

Péče/výchova a vzdělávání, vzdělávání v raném věku

Studijní opora pro kurz: Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Autor: Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

1. Výchova, vzdělávání, edukace

Vztah k předškolnímu dítěti a názory na jeho výchovu a vzdělání v dějinném vývoji prošly hlubokou proměnou. Tato proměna se odráží i v terminologickém uchopení, které se týkalo problematiky výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Zatímco v zahraničí se v odborném diskurzu ustálil zastřešující termín péče a výchova v raném dětství, v domácím prostředí se užívají termíny vzdělávání, výchova či edukace předškolního dítěte.

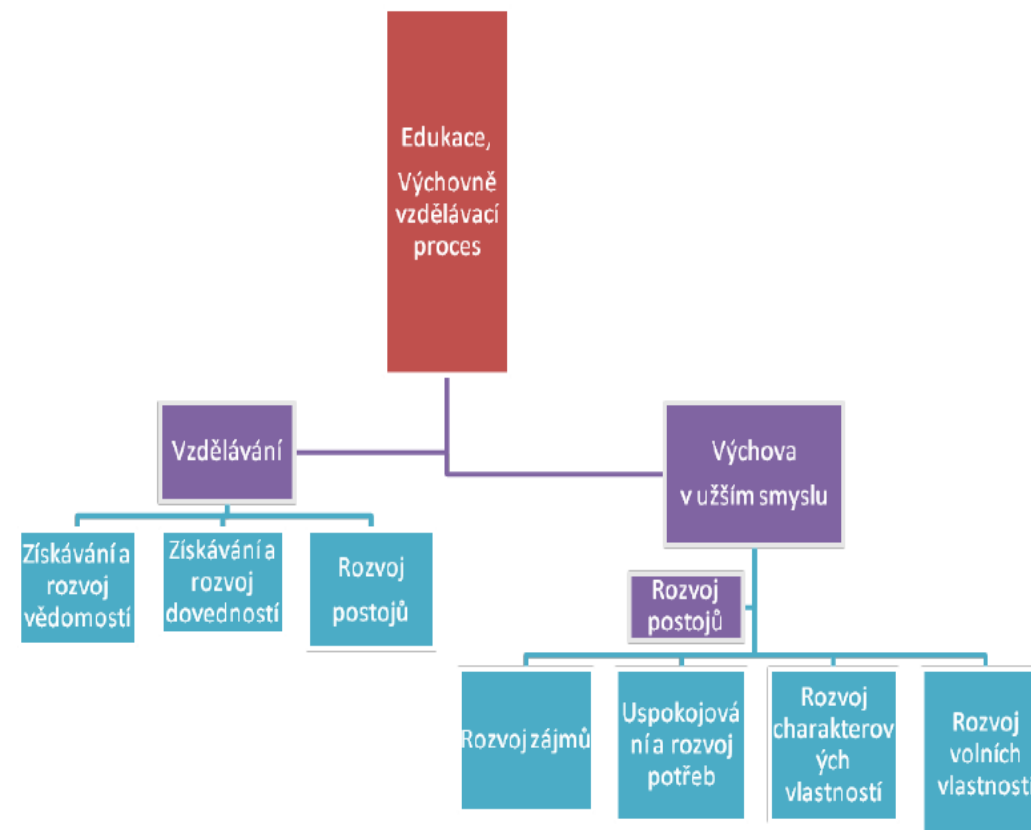
Terminologický záběr problematiky v sobě nese zakotvenou otázku funkce a významu rozvoje dítěte v institucionálním prostředí před nástupem dítěte do povinného školního vzdělávání. Ukazuje konkrétní možnosti, jak využít působení v předškolním období ku prospěchu dítěte jako jedince a zároveň i celé společnosti.

V závislosti na tom, jak jsou možnosti tohoto působení definovány, se v domácím odborném diskurzu setkáváme s pojmy:

- výchova
- vzdělávání
- edukace

1. Výchova, vzdělávání, edukace

V pedagogice se pojmy jako výchova, vzdělávání a edukace obecně vztahují k různým prioritám v institucionální péči o dítě nebo žáka. Pojem **výchova** je obecně spojován s působením na osobnost jedince s cílem vyvolat pozitivní změny v jeho vývoji. Vzdělávání je považována za kontinuální a komplexní proces, během něhož člověk získává nové vědomosti, dovednosti a návyky, ale zároveň se formuje jeho osobnost, přesvědčení, názory, zájmy a postoje a také vzdělání (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008). Pojem **edukace**, zas odkazuje na anglický termín „education“, který souhrnně označuje tak vzdělávání, vychovávání i pocvičování (Majerčíková, Kasáčová, & Kočvarová, 2015).



Zdroj obrázka: Grůzová, & Syslová, 2015

2. Předškolní výchova a předškolní vzdělávání

Předškolní výchova

Užívání pojmu výchovy v kontextu vývoje dítěte předškolního věku naznačuje určité pochybnosti o tom, zda je možné či nutné předškolní dítě systematicky vzdělávat. Důvody mohou být různé.

Z pohledu maturačních teorií je vývoj dítěte biologickým procesem, který se postupně objevuje v nevyhnutelných, po sobě jdoucích fázích (Hunt, 1961). V první polovině dvacátého století, kdy tenhle přístup dominoval, se řada výzkumníků a pedagogů tohoto období se domnívala, že biologické dědictví dětí v podstatě ovládá posloupnost jejich vývoje. Předpokládalo se, že vlivy prostředí jsou zanedbatelné. Ku příkladu podle A. Gesella (1933) "žádné prostředí jako takové nemá schopnost ... vytvářet vývojové pokroky" (s. 211). V maturačních teoriích má svůj původ i koncept "připravenosti,, tj. určení, kdy jsou děti na takové úrovni zralosti, že jsou schopny se učit novému chování, dovednostem nebo pojmům a tím pádem připraveny na určitý druh výuky. Maturační teorie tak programově zavírají dveře možnosti systematického vzdělávání předškolních dětí.

Alternativně se pak zaměření rozvoje dítěte soustředí na hodnotové, emocionální a sociální složky osobnosti dítěte. Toto zaměření upřednostňuje používání termínu výchova v souvislosti s působením na dítě v předškolním věku (Majerčíková, Kasáčová, & Kočvarová, 2015).

2. Předškolní výchova a předškolní vzdělávání

V českém odborném prostoru je takový přístup k rozvoji dítěte spojen s prosazováním harmonizujícího a vyváženého osobnostního přístupu. Základní principy jeho modelu výchovy zaměřené na dítě zdůrazňují zásadní respektování přirozených spontánních aktivit. Ačkoli se v systému institucionální výchovy tento přístup často prolíná s úsilím o zajištění školní připravenosti dětí, které musí vedle výchovných otázek řešit i otázky vzdělávání.

Předškolní vzdělávání

Zavedení termínu předškolní vzdělávání přispělo k následnému pregnantnějšímu vymezení tohoto edukačního procesu a podtrhlo jeho význam. Umožnilo, aby se předškolní vzdělávání stalo specifickou součástí celého vzdělávacího systému, což mělo za následek změnu v tradičním pohledu na dítě v etapě předškolního dětství. Definice ukončila dosavadní přístup k předškolnímu období jako k období vzdělávací nezávaznosti, improvizace a nahodilosti. Předškolní vzdělávání si začalo cílevědomě vytvářet vlastní strukturované programy, které svými obsahy připravují děti na školní vzdělávání a zajišťují předpoklady celoživotní vzdělanosti (Opravilová & Kropáčková, 2016).

2. Předškolní výchova a předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v souladu s obecně vymezenými vzdělávacími cíli stanoví své vzdělávací cíle následovně:

- učit se dodržovat lidská práva;
- jednat demokraticky;
- chovat se v souladu s tendencemi rozvoje.

V praxi to znamená, že každý pedagog by si měl položit některé otázky, které přesahují konkrétní zaměření jeho běžných každodenních úkolů. Jsou to otázky po hlubším smyslu výchovného a vzdělávacího působení, v nichž se ten, kdo vychovává a vzdělává, musí ptát:

- jak dítěti rozumí;
- co od něho očekává;
- co mu poskytuje a jaké podmínky pro ně vytváří;
- nakolik je dovede ochránit a nakolik je vystavuje různým tlakům;
- co ví o místě, které dnešní dítě zaujímá v rodině, výchovné instituci, ve společnost vůbec a samozřejmě ve skupině vrstevníků v mateřské škole (Opravilová & Kropáčková, 2016).

3. Etablování pojmu předškolní vzdělávání

Označení předškolní vzdělávání začalo být v České republice systematicky používáno v souladu s uplatňováním mezinárodní normy pro klasifikaci ve vzdělávání ISCED (International Standard Classification on Education), kterou přijalo UNESCO v roce 1997, ale také v souladu s následným přijetím školského zákona (2004). S ní se v odborném diskurzu etabloval pojem předškolní vzdělávání, který nahradil termín „předškolní výchova“ nebo „výchova v raném věku“, dříve používaný pro obsah činnosti mateřských škol. Předškolní vzdělávání se tak, v rámci úrovně ISCED 0, úrovně do které spadají všechna vzdělávací zařízení pečující o děti od narození po vstup do primárního vzdělávání, zaměřuje na vzdělávání dětí zpravidla od dvou/tří do šesti let.

Kromě toho, že se v souladu s touto mezinárodní klasifikací úrovně vzdělávání začalo používat označení předškolní vzdělávání, doznalo změny také postavení mateřských škol. Ty se s novým školským zákonem (2004) staly poprvé v historii „školami“ a opustily status školských zařízení.

