (CH). Dostupné z WWW: < <http://www.waldkindergarten.ch/downloads/lizenziatsarbeitkindergaertenindernatur.pdf> >.

19. Klassen, T. F., Skiera, E., Wächter, B. (1990). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Bautmannsweil: Pädagogischer Verlag Schneider. Dostupné na WWW: < [http://books.google.cz/books?id=ZRpgm5Y3b7sC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=Handbuch+der+reformp%C3%A4dagogischen+und+alternativen+Schulen+in+Europa&source=bl&ots=JJZp3s4Jbr&sig=pdHeESuL-veG\\_X6OJlhhp2iQPj0&hl=cs&sa=X&ei=wk8JVMj4Kc7laMuvgcAJ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Handbuch%20der%20reformp%C3%A4dagogischen%20und%20alternativen%20Schulen%20in%20Europa&f=false](http://books.google.cz/books?id=ZRpgm5Y3b7sC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=Handbuch+der+reformp%C3%A4dagogischen+und+alternativen+Schulen+in+Europa&source=bl&ots=JJZp3s4Jbr&sig=pdHeESuL-veG_X6OJlhhp2iQPj0&hl=cs&sa=X&ei=wk8JVMj4Kc7laMuvgcAJ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Handbuch%20der%20reformp%C3%A4dagogischen%20und%20alternativen%20Schulen%20in%20Europa&f=false) >

20. Kutý, M. *Lesní pedagogika v ČR*. In sborník referátů z odborného semináře. Česká lesnická společnost; Střední lesnická škola. Hranice. 2008. ISBN 978-80-02-02039-4
21. Isopublic. (2004) *Víte, jak si chtějí hrát děti? I.* [online] [cit. 28. 4. 2004]. Dostupné z: < <http://www.czechdesign.cz/index.php?status=c&clanek=500&lang=1> >
22. Jančaříková, K. (2009). *Výsledky empirického výzkumu dětských kontaktů s přírodou*. In Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti [online]. Praha: Zelený kruh, [cit. 2011-10-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf>>.
23. Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past And Present*. McGraw-Hill International. Dostupné na WWW: <[http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=4nUr0rIZn3wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Outdoor+Learning:+Past+And+Present.&ots=0mpfKMP-Li&sig=AQzYnVu9uffH1leyp3YeWBO5ddA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Outdoor%20Learning%3A%20Past%20And%20Present.&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=4nUr0rIZn3wC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Outdoor+Learning:+Past+And+Present.&ots=0mpfKMP-Li&sig=AQzYnVu9uffH1leyp3YeWBO5ddA&redir_esc=y#v=onepage&q=Outdoor%20Learning%3A%20Past%20And%20Present.&f=false)> ISBN: 978-0-33-524301-3
24. Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. North Carolina, Algonquin books of Chapel Hill. ISBN 978-1-56512-605-3.
25. Machar I., (2009). *Úvod do ekologie lesa a lesní pedagogiky*. 1 vyd., Univerzita Palackého, Olomouc, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-2357-9 < [http://www.researchgate.net/publication/47065418\\_vod\\_do\\_ekologie\\_lesa\\_a\\_lesn\\_pedagogiky\\_\\_pro\\_uitele\\_prodopisu\\_a\\_environmentln\\_vchovy\\_](http://www.researchgate.net/publication/47065418_vod_do_ekologie_lesa_a_lesn_pedagogiky__pro_uitele_prodopisu_a_environmentln_vchovy_)>
26. Marinová, P., (2008). *Ideológia lesnej pedagogiky, vývoj a adaptácia lesnej pedagogiky v ČR*. Diplomová práce. Brno, MU, Fakulta sociálních studií, Katedra environmentálních studií, Dostupné na WWW: <[is.muni.cz/th/63765/fss\\_m\\_a2/](http://is.muni.cz/th/63765/fss_m_a2/)>
27. Míchal, Igor, Petříček, Václav a kol. (1999). *Péče o chráněná území. II. Lesní společenstva*. Agentura ochrany přírody a krajiny České republiky. Praha
28. Miklitz, I., (2007). *Der Waldkindergarten, Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Cornelsen Verlag Scriptor. Mannheim. Dostupné na WWW: <<http://d-nb.info/971327289/04>> ISBN 978-3-589-2535-1

29. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2012). *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*, Dostupné na WWW: <[www.msmt.cz/file/21827/download/Praha](http://www.msmt.cz/file/21827/download/Praha)>
30. Montessoriová, M. společnost montessori o.s. (2012) *Tajuplné dětství*. Triton. ISBN: 978-80-7387-382-0
31. Nadace dřevo pro život, *Lesní pedagogika* [online] 2007, citováno 24. března 2013. Dostupné na: <<http://www.mezistromy.cz/cz/vzdelani/lesni-pedagogika>>
32. Neuman, J. (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 325s. ISBN 80-7178-218-1
33. Nožička, J. (1957). *Přehled vývoje našich lesů*. Praha: Státní zemědělské nakladatelství
34. Nützel, R. (2007). *Forderung des Umweltbewusstseins von Kindern: Evaluation von Naturbegegnungen mit Kindergartenkindern einer Grosstadt*. Munchen. 211 s. Dizertační práce. Ludvig-Maximilians-Universität München. ISBN 978-3-86581-057
35. Organizace Friluftsrämjandets (1892). *Historia* [online] Dostupné na: <<http://www.friluftsrämjandet.se/guest/historia>>
36. Paws project, *Pawmed – products* [online] 2004-2007, Dostupné na: <<http://www.paws-europe.org/products.php>>
37. Palacká, A., (2009). *Lesní pedagogika v ČR, Lesní pedagogika a aktivní komunikace mezi lesními pedagogy a školami*. In Sborník ze semináře „Lesní pedagogika aneb o lese učit v lese“, Hradec Králové, SVOL
38. Petánková, Z., Baureová, Z. (2013) *Sborník: odkaz Emilie Strejčkové*. Česká geologická služba Praha. Dostupné na WWW: <[http://www.toulcuvdvur.cz/download/2054/Strejckova\\_sbornik\\_web.pdf](http://www.toulcuvdvur.cz/download/2054/Strejckova_sbornik_web.pdf)> ISBN: 978-80-7075-803-8
39. Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita, Brno, ISBN80-210-1097-5
40. Prýlová, L., (2005). *Budování vztahu lesnictví a veřejnosti*. Lesnická práce. [online] citováno 10. března 2006. Dostupné z: <<http://www.silvarium.cz/lesnicka-prace-c-12-05/budovani-vztahu-lesnictvi-a-verejnosti>>

41. Průcha, J., (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál s.r.o., Praha, 2.vyd., ISBN 80-7178-977-1
42. Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. (2013) *Pedagogický slovník*. Portál s.r.o., Praha. 7. aktualizované a rozšířené vyd., ISBN: 978-80-262-0403-9
43. Průcha, J., Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál s.r.o., Praha, ISBN: 978-80-262-0495-4
44. Robertson, J., Martin, P., Borradaile, L., Alker, S., (2009). *Forest Kindergarten Feasibility Study*, Forestry Commission, Dostupné na WWW: <[http://www.educationscotland.gov.uk/images/Forest%20Kindergarten%20Feasibility%20studyApril%202009\\_tcm4-597032.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/images/Forest%20Kindergarten%20Feasibility%20studyApril%202009_tcm4-597032.pdf)>
45. Röhner, R., Wenke, H. (2000). *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Paido Brno. ISBN: 80-85931-82-6
46. Röhner, R., Wenke, H. (2003). *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Paido Brno. ISBN: 80-7315-041-7
47. Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Public History Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 80-902193-7-3
48. Siegfredsen, W. J. (2011). *Understanding the Danish forest school approach: early years education in practice: Understanding the...Approach*, [0-415-58113-3; 1-136-48579-1], Dostupné na WWW: <<http://eric.ed.gov/?id=ED527534>>
49. Simkin, J. (2007), *Margaret McMillan*, Spartacus Education, <<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/Wmcmillan.htm>>, aktualizováno srpen 2014
50. Smolková, T., (2007). *Dítě v úctě přijmout..., Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Maitrea a.s., Praha, ISBN 80-903761-2-6
51. Song, W. K., (2010). *The Study About Creative Play Activities in the Forest Kindergarten*, Vol. (1), s. 183, Dostupné na WWW: <[http://www.forestry.gov.uk/pdf/FKreportAppendix.pdf/\\$FILE/FKreportAppendix.pdf](http://www.forestry.gov.uk/pdf/FKreportAppendix.pdf/$FILE/FKreportAppendix.pdf)>
52. Strejčková, E. a kolektiv (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha, Ministerstvo životního prostředí. ISBN 80-7212-382-3
53. Svobodová, J., Jůva, V., (1995). *Alternativní školy*. Brno, Paido

