

Mateřská škola jako dílna lidskosti

aneb

předškolní vzdělávání v novém tisíciletí

Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí



Editorky:

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Petra Boumová

„Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí“

Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí, která se konala u příležitosti 20. výročí vzniku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy a 15. výročí otevření navazujícího magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku na PdF UHK, v roce 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové vychází jako on-line publikace.

Editorky: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Petra Boumová

Recenzentka: Mgr. Gabriela Daňková

Tato publikace prošla jazykovou úpravou.

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1874. publikaci.

Hradec Králové, GAUDEAMUS 2024

ISBN 978-80-7435-940-8

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí

sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí

25. 4. – 26. 4. 2024
Hradec Králové

Vědecká konference proběhla pod záštitou děkana PdF UHK

prof. PhDr. MgA. Františka Vaníčka, Ph.D.



VĚDECKÁ
K O N F E R E N C E
s mezinárodní účastí

k 20. výročí založení oboru Učitelství pro MŠ,
15. výročí navazujícího magisterského studia Předškolní pedagogiky na PdF UHK,
a 60. výročí založení Pedagogické fakulty UHK

Mateřská škola jako dílna lidskosti

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V NOVÉM TISÍCILETÍ

25.4. - 26.4.2024

pod záštitou děkana PdF UHK
prof. PhDr. MgA. Františka
Vaníčka, Ph.D.

Hlavní přednášející:

Prof. PhDr.
JAN HÁBL,
Ph.D.



Prof. PhDr.
EVA ŠMELOVÁ, Ph.D.



Mgr. **HANA**
SPLAVCOVÁ, Ph.D.

Přednášky

Kulatý stůl zástupců
univerzit

Inspirativní workshopy

Ukázky práce ve fakultních
mateřských školách

Večerní posezení

REGISTRACE
UHK.CZ/PDF

slovo úvodem

Milí čtenáři,

odborníci na předškolní vzdělávání, zástupci pedagogických fakult, zástupci odborné veřejnosti, pedagogové mateřských škol, absolventi a příznivci oboru předškolní pedagogiky,

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky uspořádal ve dnech 25.- 26. 4. 2024 vědeckou konferenci s mezinárodní účastí

Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí

k 20. výročí založení oboru Učitelství pro MŠ na PdF UHK, k 15. výročí vzniku navazujícího magisterského studia Pedagogiky předškolního věku. Konference se konala v roce, kdy Pedagogická fakulta v Hradci Králové slavila 60. výročí založení. Pro toto oslavné setkání jsme zvolili zlatou a žlutou barvu konference – „zlatá“ jako symbol významného jubilea a „žlutá“ jako svítící jasně na předškolní vzdělávání a přípravu předškolních pedagogů v duchu „dobrého člověka“ v dílnách lidskosti.

Hlavním záměrem konference bylo reagovat na současné dění v předškolním vzdělávání a zabývat se zkvalitněním profesní přípravy předškolních pedagogů na pedagogických fakultách. Potěšením bylo, že pozvání na konferenci přijali naši hosté, odborníci na předškolní vzdělávání a obohatili setkání svými přednáškami:

Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. – Pedagogická fakulta, Olomouc

PhDr. Hana Splavcová, Ph.D. – Národní pedagogický institut, Praha

Prof. PhDr. Dušan Kostrúb, Ph.D. – Pedagogická fakulta UK, Bratislava

Prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D. – Pedagogická fakulta UHK

Konference s mezinárodní účastí otevřela prostor pro výměnu zkušeností a poznatků v rovině předškolního vzdělávání v tematických okruzích:

- Individualizace v mateřské škole
- Respektující komunikace
- Spolupráce mateřské školy a rodiny
- Docenění hry v předškolním vzdělávání
- Rozvoj kreativity v předškolním vzdělávání nového tisíciletí

Součástí konference byl „kulatý stůl“ zástupců pedagogických fakult v ČR a na Slovensku, školních inspektorů z ČŠI, zástupců Národního pedagogického institutu a dalších odborníků na předškolní vzdělávání, kteří diskutovali nad tématy:

1. Organizace praxe v oboru Učitelství pro MŠ a kolik MŠ je zapojených do vedení praxe se studenty. Zda je některá pedagogická praxe zaměřená na přímou práci s dětmi v MŠ v navazujícím magisterském studiu?

2. V kterých semestrech jsou zařazené didaktiky výchov v oboru Učitelství pro MŠ?
3. Jak se daří využívat "Kompetenční rámec" ve výuce v bakalářském a v navazujícím magisterském studiu, jak se ho daří uplatňovat ve spolupráci s provázejícími učiteli na praxi studentů?
4. Zda se uvažuje o zrušení bakalářských prací a ponechání pouze portfolií? Jakou mají podobu SZZ a jaká současná vize SZZ na pedagogických fakultách?

V rámci konference se pro inspiraci v předškolním vzdělávání uskutečnily workshopy pod vedením pedagogů z fakultních mateřských škol a děkuji za jejich uspořádání a ochotu vést je.

Poděkování patří fakultním mateřských školách, které připravily pro účastníky konference ukázky „dobré praxe“ ve svých fakultních mateřských školách v Hradci Králové v druhém dni konference. A další poděkování přináleží **studentům 1. ročníku bakalářského oboru Učitelství pro MŠ za hudebně dramatické a kreativní ztvárnění starého a nového pojetí předškolního vzdělávání v MŠ v rámci hlavního programu konference.**

Vědecký a organizační výbor konference věří, že mezinárodní setkání delegátů a nabídnutý program naplnil očekávání všech zúčastněných a přispěl k rozvoji předškolní pedagogiky, kvalitě předškolního vzdělávání a zůstane milou vzpomínkou na společné setkání.

Za organizační tým konference děkuje všem účastníkům, organizačnímu výboru a zapojeným fakultním učitelkám a mateřským školám Vladimíra Hornáčková.

Hradec Králové, duben 2024

Obsah

Boumová Petra: Integrace digitálních pomůcek a vzdělávání v mateřské škole: Cesta k individualizaci výuky a respektujícímu přístupu	8
Hendrychová Simona: Spolupráce rodičů a učitelek v současných mateřských školách ..	16
Hornáčková Vladimíra: Na komunikaci záleží aneb laskavá komunikace v mateřské škole jako „dílně lidskosti“ a v přípravě předškolních pedagogů	25
Hřavová Aneta: Rodičovské praktiky v rámci podpory rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v předškolním věku	31
Kaliba Martin, Ambrožová Petra, Stejskalová Dana: Digitální technologie a pedagogové v mateřských školách	37
Kolářová Petra, Tetourová Simona: Spolupráce mateřské školy a rodiny	42
Košek Bartošová Iva: Odklad školní docházky: Úvaha v českém kontextu	47
Splavcová Hana: Aktuální výzvy v předškolním vzdělávání, aneb od úpravy kurikula k jeho realizaci	58

Integrace digitálních pomůcek a vzdělávání v mateřské škole: Cesta k individualizaci výuky a respektujícímu přístupu

Petra Boumová¹

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Abstrakt: Článek se zabývá integrací digitálních pomůcek a vzdělávání do výuky v mateřských školách a jejich vlivem na individualizaci výuky a respektující přístup k dětem předškolního věku. Popisuje různé typy digitálních nástrojů, jako jsou interaktivní tabule, tablety, vzdělávací aplikace či virtuální realita, a jejich využití k podpoře individuálních potřeb a zájmů dětí. Zvláštní pozornost je věnována tomu, jak technologie umožňují zohlednit tempo učení a specifické potřeby každého dítěte, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Digitální nástroje mohou podpořit respektující přístup prostřednictvím podpory autonomie, seberegulace a pozitivní zpětné vazby. Upozorňuje však také na důležitost odpovědného a vyváženého používání technologií v souladu s přirozeným vývojem dětí.

Klíčová slova: digitalizace, technologie, předškolní, edukace

Abstract: The article explores the integration of digital tools and education into preschool teaching and their impact on individualizing education and adopting a respectful approach to preschool-aged children. It describes various types of digital tools, such as interactive whiteboards, tablets, educational applications, and virtual reality, and their use in supporting the individual needs and interests of children. Particular attention is given to how technology enables the adaptation of learning pace and addresses the specific needs of each child, including those with special educational needs. The article emphasizes that digital tools can promote a respectful approach by fostering autonomy, self-regulation, and positive feedback. However, it also highlights the importance of responsible and balanced use of technology in alignment with children's natural development.

Keywords: digitalization, technologies, preschool, education

1 Digitální technologie ve vzdělávání

Dle Dobiáše (2019) lze v mateřských školách využívat různé digitální pomůcky, jako jsou interaktivní tabule, tablety, vzdělávací aplikace, audiovizuální pomůcky nebo robotické hračky (bee-bot a podobně). Tyto pomůcky mohou hrát roli jako doplněk k tradičním metodám výuky. Jejich přínos spočívá především v tom, že umožňují individualizovaný přístup, rozvoj dovedností podle tempa a zájmů jednotlivých dětí a podporují samostatné objevování (Havlíková, 2020). Klíčovými faktory úspěchu těchto technologií jsou interaktivita, atraktivita a forma, která odpovídá kognitivním schopnostem konkrétní věkové skupiny, pro kterou jsou určeny (Chiong, Shuler 2010).

Digitální pomůcky umožňují přizpůsobit obsah i způsob výuky konkrétním potřebám dítěte. Dle vyhlášky 27/2016 Sb. je možné čerpat podpůrná opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, například s poruchami pozornosti nebo jazykovými obtížemi, mohou být

¹ Kontaktní osoba: petra.boumova@uhk.cz

digitální nástroje nenahraditelným pomocníkem, protože umožňují přizpůsobit výukový obsah konkrétním obtížím dítěte. Děti s motorickými obtížemi mohou procvičovat jemnou motoriku pomocí her zaměřených na pohyb prstů. V případě narušené komunikační schopnosti je možné využívat softwary pro rozvoj komunikačních dovedností a smyslového vnímání (např. Altík, Atíkův slovník, Brepta a jiné), případně softwary pro rozvoj českého jazyka a slovní zásoby (Mentio, Globální slabikář). V případě dětí s poruchou autistického spektra lze využívat pomůcky jako dotykový monitor, osobní počítač či komunikátor (Votavová, 2020). Speciální aplikace zaměřené na zlepšení slovní zásoby, logického myšlení či koordinace pohybů mohou tyto děti motivovat. Tyto nástroje poskytují dětem možnost zapojit se do vzdělávacího procesu způsobem, který odpovídá jejich schopnostem a potřebám, a zároveň jim umožňují dosahovat pokroků, které by tradiční metody nemusely nabídnout.

2 Role digitálních technologií v individualizaci

Jednou z hlavních výhod digitálních technologií je jejich schopnost podpořit autonomii dětí (Lee, Hammer, 2011). Když děti pracují s interaktivními aplikacemi nebo vzdělávacími hrami, mají možnost volit úlohy, které je nejvíce zajímají, a rozhodovat, jakým tempem budou postupovat. Tím si budují pocit kontroly nad vlastním učením, což je důležité pro rozvoj sebevědomí a vnitřní motivace. Děti jsou prostřednictvím her ochotné investovat čas do rozvoje svých dovedností při řešení problémů v digitálním prostředí (Gee, 2008). Autonomie však neznamená neomezenou volnost – role pedagoga je nezastupitelná v poskytování rámce a podpory, aby se děti při práci s digitálními nástroji cítily bezpečně a mohly dosahovat smysluplných cílů.

Digitální technologie mohou také podporovat schopnost dětí plánovat si vlastní činnost, sledovat její průběh a vyhodnocovat výsledky. Například při práci s výukovými aplikacemi, které poskytují okamžitou zpětnou vazbu, si děti mohou samy uvědomit, co se jim povedlo, a co je potřeba zlepšit. Tato zkušenost přispívá k rozvoji jejich schopnosti zvládat výzvy a soustředit se na dosažení stanoveného cíle. Pomocí zpětné vazby je možné poskytnout dětem nenáročné způsoby, jak posoudit své vlastní schopnosti, a vytvořit prostředí, ve kterém je odměňováno úsilí, nikoli mistrovství (Lee, Hammer, 2011). Hry také dokáží formulovat selhání jako nezbytnou součást učení. Studenti se mohou pomocí her naučit chápat neúspěch jako příležitost,

Technologie dětem poskytují možnost prozkoumávat svět dle jejich přirozené zvědavosti. Interaktivní hry, virtuální realita nebo edukativní videa mohou děti vtáhnout do objevování témat, která je zajímají, například přírody, vesmíru nebo zvířat. Zároveň jim dávají možnost klást otázky a hledat na ně odpovědi, což podporuje rozvoj kritického myšlení. V neposlední řadě digitální nástroje často zahrnují mechanismy, které děti povzbuzují a odměňují jejich snahu, například prostřednictvím pochvalných zvuků, animací nebo bodového hodnocení. Tyto prvky mohou být pro děti velmi motivující, zvláště pokud jsou vnímány jako forma uznání jejich úsilí, nikoli pouze výkonu.

S tímto principem je spojen především pojem gamifikace, který původně vznikl jako součást marketingu a obchodních strategií. V současnosti se však dostává i do prostřední vzdělávacího (Zormanová, 2020). Jedná se o využití her a herních principů ve vzdělávacím

prostředí, což umožňuje proces přirovnat k prožitku ze hry. Žák tak získává okamžitou zpětnou vazbu o svém výkonu, může postupovat vlastním tempem, není limitován prostředím při objevování prostředí a je motivován objevovat další souvislosti. Děti se díky digitálním nástrojům mohou samy rozhodovat, co a jak budou objevovat, čímž si vytvářejí vlastní vzdělávací zkušenosti. Tento přístup nejen posiluje jejich schopnost převzít zodpovědnost za své učení, ale také podporuje jejich vnitřní motivaci. Namísto pasivního přijímání informací se děti stávají aktivními účastníky vzdělávacího procesu, což má pozitivní vliv na jejich schopnost řešit problémy, kriticky myslet a hledat kreativní řešení (Klement, Bártek, 2019).