V souvislosti s péčí o děti před vstupem do základní školy je však potřeba také zmínit pojem *Early Childhood Education and Care* (v překladu znamená péče a vzdělávání v raném věku, doslova v raném dětství), který se využívá v mezinárodním kontextu. Ten pojem odkazuje na „raný věk“, čímž označuje celé období vývoje dítěte od narození po vstup do primárního vzdělávání (nejčastěji věk šesti let). Tento pojem, nad rámec předškolního vzdělávání, v sobě koncentruje také různé formy péče o děti, které má rodič dítěte k dispozici před nástupem dítěte do mateřské školy, včetně předškolního vzdělávání.

4. Význam předškolního vzdělávání

Podle mezinárodních výzkumů pomáhá účast dětí v předškolním vzdělávání vytvořit základy pro celoživotní učení a snižuje nerovnosti ve výsledcích vzdělávání. O tom svědčí i skutečnost, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA a častěji vstupují do terciárního vzdělávání. Význam předškolního vzdělávání roste zejména ve věku před vstupem do primárního vzdělávání. Některé země mají zařazenu alespoň část předškolního vzdělávání do povinné školní docházky. Některé země zvažují novou strategii v přístupu k předškolnímu vzdělávání a diskutují o tom, zda by předškolní vzdělávání nemělo být stanoveno v určitém rozsahu jako povinné, respektive řeší, od jakého věku by měla dětem nastat vzdělávací povinnost.

- Předškolní vzdělávání je důležité zejména pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin jelikož děti pocházející z rodin s nízkými příjmy, z etnických menšin, z rodin imigrantů a z neúplných rodin podávají ve škole horší výkony.
- Právě kvalitní vzdělávání a péče v raném dětství představuje jeden z mála účinných způsobů, jak zlepšit sociální a ekonomické vyhlídky společnosti.
- Dostupnost služeb rané péče a vzdělávání a jeho kvalita je jedním z klíčových faktorů sociální spravedlnosti a inkluze (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

5. Dopady péče a předškolního vzdělávání na vzdělávací dráhu a společenské uplatnění dětí

Velmi cenným zdrojem informací o přínosech rané péče a vzdělávání pro dítě i společnost jsou longitudinální studie mapující životní trajektorie jedinců pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří v raném dětství absolvovali nějakou formu intervenčního programu či předškolního vzdělávání. Mezi nejznámější patří (Felcmanová, 2015):

The HighScope Perry Preschool Study (Michigan, USA). Studie (realizovaná v letech 1962 až 1967) byla zaměřena na identifikaci krátkodobého i dlouhodobého vlivu předškolního vzdělávání u dětí se sociálním znevýhodněním. Experimentu se zúčastnilo 123 tříletých dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, u nichž bylo konstatováno vysoké riziko budoucího školního neúspěchu z důvodu hraničního intelektu (IQ 70–85) a nepodnětného rodinného prostředí. Děti z výzkumné skupiny se po dva roky účastnily komplexních vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj percepčně-motorických a kognitivních schopností, řeči a sociálních dovedností.

The Carolina Abecedarian Project (Severní Karolína, USA). Tato studie se zaměřila na zhodnocení vlivu komplexní rané podpory dětí narozených v letech 1972 až 1977 (od věku 6 až 12 týdnů), pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, přičemž komplexní vzdělávací aktivity probíhaly celoročně do dovršení věku pěti let. Experimentu se zúčastnilo 111 sociálně znevýhodněných dětí u nichž bylo konstatováno riziko vývojového zaostávání z důvodu nedostatečně podnětného rodinného prostředí.

Yale Child Welfare Program. Jednalo se o program pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, který akcentoval širší podporu rodiny s cílem zlepšit kvalitu života zapojených rodin ve více oblastech. Program byl realizován v letech 1967 až 1972 a bylo v něm zapojeno 17 rodin (8 úplných rodin, 9 matek samoživitelek), přičemž matky do projektu vstupovaly již v posledním trimestru těhotenství. Projekt byl ukončen, když děti dosáhly věku 30 měsíců. Kritérium pro volbu účastníků byl nízký příjem a bydliště v sociálně vyloučené lokalitě.

6. Status mateřských škol jako institucí předškolního vzdělávání

Mateřské školy jako veřejné instituce získaly vymezením statutu předškolního vzdělávání nové možnosti v organizaci a řízení edukačního procesu. V propojení předškolního vzdělávání se vzdělávací politikou však vyvstávají pozitivní i negativní tendence pro organizaci a řízení edukačního procesu.

Jako pozitivní je možno vnímat možnost vytvořit optimální podmínky pro naplňování potřeb a práv dítěte, plošná garance pro uplatnění schopností a zájmů každého jedince a posílení vstřícné státní politiky vůči rodinám s malými dětmi.

Negativní tendence mohou souviset s nebezpečím, že mohou být preferovány zájmy společnosti před zájmy jedince. To může vyústit ve snahu rozvoj dítěte směřovat k aktuálním potřebám, dílčím záměrům a zájmům bezproblémového fungování společnosti (např. tendence prodlužovat či zkracovat pobyt v instituci či povinnou docházku podle ekonomické situace, zařazovat tendenční vzdělávací obsahy, nastavovat provoz předškolních institucí a délku pobytu dětí v ní podle pracovní doby rodičů – celodenní, celotýdenní, nonstop – a ne potřeb dítěte) (Opravilová & Kropáčková, 2016).

6. Status mateřských škol jako institucí předškolního vzdělávání

V optimální případě však mateřská škola organizuje a řídí předškolní vzdělávání jako proces, který musí směřovat především k nejlepšímu prospěchu dítěte. Výchova by neměla podléhat tlakům a požadavkům na přípravu člověka, který bude spolehlivě fungovat podle představ a požadavků státní exekutivy (nebo rodiny) a momentálně panujících ekonomicky nebo ideologicky ovlivněných postojů.

Vzdělávání v předškolním období představuje rozvoj a kultivaci dítěte v celé bohatosti a šíři jeho osobnosti, je ovšem specifické a od modelu školského vzdělávání se významně liší. Předškolní vzdělávání se usiluje o rozvoj dítěte v mezích přirozených činností, které naplňují potřeby dítěte a vytváří vhodné podmínky, podnětné pro jeho učení v širokém slova smyslu. Respektuje hodnotu osobně prožívané skutečnosti, osobnostní individualitu i hranice možností dítěte, včetně těch, které jsou dány různými genetickými či sociálními a kulturními odlišnostmi (Opravilová & Kropáčková, 2016).

Otázky a úlohy

- Vysvětlete, jak termíny vztahující se k péči a vzdělávání dětí předškolního věku (předškolní výchova, předškolní vzdělávání, vzdělávání v raném věku) odkazují na různé chápání funkcí a významu rozvoje dítěte v institucionálním prostředí.
- Vysvětlete, jak etablování koncepce předškolního vzdělávání ovlivnilo chápání role mateřské školy a učitele a naopak.
- Bylo prokázáno, že navštěvování zařízení, která poskytují péči a vzdělávání dětem v raném a předškolním věku, jsou pro děti ze znevýhodněného prostředí přínosem. Pokuste se shrnout, v jakých oblastech jejich rozvoje je tento vliv zaznamenán. Pokuste se vysvětlit proč.

Literatúra

Felcmanová, L. (2015). Včasná péče v České republice a v zahraničí. In. Greger, D., Simonová, J., Straková, J. *Spravedlivý start - vyrovnávání šancí na vstupu do povinného vzdělávání* (s. 10 – 26). Vyd. 1. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Gesell, A. (1933). Maturation and the patterning of behavior. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology* (pp. 209–235). Russell & Russell/Atheneum Publishers.

Grůzová, L. & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Hunt, J. . Mc. V. (1961). *Intelligence and experience*. Ronald Press.

Majerčíková, J., Kasáčová, B., & a Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2016). Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově (Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti). *Pedagogika*, 66(1), 39–50.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.

Děkuji za pozornost

doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Systemy raného vzdělávání v České republice a v zahraničí

Studijní opora pro kurz: Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Autor: Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

1. Úvod do problematiky

Od vzniku prvních mateřských škol v polovině 19. století prošly formy péče o děti v raném věku velkými kvalitativními i kvantitativními změnami (Štverák, 1983). K výchovným a sociálním funkcím, které dominovaly ve vnímání rané péče o děti v 19. a první polovině 20. století, přibyla ve druhé polovině 20. století vlivem globalizace její funkce ekonomická. Na jedné straně je to podpora rozvoje dítěte, která se promítá do rozvoje jeho kognitivních, sociálně-emocionálních a psychomotorických dispozic, na straně druhé je to péče o dítě v době, kdy je odloučeno od rodiny. Na druhé straně je to uspokojování potřeb trhu a zajištění zaměstnanosti rodičů.

V rámci EU, jejíž součástí je i Česká republika, mají členské státy autonomii při vytváření systému péče o děti od narození do nástupu do základní školy. Při vytváření systému předškolního vzdělávání však musí brát v úvahu nejen současný kontext, ale také současné a budoucí potřeby rodin, demografický vývoj a ekonomické a sociální souvislosti. To se odráží v organizaci a obsahu předškolního vzdělávání v evropských zemích. Zařízení nabízející péči, výchovu a vzdělávání pro děti do tří let nejsou obecně považována za plnohodnotnou součást vzdělávacího systému. Naopak zařízení poskytující vzdělávání dětem ve věku 3-6 let jsou v evropských zemích vnímána jako počáteční, nultý stupeň vzdělávacího systému. Důležité jsou otázky rozsahu vzdělávací nabídky, zavedení povinných osnov nebo profesionalizace učitelů v preprimárním vzdělávání (Loudová Stralczyňská, 2012).