54. Štorch, E. (1929). *Dětská farma: Eubiotická reforma školy*. Brno: Nákladem dědictví Komenského v Praze a ústředního spolku jednot učitelských na Moravě, 183 s. Spisů Dědictví Komenského čís. 286.
55. Valkounová, T., (2014). *Dětské skupiny: rýsuje se kompromis*. In: Asociace LMŠ [online]. [vyd. 27. 8. 2014]. Dostupné z: <[http://lesnims.cz/sites/default/files/trpka/tz\\_27.8.2014-detske\\_skupiny.docx](http://lesnims.cz/sites/default/files/trpka/tz_27.8.2014-detske_skupiny.docx) >
56. Vašutová, J., (2002). *Být učitelem; Co by měl učitel vědět o své profesi*, Univerzita Karlova – pedagogická fakulta, Praha, ISBN 80-7290-077-3
57. Vošahlíková, T., (2009a). *Lesní mateřská škola - kořeny*. In: *Metodický portál: Články* [online]. [vyd. 24. 5. 2011]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html>>
58. Vošahlíková, T. (2009b) *Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji. Texty o proměně vztahů mezi lidmi k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti* [online] [cit.2011-01-20]. Dostupné z: <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf> >
59. Vošahlíková, T., (2010a). *Ekoškolky a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*, Ministerstvo životního prostředí ČR, ISBN: 978-80-7212-537-1
60. VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza (2010b). *Historie* [online]. Asociace lesních mateřských škol, 2010. [cit. 2011-10-23]. Dostupné na WWW: <[http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFI2QEAN/\\$FILE/\(Lesni\\_materske\\_sko\\_ly\\_historie\\_a\\_soucasnost.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFI2QEAN/$FILE/(Lesni_materske_sko_ly_historie_a_soucasnost.pdf) >
61. Vošahlíková, T., (2011). *Aktuální situace lesních mateřských škol v České republice*. In: *Metodický portál: Články*. [online]. [vid. 24. 5. 2011]. ISSN 1802-4785. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/10009/AKTUALNI-SITUACE-LESNICH-MATERSKYCH-SKOL-V-CESKE-REPUBLICE.html>>
62. Vošahlíková, T., Kozlová, D. a kol. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Druhé aktualizované vydání. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1

63. Warden, C., McNair, L., (2010). *Nature Kindergartens and Forest Schools: an Exploration of Naturalistic Learning within Nature Kindergartens and Forest Schools*, ISBN 978-1-906116-07-1
64. Weisshaar, E. a kolektiv (2006). *Epidemiology of Tick Bites and Borreliosis in Children Attending Kindergarten or So-Called ‘Forest Kindergarten’ in Southwest Germany*, Journal of investigative dermatology Volume 126, s. 584 -590, Dostupné na WWW: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16410779>>
65. Wilson, R., (2012). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. Routledge, NYC. Dostupné na WWW: <[ttp://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=dW3MdLR910C&oi=fnd&pg=PT1&dq=Nature+and+Young+Children:+Encouraging+Creative+Play+and+Learning+in+Natural+Environments.&ots=XmcReDF0XU&sig=gLrZt5kGeQB89TvZ8PQBIfI\\_71Y&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Nature%20and%20Young%20Children%3A%20Encouraging%20Creative%20Play%20and%20Learning%20in%20Natural%20Environments.&f=false](http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=dW3MdLR910C&oi=fnd&pg=PT1&dq=Nature+and+Young+Children:+Encouraging+Creative+Play+and+Learning+in+Natural+Environments.&ots=XmcReDF0XU&sig=gLrZt5kGeQB89TvZ8PQBIfI_71Y&redir_esc=y#v=onepage&q=Nature%20and%20Young%20Children%3A%20Encouraging%20Creative%20Play%20and%20Learning%20in%20Natural%20Environments.&f=false)> ISBN 978-0-415-52673-9
66. Zimmelová, M., *Dvě lekce o tom, jak vnímáme věci v rozestupu deseti let*. [online]. Citováno 9. 9. 2011. Dostupné z: <<http://www.devetsil.eu/news/dve-lekce-o-tom-jak-vnimame-veci-v-rozestupu-deseti-let>>

## Seznam grafů

Graf 1	Odkud pochází pedagogové a vedoucí LMŠ v zahraničí
Graf 2	Dotazník - pohlaví respondentů
Graf 3	Dotazník - věk pedagogů LMŠ
Graf 4	Dotazník - pedagogická praxe
Graf 5	Dotazník - počet dětí ve skupině
Graf 6	Dotazník - počet tříd v LMŠ
Graf 7	Dotazník - dotace od státu
Graf 8	Dotazník - zázemí LMŠ
Graf 9	Dotazník - nemocnost, nakažení boreliózou, kousnutí klíštětem
Graf 10	Dotazník - věk pedagogů LMŠ
Graf 11	Dotazník - pedagogická praxe
Graf 12	Dotazník - počet dětí ve skupině
Graf 13	Dotazník - nemocnost, nakažení boreliózou, kousnutí klíštětem
Graf 14	Anketní šetření - vzorek dle pohlaví
Graf 15	Anketní šetření - věkové kategorie
Graf 16	Anketní šetření – pracovní pozice
Graf 17	Anketní šetření – co nám příroda dala
Graf 18	Anketní šetření – povědomí o LMŠ
Graf 19	Anketní šetření – myšlenka LMŠ
Graf 20	Anketní šetření – návštěvnost LMŠ

## Seznam tabulek

Tabulka 1	Dotazované země
Tabulka 2	Porovnávací souhrn výsledků