Přestože je možné pomocí těchto principů zvýšit motivaci dětí a odpovídat více jejich individuálním potřebám, je nezbytné, aby učitelé hráli aktivní roli v jejich začleňování do vzdělávacího procesu. Pedagogové by měli citlivě vnímat potřeby a reakce dětí, vybírat vhodné aplikace a nastavovat hranice, které zajistí, že digitální nástroje nebudou nahrazovat osobní kontakt, hru a fyzické aktivity.

Jedním z klíčových aspektů individualizace je respektování tempa učení každého dítěte. Některé děti zvládnou nové dovednosti rychle, zatímco jiné potřebují více času na pochopení a procvičení. Digitální nástroje, jako jsou výukové aplikace, umožňují dětem pracovat vlastním tempem. Mohou se vracet k úkolům, které jim dělají potíže, a opakovat si je, dokud si nejsou jisté. Tato flexibilita pomáhá dětem budovat sebevědomí a snižuje stres, který by mohl vznikat v prostředí, kde by byly nuceny držet krok s ostatními. Herní prvky mohou dítěti nabídnout možnost experimentovat s pravidly, hranicemi a emocemi (Lee & Hammer 2011).

Digitální pomůcky také umožňují zaměřit se na specifické zájmy dětí. Některé děti jsou fascinovány světem zvířat, jiné se zajímají o techniku, barvy nebo čísla. Díky široké nabídce vzdělávacích aplikací a digitálních her mohou učitelé vybrat takové aktivity, které rezonují s přirozenou zvědavostí jednotlivých dětí. Například aplikace zaměřená na kreslení a tvořivost může oslovit dítě se sklonem k uměleckému vyjádření, zatímco interaktivní příběhy nebo hry podporující logické myšlení mohou zaujmout děti, které inklinují k analytickému myšlení (Chiong, Shuler, 2010).

Digitální pomůcky mohou být nápomocny i v případě diagnostiky. Vzdělávací aplikace často poskytují učitelům podrobnou zpětnou vazbu o tom, jak si děti vedou. Tato data mohou pedagogové využít k lepšímu porozumění tomu, jaké oblasti je třeba rozvíjet, a k plánování dalších vzdělávacích kroků. V současnosti jsou nabízeny systémy diagnostiky, které jsou úzce spojeny s informačními technologiemi (nástroj iSophi²).

Důležité je však zdůraznit, že úspěšná individualizace výuky vyžaduje, aby digitální nástroje byly citlivě zakomponovány do vzdělávacího procesu. Pedagogové musí pečlivě vybírat pomůcky, které odpovídají věku, schopnostem a potřebám dětí, a zároveň zajistit, aby technologie nepřevládly nad přirozenou hrou, sociálními interakcemi a pohybovými aktivitami, které jsou pro předškolní vzdělávání klíčové. Individualizace výuky pomocí digitálních pomůcek je tedy nejen o přizpůsobení vzdělávání jednotlivým dětem, ale také o vytvoření prostředí, kde každé dítě může zažít pocit úspěchu, radosti z učení a respektu k jeho jedinečnosti. Takový přístup nejen obohacuje vzdělávací proces, ale také připravuje

² <https://isophi.cz/>

děti na budoucí výzvy, kdy se budou muset samostatně učit, přizpůsobovat změnám a hledat své vlastní cesty k poznání.

3 Výzvy a odpovědnost

Integrace digitálních technologií do výuky v mateřských školách přináší nejen nové příležitosti, ale také celou řadu výzev, které vyžadují pečlivé zvážení a odpovědný přístup ze strany pedagogů (Dobiáš, 2019). Přestože digitální pomůcky mohou obohatit vzdělávací proces, jejich nevhodné nebo nadměrné používání by mohlo mít negativní dopady na vývoj dětí. Klíčovým úkolem učitelů je proto najít rovnováhu mezi využitím technologií a zachováním tradičních forem učení, které jsou v raném věku nenahraditelné.

Kalaš (in Dobiáš, 2019, s. 3) poskytuje vodítka, podle kterých lze posoudit vhodnost využívání digitálních technologií v mateřské škole:

- Být vzdělávací
- Povzbuzovat spolupráci
- Podporovat integraci, podporovat hru
- Nechat iniciativu dětem
- Být intuitivní
- Vyhýbat se hrubosti a stereotypům
- Rozvoj povědomí o zdraví a bezpečnosti
- Podporovat spolupráci s rodiči

Jednou z hlavních výzev je zajištění vhodné míry a rovnováhy při používání digitálních nástrojů. Je proto důležité, aby pedagogové jasně definovali, kdy a za jakým účelem budou digitální nástroje používány, a zároveň zajistili, aby technologie nezastínily ostatní formy učení. Digitální technologie by měly být doplňkem, nikoli náhradou herních, pohybových a tvořivých aktivit, které podporují celostní rozvoj dětí. Dočekal a kol. (2019) upozorňují, že bychom děti měli v digitální džungli držet za ruku a ukazovat jim nebezpečí tohoto světa, stanovovat optimální čas jejich využívání a především s dětmi stavět na pozitivních citových vazbách, které jsou reálné oproti digitálním.

Dalším důležitým aspektem je výběr kvalitního a věku přiměřeného obsahu. Děti kognitivně nedokáží dostatečně zhodnotit obsah na internetu a důsledky všech svých akcí. Vzdělávací aplikace a digitální hry by měly být pečlivě vybírány tak, aby odpovídaly vývojovým potřebám dětí a podporovaly jejich vzdělávací cíle (Chiong, Shuler, 2010). Nevhodný obsah, který by mohl být příliš náročný, příliš jednoduchý nebo dokonce škodlivý, může mít na děti demotivující nebo negativní vliv. Pedagogové by měli upřednostňovat aplikace, které jsou interaktivní, edukativní a poskytují pozitivní zpětnou vazbu.

S tím souvisí také otázka digitální bezpečnosti. Malé děti jsou zranitelné vůči nevhodnému obsahu a rizikům spojeným s online prostředím. I když se digitální pomůcky v mateřských školách obvykle nepřipojují k internetu, je nezbytné zajistit, že děti nemají přístup

k neověřeným nebo potenciálně škodlivým materiálům. Pedagogové by měli důkladně kontrolovat obsah, který dětem zpřístupňují, a zároveň dětem postupně vštěpovat základní zásady bezpečného používání technologií. V případě rodičů je na místě kontrolovat fotografie, nevhodná vide, možné narušení soukromí, viry či nechtěné nákupy (Dočekal a kol., 2019).

Další výzvou je udržení rovnováhy mezi digitalizací a osobním kontaktem. Rané dětství je obdobím, kdy děti potřebují intenzivní sociální interakce s vrstevníky i dospělými. Právě tyto interakce jsou základem pro rozvoj komunikačních dovedností, empatie a dalších klíčových sociálních schopností. Digitální technologie by měly být využívány tak, aby podporovaly, nikoli nahrazovaly osobní kontakt. Například interaktivní tabule může sloužit jako nástroj pro skupinovou aktivitu, při které děti společně hledají řešení úkolu, diskutují a spolupracují. „*Tabule se dá využít jako relativně velká pracovní plocha. Zásadní ale je, že interaktivní tabule učitelkám urychlí přípravu i zjednoduší střídání činností. Začali jsme provádět jejím prostřednictvím grafomotorická cvičení, podporovat rozvoj předčtenářské a předmatematické dovednosti dětí.*“ (Dobiáš, 2019, s. 5).

Neméně důležité je také zajištění rovného přístupu k technologiím. V některých školkách mohou být k dispozici špičkové digitální nástroje, zatímco jiné mohou čelit finančním omezením, která jim znemožňují moderní technologie zakoupit. Tento nerovnoměrný přístup může prohlubovat rozdíly mezi dětmi již v raném věku. Současná strategie vzdělávání míří k vyrovnávání nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Její nedílnou součástí je i digitální vzdělávání, které by mělo vést k rozvoji digitálních kompetencí žáků i učitelů³. Důležitou výzvou je tedy připravenost pedagogů na práci s digitálními technologiemi. Používání digitálních nástrojů vyžaduje nejen technické dovednosti, ale také schopnost zakomponovat technologie do vzdělávacího procesu smysluplně a efektivně. Pedagogové by měli mít přístup k pravidelnému vzdělávání a podpoře, která jim pomůže rozvíjet kompetence potřebné pro práci s digitálními pomůckami. Musí mít odpovídající technické dovednosti, aby mohli studentům zprostředkovat základní digitální gramotnost (Maněnová, 2012). Současně by měli být schopni reflektovat, jak technologie ovlivňují učení a vývoj dětí, a podle toho přizpůsobovat své přístupy.

Integrace digitálních technologií do mateřských škol je tedy nejen otázkou technického zajištění, ale především promyšleného a odpovědného přístupu, který bere v úvahu vývojové potřeby dětí. Pokud jsou tyto výzvy správně uchopeny, mohou digitální nástroje přinést do vzdělávání nové možnosti, aniž by ohrozily tradiční hodnoty a metody předškolního vzdělávání.

³ Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

4 Závěr

Digitální technologie v mateřské škole mohou být mocným nástrojem pro individualizaci výuky a podporu respektujícího přístupu k dětem. Klíčem k úspěchu je jejich promyšlené a vyvážené použití, které respektuje potřeby předškolních dětí a podporuje jejich přirozený rozvoj. Po shrnutí předložených myšlenek lze nabídnout přirovnání – digitální technologie mohou být dobrým sluhou, ale zlým pánem.

Učitelé mateřských škol mají jedinečnou příležitost využít moderní nástroje k obohacení vzdělávacího procesu a k posílení sebevědomí i dovedností každého dítěte. Klíčem k úspěchu je však uvědomění si, že technologie jsou pouze nástrojem – skutečným hybatelem vzdělávání jsou vždy učitelé, kteří vytvářejí prostředí, kde se děti cítí přijímané, motivované a podporované na své jedinečné cestě objevování světa.

Integrace digitálních technologií do výuky v mateřských školách představuje významnou příležitost, jak obohatit vzdělávací proces a přizpůsobit ho potřebám moderní doby. Správně vybrané a odpovědně využívané digitální pomůcky mohou podpořit rozvoj klíčových dovedností, individualizovat výuku a posílit respektující přístup k dětem. Zároveň však tato oblast přináší i řadu výzev, které je nutné reflektovat, aby technologie byly skutečným přínosem, nikoliv překážkou v přirozeném vývoji dětí.

Digitální nástroje mohou pomoci pedagogům lépe porozumět potřebám jednotlivých dětí a vytvořit podmínky, které umožní každému dítěti rozvíjet se vlastním tempem a podle svých zájmů. Díky jejich interaktivitě a přizpůsobivosti se stávají účinným prostředkem nejen pro podporu běžných dětí, ale také dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Technologie navíc dětem umožňují zažít radost z objevování, podporují jejich kreativitu a samostatnost a posilují jejich motivaci k učení.

Na druhé straně je nezbytné mít na paměti, že digitální pomůcky by neměly nahrazovat základní principy předškolního vzdělávání, jako je hra, pohyb, osobní kontakt a sociální interakce. Úkolem pedagogů je najít rovnováhu mezi digitálními a tradičními vzdělávacími metodami a zajistit, aby technologie sloužily jako podpora, nikoliv jako náhrada těchto důležitých aktivit. Odpovědný přístup vyžaduje také kritické posouzení vhodnosti a bezpečnosti používaných nástrojů a zohlednění jejich vlivu na vývoj dětí.

Nezastupitelnou roli v této oblasti hrají také pedagogové, jejich odborná příprava a ochota se dále vzdělávat. Pouze dobře připravený učitel může technologie zakomponovat do vzdělávání smysluplně a s ohledem na potřeby dětí. Zároveň by měl být schopen spolupracovat s rodiči a pomoci jim pochopit, jak mohou technologie využít k rozvoji dítěte i doma.

Závěrem lze říci, že digitální technologie v mateřských školách nejsou cílem samy o sobě, ale prostředkem, který může podpořit vzdělávací proces, pokud je používán s rozvahou a respektem k přirozeným potřebám dětí. Klíčem k úspěchu je jejich promyšlená integrace, která zohledňuje nejen přínosy, ale také potenciální rizika. Díky tomu mohou digitální pomůcky sloužit jako užitečný nástroj na cestě k tomu, aby každé dítě mohlo prožít své první vzdělávací zkušenosti.