1.1 Systém výchovy a vzdělávání předškolních dětí

Z hlediska systému a organizace předškolního vzdělávání a přípravy se země, které procházejí transformací předškolního vzdělávání, zabývají otázkami souvisejícími s jeho dostupností pro různé věkové skupiny dětí, jejich specifické potřeby a s tím související specifickou organizací fungování institucí. Mezi aktivitami prováděnými v této oblasti lze identifikovat následující tendence (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019):

- velká pozornost je věnována systému vzdělávání dětí do 3 let
- sleduje se různorodost sítě zařízení péče o děti z hlediska organizace, zřizovatele a provozní doby
- existuje silná tendence poskytovat předškolní vzdělávání v celodenních zařízeních, která poskytují dobrý prostor pro rozvoj dítěte (zejména pro děti ze znevýhodněného prostředí, děti z jazykových menšin atd.)
- je zdůrazněna pedagogická (vzdělávací) funkce předškolního vzdělávání a jeho propojení se základním a středním vzděláváním
- zařízení předškolního vzdělávání jsou formálně zařazena do sítě škol jako instituce poskytující předškolní vzdělávání
- zvyšuje se podíl dětí v populaci navštěvujících předškolní zařízení

1.2 Obsahová a procesní stránka výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku

V zemích, které procházejí transformací péče o děti v raném věku, rezonuje také potřeba vytvořit vzdělávací programy (kurikula). Vystává otázka, zda je nutné definovat předškolní vzdělávání prostřednictvím národního kurikula (ať už ve formě podrobných nebo rámcových programů), nebo zda postačí vymezit oblasti rozvoje dítěte či principy prováděných činností, které si mateřská škola přizpůsobí podle potřeb dětí.

Do této oblasti patří i otázka, zda vymezení obsahu vzdělávání bude sledovat oblasti rozvoje osobnosti dítěte (například v podobě zajištění rozvoje dítěte v kognitivní, sociálně-emoční a psychomotorické oblasti), témata, se kterými by se dítě mělo v průběhu předškolního vzdělávání seznámit, nebo oblasti akademického vzdělávání ve školském systému. Tyto otázky odrážejí nejen sociokulturní kontext vzdělávání v dané zemi, místo předškolního vzdělávání ve vzdělávacím systému, ale také míru autonomie, která je mateřským školám přiznána při rozhodování o konkrétním obsahu a procesu rozvoje dítěte (Pupala & Kaščák, 2014).

Z procesního hlediska dominují v předškolním vzdělávání následující tendence:

- zaměření na dítě a orientace na dítě; individualizace a diferenciací úkolů a činností; využívání hry jako prostředku učení a poznávání; důraz na poskytování zkušeností v důležitých oblastech vývoje dítěte v podnětném prostředí; využívání individuálních a skupinových činností; spolupráce s rodinou.

1.3 Personální zajištění výchovy a vzdělávání předškolních dětí

Otázky týkající se personálního zajištění předškolního vzdělávání a výchovy souvisejí se zajištěním kvality poskytované péče o děti. Tuto diskusi charakterizuje zvyšování úrovně vzdělání požadovaného pro získání titulu učitel mateřské školy, které směřuje k požadavku minimálně bakalářského vzdělání. Formální vzdělání však jde ruku v ruce nejen s kvalifikací učitele, ale také s otázkou jeho finančního ohodnocení a postavení ve společnosti, které ho staví na roveň ostatním učitelským profesím (Navrátilová, 2015).

Otázky kvalifikace však také otevírají téma profesních kompetencí učitelů mateřských škol, na které je třeba klást důraz v průběhu jejich vzdělávání (zejména v kontextu vysokoškolské přípravy). Diskutuje se o teoretické a praktické složce, resp. o struktuře předmětů ve vzdělávacích programech a jejich konkrétním obsahu (Hyson, Tomlinson, & Morris, 2009).

2. Vzdělávání a péče v raném dětství v ČR

Péče o děti raného věku

Dětská skupina poskytuje nevýdělečnou službu péče o děti od 6 měsíců do zahájení povinné školní docházky (tedy do 6/7 let). Děti starší 5 let ji však navštěvují jen výjimečně, neboť pro ně platí povinné předškolní vzdělávání; převažují děti od 1 do 2 let. Dětské skupiny jsou regulovány Ministerstvem práce a sociálních věcí v rámci zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Zřizovat je mohou zaměstnavatelé (soukromé, veřejné i státní organizace) pro své zaměstnance, různé neziskové subjekty (obce a kraje, církevní organizace, obecně prospěšné společnosti atd.) a u skupin do 4 dětí také pečující osoby. Centrální výchovný program ale neexistuje, zákon vymezuje pouze zaměření výchovy a péče. Dětské skupiny mají nicméně povinnost zpracovat vlastní plán výchovy a péče, jehož kvalita je ověřována v rámci hodnocení plnění standardů kvality péče.

Péče o děti od narození do 3 let může být poskytována také v zařízeních pro péči o děti do 3 let, zřizovaných podle živnostenského zákona (Eurydice, 2022).

2. Vzdělávání a péče v raném dětství v ČR

Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání probíhá především v mateřských školách, určených dětem od 2 do 6 let. Obec je dále povinna zajistit předškolní vzdělávání v mateřské škole dětem, které k tomuto datu dovrší alespoň 3 roky, pokud o to rodiče požádají.

Některé 6leté děti s odkladem povinné školní docházky a také některé 5leté děti navštěvují přípravné třídy, které mohou vyrovnat jejich vývoj. Zřizují se při základních školách (ISCED 1+2). Většina dětí s odloženou povinnou školní docházkou však navštěvuje mateřské školy.

Pro děti v posledním předškolním roce je vzdělávání povinné. Jde o děti, které k 31. srpnu před daným školním rokem dosáhnou alespoň 5 let. Lze je plnit v mateřské škole nebo v přípravných třídách. Při splnění daných podmínek je možné také individuální (domácí) vzdělávání. Vzdělávání v posledním předškolním roce mateřské školy i v přípravné třídě je ve veřejných a státních školách bezplatné.

Předškolní vzdělávání všech typů je na centrální úrovni řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, na základě školského zákona. Zřizovatelem mateřských škol (i základních škol s přípravnými třídami) je ve většině případů obec, popř. svazek obcí. Soukromí a církevní zřizovatelé mají nízké zastoupení.

Pro veškeré typy předškolního vzdělávání platí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, na základě kterého školy připravují vlastní školní vzdělávací program (Eurydice, 2022).

2.1 Organizační varianty předškolního vzdělávání v ČR

Lesní mateřské školy

Podle školského zákona vzdělávání v lesních mateřské škole probíhá především ve venkovních prostorách a škola nemá klasickou školní budovu. Ve většině aspektů (obsah vzdělávání, řízení a financování, kvalifikace učitelů) pro ně platí pro ně stejná pravidla jako pro běžné mateřské školy. Jsou na ně však kladeny snížené hygienické nároky. Naopak je vyžadován nižší počet dětí ve třídě a nižší počet dětí na pracovníka.

Skupiny pro jazykovou přípravu v mateřských školách

Pro děti-cizince, na které se vztahuje povinné předškolní vzdělávání, se zřizují skupiny pro jazykovou přípravu, pokud je v mateřské škole 4 a více těchto dětí, při menším počtu dětí se poskytuje individuální jazyková příprava.

Výuka v jazyce národnostní menšiny v mateřských školách

Jde o mateřské školy, které příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny (např. v polském jazyce).

Za organizační variantu mateřské školy lze považovat též **školy při zdravotnických zařízeních** (Eurydice, 2022).

2.1 Organizační varianty předškolního vzdělávání v ČR

Alternativní pedagogické směry v mateřských školách

Mateřské školy pracují se značnou organizační volností. Ze zavedených alternativních struktur působí v ČR několik mateřských škol waldorfského typu, mateřské školy Montessori a školy křesťanského zaměření.

Na základě mezinárodního programu Step by step se od roku 1994 realizuje jeho česká varianta pod názvem Začít spolu, implementovaná a monitorovaná společností Step by Step ČR, o. p. s. Jeho význačným rysem je inkluzivní přístup k etnickým minoritám a dětem ze sociálně málo podnětného prostředí.

Novým trendem je zaměření předškolního vzdělávání na ekologii. Jde buď o tzv. ekoškolky, které kladou oproti běžným mateřským školám větší důraz na ekologickou výchovu, anebo o již zmíněné lesní mateřské školy.

Domácí vzdělávání během povinného předškolního vzdělávání

Povinné předškolní vzdělávání je možné plnit také formou individuálního (domácího) vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (Eurydice, 2022).

3. Jak srovnávat kvalitu předškolního vzdělávání a péče v České republice a v zemích Evropské unie?

Předškolní vzdělávání a péče (ECEC) mohou přinést mnoho výhod dětem, rodičům i celé společnosti. Tyto výhody jsou však podmíněny kvalitou. Je proto zajímavé položit si otázku, jak si Česká republika stojí v porovnání s ostatními vyspělými zeměmi z hlediska priorit kvality v oblasti předškolního vzdělávání a péče. M. Rabušicová (2015) založila svou analýzu kvality předškolního vzdělávání a péče na pěti kritériích:

- **Stanovení cílů kvality a řízení.** Informace týkající se této priority se ve srovnávacím pohledu rozpadá do tří okruhů. *Prvním* z nich jsou obecné cíle politiky v oblasti ECEC. Jedná se o tyto cíle: (1) participace matek na trhu práce (ženy v placených zaměstnáních), (2) vyrovnávání pracovních a rodinných povinností (zejména ve vztahu k rovnoprávnosti žen), (3) demografické výzvy (změny ve fertilitě a migraci/imigraci), (4) míra spravedlnosti (ECEC proti dětské chudobě a vzdělávacím nerovnostem) a (5) veřejný zájem a investice (rozpoznání ECEC jako veřejného statku). *Druhým* sledovaným okruhem jsou cíle směřující přímo ke kvalitě předškolní výchovy a péče. Ty jsou definovány jako (1) standardy, kurikulum, pedagogika a školní připravenost, dále (2) pracovní síla v ECEC a její pracovní podmínky, (3) rodičovské a komunitní zapojení, (4) monitorování a evaluace, (5) řízení a (6) rovnost. Poslední varianta, kterou je možno volit, je, že (7) v oblasti kvality nejsou stanoveny žádné specifické cíle. *Třetím* sledovaným tématem jsou strukturální ukazatele minimálních standardů. Tvoří svého druhu druhou stranu mince „kvality“, tedy to, co je považováno za nezbytné, minimální. Konkrétně jde o: poměr počtu dětí na jednoho učitele, počet vnitřních metrů čtverečních na jedno dítě a počet venkovních metrů čtverečních na jedno dítě v předškolním zařízení.

3. Jak srovnávat kvalitu předškolního vzdělávání a péče v České republice a v zemích Evropské unie?

- **Vytvoření a implementace kurikula a standardů.** Celkové srovnání se opírá o tři oblasti: (1) pro jaký věk je kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání formulováno, (2) jaké jsou metodologické přístupy k formulování kurikula a (3) na jakých obsahových prioritách je kurikulum postaveno.
- **Zlepšení podmínek, kvalifikací a tréninku pracovní síly.** Ukazatele, jimiž se tato kvalita mezinárodně poměřuje, lze rozdělit do tří oblastí: (1) pracovní zařazení, kvalifikace a požadavky na výkon povolání, (2) odborný růst a (3) pracovní podmínky.
- **Zapojení rodin a komunit.** Muže mít podobu jednoho ze čtyř podob komunitního zapojení, a to stanovit je jako zákonnou povinnost, včlenit do politického dokumentu, zapojit příslušníky komunity do rozhodování a umožnit členům komunity být poskytovateli služeb ECEC.
- **Pokročilý sběr dat, výzkum a monitorování.** Ukazatele pro srovnání se opírají o (1) monitorování, tedy vnitřní a vnější evaluaci (z *hlediska cílů*, na něž se zaměřuje, je možné rozpoznat následující: rozvoj a výsledky dětí, výkon pracovníků / učitelů, úroveň kvality služeb, dodržování právních předpisů, realizování vzdělávacího programu, spokojenost rodičů a pracovní podmínky pracovníků v ECEC.; z *hlediska typu monitorování* se rozlišuje mezi interním, externím a kombinací těchto dvou hodnocení; z *hlediska používaných metod* může jít o pozorování, testování, sledování portfolia apod.; monitoruje se také *frekvence hodnocení* a také to, *kdo hodnocení provádí*, a o (2) longitudinální výzkumy.

Otázky a úlohy

- Předškolní vzdělávání má v různých zemích různou podobu. Pokuste se vysvětlit, co ovlivňuje podobu předškolního vzdělávání (co musí různé země zohlednit)?
- Popište systém předškolního vzdělávání v České republice. Porovnejte jej se systémem předškolního vzdělávání v jiné, libovolně zvolené zemi. Jaká kritéria použijete pro srovnání?
- Charakterizujte dostupné organizační varianty předškolního vzdělávání v České republice.
- Vysvětlete, co je smyslem hodnocení kvality předškolního vzdělávání. Ve kterých hodnocených oblastech kvality má předškolní vzdělávání největší mezery?

Literatura

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hyson, M., Tomlinson, H.B., & Morris, C.A. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early childhood research and practice*, 11.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Loudová-Stralczyńska, B. (2012). Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis Scholae*, 6(1), 69–80.

Navrátilová, H. (2015). Učitel/ka mateřské školy a jeho postavení ve školském systému. In A. Wiegerová (Ed.), *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 21–36). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Pupala, B. & Kaščák, O. (2014). *Neposedné predškolské kurikulum*. Bratislava : Wolters Kluwer.

Rabušicová, M. (2015). Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika? In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 83–100). Praha: Pedf UK.

Štverák, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/vzdelavani-pecce-v-ranem-detstvi>

Děkuji za pozornost

Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Modely předškolního vzdělávání

Studijní opora pro kurz: Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Autor: Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

1. Vymezování modelů předškolního vzdělávání

Při snaze definovat, jak by měl vypadat udržitelný program předškolního vzdělávání, je možné identifikovat řadu různých vzdělávacích přístupů a modelů, které se liší v tom, jak vidí konečné cíle školního vzdělávání, jaký by měl být jeho obsah a z jakých teoretických přístupů k učení a rozvoji dětí vycházejí (van Oers, 2018). Řešení těchto otázek pak určuje, jakou podobu dáme předškolnímu vzdělávání.

Obecné cíle vzdělávání

Všechny vzdělávací programy se implicitně nebo explicitně zaměřují na formování určitého typu člověka. Jaký typ člověka chceme, aby vznikl jako výsledek našich vzdělávacích intervencí? Školu můžeme vnímat jako místo, kde je třeba žáky naučit zvládat základní kulturní znalosti a dovednosti, aby se mohli úspěšně zapojit do budoucího pracovního prostředí. Obecním cílem vzdělávání může být taky dobře informovaný a dobře vybavený občan. Obecné cíle vzdělávání mohou také sledovat potřebné budoucí schopnosti a dovednosti, podnícené předpokládanými budoucími ekonomickými potřebami a znalostní společností.

Kromě toho samotné zprostředkování znalostí a dovedností nemusí být vnímáno jako odpověď na všechny problémy, s nimiž se lidé setkávají. Působení školy proto může být vnímáno jako snaha budovat v mladých lidech charakter, smysl pro komunitu, humanitu a demokracii; pomáhat jim myslet a jednat nad rámec svodů a požadavků znalostní ekonomiky (Hargreaves 2003).

1. Vymezování modelů předškolního vzdělávání

Definování obsahu vzdělávání

Vzdělávací programy v raném dětství využívají pro výběr obsahu ve třídě různé zdroje. Na jedné straně je možné najít programy, které čerpají obsah z konvenčních zdrojů, jako je taxonomie vzdělávacích cílů. Tyto cíle jsou brány jako platné pro další školní kariéru a kulturní život dětí mimo vzdělávací instituci.

Na druhé straně existují programy, které čerpají obsah z každodenních zkušeností a aktuálních událostí v životě dětí. Ty jsou rozpracovány v interakcích mezi dětmi a učitelem tak, aby bylo dosaženo výsledků, které mají přispět ke kulturnímu rozvoji dětí.

1. Vymezování modelů předškolního vzdělávání

Teoretické přístupy k učení a vývoji

Moderní vzdělávací programy jsou organizovány na základě teoretických principů. Každá teorie navrhuje své vlastní kategorie, předpoklady a definice procesu učení a rozvoje. Proto můžeme očekávat, že východisko z různých teorií nakonec může vyústit v různé vzdělávací programy. Je zřejmé, že teorie, která vychází z epistemologického předpokladu, že "vědění" je pevné a věčně dané, s větší pravděpodobností navrhne vzdělávací program, který propaguje předávání vědění (vnímavému žákovi), než teorie, která se drží epistemologického předpokladu vědění jako pragmatického procesu vytváření relevantních porozumění pro řešení aktuálních problémů. Totéž platí pro různé teorie rozvoje, smysluplného učení, hry a kurikula/výuky.

Z hlediska přístupu k učení a vývoji je rozdíl, zda podnět k učení dítěte přichází od dospělého nebo od dítěte, nebo se dokonce utváří v průběhu interakce mezi učiteli se jedinci. Na nejobecnější úrovni konceptualizace učení je možné identifikovat modely učení, které vkládají iniciativu do rukou dospělého, dítěte nebo společenství učících se.

Model založený na řízení ze strany dospělého

Jednostranné učení nabízí zcela asymetrické činnosti, kdy proces vede buď dospělý, nebo dítě, aniž by docházelo k vzájemné interakci. Výzkumníci oba modely kritizují, ale ve většině společností stále převažují, zejména pokud jde o vzdělávání v raném dětství. Učení podle modelu vedeného dospělými je proces předávání znalostí od dospělých k dětem, při němž jsou informace distribuovány jedním směrem. Tento přístup je tradiční ve všech západních kulturách a přechod k jiným modelům byl zaznamenán teprve nedávno. Dítě je vnímáno jako příjemce znalostí jak ve vzdělávacích institucích, tak doma.

Rogoff (1994) uvádí, že v tomto modelu je hlavním cílem učení, aby učící se byli schopni prokázat, že znalosti byly uchovány. Prostřednictvím přímé výuky dospělí předávají své zkušenosti relativně pasivním dětem. Ve vzdělávacích institucích je hodnocení testů považováno za prioritu při posuzování úrovně předávání znalostí.

Podoba vzdělávacích programů využívajících učení řízené dospělým

Učení řízené učitelem se spoléhá na standardní postupy školní výuky – výklad / vysvětlování učitele, diskuse vedené učitelem a plnění úloh v pracovních listech. Tito aktivity nejsou neznámé ani v předškolním vzdělávání, protože se učitelé domnívají, že jsou lepší než aktivity iniciované dětmi a podporují jejich rozvoj. Uvědomují si, jak velký význam má studijní úspěch pro všechny děti, a proto by usilovali o měřitelný studijní úspěch.

Programy přímého vyučování (jakým v anglofonním prostředí třeba byl model **DISTAR**) se snaží zefektivnit a předvídat výuku řízenou učitelem, dokonce ji "zabezpečit proti učiteli", a to tak, že vytvářejí scénáře mluvených slov učitele a pravděpodobných reakcí dítěte. Stejně jako při každé výuce řízené učitelem však učitel předává dětem mluvené a psané informace a kontroluje, zda byly informace přijaty, prostřednictvím otázek, papírování a testů. Učitel iniciuje všechny činnosti, děti neiniciují žádnou z nich. Ačkoli některé z těchto činností mohou být vývojově přiměřené, mnohé z nich přiměřené nejsou. Otázky mají jen jednu správnou odpověď a nejsou otevřené. Učitel zjišťuje vstupní úroveň dovedností dítěte a na základě těchto dovedností pak předkládá výuku podle předem stanovených pravidel. Interakce mezi dětmi není součástí modelu učebních osnov.