Literatura

- Chiong, C., & Shuler C. (2010). Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Dočekal, D.; Muller, J; Harris, A. a Heger, L. Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace. Flowee. Praha: Mladá fronta, 2019. ISBN 978-80-204-5145-3.
- Dobiáš, V. Digitální technologie v mateřské škole [online]. Copyright © 2019 [cit. 2024-11-01]. Dostupné z: <https://imysleni.cz/images/vyukove-materialy/JU-Digitalni-technologie-M-S.pdf>
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. In Katie Salen (Ed.) The ecology of games: Connecting youth, games, and learning (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning). Cambridge, MA: The MIT Press (13) (PDF) Gamification in Education: What, How, Why Bother?. Available from: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother [accessed Nov 17 2024].
- Hansen, A. Instamozek: stres, deprese a úzkosti zapříčiněné moderní dobou. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1717-6.
- Havlíková, H. Jaké místo mají digitální technologie v primárním vzdělávání?. Metodický portál: Články [online]. 19. 03. 2020, [cit. 2024-11-17]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22437/JAKE-MISTO-MAJI-DIGITALNI-TECHNOLOGIE-V-PRIMARNIM-VZDELAVANI.html>. ISSN 1802-4785.
- Klement, Milan & Bártek, Květoslav. (2019). Od digitální gramotnosti k informatickému myšlení - koncepce, obsah a realizace výuky informatiky z pohledu jejich aktérů. 10.5507/pdf.19.24455495.
- Lee, Joey & Hammer, Jessica. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother?. Academic Exchange Quarterly. 15. 1-5.
- Lu, Z., Liu, N., Xie, Y. & Xu, J. (2023). Augmented Reality based Language and Math Learning Applications for Preschool Children Education. Preprint. doi: 10.21203/rs.3.rs-2726015/v1
- Maněnová, M. (2012). Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy. ExtraSYSTEM Praha. ISBN 978-80-87570-09-8. [Elektronická kopie monografie online]. Dostupné z: <http://www.extrasystem.com/9788087570098.pdf> [cit. 2020-01-22].
- Tiede, J., Treacy, R., Grafe, S., & Mangina, E. (2022). Fostering Learning Motivation of Students with Reading and Spelling Difficulties by an AR-Enhanced Gamified Educational App for Literacy Learning. Proceedings of IEEE GEM Conference 2022, 1-6. <https://doi.org/10.1109/GEM56474.2022.10017825>
- Votavová, R. APIV A – Podpurná opatření pro vzdělávání žáků se SVP na základní škole. NPI [online]. 20. 10. 2020, [cit. 2024-11-17]. Dostupný z WWW: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=17715>
- Zormanová, L. Gamifikace – nový fenomén ve výuce. Metodický portál: Články [online]. 08. 03. 2022, [cit. 2024-11-17]. Dostupný z WWW:

<<https://clanky.rvp.cz/clanek/22995/GAMIFIKACE-NOVY-FENOMEN-VE-VYUCE.html>>. ISSN 1802-4785.

Informace o autorovi

Mgr. Mgr. Petra Boumová

Studentka doktorského studia na Univerzitě Hradec Králové, obor Digitální technologie ve vzdělávání,
ředitelka Mateřské školy Sokoleč.

Email: petra.boumova@uhk.cz

Spolupráce rodičů a učitelek v současných mateřských školách

Simona Hendrychová

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou spolupráce učitelek současných mateřských škol a rodičů dětí. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak často probíhá spolupráce a komunikace učitelek mateřských škol s rodiči dětí a jakých oblastí se tato komunikace nejčastěji týká. Dále bylo cílem popsat, jaké možnosti spolupráce s rodiči oslovené mateřské školy preferují a rodičům nabízejí. Výzkum má charakter kvantitativního šetření. Byl realizován pomocí dotazníkového šetření a výsledky obsahují nejen informace o možnostech spolupráce učitelek a rodičů v současném předškolním vzdělávání, ale také názory učitelek na aktuální situaci týkající se možností dalšího zkvalitnění v této oblasti.

Klíčová slova: spolupráce, učitelka mateřské školy, předškolní vzdělávání, mateřská škola.

Abstract: The article deals with the issue of cooperation between teachers of contemporary kindergartens and parents of children. The aim of the research investigation was to find out how often kindergarten teachers cooperate and communicate with parents of children and what areas this communication most often concerns. Furthermore, the aim was to describe which possibilities of cooperation with parents are preferred by the kindergartens and offered to parents. The research is a quantitative survey. It was carried out by means of a questionnaire survey and the results contain not only information on the possibilities of cooperation between teachers and parents in current pre-school education, but also the teachers' opinions on the current situation regarding the possibilities of further improvement in this area.

Keywords: cooperation, kindergarten teacher, preschool education, kindergarten.

1 Úvod

Spolupráce učitelů a rodičů je téma, kterému je v současnosti věnována stále větší pozornost. Spolupráci učitelek mateřských škol s rodinou a jejímu významu byla podle Koťátkové (2014) v českém prostředí věnována pozornost již před rokem 1989. V tomto dřívějším období však tato spolupráce byla poměrně úzce vymezená. „Škola určovala možnosti i takového základního předpokladu pro spolupráci, jako je komunikace s učitelkami.“ (Koťátková, 2014, s. 109) „Vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu tradičně omezeny spíše jen na jednosměrný přenos informací a poskytování rad učitelů rodičům.“ (Rabušicová, Šedová, Trnková, Čiháček, 2004, s. 9) Koťátková v této souvislosti dále uvádí, že rodiče dětí měli v tehdejších mateřských školách přístup pouze do vymezených prostorů a do třídy, ve které se vzdělávaly jejich děti, se rodiče dostali pouze v případě, že pro ně byla připravena besídka či byla oznámena společná schůzka (Koťátková, 2014). V současné době se, ve srovnání s minulým obdobím, spolupráce učitelek mateřské školy a rodičů výrazně změnila a rozšířila. K velkému posunu v oblasti spolupráce a komunikace učitelek a rodičů došlo zejména v možnostech a formách spolupráce mateřské školy a rodičů. Mateřská škola je pro dítě prostředím, které zpravidla hned po rodinném významně ovlivňuje jeho rozvoj ve všech oblastech vývoje – v oblasti kognitivní, osobnostní a sociální (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová,

Štěpánková, 2019). Šedřová v této souvislosti uvádí, že „rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. (...) Sdílejí však společný cíl – zajistit optimální vývoj dětí.“ (Rabušicová, Šedřová, Trnková, Čiháček, 2004, s. 22) Pro učitelky mateřské školy je rodina partnerem, se kterým přicházejí každodenně do kontaktu, a se kterým se dočasně dělí o výchovu dítěte a společně prožívají nejrůznější radosti a problémy (Procházka, 2017). Současné mateřské školy pravidelně informují rodiče o své vzdělávací činnosti a průběhu vzdělávání prostřednictvím nástěnek, výstavek dětských prací, webových stránek či prostřednictvím vlastních časopisů. Tato pravidelná komunikace učitelů s rodiči je základem efektivní spolupráce, která směřuje k podpoře vývoje dítěte a jeho spokojenosti (Opravilová, 2016).

V příspěvku je popsána aktuální situace týkající se spolupráce rodičů a učitelů v současných mateřských školách na základě odborné literatury a článků publikovaných v odborných časopisech (např. Pedagogika, Pedagogická orientace, Řízení školy). V následující části jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření realizovaného v současných mateřských školách, které bylo zaměřené na deskripci různých možností a forem spolupráce rodičů a učitelů v oslovených mateřských školách z Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského kraje.

2 Teoretická východiska

Rodinné prostředí má rozhodující význam pro zdárný vývoj dítěte, poskytuje celou řadu možností, jakým způsobem může podpořit učení dítěte. Obecně platí předpoklad, že fungující rodina může u dítěte vytvořit nejlépe fungující základy výchovy a vzdělávání (Rabušicová, 2004). Každá rodina má svůj vlastní hodnotový žebříček, své vlastní priority a cíle, specifický způsob řešení problémů a měřítko spokojenosti. Toto rodinné prostředí poskytuje dítěti určitý bezpečný rámec, ve kterém se dítě pohybuje a přebírá postoje a vzorce chování. Institucionální předškolní vzdělávání realizované v mateřských školách úzce navazuje na výchovné prostředí a působení rodiny a dále jej rozvíjí a obohacuje o další specifické podněty (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019). „Zapojení rodiny do vzdělávání dětí a spolupráce učitelů mateřské školy s rodiči má pozitivní vliv na rozvoj dítěte.“ Syslová a kol. (2016, s. 45) Mateřská škola se podílí na rozvoji a kultivaci osobnosti dítěte předškolního věku, pomáhá vyrovnávat či kompenzovat případné nedostatky rodinného prostředí. Společně s rodinou působí na rozvoj dítěte předškolního věku, které prostřednictvím vzájemné spolupráce rodičů a učitelů mateřské školy dosahuje řady cílů předškolního vzdělávání (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

V předškolním vzdělávání dává úzká spolupráce s rodiči učitelce možnost, již od počátku docházky dítěte do mateřské školy, společně s rodiči sledovat pokroky ve vývoji dítěte a umožňuje vzájemně se informovat o aktuálních pokrocích, ale i o případných problémech dítěte a snadněji je řešit (Syslová, 2011).

Problematicke spolupráce s rodiči je také každoročně věnována pozornost ve výroční zprávě České školní inspekce (dále jen ČŠI) zaměřené na hodnocení kvality vzdělávání v České republice. Ve výroční zprávě ČŠI za školní rok 2022/2023, v oblasti hodnocení koncepce a řízení školy, byla pozitivně hodnocena podpora komunikace všech účastníků

předškolního vzdělávání, jejich zvyšující se účast v rozhodovacích procesech a dodržování nastavených pravidel, a to jak na úrovni třídní, tak také na úrovni školy. V uvedeném školním roce 2022/2023 ČŠI také pozitivně hodnotila viditelnou činnost mateřských škol zaměřenou na informování rodičů dětí o obsahu školního řádu a větší využití informačních technologií pro tyto účely. Jak dále z výroční zprávy ČŠI vyplynulo, ve školním roce 2022/2023 přetrvával ve vztahu k rodičům ve většině mateřských škol systém tzv. třídních schůzek a neformálních setkání s rodiči realizovaných např. formou tvořivých dílen. Mateřské školy pouze v malé míře uplatňovaly možnost konzultovat s rodiči potřeby dětí, jejich rozvoj osobnostní a učení formou individuálních konzultací (Výroční zpráva ČŠI, 2023, s. 19). V souvislosti s problematikou hodnocení spolupráce rodičů a učitelů mateřských škol ČŠI v rámci kritérií pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání 2023/2024 uvádí, že vedení mateřské školy má aktivně vytvářet pozitivní a zdravé školní klima podporující předškolní vzdělávání dětí, dále má vytvářet podmínky pro rozvoj efektivní pedagogické spolupráce mezi pedagogy a v průběhu školního roku vytvářet i dostatek příležitostí pro aktivní spolupráci pedagogů a rodičů (ČŠI, 2023, s. 20).

Problematika spolupráce mateřské školy s rodiči je řešena také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), ve kterém je spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání zařazena mezi základní podmínky podmiňující kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání. V kapitole RVP PV věnované podmínkám předškolního vzdělávání, přesněji v podkapitole specifikující spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání, je mimo jiné uvedeno, že učitelé mateřské školy mají pravidelně informovat rodiče o individuálních pokrocích v rozvoji a učení jejich dítěte. Rodičům má být také umožněno podílet se na veškerém dění v mateřské škole. Mateřská škola a učitelé mají rodičům dětí nabízet poradenský servis, organizovat pro ně nejrozličnější osvětové aktivity a společně s rodiči se domlouvat na společném postupu při výchově a vzdělávání dětí. Učitelé mateřské školy by měli ve vztahu k rodičům usilovat o vytváření pozitivních a přátelských vztahů mezi školou a rodiči dětí, průběžně s rodiči konzultovat pokroky dítěte, umožnit rodičům přístup do třídy a aktivně se podílet na adaptačním procesu a také umožnit rodičům účastnit se činností a aktivit realizovaných ve třídě či v mateřské škole (RVP PV, 2021).

Spolupráce s rodiči je vymezená nejen v RVP PV, ale také v legislativních dokumentech, konkrétně ve vyhlášce č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, kde je v § 1 odst. 1 uvedeno, že „mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právnickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.“ Musilová (2018) označuje učitele a rodiče za důležité partnery významně se podílející na výchově a vzdělávání dětí. Jak dále uvádí, „hledání vzájemného vztahu mezi rodiči a učiteli mateřské školy je ovlivněno klimatem dané školy, plánem zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, iniciativou a empatií jednotlivých učitelů a typem rodiče.“ (Musilová, 2018, s. 89)

Jak již bylo uvedeno výše, partnerský vztah s rodiči umožňuje učitelům mateřské školy lépe poznat jednotlivé děti a rodičům dětí umožňuje seznámit se se vzdělávacími cíli předškolního vzdělávání a se vzdělávacími strategiemi využívanými v mateřské škole (Syslová, 2016). Dobrá a efektivní spolupráce učitelů mateřské školy a rodičů fungující na

základě partnerství, vzájemné důvěry a pochopení závisí především na společné komunikaci a dobré informovanosti rodičů o dění v mateřské škole. K tomuto účelu se v mateřských školách využívají nejen společná místa setkávání (např. šatny tříd), ale také nástěnky, komunikace v rámci skupin na sociálních sítích a v neposlední řadě také společné akce s rodiči v mateřské škole, dny otevřených dveří, konzultační schůzky apod. (Kotová, 2021).

3 Metodologie

Spolupráce školy s rodinou je ukazatelem kvality školy. „Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informovaní, co se ve škole děje, mohou se na tom dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima.“ (Čapek, 2013, s. 16) Kvalitní komunikace mezi učitelkami mateřské školy a rodiči je jedním ze základních předpokladů vytvoření kvalitního a příznivého klimatu (Syslová, 2016). Příjemné pozitivní klima v mateřské škole má velký vliv nejen na vstřícnou, empatickou spolupráci mezi jejími zaměstnanci, ale také je významným faktorem příznivě působícím na průběh a výsledky předškolního vzdělávání (Hornáčková, 2021). Na základě kvalitní komunikace a příznivého klimatu vzniká mezi učitelkami a rodiči oboustranný vztah založený na vzájemné důvěře, na jejímž základě se rodiče mnohem snáze a ochotněji zapojují do vzdělávání dětí (Syslová, 2016).

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, jak často probíhá spolupráce a komunikace učitelek mateřských škol s rodiči dětí a jakých oblastí se tato komunikace nejčastěji týká. Dalším cílem bylo zjistit a popsat, jaké možnosti spolupráce oslovené učitelky v mateřských školách rodičům nabízejí. V této souvislosti jsem se zabývala také názory respondentů, jakým způsobem či změnami by jejich mateřská škola mohla zefektivnit spolupráci s rodiči dětí. Pro účel výzkumného šetření jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii. Jako metodu sběru dat jsem zvolila dotazník určený pro učitelky mateřských škol. V průběhu měsíců března až května 2024 jsem s žádostí o vyplnění dotazníku oslovila mateřské školy na území Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského kraje a zároveň jsem zvolila také online formu distribuce dotazníku ředitelkám a učitelkám mateřských škol s využitím sociálních sítí.