Model založený na osobní zkušenosti dítěte

Tento model je často stavěn do kontrastu s modelem učení založeném na řízení ze strany dospělého, protože zde se děti aktivně účastní procesu získávání znalostí.

Dospělí jsou zodpovědní za učební prostředí, ale neřídí děti při činnostech. V tomto modelu nejsou způsoby učení nutně spojeny s jejím využití spájeným se světem dospělých využívány, ale vycházejí a jsou založené na iniciativě nebo zájmu dítěte.

Podoba vzdělávacích programů využívajících osobní zkušenosti dětí

V těchto programech není v centru pozornosti libovolná činnost dítěte. Učební aktivity iniciované dětmi v jakémkoli kurikulu probíhají v rámci vytvořeném učitelem. Právě prostřednictvím tohoto rámce učitel udržuje účelnost a směřování programů.

The High/Scope Curriculum je jedním z takto definovaných kurikul. V tomto kurikulu učitel uspořádá třídu do několika oblastí činností (např. bloková oblast, oblast domů, výtvarná oblast), v nichž se děti učí na základě jednání s reálnými předměty a logického uvažování o těchto činnostech. Denní režim zahrnuje posloupnost plánování a vyhodnocování, pomocí níž si každé dítě vytváří vlastní plány činností na daný den. Učitel podporuje děti v myšlení tím, že je žádá, aby přemýšlely o svých zkušenostech, a klade jim otázky, které mají mnoho správných odpovědí, nikoliv jen jednu. Učitel hodnotí pokroky dětí prostřednictvím souboru určených klíčových zkušeností v oblastech aktivního učení, používání jazyka, reprezentace zkušeností a myšlenek, klasifikace, uspořádání, číselných pojmů a logického myšlení o prostoru a čase (Schweinhart & Weikart, 1988).

Model založený na společenství učících se

Jde o model pracující s odlišnou filozofií založenou na participaci účastníku. Podle Rogoff (1994) se žáci učí prostřednictvím spolupráce s vrstevníky a s dospělými při činnostech, které jsou úzce spjaté se současnou praxí komunit. Typickým diskurzem v takových třídách je vzájemná oboustranná nebo mnohostranná konverzace.

V tomto modelu jsou hojně využívány hry, které rozvíjejí vztahy mezi individuální a kolektivní činností (Fleer, 2012). Podpora skutečného zájmu o konečný produkt činnosti, a nikoli o výsledky hodnocení, je klíčovým aspektem tohoto modelu.

Model učící se komunity vytváří prostředí, kde děti vzájemně spolupracují na praktikách souvisejících se společným úsilím. Hlavními rysy takových komunit jsou podle něj silná afiliace mezi členy, celý proces jako základ organizace společného úsilí a rozsáhlé sdílení znalostí (Gee, 2008).

Přestože je přechod na tento model pro děti často komplikovaný, pozitivně ovlivňuje další individuální rozvoj a připravenost na dospělost (Iyer & Reese, 2013).

2. Některé současné programy předškolního vzdělávání

Jedinečným příkladem inovativních programů je **Te Whāriki** program, který se od 90. let 20. století rozvíjí na Novém Zélandu.

Te Whāriki je heuristický rámec pro vytvoření otevřeného vzdělávacího programu pro děti ve věku 0-5 let. Relevantní vzdělávací aktivity jsou popsány na základě důsledné kombinace čtyř klíčových principů (posílení, celostní rozvoj, rodina a komunita, vztahy) a pěti směrů učení (pohoda, sounáležitost, přínos, komunikace, zkoumání), které jsou společně (jako osnova a tkanina) spleteny do rohože (v maorštině "Te Whāriki" znamená "tканá rohož"). Tato metafora rohože výstižně charakterizuje podstatu programu, která dává malým dětem mnoho příležitostí spoluurčovat průběh a obsah programu.

Program klade na učitele odpovědnost za integraci znalostí obsahu při sledování zájmů dětí a interakci s nimi během hry. Pokud jde o vývojové pokroky dětí, Te Whāriki se zaměřuje na dispozice dětí (spíše než na konkrétní znalosti a dovednosti) a snaží se je hodnotit a podporovat pomocí učebních příběhů, které učitel analyzuje pomocí konkrétních ukazatelů. Z dlouhodobého hlediska tento přístup projektuje budoucí trajektorie dětí přičemž dbá na to, aby setkaly jako moment pro rozvoj dětí. Dospělí jako takoví mají v některých momentech vedoucí úlohu při vytváření specifických situací a příležitostí k učení. Z tohoto důvodu jej lze považovat za program s mnoha příležitostmi pro děti organizovat vlastní učení a s převážně facilitační rolí učitelů (van Oers, 2018).

2. Některé současné programy předškolního vzdělávání

Všeobecně známý program pro předškolní vzdělávání **Tools of the Mind** (Bodrova & Leong, 2001) je komplexní výukový program pro předškolní věk, který vychází z principů kulturně-historické psychologie vývoje a učení (navazuje na dílo Vygotského a mnoha jeho následovníků). Program se zaměřuje na učení a rozvoj 2-5 letých dětí tím, že jim poskytují příležitosti k posílení a rozšíření sociálně-emocionálních a kognitivních dovedností (zejména seberegulace). Princip hry využívají aktivity, které (1) zahrnují používání předmětových náhražek (jako jsou symbolické rekvizity); (2) zahrnují konkrétní role, které vyžadují specifické činnosti, řeč a interakce související s rolí; a (3) sestávají z vysoce propracovaných herních scénářů, které integrují různé scénáře a nástroje související s rolí.

Dospělí mají zásadní roli, zejména při poskytování pomoci dětem při rozvoji seberegulace, správném používání multifunkčních a nestrukturovaných Při podpoře vývoje k vyzrálé hře v roli a následně k rozvoji používání nástrojů, seberegulace a komunikace program rozlišuje různé způsoby zapojení dětí do herních činností, které slouží jako kontext pro učení a rozvoj dětí. Hra předškolních dětí se propojuje se zkušenostmi dětí, které mají základ v jejich každodenním životě a společenství (např. hra na narozeninovou oslavu, návštěva lékaře atd.). později je jejich hra spojena s příběhy a pohádkami, které slouží jako dramatizační scénář pro dětské poznávání světa, používání kulturních nástrojů, emocí a vztahů. Pro program je charakteristické využívání „lešení“, kterými učitelé dětem poskytují vhodnou dočasnou pomoci pro správné splnění úkolů. Po zvládnutí tohoto výkonu jsou děti postupně vybízeny k pozdějšímu samostatnějšímu plnění úkolů (van Oers, 2018).

Otázky a úlohy

- Vyberte si libovolný program předškolního vzdělávání (ať už tradiční nebo současný) a pokuste se vysvětlit, jak definuje své cíle, obsah a teoretické základy a přístup k učení dětí.
- Analyzujte osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání z hlediska toho, jak přistupuje k učení a rozvoji dětí. Výsledky své analýzy zdůvodněte.

Literatura

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). Tools of the Mind: A case study of implementing the Vygotskian Approach in American early childhood and primary classrooms. *Innodata Monographs 7*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/innodata/inno07.pdf

Fleer, M. (2012). The development of motives in children's play. In M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (pp. 79-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gee, J. P. (2008). A socio-cultural perspective on opportunity to learn. *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*, 1(1), 76-108. Web.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.

Iyer, R., & Reese, M. (2013). Ensuring student success: Establishing a community of practice for culturally and linguistically diverse preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3).

Rogoff, B. (1994). Developing understandings of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1988). *Special Issue: Early Childhood Programs in Public Schools || Education for Young Children Living in Poverty: Child-Initiated Learning or Teacher-Directed Instruction?. The Elementary School Journal*, 89(2), 212-225.

Van Oers, B. (2018). Long-Standing and Innovative Programs in Early Childhood Education: An Introduction. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education, Volume 1* (pp. 1-31). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Děkuji za pozornost

doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Význam a limity vývojové psychologie jako východiska koncepce předškolního vzdělávání

Studijní opora pro kurz: Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Autor: Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

1. Koncepce vývoje dítěte a přístupy k rané péči a vzdělávání dětí

Myšlenka, že děti procházejí postupnými, předvídatelnými fázemi, byla v minulosti je známá již stovky let. Teorie stádií pronikala do oblasti rané péče a vzdělávání dětí od jeho počátků:

- Komenský přirovnával děti k rostlinám a tvrdil, že školní vzdělávání by mělo odpovídat povaze dětí.
- Později Pestalozzi a Froebel tato témata dále rozvíjeli. Froebel hovořil o tzv. božských zákonech vývoje" a rozdělil dětství na rané dětství (narození), které se dělí na období raného dětství (od narození do osmi let věku dítěte) a pozdější dětství. V raném dětství byly intelektuální schopnosti dětí omezené ve srovnání s pozdějším dětstvím. Pestalozzi vypracoval zákony lidského vývoje. Téma, že malé děti jsou vývojově odlišné od starších dětí a dospělých, zůstalo v dějinách tohoto oboru ústředním tématem. Protože to bylo že se malé děti vývojově liší, nutně následovalo, že se učí jinak než starší děti a dospělí. V důsledku toho by se vzdělávání malých dětí mělo lišit od školní výuky pro starší děti a dospělé (Chung a Walsh, 2000).

Není proto překvapivé, že vývojoví teoretici, kteří jsou pro rané péči a vzdělávání dětí nejdůležitější (mezi něž patří Freud, Gesell, Erikson a především Piaget), byli teoretiky stádií. Toto zaměření na vývoj spíše než na jiné oblasti, zůstalo dominantní v této oblasti v globálním diskurzu. Na mnoha univerzitách v zahraničí se předškolní vzdělávání nachází na katedrách s názvy jako *Human Development and Family Studies*. I v současném diskurzu je opora o vývojovou teorii známkou přiměřenosti programu rozvoje předškolního dítěte pro potřeby dětí.

2. Teorie J. Piageta v diskurzu předškolního vzdělávání

Jednou z klíčových oblastí znalosti oboru v předškolní pedagogice je orientace ve vývojové psychologii, obzvláště znalost teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta. Skutečnost, že se vývojová psychologie stala klíčovým východiskem pro předškolní vzdělávání, však souvisí s etablováním Piagetovy teorie. Přitom je zajímavé, s jakou rychlostí obsadila tato teorie diskurs předškolního vzdělávání. Piaget se stal "svatým patronem" oboru způsobem, jakým se Gesell, Freud a Ericson, ačkoli byli respektováni, nikoli. Všichni četli o Piagetovi, odvolávali se na jeho dílo, i když jen málokdo skutečně četl jeho původní práce. Možné odpovědi, proč to tak je, dává například studie Daniela J. Walsha (2005):

1. Piaget poskytl vědeckou obhajobu tomu, čemu obor vždy věřil - že děti jsou odlišné, že jsou kognitivně nerozvinuté a že procházejí předvídatelnými postupnými stádii vývoje.
2. Piagetovy závěry potvrdili že to, jak děti řeší v konkrétním stadiu úkoly, vykazuje společné známky (například úkoly sledující zachování množství tekutiny řeší děti v předoperačním stadiu pozoruhodně stejně - přesně jak J. Piaget předpověděl). Tato předvídatelnost stále přitahuje pozornost odborníků.
3. Piaget odmítl vyvodit praktické důsledky své teorie pro vzdělávání, a tak umožnil vznik mnoha, často konkurenčních, verzí piagetovské praxe.

Ještě zajímavější je skutečnost, že se v této oblasti stále udržuje piagetiánská koncepce dlouho poté, co si vývojová psychologové uvědomili její nedostatky.

3. Další systémy vývojového přístupu

Kromě Piagetovy teorie, zanechaly ve dvacátém století svou stopu při vytváření vývojového přístupu, přístupu, který popisuje vývoj v univerzálních termínech, další dva teoretické systémy – psychoanalýza a teorie učení. Tyto teoretické systémy považovaly vývoj za zákonitý a s drobnými úpravami stejný pro všechny, všude a napříč časem, soustředily se na biologii a evoluci, nahlížely na vývoj jako na individuální proces a ignorovaly kulturu (Bruner, 1996).

Proponenti vývojového přístupu s oporou o výš zmíněné teoretické systémy se pak nezajímali o strukturu, funkci, nebo obsah jako takový, ale o změnu, o procesy, kterými se změna projevuje a tedy prostředky, jimiž se struktury a funkce proměňují v průběhu lidského života. Vývoj je v jejich pojetí něco interního, něco, co probíhá uvnitř jednotlivce, nezávisle na kontextu a kultuře, a to v mezích univerzálních principů platných pro konkrétní vývojové stádium.

Koncepce *vývojově přiměřené praxe* (v originálu Developmentally Appropriate Practice – DAP), která dominuje v koncipování ranní péče a vzdělávání dětí v USA, je dobrým příkladem praktického uplatnění východiska, že hodnotnost programu ranní péče a vzdělávání dětí lze určit na základě znalostí o vývoji dětí.

4. Koncepce vývojově přiměřené praxe

Zaměření programu rané péče a vzdělávání dětí v předškolním věku a postupy, které program vývojově přiměřené praxe (DAP) v době jeho vzniku definoval (Bredekamp & Copple, 1997), jsou založeny na znalostech vývoje a učení dětí, potřeb, silných stránek a zájmů jednotlivých dětí a sociálního a kulturního kontextu dětí. Tento pohled na vývoj je zcela běžný a lze jej nalézt v mnoha dokumentech týkajících se ranní péče a vzdělávání předškolních dětí zejména v USA, Austrálii a Velké Británii.

Podle této perspektivy jsou vývojové trajektorie předvídatelné a stabilní, pokud se nevyskytne nějaký biologický problém (vnitřně generovaný nebo zprostředkovaný z vnějšího světa). DAP jako perspektiva pro rámcování kurikula naznačovala, že vzdělávací postupy musí splňovat vývojová očekávání, která byla identifikována jako vyskytující se v souvislosti s věkem a vývojovými stádii dětí. Kurikulum, které je postaveno na tomto pohledu pak rámcuje výsledky dětí způsobem, který zdůrazňuje různé věkové kategorie. Vývojové milníky jsou hlavními ukazateli pokroků ve vývoji dětí. Pokud sledujeme pokroky dětí v oblastech motorických, sociálních, kognitivních a jazykových dovedností, nahlížíme na ne v poněkud uspořádaných krocích a v poměrně předvídatelných věkových rozmezích. Vnímáme je jako takové, které se u většiny normálně se vyvíjejících dětí projevuje přibližně ve stejném věku. Pokud se jeden nebo více vývojových milníků neobjeví v přiměřeném časovém rozmezí, je to varování, že se u dítěte může objevit problém a mělo by být pečlivě sledováno (McLachlan, Flear, & Edwards, 2010).

5. Kulturně-historický přístup k vývoji

Nové podněty pro vývojový přístup v předškolním přicházejí z kulturně-historického (nebo sociokulturního) přístupu.

Z jeho pozice se v posledních desetiletích začalo chápat, že rozdíly ve vývoji dítěte jsou také výsledkem kulturních zvyklostí a přesvědčení. Proto by se při definování toho, co je pro vývoj dětí vhodné, mělo brát ohled na to, aby praxe byla kulturně přiměřená a zároveň jazykově citlivá k životním zkušenostem dětí. Jinak se předškolní vzdělávání dostane do pasti toho, že bude přistupovat k dětem z různých sociálních skupin podle vývojových trajektorií a postupů definovaných v rámci většinové populace (Dahlberg, Moss a Pence 1999).

Nemusí však jít jen o odlišnosti v kulturním a jazykovém zázemí dítěte. Stejně tak záleží i na podnětnosti prostředí, v němž dítě vyrůstá. Děti s vyššími sociálními kompetencemi jsou ty, které mají více životních zkušeností v raném věku. Tyto životní zkušenosti pak mají vliv na jejich vývoj. Ten ve svém díle tvrdil, že vývoj je charakterizován především neustálým objevováním a utvářením nového, které v předchozích fázích neexistovalo (Vygotskij, 1976). Tento teoretický postoj vybízí učitele, aby neustále promítal učení za hranice současných schopností dítěte, a to způsobem, který umožní kulturní vývoj dítěte. Tento kulturně-historický pohled na vývoj zdůrazňuje kontexty, kterých se dítě účastní (např. rodina, instituce ranní péče a vzdělávání), a konkrétní zkušenosti dítěte.

6. Překonávání limitů vývojově orientovaného přístupu

Diskurz současné vývojové psychologie vyjadřuje množství teoretických a empirických přístupů ke studiu dětí a paradigma velkých vývojových teorií je historií. Současná situace ukazuje, že vývojová psychologie se skládá z různých "doménově specifických" výzkumných aktivit se silnou tendencí k empirickým studiím a budování teorií na empirickém základě. Vývojová psychologie však stále klade jasný důraz na děti při popisu a vysvětlování důležitých mezníků změn v oblasti emocí, poznávání a sociálních vztahů v průběhu dětství. To může možná vyvolávat dojem, že vývojová psychologie představuje specifickou *dětskou perspektivu*, ze které lze v předškolním vzdělávání dětí vycházet.

Při analýze poznatkové základny vývojové psychologie se však zdá, že v ní jde mnohem více o zkoumání *dětí* a mnohem méně o specifickou vědeckou činnost zahrnující *pohled dětí*. V současných i dřívějších paradigmatech vývojové psychologie přetrvává tendence konstruovat děti v objektivizované podobě z pohledu dospělých a vědecky reflektovaných pojmů. Děti jsou zřídka prezentovány jako subjekty se zaměřením na jejich přímé prožívání světa. Přesto je fenomenologické (subjektové) zaměření víceméně implicitně chápáno (je-li relevantní), i když není v prezentaci zřejmé. Lze tvrdit, že dětská perspektiva je přítomna, i když relativně implicitně, a že ji stačí hledat (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010).

6. Překonávání limitů vývojově orientovaného přístupu

Přestože v běžných učebnicích vývojové psychologie je "dětská perspektiva" jen zřídka uváděna jako klíčový pojem ani se o ní obšírněji nehovoří explicitně, jsou předmětem zájmu vývojové psychologie děti. To však neznamena, že identifikování objektu zájmu v podobě dětí v sobě přirozene obsahuje i perspektivy týkající se dětí.

Například J. Piaget psal o dětech po celý svůj profesní život, zpočátku se spíše blížil dětské perspektivě, ale později uplatňoval vysoce abstraktní strukturalistický přístup vázaný na stadium vývoje dítěte. Freud se dětmi raději nezabýval, ale nabízí psychosexuální stadiální teorii (odvozenou z terapie dospělých), která se zabývá údajně univerzálními stádii dětského vývoje.

Podle této linie uvažování jsou děti vnímány v různých "perspektivách" nejen Piagetem a Freudem, ale i jakoukoli jinou teorií dítěte a empirickým studiem dítěte. V jejich pohledu se výsledky empirického studia celé období dětství stávají synonymem dětské perspektivy - bez ohledu na to, jakou pozici tento přístup vůči dítěti zaujímá. Posun ve vnímání dítěte tak poskytují přístupy, které dítě je obecně chápou jako aktivní a utvářející smysl v situacích, ve kterých se nachází. Ide o přístupy, které své zkoumání dítěte opírají o kontextuálně-relační vývojovou psychologii (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010).

7. Dítě z pohledu kontextuálně-relační vývojové psychologie

Kontextuálně-relační přístupy ke zkoumání dítěte připouštějí, že je dítě kompetentnější v mnoha vývojových oblastech, než se dříve předpokládalo (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010). Dítě se nerodí jako tabula rasa, jak navrhoval klasický behaviorismus. Naopak, dítě přichází připravené na aktivní komunikaci a sociální participaci.