4 Výsledky

Z výsledků dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění, jak oslovené učitelky hodnotí spolupráci s rodiči, vyplynulo, že celkem 47 % oslovených učitelek hodnotilo spolupráci s rodiči jako příjemnou a přátelskou, ale z hlediska efektivity ne zcela dostačující, dále 41 % učitelek hodnotilo spolupráci s rodiči jako velmi efektivní a přátelskou. Jako neutrální označilo spolupráci s rodiči celkem 9 % respondentek, celkem 6 % učitelek uvedlo, že spolupráce s rodiči je problematická a 9 % respondentek označilo spolupráci s rodiči jako velmi problematickou. Za pozitivní lze označit skutečnost, že celkem 59 % oslovených učitelek v dotazníkovém šetření uvedlo, že většina rodičů je spolupráci s mateřskou školou nakloněna, 32 % učitelek uvedlo, že rodiče spolupracují s mateřskou školou, ale pouze v omezené míře. Pouze 9 % oslovených učitelek uvedlo, že všichni

rodiče aktivně s mateřskou školou spolupracují. Nezájem či neochotu rodičů spolupracovat s mateřskou školou v dotazníkovém šetření neuvedla žádná z oslovených respondentek.

V této souvislosti jsem se v dotazníkovém šetření také zaměřila na zjištění, jaké akce a aktivity související s podporou a rozšířením spolupráce pořádají oslovené učitelky mateřských škol pro rodiče a děti. Ze získaných výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že oslovené učitelky v mateřských školách pořádají pro rodiče a děti v průběhu školního roku celou řadu nejrůznějších tematicky zaměřených akcí a aktivit vycházejících nejen z daného ročního období či svátků a tradic, ale také pořádají pro rodiče dětí nejrůznější besedy a odborné přednášky, exkurze do zaměstnání rodičů či organizují půjčování knih pro rodiče a děti, tzv. „knihobudky“.

Tab. 1 Společné aktivity rodičů a učitelek mateřské školy

Aktivity a společné akce s rodiči v MŠ	Počet respondentů v %
tematicky zaměřené tvořivé dílny a workshopy	100 %
společné akce a slavnosti na zahradě MŠ	67,64 %
besídky (vánoční, velikonoční a ke dni matek)	52,94 %
podzimní akce s rodiči	38,23 %
rozloučení s předškoláky	26,47 %
školní tematické akce pro rodiče a děti	20,58 %
oslavy čarodějnic	14,70 %
den otců, den dětí, den rodiny	14,70 %
sportovní akce pro rodiče s dětmi	11,76 %
karneval	11,76 %
jarní květinové slavnosti	8,82 %
akce pro nové děti	8,82 %
vystoupení pro veřejnost	5,88 %
přednášky a besedy pro rodiče	5,88 %
jarmark	5,88 %
knihobudka, půjčování knih	2,94 %
exkurze do zaměstnání rodičů	2,94 %

Z uvedené tabulky č. 1 a ze získaných výsledků vyplynulo, že mimo výše uvedené společné aktivity s rodiči, celkem 100 % respondentek pořádá v mateřských školách pro rodiče společné tematicky zaměřené tvořivé dílny a workshopy, nejčastěji s velikonoční či vánoční tematikou. Celkem 68 % oslovených učitelek uvedlo, že v průběhu školního roku pořádají pro rodiče a děti nejrůznější akce realizované na zahradě mateřské školy, např. různé zahradní slavnosti či brigády. Společné tematicky zaměřené besídky pro rodiče – vánoční besídky, velikonoční besídky a besídky ke dni matek, ve svých mateřských školách pořádá celkem 53 % oslovených respondentek. Velmi časté a oblíbené jsou také podzimní akce s rodiči realizované na zahradách mateřské školy či v jejím okolí, např. uspávání broučků, lampionový průvod, drakiády apod., které ve svých mateřských školách pravidelně realizuje celkem 38 % oslovených učitelek.

V období začátku nového školního roku uvedlo 9 % oslovených učitelek, že pořádají pravidelné uvítací akce pro rodiče a nově příchozí děti do mateřské školy. V období konce kalendářního roku 6 % oslovených učitelek uvedlo, že se kromě tradičních tvořivých dílen či vánočních besídek v mateřské škole navíc pravidelně účastní s dětmi předvánočních akcí pořádaných pro veřejnost, např. vystoupení u vánočního stromu, společné zpívání koled v kostele či vystoupení pro seniory. Z akcí pro rodiče, které jsou v mateřských školách realizované v jarních měsících, celkem 21 % oslovených učitelek mateřských škol uvedlo, že ve svých mateřských školách pro rodiče a děti pořádají jarní slavnosti na zahradě mateřské školy, dále 12 % učitelek uvedlo, že každoročně organizují v mateřské škole karnevaly či maškarní reje pro rodiče a děti, společné sportovní akce s rodiči ve svých mateřských školách pravidelně pořádá 12 % učitelek. Mezi další akce, které respondentky v dotazníkovém šetření uvedly, byly oslavy čarodějnic (15 % učitelek), dále oslavy dne otců, dne rodiny a pravidelné akce ke Dni dětí (15 % učitelek) apod. Celkem 26 % oslovených učitelek v dotazníkovém šetření uvedlo, že v jejich mateřské škole pořádají pro rodiče a děti rozloučení s předškoláky a celkem 6 % oslovených učitelek realizuje v mateřské škole pro rodiče a děti nejruznější jarmarky.

Následně jsem se v rámci výzkumného šetření zaměřila na názory oslovených učitelek, jakým způsobem či jakými možnostmi mohou dle jejich názorů a zkušeností spolupráci s rodiči zefektivnit. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 41 % oslovených učitelek zastává názor, že spolupráci mateřské školy s rodiči by zefektivnilo vytvoření více možností pro aktivní účast rodičů ve školních aktivitách, 38 % oslovených učitelek uvedlo, že efektivitu spolupráce mateřské školy s rodiči by zvýšilo pořádání dalších tematicky zaměřených workshopů pro rodiče a děti. Celkem 21 % učitelek jako možnost zefektivnění spolupráce s rodiči uvedlo, že zlepšení by mohlo přinést zavedení efektivnějších způsobů komunikace s rodiči a stejný počet respondentů, tzn. 21 % učitelek si myslí, že spolupráci s mateřskou školou zefektivní nabídka dalších aktivit umožňující rodičům více se podílet na předškolním vzdělávání dětí nebo umožnit rodičům samostatně organizovat aktivity, které by sami dle svého zájmu chtěli pro mateřskou školu a děti realizovat. Oslovené učitelky v této souvislosti také uvedly, že dle jejich názoru v mateřských školách nabízejí rodičům dětí v průběhu školního roku mnoho způsobů spolupráce, ale mnohdy zájem ze strany rodičů není příliš velký a společných akcí se neúčastní, popř. je přítomný pouze jeden z rodičů.

Ve svém výzkumném šetření jsem se zaměřila také na oblast komunikace oslovených učitelek s rodiči dětí. Cílem bylo zjistit, jaké formy komunikace s rodiči jsou využívány učitelkami z oslovených mateřských škol z obecného hlediska. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že osobní formu komunikace s rodiči preferuje všech 100 % dotázaných učitelek. Jako další nejčastěji zvolenou formu komunikace s rodiči zvolilo 38 % oslovených učitelek komunikaci prostřednictvím e-mailu, dále 35 % učitelek zvolilo jako další formu komunikaci prostřednictvím telefonického rozhovoru. Celkem 29 % oslovených učitelek uvedlo, že při komunikaci s rodiči využívá také konzultační hodiny, 24 % oslovených učitelek využívá při komunikaci s rodiči skupinových schůzek a 5 % komunikuje s rodiči také prostřednictvím sociálních sítí. Z výsledků dotazníkového šetření dále vyplynulo, že celkem 38 % učitelek ze všech oslovených respondentů uvedlo, že kromě osobního rozhovoru s rodiči již žádnou jinou formu komunikace nevyužívá a pouze jedna oslovená

respondentka uvedla, že využívá při komunikaci s rodiči všechny z nabízených možností forem komunikace.

Další oblast výzkumného šetření byla zaměřena na zjištění, jak často probíhá komunikace učitelek mateřských škol a rodičů dětí. Ze získaných výsledků vyplynulo, že komunikace s rodiči probíhá pravidelně každý den, což uvedlo 74 % učitelek, několikrát týdně komunikuje s rodiči dětí celkem 24 % oslovených respondentek a 2 % oslovených učitelek s rodiči dětí komunikuje pouze občas v případě potřeby. Z hlediska efektivity vnímá komunikaci s rodiči jako příjemnou a přátelskou celkem 53 % učitelek, ale dle názoru těchto respondentek by komunikace mohla být efektivnější. Za velmi efektivní a přátelskou označilo komunikaci s rodiči 29 % oslovených respondentek, dále 12 % učitelek označilo komunikaci s rodiči za neutrální a pouze 6 % oslovených učitelek označilo komunikaci s rodiči za obtížnou. Žádná z oslovených učitelek neuvedla, že by komunikace s rodiči byla konfrontační či velmi problematická. Ze získaných výsledků dále vyplynulo, že mezi nejčastější témata rozhovorů s rodiči patří především informace týkající se záležitostí vztahujících se k průběhu předškolního vzdělávání a aktuálního dění v mateřské škole, dále informace týkající se individuálních pokroků dětí v oblasti kognitivního, sociálního či emočního rozvoje a otázky týkající se školní zralosti a případných odkladů školní docházky dětí. Častými tématy rozhovoru jsou také témata zaměřená na případné zdravotní potíže a problémy dětí, individuální specifika či problémy dětí v oblasti stravování a problémy dětí s adaptací na prostředí mateřské školy. Objevily se také názory, že efektivita komunikace s rodiči je velmi individuální a také záleží na tom, co je předmětem komunikace.

5 Závěr

Jak již bylo uvedeno výše, problematice spolupráce rodičů a učitelek mateřských škol je v odborné literatuře či odborných časopisech v posledních desetiletích věnována značná pozornost. Spolupráce mateřské školy a rodičů je také popsána nejen v kurikulárních dokumentech, zejména v RVP PV, ale také v dokumentech legislativních vztahujících se k předškolnímu vzdělávání. Nemalou pozornost této oblasti věnuje i Česká školní inspekce, která podmínky spolupráce učitelek mateřských škol s rodiči konkretizuje nejen v kritériích pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, ale každoročně spolupráci s rodiči také vyhodnocuje ve Výroční zprávách ČŠI – Kvalita vzdělávání v České republice.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak často probíhá spolupráce a komunikace učitelek mateřských škol s rodiči dětí a jakých oblastí se tato komunikace nejčastěji týká. Z uvedených výsledků vyplývá, že v současných mateřských školách je spolupráce učitelek a rodičů dětí velmi bohatá. Oslovené učitelky mateřských škol nejčastěji hodnotily spolupráci s rodiči jako efektivní a přátelskou. Pozitivním zjištěním bylo, že žádná z oslovených respondentek nehodnotí spolupráci s rodiči negativně. Kvalitní spolupráce učitelek a rodičů závisí nejen na jejich vzájemném pozitivním partnerském vztahu, ale také na příležitostech aktivně se podílet na veškerém dění v mateřské škole. Mateřské školy v současné době pořádají pro rodiče a děti v průběhu celého školního roku nejrozličnější tematicky zaměřené akce a aktivity vycházející nejen z daného ročního období

či svátků a tradic, ale pořádají také akce určené nejen pro rodiče dětí, ale také pro širší veřejnost. Podle názorů oslovených učitelek by ke zvýšení efektivity spolupráce s rodiči přispělo vytvoření více možností pro aktivní účast rodičů ve školních aktivitách, širší nabídka tematicky zaměřených workshopů a dalších akcí v mateřské škole. Komunikaci s rodiči oslovené učitelky vnímají jako příjemnou a přátelskou. Jak dále oslovené učitelky uvedly, vzájemná komunikace s rodiči probíhá pravidelně každý den, formou osobních rozhovorů s rodiči, které případně doplňují dalšími formami komunikace např. komunikací prostřednictvím e-mailu, telefonu. Velmi často učitelky využívají konzultační hodiny či skupinové schůzky s rodiči. Jako nejčastější témata komunikace s rodiči učitelky označily témata týkající se průběhu předškolního vzdělávání, aktuálního dění v mateřské škole a individuálních pokroků dětí v oblasti kognitivního, sociálního či emočního rozvoje.

Literatura

- Čapek, R. (2013). Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Grada.
- Hornáčková, V. (2021). Kultura školy v managementu předškolních zařízení. Paido.
- Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Kotová, M. (2021). Knížka pro začínající učitelky mateřských škol. Portál.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace roč. 24 (4). <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- Musilová, M. (2018). Komunikace s rodiči dětí v předškolním vzdělávání. In Šmelová, E., & Prášilová, M. Didaktika předškolního vzdělávání. (s. 89 - 94). Portál.
- Oprailová, E. (2016). Předškolní pedagogika. Grada.
- Procházka, M. (2017). Učitel mateřské školy a rodiče. In Svobodová, E., & Vítečková, M. Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. (s. 114 -130). Portál.
- Rabušicová, M., Šedová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). Škola a (versus) rodina. Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M. (2004). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu). Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 4/2004. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1857%20title>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021) Praha. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>
- Syslová, Z. a kol. (2016). Proměna mateřské školy v učící se organizaci. Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). Didaktika mateřské školy. Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z. (2011) Spolupráce s rodinou jako akt podpory rozvoje dítěte, 1.část. Řízení školy. Speciál pro mateřské školy, 4/2011.

<https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/spoluprace-s-rodinou-jako-akt-podpory-rozvoje-ditete-1-cast.m-4342.html>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. (2014)
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání 2023/2024. Česká školní inspekce. (2023).

Informace o autorovi

Mgr. Simona Hendrychová, Ph.D.

Absolvovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě (2008), dále absolvovala navazující magisterský studijní obor Pedagogika předškolního věku na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (2011) a doktorský studijní obor Předškolní a elementární pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici (2016). Během dvanáctileté pedagogické praxe postupně pracovala jako učitelka na základní škole speciální, dále jako učitelka 1. stupně ZŠ a jako učitelka mateřské školy. Od roku 2012 působí na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity na Katedře preprimární a primární pedagogiky jako odborný asistent. Odborně se věnuje oblasti předškolní pedagogiky a didaktiky předškolního vzdělávání, dějinám předškolního vzdělávání a srovnávací pedagogice. Garantuje studijní program Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy nabízený v rámci oborů celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.

Email: Simona.Hendrychova@osu.cz

Na komunikaci záleží aneb laskavá komunikace v mateřské škole jako „dílně lidskosti“ a v přípravě předškolních pedagogů

Vladimíra Hornáčková

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Abstrakt: Příspěvek se zabývá komunikací v „dílnách lidskosti“ jako jsou mateřské školy a přípravy předškolních pedagogů na pedagogických fakultách. Pozornost je věnována nenásilné komunikaci, která je popisována v konkrétní složkách s příklady z praxe a rozebrány jsou i možná rizika. Uvádí konkrétní situace s laskavou a nenásilnou komunikací mezi pedagogem a dětmi a mezi dětmi navzájem, kterou mají možnost vidět a pozorovat studenti ve fakultních mateřských školách v Hradci Králové. Studie motivuje k očekávání, že nenásilná komunikace najde své místo v mateřských školách jako „dílnách lidskosti“ a v přípravách předškolních pedagogů na pedagogických fakultách.

Klíčová slova: komunikace, nenásilná komunikace, mateřská škola, předškolní vzdělávání, příprava předškolních pedagogů

Abstract: The article deals with communication in "workshops of humanity" such as kindergartens and the training of preschool teachers at pedagogical faculties. Attention is paid to non-violent communication, which is described in specific sections with examples from practice and possible risks are also discussed. It presents specific situations with kind and non-violent communication between a teacher and children and between children themselves, which students in faculty kindergartens in Hradec Králové have the opportunity to see and observe. The study motivates the expectation that non-violent communication will find its place in kindergartens as "workshops of humanity" and in the training of preschool teachers at pedagogical faculties.

Keywords: communication, nonviolent communication, kindergarten, preschool education, training of preschool teachers

1 Úvod

Téma studie záměrně koresponduje s pojmenováním mezinárodní vědecké konference „Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí“, která se konala 25. – 26. 4. 2024 a byla oslavným setkáním k 20. výročí vzniku oboru Učitelství pro MŠ na PdF UHK a 15. výročí založení navazujícího magisterského oboru Pedagogika předškolního věku, v roce 60. výročí založení Pedagogické fakulty UHK v Hradci Králové.

Cílem studie je zaměřit pozornost na komunikaci, na které záleží při setkávání lidí, při vzdělávání a v každé interakci mezi pedagogem a dítětem, pedagogem a týmem mateřské školy, pedagogem s rodiči, a představit nenásilnou komunikaci jako inspiraci laskavé komunikace v mateřských školách a v přípravě předškolních pedagogů.

2 Současný stav poznání

Laskavá a nenásilná komunikace předškolního pedagoga je nejdůležitějším předpokladem příjemného klimatu mateřské školy směřující ke kvalitě předškolního vzdělávání. Nezbytná je při sdělování důležitých informací, názorů, myšlenek, v každodenní interakci pedagoga a dětí, pedagoga a rodičů, učitele a učitele. Předškolní pedagog může svým působením a komunikací pozitivně nebo negativně ovlivnit vzájemné dorozumívání všech zúčastněných, řešení v jednáních a chování jak ve třídě, tak v mateřské škole i na veřejnosti. Komunikace předškolního pedagoga v mateřské škole vychází z modelu respektující komunikace, ve které záleží na vztahu k dětem, k rodičům, k týmu zaměstnanců, na jejich pozitivních emocích v nejrůznějších sděleních, na naslouchání a reflexi, na dorozumívání. Šmelová (2014, s. 40) vysvětluje, že „v rámci reflexe lze identifikovat stránku obsahovou, emoční a významovou. Obsahová stránka vyjadřuje obsah samotného sdělení, emoční aktuální prožívání sdělovaného a významová zachycuje subjektivní význam sdělení“. Respektující komunikace má pozitivní dopad na spokojenost dětí a rodičů, lepší vztahy pedagogů a všech zaměstnanců mateřské školy, a jak jsme již uváděli v konečném míře, na kvalitu mateřské školy.

3 Laskavá a nenásilná komunikace v mateřské škole

Podle Rosenberga (2016) je předpokladem úspěšné komunikace *nenásilná komunikace* uplatňující se v interakcích na různých komunikačních úrovních a v životních situacích, např.: ve vztazích, v poradenství, v jednáních s institucemi, organizacemi, spolupracujícími školami, rodinami dětí apod. Nenásilnou komunikaci doporučuje jako efektivní komunikaci, protože pomáhá navázat kontakty s lidmi, členy v týmu, rodiči, dětmi a ostatními i se sebou samým takovým způsobem, který je založený na přirozené schopnosti empatie.

V mateřských školách je komunikace jádrem vzájemného působení všech zainteresovaných, a proto je „nenásilná komunikace“ potřebná, účelná a inspirativní. Má své opodstatnění a neodmyslitelný význam pro zkvalitnění kultury mateřské školy, do které neodmyslitelně patří i spolupráce školy s rodinou. Rosenberg (2016, s. 18) o nenásilné komunikaci uvádí: „Přestože hovoříme o „komunikačním procesu“ či „soucítícím jazyku“, nenásilná komunikace je víc než pouhým procesem či jazykem. Na hlubší úrovni je něčím, co nám neustále připomíná, že máme zaměřovat svou pozornost tam, kde s velkou pravděpodobností dosáhneme toho, čeho skutečně dosáhnout chceme.“ Nenásilné komunikaci je potřebné porozumět a poznat ji zevnitř. Má čtyři složky a těmi jsou **pozorování, pocity, potřeby a prosba**. Pro efektivní a úspěšnou komunikaci doporučuje Rosenberg (2016) postupovat podle uváděného pořadí těchto jednotlivých složek:

1. **Pozorování:** Nejdříve se pozoruje, co se v určité situaci skutečně děje. Pozorujeme, co druzí říkají nebo dělají, a co z toho nás obohacuje či nebohacuje? Uměním bude toto pozorování objektivně vyjádřit, aniž bychom do jeho popisu vnášeli jakékoli soudy a to znamená, umět říci

popisným jazykem, co druzí dělají a co z toho se nám buď zamlouvá nebo nezamlouvá.

2. **Pocity:** Reflektuje se neboli vyjadřuje, co cítíme, když tuto situaci pozorujeme. Můžeme cítit ublížení nebo vyděšení nebo máme radost, jsme pobaveni, rozčilení atd?
3. **Potřeby:** Řekne se, o jaké naše potřeby jde, které se pojí s emocemi, tedy vyjádříme, které pocity jsme v sobě rozpoznali a co potřebujeme.
Vždy, když dochází k jasnému a upřímnému vyznání, jak nám je, tak používáme nenásilnou komunikaci a děláme to prostřednictvím výše uvedených složek. Stejně uplatnění uváděných čtyř složek nenásilné komunikace se zrcadlí a přijímá od druhých lidí, s kterými probíhá komunikace. Podle doporučení se nejprve snažíme empaticky vycítit, co pozorují, co oni cítí a potřebují. Poslední složkou jsou prosby.
4. **Prosby:** Zjistíme, co by si komunikující přáli a co by bylo obohacením pro ně.

Uplatňování *nenásilné komunikace* se nabízí právě v mateřských školách, které mají být „dílnou lidskosti“, a které jsou založené na naslouchání a na ochotě vnímat potřeby a emoce dětí, zaměstnanců a rodičů. Uváděný postup pomáhá překonávat navyklé vzorce v komunikaci a soudy v jednání, kde nedochází k negativním projevům v řešení situací a konfliktů. Nenásilná komunikace pomáhá rozvíjet a podporovat vztahy založené na úctě a spolupráci, ve které má své místo empatie, naslouchání a zájem o člověka.

Osobnost předškolního pedagoga je hlavním iniciátorem změn v mateřské škole a ve školství, např. při aktualizaci a změně Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání na komunikaci záleží nejvíce. Pokud se nepodaří podpořit a někde změnit komunikaci k nenásilné a laskavé, tak se nic nezmění k lepšímu. Podle Uhra (In Kasíková a Valenta, 1994) nás nespasí ani nová organizace, ani osnovy, i když jsou důležité, protože to jsou jen prostředky. Potřebujeme posunout, podpořit a rozvíjet lidskou komunikaci v interakci hlavně mezi pedagogy, kteří jsou a mohou být nositeli této komunikace v mateřských školách, a v přípravném studiu předškolních pedagogů, které nazýváme „dílnami lidskosti“. Zde je preferována vzájemná nenásilná komunikace s respektem člověka k člověku a bude potřebné myslet na výše uváděné její složky – kroky, kterými jsou **pozorování, pocity, potřeby a prosba**. Podle Rosenberga (2016, s. 31–41) je potřebné upozorňovat zároveň na rizika této komunikace, kterými mohou být: zhoršení schopnosti empatie neboli vcítění se a celkově komunikaci, v tomto podání pojmenoval jako „odcizující komunikaci“. Dalším rizikem a zároveň příčinou „odcizující komunikace“ je moralizování neboli moralizující hodnocení a neustálé posuzování, které se označuje jako špatné jednání až pochybení u lidí, kteří nekonají v souznění s danými hodnotami. Jedná se o soudy a různé formy obviňování, velkou kritiku a hanění. Dalším projevem a formou je neustálé srovnávání, a zde upozorňuje na to, že jakmile se začneme srovnávat (např. nejčastěji ve výkonech nebo v kráse apod.), nebudeme se cítit dobře neboli negativně, nedokonale. Následnou příčinu „odcizující se komunikace“ vidí dále v tom, že vzniká v odmítání zodpovědnosti za své činy, vlastní city a myšlenky. Poslední a nesmírně důležitou formu komunikace, která způsobuje „odcizující komunikaci“ vnímá v tom, že se nerozlišuje prosba od příkazu. A to je významná forma „nenásilné

komunikace“, která brání empatii. Prezentované příklady příčin „odcizující se komunikace“ můžeme pozorovat nebo také zažít v komunikaci předškolních pedagogů v některých mateřských školách a musíme říci, že nejsou v souladu s pojetím „dílny lidskosti“ v předškolních zařízeních. Proto bude v následujícím období nevyhnutné, aby se „nenásilnou komunikací“ zabývala každá mateřská škola a podpořila tak interakci učitel-dítě, učitel-rodíč, učitel a zaměstnanec k spokojenosti všech. Věříme, že poznání a pochopení „nenásilné komunikace“ bude příznivě působit na vytváření vstřícnějších vztahů mezi zaměstnanci a ve spolupráci školy s rodinou.

Uváděné formy nenásilné komunikace a upozornění na možná rizika negativních vlivů, přispívají k rozvoji osobnosti předškolního pedagoga podporujícího laskavou komunikaci, týmovou práci s otevřenými vztahy plné důvěry a s uplatněním humoru, který svou lehkostí vede k větší efektivní komunikaci a vytváření příjemné atmosféry. Zvláštní akcent je třeba klást na emoční inteligenci, která je základem a podporou komunikace pedagoga a podporou k projevoování empatie jako dominantního faktoru v komunikaci předškolních pedagogů v mateřských školách.

4 Akcenty v přípravě předškolních pedagogů v podobě laskavé komunikace

Studenti mají možnost zúčastňovat se v rámci předmětu Předškolní pedagogika s didaktikou a pedagogické praxe návštěv mateřských škol, kde mohou vidět a blíže se seznámit s individualizací, ve které probíhá laskavá a nenásilná komunikace mezi pedagogem a dětmi a mezi dětmi navzájem. Konkrétně ve fakultních mateřských školách v Hradci Králové mají studenti možnost vidět a pozorovat:

- Příznivé klima, respektující přístup pedagogů a láskyplné prostředí ve třídách MŠ,
- komunikaci ve všech interakcích – učitelka a dítě, děti mezi sebou, učitel a zaměstnanci mezi sebou – komunikace probíhá bez příkazů, rozkazů, napomínání, okřikování apod.,
- svobodnou hru dětí plnou laskavé komunikace dětí, kde hra ve třídách MŠ probíhá každý den až do 9:30 hod. dopoledne,
- podpurnou komunikaci nasměrovanou k rozvoji kreativity (nejvíce ve svobodné hře dětí),
- děti komunikují samostatně nejčastěji v centrech aktivit (nebo v hnízdečkách, koutcích apod.) a hrají si podle vlastního výběru,
- v komunikaci nejsou děti úkolované v prospěch přehnané přípravy na školu (autoritativně a „šolským způsobem“) a v podobě velkého množství pracovních listů, šablon apod.,
- hra dětí s přirozenou (nenásilnou) a laskavou komunikací je tou nejdůležitější „přípravou“ na školu,
- v průběhu ranních her mohou studenti vidět postupnou svačinku a také samostatnost dětí při přípravě svačiny a obsluze,
- vlídnou, laskavou komunikaci dětí v heterogenních třídách,
- samostatné rozhodování dětí,

- komunikaci dětí při samostatném řešení problémů,
- samostatné plnění vzdělávací nabídky podle H. Gardnera,
- vnitřní disciplínu dětí s dodržováním pravidel a připomínání jejich plnění mezi sebou,
- individualizaci a diferenciaci v předškolním vzdělávání s laskavou komunikací.