Vrozené komunikační kompetence dítěte jsou zabudovány do lidského mozku již od narození, ale v průběhu života se dále rozvíjejí a zdokonalují. Tato teorie je založena na hloubkových studiích a pozorování *načasování a střídání v interakcích mezi dospělými a dětmi* a na studiích *společné pozornosti a sociálního odkazování*. Tyto studie podporují názor, že dítě se rodí vybaveno určitou perspektivou vůči okolí a jistým způsobem zohledňuje druhých.

Další příspěvek k překonání klasického vývojového přístupu nabízí *fenomenologie kontextu*. Jejím zásadním rysem je, že neizoluje subjekt od jeho "vnořeného" prostředí. Zdůrazňuje proto, že zkušenost dítěte je výrazně odlišná od zkušenosti dospělého, přičemž by měli pokud možno mít "společné" chápání dané situace. Při poznávání dítěte je proto důležité pokusit se o dosažení shody mezi prožíváním situace dítětem a jejím chápáním dospělým. Dospělý je zodpovědný za přiblížení a přijetí pohledu dítěte, aby tuto shodu zajistil. Čím je dítě mladší, tím obtížnější bude dostat tomuto požadavku přiblížení se perspektivě dítěte. Tato náročnost však neznamená, že by tento požadavek byl méně podstatný.

8. Psychologická perspektiva dítěte - kritéria a výzvy

Psychologie se věnuje studiu mysli a zabývá se lidskými zkušenostmi a jednáním v prostředí. Pojmy, vnímání, myšlení, paměť, záměr, emoce, motivace tvoří jádro předmětu této disciplíny, i když se různé psychologické obory ve výzkumu liší. Psychologická perspektiva dítěte se tedy bude konkrétně zabývat jedním nebo více aspekty prožitkového světa subjektu, včetně způsobu, jakým je konstruován v chování a jednání. Toto fenomenologické kritérium odlišuje psychologický přístup ke studiu dítěte od sociologického, kde jsou děti redukovány na sociální kategorie, většinou bez osobní zkušenosti, pocitů a myšlení (i když, jak bylo ukázáno dříve, některé pojmy naznačují psychologické jevy a pojmy). Proto by se sociologický přístup k dětem mohl označovat jako "perspektiva dětství", zatímco psychologický, fenomenologický přístup lze nazvat "perspektivou dítěte". To se může projevit v interpretační snaze porozumět vnitřnímu světu dítěte a/nebo ve výzkumu, který se přímo pokouší vyjádřit prožitkový svět dítěte. To znamená, že vnější popisy chování mají smysl pouze tehdy, jsou-li součástí pokusu o pochopení subjektů a jejich vzájemných vztahů. Proto:

- V psychologické perspektivě dítěte je fenomenologické kritérium zásadní,
- dále je nutná koordinace mezi perspektivou dítěte a dospělých,
- odpovědnost za zajištění této korespondence leží především na dospělém (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010).

8. Psychologická perspektiva dítěte - kritéria a výzvy

Výše zmíněné požadavky však samy o sobě nestačí, částečně (ale ne výlučně) proto, že se nezabývají vazbou mezi vnitřním prožitkovým světem dítěte a přeměnou těchto prožitků v činy. Tuto souvislost je proto třeba doplnit: Děti se vyjadřují (a své já) prostřednictvím sociálních praktik, a to jim umožňuje pochopit záměry druhých lidí a sdílet s nimi zkušenosti. Dospělí a ostatní děti přisuzují dětem záměry a děje, což jim umožňuje pochopit význam jejich jednání.

Co se však rozumí "záměry" dětí a jak jsou tyto záměry "převáděny" na jednání? Záměry je třeba definovat jako konkrétní cíle, úkoly a záměry. Záměry a účely lze pozorovat prostřednictvím často se vyskytujících sociálních praktik - realizují se prostřednictvím jednání jako snahy. Záměr není pro pozorovatele bezprostředně viditelný, neboť se jedná o vnitřní, psychologické nutkání - záměr, cíl. V sociální praxi se však záměry zviditelňují jako cíle v sociálních interakcích, tj. jako snahy. Děti ve svých interakcích s ostatními neustále předkládají návrhy, přání, nápady a cíle. Záměry jsou tedy vyjádřeny v sociální praxi a lze je z ní odvodit, ale jde o dvojí proces, protože zkušenost v sociální praxi dává vzniknout také záměrům.

Pohled na děti může fungovat jako "významový interpretační filtr", protože dospělí pozorují a posuzují způsoby, jakými se záměry dětí odrážejí v jejich jednání. Klíčové je porozumění, že dítě má pocity a tvoří smysl (spíše než "chladné poznání") o sobě a druhém jako o subjektech. Tento aspekt by se měl odzrcadlit ve zkoumání dítěte i ve způsobech, jakými přistupujeme ke vzdělávacím situacím (Sommer, Pramling Samuelsson, & Hundeide, 2010).

Otázky a úlohy

- Co přispělo k tomu, že se orientace ve vývojové psychologii stala jednou z klíčových oblastí znalosti oboru v předškolní pedagogice?
- Na jakých východiskách vývojové psychologie stojí koncepce vývojově přiměřené praxe? Pokuste se navrhnout kritiku tohoto pojetí z hlediska přístupů, které kritizují vývojovou psychologii jako východisko pro vzdělávání v raném dětství.
- Definujte "perspektivu dítěte". Jak ovlivňuje přístup ke vzdělávání předškolního dítěte? Uveďte příklad z praxe vzdělávání v MŠ, ve kterém jste identifikovali, že učitel/ka využila „perspektivu dítěte“.

Literatúra

- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chung, S., & Walsh, D. J. (2000) Unpacking child-centredness: A history of meanings, *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234.
- McLachlan, C., Fler, M., & Edwards, S. (2010). *Early childhood curriculum: Planning, assessment, and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommer, D., Pramling, S. I., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Walsh D. J. (2005), Developmental theory and early childhood education: necessary but not sufficient. In Yelland N. (Ed), *Critical issues in early childhood education* (pp. 40–48). Berkshire: Open University Press.

Děkuji za pozornost

Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD

Nové technologie v předškolním vzdělávání

Studijní opora pro kurz: Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Autor: Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

1. Definice (nových) digitálních technologií

Digitální technologie zahrnují zařízení, jako jsou tablety, mobilní telefony, notebooky a počítače, ale také technologie bez obrazovek, jako jsou digitální fotoaparáty, hlasoví asistenti, digitální hračky, chytré (k internetu připojené) hračky, vysílačky a zařízení pro sledování aktivity (Wilkinson, Low, & Gluckman, 2021).

Digitální technologie jsou pro děti často také platformou, která jim umožňuje zapojit se do digitálních médií a populární kultury (Edwards, 2013).

V souvislosti s digitálními medií jsou běžně vyjadřovány obavy z možných negativních dopadů na děti. Příkladem mohou být *Stavanger Declaration* z roku 2018; prohlášení *American Academy of Pediatrics* z roku 2016:

- "U dětí ve věku od 2 do 5 let omezte používání obrazovky na 1 hodinu denně kvalitního programu. Rodiče by se měli s dětmi společně dívat na média, aby jim pomohli porozumět tomu, co vidí, a aplikovat to na svět kolem sebe.
- U dětí ve věku 6 let a starších důsledně omezujte dobu strávenou používáním médií a jejich typy a dbejte na to, aby média nenahrazovala přiměřený spánek, fyzickou aktivitu a další chování, které je pro zdraví nezbytné."

2. Vývoj dětí a kvalita jejich života (well-being)

Přestože vliv času stráveného u obrazovky na vývoj a chování dětí není dobře znám, bylo vyjádřeno mnoho obav ohledně možného negativního dopadu na všechny oblasti vývoje dětí. Mezi ně patří obavy týkající se :

- fyzického vývoje (špatné držení těla, opakujících se pohybů při používání obrazovek, čas strávený sezením v klidu, málo času věnovaného hrubé motorice, riziko obesity),
- kognitivního vývoje (snížení rozsahu příležitostí k učení, k řešení problémů a kreativity a verbálních interakcí s ostatními, snížení schopnosti udržet pozornost, regulace chování a výkonných funkcí),
- emočních problémů, včetně závislosti a deprese,
- sociálních problémů (nedostatek interakcí tváří v tvář, sociální izolace, kyberšikana, vystavení protispolečenským názorům a predátorství).
- soukromí a bezpečnost v důsledku způsobu, jakým některé hračky a nositelné výrobky připojené k internetu využívají kamery, senzory, mikrofony a software pro rozpoznávání hlasu k neustálému zaznamenávání, ukládání a odesílání informací přes internet o tom, kde, kdy a jak je děti používají,
- herních dovedností dětí, které souvisejí s názorem, že technologie vytlačují tradičnější herní aktivity (Straker, Zabatiero, Danby, Thorpe, & Edwards, 2018).

3. Využívání digitálních technologií v předškolním vzdělávání

Využívání technologií v oblasti vzdělávání na všech úrovních se stále zvyšuje a zároveň dochází k posunu směrem k pochopení toho, které technologie lze využít pro konkrétní účely, a ke zkoumání toho, jak je nejlépe využít a začlenit do vzdělávacího kontextu (Higgins, Xiao, & Katsipataki, 2012).

V předškolním vzdělávání a výchově se digitální technologie využívají především pro pedagogické účely, jako nástroj podpory a zvyšování kvality výuky a učení v oblastech, jako je gramotnost, matematika a STEM.

Stále větší pozornost je věnována také pedagogickému významu zavádění digitálních technologií v prostředí raného dětství a různým příležitostem a požadavkům, kterým čelí pedagogové v raném dětství usilující o integraci digitálních technologií s cílem podpořit řešení problémů a informatické myšlení u malých dětí (Murcia, Campbell, & Aranda, 2018).