Studenti pozorují uváděné situace a komunikaci ve třídě mateřských škol a naplňují očekávání Rosenberga (2023, s. 33), který uvádí, že „součástí nenásilné komunikace je schopnost pozorovat, jak to lidé dělají, aby se vyhnuli hodnocení, které by mohlo vyznít jako kritika“.

5 Závěr

Profese předškolního pedagoga má v současnosti komplexnější podobu s akcentem na komunikaci. Vyžaduje profesionála s laskavou a nenásilnou komunikací, ve které podle Rosenberga (2023, s. 33) „není cílem získat to, co chceme, ale navázat lidské spojení, které vede k uspokojení potřeb všech. Tak jednoduché a současně složité to je“.

Příprava předškolních pedagogů chce úspěšně rozvíjet osobnosti, které disponují osobnostními a sociálními kvalitami, s akcentem na schopnost empatie, otevřenosti k hloubce citu, spontaneitě a hravosti v přirozeném životním kontextu. Osobnosti, které disponují smysluplnou komunikativností, nekonformním myšlením, samostatností, sociální otevřeností a dalšími lidskými kvalitami, vlastnostmi a kompetencemi v podobě vysoké flexibility a kreativity podpořené vlastní sebemotivací, globálním myšlením a ochotě se celý život vzdělávat. A takové předškolní pedagogy si předškolní vzdělávání v mateřských školách - „dílnách lidskosti“ zaslouží.

Literatura

- Kasíková, H. & Valenta, J. (1994). Reformu dělá učitel aneb diferenciaci, individualizaci, kooperaci ve vyučování. Praha: STD. ISBN 80-901660-0-8.
- Oprailová, E. (2019). Současné horizonty poznání předškolního dítěte jako podnět k úvaze nad revizí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. *Časopis Řízení školy Speciál pro mateřské školy*. MŠ 3/19. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/soucasne-horizonty-poznani-predskolniho-ditete-jako-podnet-k-uvaze-nad-revizi-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro-predskolni-vzdelavani.m-6090.html>
- Rosenberg, B., M., (2016). Nenásilná komunikace. Praha: Portál, 221 s. ISBN 978-80-262-1079-5.
- Rosenberg, B., M., (2023). Nenásilná komunikace ve škole. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-262-2006-0.
- Šmelová, E. (2014). Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 168 s. ISBN 978-80-244-4440-6.

Informace o autorovi

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Garantka oboru Učitelství pro MŠ a koordinátorka oboru Předškolní pedagogika, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Email: vladimira.hornackova@uhk.cz

Rodičovské praktiky v rámci podpory rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v předškolním věku

Aneta Hřavová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Abstrakt: Studie je součástí disertační práce, která se zabývá podporou rozvoje čtenářské pregramotnosti v rodině předškolních dětí a v mateřské škole. Cílem této studie bylo zjistit, jaké jsou rodičovské praktiky, které ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti u jejich dětí v předškolním věku. V tomto příspěvku se zaměřuji na prostředí rodiny. Pro tyto účely byla využita kombinace výzkumných metod – vedení deníku rodiči a rozhovor. V tomto příspěvku seznamuji s výsledky rozhovorů v komparaci s výsledky z analýzy deníků. Z výsledků vyplynulo, že rozdíly mezi praktikami rodičů jsou patrné, přesto je domácí předčítání u všech rodičů dominantní aktivitou, díky které rodiče podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u svých dětí. V závěru práce uvažuji nad možnými souvislostmi těchto výzkumných zjištění.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, předškolní věk, rodina

Abstract: The study is part of a dissertation that deals with the development of reading pre-literacy in the family of preschool children and in kindergarten. The aim of this study was to find out what are the parental practices that influence the development of pre-literacy in their preschool children. In this post, I focus on the family environment. For these purposes, a combination of research methods was used - keeping a diary by parents and an interview. In this post, I introduce the results of the interviews in comparison with the results from the analysis of the diaries. The results showed that the differences between the parents' practices are noticeable, yet home reading is the dominant activity for all parents, thanks to which parents support the development of pre-literacy in their children. At the end of the thesis, I consider the possible connections of these research findings.

Keywords: reading preliteracy, preschool age, family

1 Úvod

Tématem této studie je rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v předškolním věku. Jak již bylo zmíněno, tato studie je součástí mé disertační práce, která je zaměřena na prostředí rodiny a mateřské školy. V tomto příspěvku se zaměřuji na prostředí rodiny. Cílem tohoto šetření je zjistit, jaké jsou rodičovské praktiky v rámci podpory rozvoje čtenářské pregramotnosti u svých dětí. S pomocí dat, která budou z tohoto šetření získána lze lépe a strukturovaněji individualizovat výchovně-vzdělávací práci s těmito dětmi v mateřské škole s oporou o diagnostická zjištění.

2 Současný stav poznání

Počátky úvah o čtenářské pregramotnosti lze nalézt v zahraničí, odkud se rozvinuly i do českého prostředí. Původní přesvědčení, že dítě v určitém věku samo tzv. dozraje a bude na zahájení výuky čtení a psaní automaticky připraveno, bylo nahrazeno

myšlenkami, že samotný vývoj není dostačující. Tento koncept je označován emergentní gramotnost (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Čtenářská pregramotnost je jakýmsi předstupněm čtenářské gramotnosti a je chápána jako soubor schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou pro úspěšné zahájení školní docházky nezbytné (Kropáčková et. al., 2014; Nádvorníková et. al., 2019). Nádvorníková a kol. (2019) podrobně vymezuje čtenářskou pregramotnost do dvou dimenzí: 1) vytváření vztahů a postojů k psané řeči (zájem o knihy, časopisy a jiné texty včetně digitálních, zájem o poslech pohádek, šetrné zacházení s knížkou) a 2) získávání vědomostí a dovedností (povědomí o četbě jakožto prostředku získávání informací, rýmy, analýza a syntéza slov, chápání jednoduchých příběhů a pohádek). Tyto procesy jsou založeny na dřívějších zkušenostech dítěte v interakci s jeho prostředím. (Zarina, Belousa, 2011).

Tímto prostředím je především rodina dítěte a mateřská škola, které mají důležitou roli v rozvoji pregramotnosti. Højen et. al. (2011) přináší důkazy o tom, že domácí prostředí významně souvisí s jazykovými dovednostmi dětí v předškolním věku. Mertin (2010) říká, že čtenářství má rodina rozvíjet od nejútlejšího věku dítěte, zdůrazňuje motivaci ke čtení, radost a zájem dítěte o čtení.

Gavora (2018) realizoval výzkum v rodinách dětí se zaměřením na domácí předčítání. Výsledky ukazují, že praktiky rodičů související s rozvojem čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí se jeví jako uspokojující potřeby předškolních dětí. Frekvence předčítání rodiči svým dětem je dostatečná, většina rodičů začíná svým dětem číst před druhým rokem věku dítěte, tyto děti disponují dostatečným množstvím knih, rodiče podporují porozumění textu a uvažování nad ním. Slabší je práce s písmeny, čísly a pojmy. Snahou této studie je hlubší porozumění, jaké jsou rodičovské praktiky rodičů předškolních dětí v rámci podpory rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Výše jsou shrnuta teoretická východiska pro chápání čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti a současný stav této problematiky v České republice. Vystává tedy otázka, jak rodiče v rámci rodinného prostředí podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u svých dětí, což je primární cíl této studie.

3 Metoda

Výzkum byl koncipován jako kvalitativní s využitím designu případové studie. Za výzkumnou metodu byl zvolen rozhovor a analýza dokumentu – v tomto případě deníku pro rodiče. Byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou rodičovské praktiky vedoucí k rozvoji čtenářské pregramotnosti u svých dětí? Tato hlavní výzkumná otázka byla specifikována do dvou specifických výzkumných otázek (dále jen SVO): SVO1.: Jaké je povědomí rodičů a jaký význam připisují čtenářské pregramotnosti? a SVO2.: Jak probíhá domácí předčítání dětem? Na základě zjištění jejich povědomí jsem rodiče po dokončení rozhovorů instruovala k zapisování poznámek do deníku. Tyto poznámky zahrnovaly činnosti, které probíhají v domácím prostředí a souvisely s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Rodiče byli upozorněni, aby zapisovali vše, co považují za související s čtenářskou pregramotností, nikoliv však, aby začali dělat nové aktivity proto, aby do deníku něco zapsali. Deník rodiče vedli po dobu dvou měsíců.

Rozhovory byly nahrávány na záznamník mobilního telefonu. Poté byly záznamy přepsány a analyzovány metodou otevřeného kódování. Takto byly analyzovány i deníky společně s využitím frekvenční analýzy. Dle Hendla (2005) otevřené kódování lokalizuje téma v textu a přiřazuje tématům určitá označení (kódy). Cílem je odhalení témat, pravidelností a vztahů.

Výzkumný vzorek tvořili čtyři rodiče předškolních dětí ze stejné mateřské školy. Po udělení jejich informovaného souhlasu se zapojením do výzkumu a zpracováním jejich osobních údajů, ke kterým má přístup výhradně výzkumník, který šetření prováděl, mohl být výzkum zahájen. Pro lepší přehlednost uvádím jejich fiktivní jména do tabulky níže.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek: Fiktivní jména respondentů pro potřeby anonymizace

Jméno rodiče
Sára
Pavčina
Petr
Hana

4 Výsledky

V rámci rozhovorů jsem nejprve zjišťovala povědomí rodičů o problematice čtenářské pregramotnosti, což odpovídalo na SVO1. Z rozhovoru vyplynulo, že rodiče mají alespoň základní povědomí o pojmu čtenářská pregramotnost: Petr: „...přiblížit tak a číst mu tak, aby až bude umět číst, aby do nich sám potom měl chuť.“, Pavčina: „...kdo čte, tak má samozřejmě úplně jinou slovní zásobu.“ Hana: „...myslím si, že je to něco spojené se začátkem čtení nebo s něčím, co vlastně tomu čtení předchází.“ Dotazy k SVO2 byly směřovány k domácímu předčítání, jeho délce a frekvenci, dále k doprovodným aktivitám souvisejícím s předčítaným textem (rozvoj příběhu, oblíbené žánry), množství knih v domácí dětské knihovně, návštěvě knihovny a knihkupectví, k motivování dítěte rodičem ke knihám a naposledy k rodičům jako čtenářským vzorům pro své děti. Z hlediska domácího předčítání jsou rodičovské praktiky poměrně vyvážené. Téměř všichni rodiče se snaží číst svým dětem pravidelně, denně: Pavčina: „...Čte spíš teda manžel. A v podstatě každý den. Tak čtvrt hodiny určitě, i dýl, záleží samozřejmě, kolik je času.“, Hana: „...čteme vlastně každý den pravidelně, před spaním, ale i mimo tuhle dobu...“, i když výpověď Sáry se jeví značně problematicky uchopitelná: „...No, někdy každé den.“ Oproti tomu Petr uvádí, že domácí předčítání je podřízeno dalším aktivitám rodiče a rodiny „...Záleží na ročním období. V létě řekněme čtyřikrát do měsíce a co se týká zimy tak to každý den. A v tady v těch obdobích jaro, podzim řekněme třikrát týdně určitě.“ Přesto Petr považuje rozvoj čtenářské pregramotnosti za důležitý. Množství knih v domácí dětské knihovně se zdá být u všech rodin více než dostačující: Petr: „Pro děti, nám to přibývá tak řekněme k deseti ročně, takových 50-60 knížek.“, Pavčina: „...Tak dvacet, třicet určitě., Hana: „já myslím, že fakt přes padesát určitě.“, Sára: „nad padesát? Víc možná.“ Návštěva knihovny není častá, rodiče preferují nákup knih online, v knihkupectví, v mateřské škole, což oceňuje Petr: „...tady je to teda perfektní, že ty knížky tady jsou.“ Posledním aspektem je motivace dítěte ze strany rodičů v rámci posilování čtenářské pregramotnosti. Petr: „To ne, podle zájmu. Nechávám to na něm.“.

Stejně tak odpovídala i Hana: „Ne, já to neřeším. Já ani manžel nejsme nějaký velký čtenáři, takže to pro mě asi není úplně to hlavní.“ A Pavlína: „Spíš ne, ony fakt holky, když chtějí, tak si samy vezmou, ale když ne, tak ne.“

Z analýzy deníku vyplynulo, že nejčastější aktivitou je předčítání: Pavlína celkem 69 dní, Hana 41 dní, Petr 27 dní a Sára pouze 16 dní. S předčítáním bylo u Pavlína a Hany spojené i prohlížení a listování knihou (Pavlína celkem 11 dní, Hana celkem 2 dny). Další frekventovanou aktivitou byly aktivity spojené s domácí přípravou související s přípravou v mateřské škole. Tím rozumíme úkoly v pracovním sešitu Mezi námi předškoláky, časopis Šikulka, pracovní listy apod. Pavlína celkem 18 dní, Sára 12 dní, Petr rovněž 12 dní a Hana pouze 5 dní. Dále se objevovaly činnosti, jako je kreslení (Sára celkem 13 dní), dále stolní hry (Petr celkem 14 dní, Hana pouze 1 den). Dále se jednotlivě objevovala i logopedie. Nejčastější aktivitou ve všech denících je čtení. To naznačuje, že čtení je klíčovou součástí denní rutiny u všech dětí, podporující vzdělávání a rozvoj. Pavlína má nejvyšší počet dní věnovaných práci s časopisem Šikulka (21 dní) a úkolům ze školky (18 dní), což naznačuje silný důraz na strukturované vzdělávací aktivity. Sára a Petr mají také vysoký počet dní věnovaných úkolům ze školky, což ukazuje na pravidelnou domácí přípravu. Hana má méně dní věnovaných těmto aktivitám. Petr má nejvyšší frekvenci hraní stolních her (14 dní), což naznačuje zájem jeho dítěte o tyto společenské hry. Sára a Hana také hrají hry se svými dětmi, ale méně často. Pavlína a Hana se věnují aktivitám zaměřeným na vizuální rozpoznávání a prohlížení knih, což může podporovat vizuální a kognitivní dovednosti. Každé dítě má svou specifickou kombinaci aktivit, které podporují jeho vzdělávací a rozvojové potřeby. Pavlína a Petr se více věnují strukturovaným vzdělávacím úkolům, zatímco Sára a Hana mají širší spektrum aktivit zahrnujících kreslení, hraní her a kreativní činnosti. Tyto rozdíly mohou odrážet individuální preference dětí a různé přístupy k jejich vzdělávání a rozvoji.

5 Diskuse

Povědomí rodičů o pojmu čtenářská pregramotnost, jejím účelu a důležitosti se téměř u všech rodičů shoduje. Někdo si tuto oblast spojuje spíše se vztahovou dimenzí, tzn. rozvoj vztahu ke knihám, někdo i se znalostní dimenzí, tzn. znalost písmen, slovní zásoba, fantazie s přesahem do následujícího života nejen v rámci základní školy. Všichni rodiče vnímají důležitost tohoto pojmu, avšak rodičovské praktiky jsou poměrně odlišné (frekvence čtení, motivace rodičem, nákup knih). Čtení je však klíčovou aktivitou pro všechny děti. Výsledky této studie korespondují s výsledky výzkumu Gavory (2019), které ukazují, že se praktiky rodičů související s rozvojem čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí jeví jako uspokojující potřeby předškolních dětí. Frekvence předčítání rodiči svým dětem je dostatečná, děti disponují dostatečným množstvím knih. Limitem této práce je malý výzkumný vzorek, jehož výsledky není možné generalizovat. Dalším problematickým aspektem byla shodná pozice výzkumníka i přímého aktéra v prostředí mateřské školy, kam děti respondentů dochází. Limitem tohoto aspektu je především potřeba nestrannosti a zachování si profesního odstupu a udržení role výzkumníka. Pro případné rozšíření tohoto výzkumu by bylo vhodné zvolit delší časové období pro sběr dat. V úvahu pak budou i další testy zaměřující se na úroveň čtenářské pregramotnosti, například test pro rodiče Parent Reading Belief Inventory (DeBaryshe, 1990 in Curenton

& Justice, 2008) či test domácí gramotnosti Wu a Honiga z roku 2010, který obsahuje položky jako je návštěva knihoven a knihkupectví, vzor psaní a čtení, učení čtení a písmen a společné čtení rodič – dítě (Saban et. al., 2018).

6 Závěr

Práce svým zaměřením zodpověděla specifické výzkumné otázky, čímž naplnila výzkumný cíl a přinesla cenné a podnětné informace pro rozvoj disertační práce. V příspěvku jsem reflektovala výsledky výzkumu i jeho limity a podpořila tak mé další uvažování o budoucím výzkumném zaměření.

Literatura

Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2008). *Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280801963939>

Gavora, P. (2018). *Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik*. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/9161>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

HØJEN, A. et. al. 2011. *The relation of home literacy environments to language and preliteracy skills in single-and dual-language children in Danish childcare*. In ScienceDirect. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.007>

KROPÁČKOVÁ, J. et. al. 2014. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. In Pedagogická orientace. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

MERTIN, V. - GILLERNOVÁ, I. 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5

NÁDVORNÍKOVÁ, H. et. al. 2019. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme. Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-763-7

SABAN, A. I. et. al. 2018. *Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of turkey through the parent reading belief inventory (PRBI)*. In European Journal of Educational Research, 7 (4), 985-997. Dostupné z: [doi:10.12973/eu-jer.7.4.985](https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985)

WILDOVÁ, R. - KROPÁČKOVÁ, J. 2015. *Early childhood pre-reading literacy development*. In Society for Research in Children Development. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

WHITEHURST, G. J. - LONIGAN, Ch. J. 1998. *Child development and emergent literacy*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Zarina, S. & Belousa, I. (2011). *Environment for Meaningful Development of Reading Literacy in Pre-School*. <https://doi.org/10.2478/v10230-011-0005-3>

Informace o autorovi

Mgr. Aneta Hřavová

V současné době působí jako ředitelka Mateřské školy Níhov, příspěvkové organizace a rovněž studuje doktorský studijní program Školní pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Působí také jako lektorka vzdělávacích kurzů. Jejím výzkumným zájmem je čtenářská pregramotnost a spolupráce rodiny a mateřské školy.

e-mail: Hravovaaneta@email.cz

Digitální technologie a pedagogové v mateřských školách

Martin Kaliba⁴

Dana Stejskalová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Petra Ambrožová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav sociálních studií

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na využívanost digitálních technologií a sociálních sítí u pedagogických pracovníků mateřských škol v rámci profesního života, také se dotýká tématu ohledně uplatňování digitálních technologií při práci s dětmi v předškolním zařízení.

Klíčová slova: digitální technologie, sociální síť, pedagogický pracovník, mateřská škola

Abstract: The paper focuses on the utilization of digital technologies and social networks by kindergarten teachers in their professional lives, as well as the application of digital technologies when working with preschool children.

Keywords: digital technologies, social networks, pedagogical worker, kindergarten

1 Úvod

Příspěvek se zaměřuje na využívanost digitálních technologií a sociálních sítí u pedagogických pracovníků mateřských škol v rámci profesního života, také se dotýká tématu ohledně uplatňování digitálních technologií při práci s dětmi v předškolním zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v posledních letech podporuje využívání digitálních technologií ve všech stupních vzdělávání, tedy i v mateřské škole. Cílem je rozvoj informatického myšlení a daných kompetencí u dětí a žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). V jaké míře tedy pedagogičtí pracovníci v mateřských školách využívají digitální technologie?

Prensky v roce 2001 popsal termín digitální domorodec a digitální přistěhovalec, kdy domorodec získává informace ze světa ICT automaticky během svého vývoje, zatímco přistěhovalec se dané zákonitosti učí až v daném věku. Přesně nemůžeme určit, kdy nastal zlom a nová generace se již stává domorodcem, ale víme, že mluvíme o pár desetiletí zpět (Greenfield, 2016). Rogers-Whitehead (2022) dodává, že v dnešní době se rodiči stává generace Y i Z, avšak každá skupina jedinců byla vychovávána odlišně, a proto se střetáváme s různými názory na výchovu a využívání digitálních technologií u dětí, stejně tak tomu je i u pedagogů předškolního věku. Z výzkumu Pew Research Centre in Greenfield (2016), který se zabýval, jak časté využívání digitální technologií ovlivní „generaci Y“, vyplynuly 2 tvrzení. Pozitivní tvrzení popisuje, že tito jedinci lépe plní náročnější úkoly, neboť si mohou důležité informace vyhledat na internetu a zvládají

⁴ Kontaktní osoba: martin.kaliba@uhk.cz

řešení více problémů najednou. Za negativní dopad je považována horší paměť, neschopnost navazovat nové vztahy či zhoršená dovednost komunikace. Jak zmiňuje Coyneová: „Myslím, že naším úkolem je pomoci dětem stát se zdravými uživateli medií, a to neznamená, že jim jejich používání plně zakážeme ...“ (Rogers-Whitehead, 2022), ale musíme se (je) naučit digitální technologie využívat efektivně a trávit s nimi pouze přiměřený čas.

Spitzer (2014) popisuje, že se v dnešní době již mnoho lidí stává závislými na digitálních technologiích a sociálních sítích. „Svět bez sociálních sítí jako Facebook nebo Google+ si mnoho lidí dnes už nedokáže pro svůj život představit. Na schůzce sedí v kavárně proti sobě, ale nehledí si navzájem do očí, nýbrž každý do svého smartphonu – zřejmě proto, aby mohli přátelům rychle tweetovat, jak je rande skvělé.“ (Spitzer, 2014) Stejně tak tomu může být i u pedagogů předškolního vzdělávání, pro které však může mít rozvoj technologií a sociálních sítí i pozitivní vliv, neboť možnost vzdělávání, získávání pracovních listů či prodávání vytvořených materiálů může být pro pedagogy určitá míra inspirace a seberealizace. Proto je hlavním cílem zjistit, jak pedagogičtí pracovníci mateřských škol využívají v rámci profesního života digitální technologie a sociální sítě.

2 Metoda

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak pedagogičtí pracovníci mateřských škol využívají digitální technologie a sociální sítě – výzkum je tedy orientován na pedagogické pracovníky mateřských škol napříč Českou republikou.

V souvislosti s daným cílem byla stanovena následující hypotéza:

H1 – Při činnostech s dětmi v MŠ jsou z digitálních technologií nejvíce využívány interaktivní tabule.

Získávání dat z důvodu lepší výpovědní hodnoty výzkumu probíhalo dvěma způsoby. Přestože se výzkum zabývá využíváním digitálních technologií a sociálních sítí u pedagogických pracovníků MŠ, nebylo získávání dat realizováno pouze pomocí online odkazu na dotazníkové šetření, ale i v podobě tištěných dotazníků, neboť jsme chtěli získat odpovědi i od pedagogických pracovníků MŠ, kteří digitální technologie a sociální sítě nevyužívají.

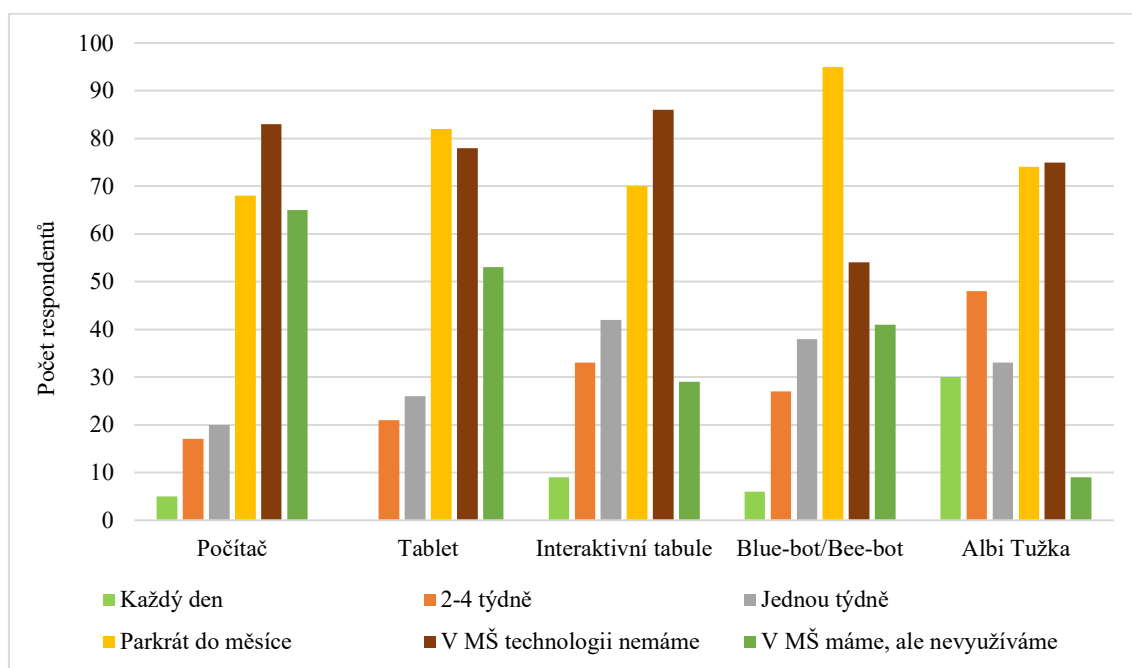
Dotazníkové šetření sdílené pomocí online odkazu v emailu a přes sociální sítě bylo vytvořeno prostřednictvím Formuláře Google, tištěná verze byla pro lepší přehlednost vytvořena v Microsoft Word. Vyplněná data v tištěných dotaznících jsme ručně zadali jako vyplněný dotazník do Formuláře Google.

Zpracování dat proběhlo automaticky pomocí Formuláře Google, některá data byla upravena a sčítána pomocí Microsoft Excel. Veškeré grafy v rámci analýzy výsledků byly vytvořeny prostřednictvím Grafu v aplikaci Microsoft Word. V případě sdílené odpovědi otevřené otázky je transkripce responze ponechána v originální výpovědi, tudíž s chybou.

3 Výsledky

Na grafu 1 vidíme využívanost u dotazovaných pedagogů.

Můžeme si všimnout, že v mateřských školách je nejčastěji využívána Albi tužka, se kterou 111 učitelů připravuje činnosti minimálně jednou týdně. Jako druhou nejvyužívanější digitální technologii můžeme brát interaktivní tabuli, která se každý den pouští v 9 MŠ, týdně v 84. U Blue-botů a Bee-botů jsem čekala častější využívání, neboť nyní má mnoho mateřských škol tyto pomůcky díky podpoře digitalizace od MŠMT. Z grafu ale zároveň vyplývá, že více jak 40 MŠ má dané pomůcky k dispozici, avšak je s dětmi nevyužívá. Je ovšem důležité podotknout, že ve většině mateřských školách daným pomůckám říkají „včelky“ a pedagogové možná nevědí, jaký je jejich pravý název, a tak v dotazníkovém šetření nezvolili odpovídající variantu. Z dalších robotických hraček pedagogové v mateřských školách využívají Housenku Code a Pillar (12x), robot Cubbeto (11x), Botley robot (10x) či 12x digitální mikroskop. Z celkového počtu dotazovaných se dle mého názoru nejedná o velký počet respondentů, kteří s dětmi v předškolním zařízení dané hračky používají. Jak je ale již zmíněno výše, panují dva názory na využívání digitálních hraček v MŠ. Respondentka 64 zmínila: „V MŠ nejsme zastánci digitální technologie a proto tablety nevyužíváme... V dnešní době děti mají přísun k těmto technologiím, díky svým rodičům, proto se snažíme v MŠ jim co nejvíce z této oblasti nenabízet, ač víme, že se to po nás vyžaduje... Když každý den slyšíme, jak děti odpoledne koukaly na mobil nebo TV, místo toho, aby šly ven...“. Je dle mého názoru potřeba, aby pedagogové znali možnosti, byli v oblasti digitálních pomůcek vzděláni a dokázali sami posoudit, v jaké míře mají digitální technologie v mateřské škole využívat.