Digitální technologie mohou hrát významnou roli také při podpoře pedagogů v raném dětství při plánování a dokumentaci. Pečlivý výběr nástrojů a aplikací, které zahrnují prvek sledování pokroku, může být pedagogům nápomocen při důsledném a systematickém pozorování učení a vývoje dětí (Lyons & Tredwell, 2015).

4. Učení dětí a digitální technologie

Tak, jak u jakéhokoliv učení, i při využívání digitálních technologií je lze využít principů, které umožňují efektivní učení:

- Učení probíhá, když je dítě aktivní. Tělesná aktivita je však často nesprávně chápána jako rys ovládnutí digitálních technologií. Pro učení je důležitá **AKTIVITA MYSLE**.
- Učení probíhá, když je dítě zapojeno do činnosti. Více podnětů však může znamenat více možných rozptýlení dítěte od daného úkolu. Každý prvek e-knihy musí mít **OPAKOVÁNÍ**.
- Učení probíhá, když je obsah pro dítě smysluplný. Dítě se může naučit identifikovat řadu informací. Aby však k učení došlo, musí nové informace smysluplně začlenit do kontextu, který je mu známý.
- Efektivitu učení podporuje sociální interakce. Různé elektronické knihy nebo výukové programy však mají tuto interakci nahradit. Nejúčinnější je vedení dítěte při zkoumání nabízených možností se zaměřením na dosažení cíle/řešení úkolu.
- **ZMĚNA** řízená dospělým vytváří prostor pro to, aby dítě jednak převzalo aktivní a vedoucí roli, ale zároveň nabízí prostor pro to, aby dítěti bylo pomáháno a bylo vedeno s ohledem na zaměření úkolu.

5. Jak se mění učení s využitím digitálních technologií: *Příklad rozvoje gramotnosti*

Gramotnost je hluboce zakořeněná ve světě digitálních technologií a je možné jejich prostřednictvím rozvíjet specifické oblasti dovedností, zkušeností a znalostí děti již v předškolním věku:

- (Pred)čtenářské dovednosti a strategie zahrnující: rozpoznávání slov, porozumění, skenování textu za účelem získání vhodných informací, seznámení se s tím, jak jsou různé texty strukturovány a uspořádány, pochopení autorského pohledu, cílů a celkového účinku textu na čtenáře.
- Dovednosti a strategie předkonvenčního psaní, včetně: objevování možností písemného zápisu s použitím a přizpůsobením řady forem odpovídajících účelu a publiku, používání jazyka pro dosažení určitého účinku.

Jedním z prostředků, které lze k rozvíjení těchto dovedností, zkušeností a znalostí, jsou digitální knihy (e-knihy), které se ve srovnání s tradičními knihami vyznačují specifikami, které mění zkušenosti dětí se čtením a gramotností.

6. Specifika prezentace textu v digitální podobě

Multimodalita

- To je také charakteristické pro postmoderní texty - kromě samotného textu zprostředkovávají význam také vizuální a hmatové podněty. Cesta čtení je více fixována konvencemi - dekodování významu a tisku.
- Digitální texty se vyznačují větší rozmanitostí smyslových podnětů - kromě vizuálních a hmatových podnětů zprostředkovávají i podněty sluchové a kinestetické (psaný a mluvený jazyk, statické a dynamické objekty, zvuk atd.).



In Autumn, leaves change from bright green to reds, yellows and oranges.

6. Specifika prezentace textu v digitální podobě

Interaktivita

Cesta čtení je otevřená, čtenář si vybírá vektory, kterými se bude ubírat - má více možností, jak text "číst" a jak s ním komunikovat.



7. Využití digitálních textů při rozvíjení gramotnosti

- Digitální knihy poskytují prvky, které podporují porozumění textu nad rámec ilustrací, které jsou běžné v tradičních dětských knihách) - kromě mluveného jazyka také neverbální prvky, jako je zvuk, animace, hry (de Jong & Bus, 2002), které zaměřují pozornost dítěte na význam textu, frázování a strukturování textu (např. název, směr čtení - koncept tisku). Zejména dynamické prvky se ukázaly jako účinné i u dětí ze znevýhodněného prostředí (Verhallen, Bus & de Jong, 2006; Bus, Takacs, & Kegel, 2015).
- Pokud mají děti potíže s porozuměním kvůli svým nedostatečně rozvinutým jazykovým schopnostem, jiné formy vyjádření významu (multimodalita) a atraktivita designu e-knihy podporují jak porozumění textu, tak motivaci věnovat textu pozornost - ale pouze v případě, že jsou tyto prvky v KONZISTENCI (Mayer, 2005).
- Tím, že dítě může kliknout na postavu v příběhu (interaktivita), se dozvídá další informace o postavě, kliknutím na slovo, slovní spojení nebo větu může dítě znovu aktivovat čtení textu nebo objasnění slova či slovního spojení (Korat & Shamir, 2008) = jedná se o další informace, které nejsou přímo přítomny v textu a vyvolávají aktivní zapojení dítěte, pokud jsou v souladu s textem (Labbo & Kuhn, 2000).

7. Využití digitálních textů při rozvíjení gramotnosti

- Společné čtení knih má pozitivní vliv na osvojování gramotnosti (např. rozšiřování slovní zásoby, fonologické uvědomování) bez ohledu na formát knihy (Korat, Shamir, & Heibal, 2013).
- Pokud jde o osvojování specifických oblastí souvisejících s tiskacími a psacími formáty (pojetí tisku, rozpoznávání slov, fonologické uvědomování), děti se naučí více, když čtou elektronickou knihu s podporou dospělého, než když čtou tradiční knihu nebo když čtou elektronickou knihu samy (Segal-Drori, Korat, Shamir a kol. 2010).
- Podpora dospělého slouží k (1) určení zaměření úkolu, (2) vedení dalších kroků potřebných k vyřešení úkolu a (3) přizpůsobení úkolu zájmu a vývojovým potřebám dítěte.

7. Využití digitálních textů při rozvíjení gramotnosti

- Obecně platí, že interaktivní prvky elektronické knihy mají pozitivní vliv na soustředění dětí na význam textu, jeho strukturování a formální stránku (de Jong & Bus, 2002). Pokud však mají děti k dispozici interaktivní prvky e-knihy (mohou klikat na hry, ilustrace a různé ikony), upoutávají jejich pozornost do té míry, že poslechem příběhu stráví podstatně méně času než věnováním pozornosti poslechu příběhu čteného z tradiční knihy. I v tomto případě poslouchají jen krátké úryvky textu po krátkou dobu a tato tendence prohlubuje jejich méně rozvinuté řečové dovednosti a oblasti gramotnosti (rozvoj řečových dovedností a oblastí gramotnosti přesouvá pozornost dítěte od her a ikon k textu). Pokud si však děti mohou vybrat mezi poslechem příběhu a zkoumáním ikon a her, bez ohledu na úroveň svého rozvoje si děti vybírají hry.

Obecná doporučení pro využívání digitálních technologií ve třídě

- Hravost a kreativita, které jsou vlastní většině dětských aktivit s digitálními médii, mohou být začleněny do vzdělávacích aktivit, pokud je zvolen pedagogický přístup, který podporuje aktivitu dětí a usnadňuje jejich kritické zapojení do široké škály multimodálních textů.
- Aktivity ve třídě by měly rozpoznat digitální "habitus" dětí a umožnit jim využívat znalosti a postupy, které si osvojují při práci s novými technologiemi v domácnosti.
- Pedagogické postupy by měly podporovat dětskou aktivitu a umožnit jim, aby se popři recepci textu podíleli i na tvorbě textů a rozhodovaly o jeho formě, účelu a publiku (v mezích vývoje jejich pregramotných kompetencí).
- Aktivity s digitálními technologiemi by měli umožnit práci s identitou a podporovat způsoby, jakými děti vytvářejí, reflektují a předvádějí identitu v kontextu třídy.
- Je důležité podporovat aktivity ve třídě, které dětem umožňují propojovat známé a neznámé texty způsobem, který podporuje nové znalosti a porozumění (Lankshear & Knobel, 2006).

Otázky a úlohy

- Používání digitálních teorií je doprovázeno důrazem na jejich přínosy, ale také na jejich rizika v oblasti vývoje dítěte. Jakým způsobem přispívají digitální technologie k pozitivním změnám v oblasti předškolního vzdělávání?
- Na co by si měl/a učitel/učitelka v mateřské škole dát pozor, aby předešel/předešla často diskutovaným rizikům používání digitálních technologií dětmi předškolního věku.
- Uveďte 1 příklad funkčního využití vybrané digitální technologie v předškolním vzdělávání. Svůj výběr zdůvodněte.

Literatura

- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review, 35*, 79–97.
- de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 145–155.
- Edwards, S. (2013) Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(2), 199-212.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Digital-Technology-on-Learning-%3A-A-Higgins-Xiao/d26bb59f2536107b57f242b8289b1eb6f51d8765>
- Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education, 50*(1), 110–124.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent–child reading as support for children's language. *First Language, 33*(5), 504–523.
- Labbo, L. D., & Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research, 32*(2), 187–210.

Literatura

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Lyons, C., & Tredwell, C. (2015). Steps to implementing technology in inclusive early childhood programs. *Computers in the Schools*, 32(2), 152–166.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press.
- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018). Trends in early childhood education practice and professional learning with digital technologies. *Pedagogika*, 68(3), 249–264.
- Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A., & Klein, P. S. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(8), 913–930.
- Straker, L., Zabatiero, J., Danby, S., Thorpe, K., & Edwards, S. (2018). Conflicting guidelines on young children's screen time and use of digital technology create policy and practice dilemmas. *The Journal of Pediatrics*, 202, 300-303.
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410–419.
- Wilkinson, C., Low, F., & Gluckman, P. (2021). *Screen time: The effects on children's emotional, social and cognitive development*. Auckland: University of Auckland.

Děkuji za pozornost

doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.