Graf 1: Digitální technologie ve vzdělávací nabídce

Vyhodnocení hypotézy:

H1 – Při činnostech s dětmi v MŠ jsou z digitálních technologií nejvíce využívány interaktivní tabule.

Z dostupných zdrojů je zřejmé, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy usiluje o využívání digitálních technologií v rámci činností v mateřské škole. Na základě teorie a vlastních zkušeností byla stanovena hypotéza 1, která říká, že v mateřských školách je z digitálních technologií nejvíce využívána interaktivní tabule.

Jako nejčastěji využívaná digitální pomůcka z výzkumu vyplynula Albi tužka, na druhém místě se umístila interaktivní tabule. Albi tužku při činnostech s dětmi alespoň jednou týdně uplatňuje 39,9 % respondentů, zatímco interaktivní tabuli 30,2 % dotazovaných. Zmíněnou hypotézu tedy dle výsledků z výzkumné šetření zamítáme.

4 Diskuze a závěr

Príspevek pojednává o využívanosti digitálních technologií a sociálních sítí pedagogickými pracovníky mateřských škol. Výzkumného šetření se pomocí dotazníku zúčastnilo 278 pracovníků mateřských škol napříč Českou republikou

S digitálními technologiemi a sociálními sítěmi se nesetkávají jen teenageři, ale celá populace, tudíž i učitelé, ovšem v dnešní době i děti předškolního věku. A proto většina autorů, stejně jako Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, upozorňuje, že je potřeba zavádět digitální technologie již do předškolního vzdělávání. Hlavním důvodem je vývoj společnosti ohledně ICT. Odborní vědci z řad neurologů, psychologů, ... jsou však jiného názoru. Například Spitzer (2014) říká, že využíváním internetu v mateřských školách mají děti horší paměť, vytváří si návyk či přestávají kriticky myslet. V prohlášení Národního ústavu pro vzdělávání z roku 2018 však nalezneme, že je potřeba smysluplně a cílevědomě zařadit digitální technologie již do předškolního vzdělávání. „U žáků od počátku školní docházky je třeba rozvíjet digitální, infromatické i ostatní oborové kompetence související s používáním digitálních technologií v systému, který obsáhne celou školní výuku, zahrnuje aktivity žáků ve škole i jejich zkušenosti z aktivit mimo školu.“ (Návrh revizí rámcových vzdělávacích programů v oblasti informatiky a informačních a komunikačních technologií, 2018). A tak se setkáváme se dvěma názory, a to, zda do předškolní výchovy digitální technologie zařazovat, nebo naopak nezařazovat? Různé postoje panují i mezi respondenty dotazníkové šetření, avšak téměř všichni alespoň párkrát do měsíce v rámci činností dětem různé digitální pomůcky nabídnou. Je ovšem důležité znát správné strategie a uplatnění digitálních technologií v předškolním zařízení, nikoli pouze hraní her a sledování pohádek, se kterými se často v setkáváme. Na to navazuje fakt, že učitelé na základních i mateřských školách musí být na tuto problematiku připraveni a musí se umět orientovat v nových trendech, a to je další důvod, proč dle mého názoru důležité pedagogy podporovat v rozvoji při práci s digitálními technologiemi a sociálními sítěmi. Bohužel se často setkáváme s učiteli, kteří nestíhají tempo internetu a digitálních technologií, a proto je jim potřeba s touto problematikou pomoci a ukázat jim výhody nových možností a technologií.

Limit výzkumu shledáváme v neschopnosti zjistit, zda respondenti v rámci dotazníkového šetření vyplňovali pravdivé informace. U vyplnění přes online odkaz můžeme spoléhat

na větší pravdivost, neboť v případě papírové podoby se vyplněné archy vždy dostaly k paní ředitelce, a tak si zaměstnanci mohli některé informace lehce poupravit. Další limit vidíme v celkovém počtu respondentů dotazníkového šetření. Výzkumu se zúčastnilo 278 pedagogických pracovníků mateřských škol, s ohledem na pozici učitele mateřské školy a dat z ČSÚ (Český statistický úřad, 2021) činí výzkumný vzorek 0,7 % všech učitelů předškolního věku v České republice.

Literatura

GREENFIELD, Susan. *Změna myšlení: jak se mění naše mozky pod vlivem digitálních technologií*. Přeložil Radek VANTUCH. V Brně: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0450-4.

ROGERS-WHITEHEAD, Carrie. *Digitální rodičovství: jak pomoci dětem vybudovat si zdravý vztah k technologiím*. Přeložil Lenka ŠTĚPÁNÍKOVÁ. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3495-3.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

Spolupráce mateřské školy a rodiny

Simona Tetourová⁵

Petra Kolářová⁶

Mateřská škola Jílové u Prahy

Abstrakt: Naším hlavním cílem je propojit komunitu rodičů se životem mateřské školy. Vytvořit vhodné podmínky, aby byla spolupráce a také spolupodílení se na vzdělávání dětí možné. Získání přehledu o dění v mateřské škole a větší míry transparentnosti směrem k rodičům.

Naším záměrem je implementace těchto přístupů do naší mateřské školy. Důležité pro nás jsou diskuse s učitelkami z dalších mateřských škol a vzájemné sdílení své práce. Dalšími nástroji byly brainstormingy, diskuse, semináře. S místní komunitou mateřských škol máme silnou vazbu a často se stýkáme při zavádění nových pedagogických trendů. Z každého našeho setkávání pořizujeme písemné zápisy, které potom znovu konzultujeme a obohacujeme další kolegyně například na velké pedagogické poradě.

Veškeré akce a spoluúčast rodičů na dění v mateřské škole, a tedy i naplňování námi stanovených cílů máme zdokumentováno formou videí a fotografií, které zveřejňujeme v naší aplikaci Naše MŠ. Dále publikujeme a šíříme tyto inovativní přístupy v místních Jílovských novinách, v Učitelských novinách a Informatoriu. Tímto evidujeme naši spolupráci s rodinou, dále ji šíříme a ostatní mateřské školy tímto motivujeme a zapojujeme.

Důvodem našeho záměru není pouze soulad s RVP PV, ale také reakce na každoroční hodnocení mateřské školy ze strany rodičů prostřednictvím evaluačních dotazníků, které uváděly, že rodiče se chtějí daleko více podílet na dění v mateřské škole. Pozitivní klima a spolupráce rodiny s mateřskou školou považujeme za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje chod mateřské školy.

Klíčová slova: spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, pozitivní školní klima, propojení komunity, participace na vzdělávacím procesu

Abstract: The main goal is to connect the community of parents with the life of the kindergarten. To create the right conditions to make cooperation and participation in the education of the children possible. To gain an overview of what is happening in the kindergarten and a greater degree of transparency towards parents.

Our intention is to implement these approaches in our kindergarten. Discussions with teachers from other kindergartens and sharing our work with each other are important for us. Other tools were brainstorming sessions, discussions, seminars. We have a strong bond with the local kindergarten community and we meet often when introducing new pedagogical trends. We take written minutes of each of our meetings, which are then consulted again and enriched by other colleagues, for example at a large pedagogical meeting.

We have documented all the events and participation of parents in the kindergarten, and thus the achievement of the goals we have set, in the form of videos and photos that we publish in our Our Kindergarten app. We also publish and disseminate these innovative approaches in the local Jílové newspaper, Teachers' Newspaper and Informatorio. In this way, we record our cooperation with the family, spread it further and motivate and involve other kindergartens.

The reason for our intention is not only compliance with the RVP PV, but also the response to the annual evaluation of the kindergarten by parents through evaluation questionnaires,

⁵ reditelka@msjilove.cz

⁶ zastupkyne2@msjilove.cz

which indicated that parents want to be much more involved in the kindergarten. We consider the positive climate and cooperation between the family and the kindergarten to be the most important factor influencing the operation of the kindergarten.

Keywords: *cooperation between family and kindergarten, positive school climate, community connection, participation in the educational process*

1 Úvod

Spolupráce mateřské školy s rodiči dětí je založena na vzájemném partnerském vztahu. Rodiče mají možnost zapojit se do dění mateřské školy svými nápady, připomínkami, návštěvou během dne, sponzorstvím i účastí na plánovaných akcích, mezi které patří besídky, besedy, schůzky, výlety, dny otevřených dveří.

Prioritou naší mateřské školy je vytvoření bezpečného zázemí a podnětného prostředí pro děti. Dále také pozitivní vztah mezi učitelkami a rodiči. Veškeré informace od rodičů jsou pokládány za důvěrné a snažíme se na ně citlivě reagovat a vytvářet tak partnerský vztah mezi všemi účastníky, kteří se spolupodílí na výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole. Pozitivní vztah s rodiči je pro nás klíčovým předpokladem pro úspěšnou komunikaci a spolupráci. Spolupráce s rodinou je považována za významný faktor ovlivňující vývoj, výchovu a vzdělávání dětí (ŠVP, MŠ Jílové u Prahy).

2 Spolupráce

Naše mateřská škola sympatizuje s alternativním programem Začít spolu, který je mimo jiné velmi otevřen rodinám a spolupráci s nimi. Krejčová (Krejčová & kol., 2015) uvádí základní pravidla, která by učitelky měly při budování vztahu s rodinami dodržet.

- Respektování úlohy rodičů: jejich role je v každé situaci nezpochybnitelná, mají právo (a povinnost) konat důležitá rozhodnutí týkající se jejich dětí.
- Zachování důvěrnosti: učitelky respektují citlivost sdělovaných informací a nakládají s nimi pouze pro svou potřebu ve vztahu k dětem.
- Mluvit s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme: učitelky průběžně zjišťují, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají.
- Podpora spolupráce s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení: učitelky respektují, že spolupráce se školou, která je atraktivní pro jednu rodinu, pro jinou být zajímavá nemusí. Flexibilně reagují na přání rodičů a snaží se uzpůsobit nabídku spolupráce širšímu spektru rodičů.
- Usilování o zapojení celé rodiny: ke spolupráci učitelky vyzývají nejen rodiče dětí, ale i širší rodinu a její přátele.
- Plánování rodičovských setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje: rodiče mají od učitelek větší nabídku termínů setkání, z nichž si mohou zvolit, který jim nejvíce vyhovuje.
- Zaměřování se na silné stránky rodiny: učitelky zdůrazňují silné stránky a dosažené úspěchy rodin. Oceňují zapojení rodičů do chodu mateřské školy a poskytují jim pozitivní zpětnou vazbu.

- Spolupráce s dalšími partnery školy: mateřská škola je otevřená spoluprací s ostatními institucemi a organizacemi, podporuje k zapojení do aktivit i širší veřejnost a přátele školy.
- Vědomí, že vše nejde hned: partnerské vztahy se budují postupně, vyžadují čas a úsilí.

Aby vznikla komunitní blízkost rodičů, dětí a učitelek, je na tom třeba dlouhodobě pracovat v oblasti vytváření kvalitních mezilidských vztahů. Kořátková (Kořátková, 2014) doporučuje praktikovat v komunikaci nedirektivní přístupy, které jsou základem pro vytváření kvalitních společenských vztahů a jsou silnou motivací pro děti a jejich ochotu se v mateřské škole vzdělávat a cítit se všestranně dobře. Tyto nedirektivní přístupy vycházejí z humanistické psychologie a pedagogiky a základní myšlenkou je, že člověk naplňuje své předem dané možnosti a je tvůrce sebe sama. Základem spolupráce mateřské školy s rodinou je navození bezpečného vztahu, pocitu jistoty a důvěry a vzájemně respektují komunikace všech zúčastněných (dítě, rodič, škola), a to za praktikování těchto nedirektivních, na osobnost člověka orientovaných přístupů:

- Akceptace: ve vztahu učitelek k rodičům a dětem to znamená přijímat je bez předsudků a bez odmítání jejich odlišností. Jedná se o přirozené, vzájemné pochopení a přijetí všech zúčastněných a tím vytváření pozitivního klima v mateřské škole.
- Empatie: tedy porozumění druhým prostřednictvím vnímání jejich stavu a rozpoložení. Učitelky v komunikaci s dětmi a rodiči vnímají jejich momentální stav a dokáží pro něj projevit pochopení.
- Autenticita: učitelka před rodiči ani dětmi nic nepředstírá, v přístupu k rodinám je opravdová, chová se lidsky přirozeně.
- Aktivní naslouchání: spočívá v soustředěnosti na to, co rodič (dítě) říká. Vidět, vnímat a rozumět tomuto sdělení.
- Empatický rozhovor: typ rozhovoru, který je obecně vhodný pro mezilidskou komunikaci, kdy se snažíme vcítit do aktuálního stavu druhého člověka (rodiče, dítěte), citlivě reagovat na jeho přání a potřeby a respektovat ho jako individualitu. Je zde místo na prostor vyjádření druhému.

Uplatňování nedirektivních přístupů v komunikaci na půdě mateřské školy pomáhá utvářet pozitivní školní klima, které je nutné pro vybudování důvěry mezi všemi zúčastněnými a dává tak prostor pro budování přátelských vztahů a možnost vytvářet spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou.

Vzdělávání a plánování vzdělávacího procesu bývalo dříve veskrze na učitelkách. Toto se jevilo jako neúplné a nedostačující. Až Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) a z ní vycházející Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání uvádí, že rodiče společně s pedagogy tvoří důležitou součást tohoto procesu.

Troufáme si říct, že tato transformace probíhala v každé mateřské škole. V některé více, v některé méně. Vždy závisí na vedoucích pracovnících mateřských škol a na míře přesvědčení v tuto spolupráci. Vedení naší mateřské školy bylo absolutně přesvědčeno a zaujato touto myšlenkou. Tuto spolupráci považujeme za klíčovou. Podstatná byla

vhodná motivace a vysvětlení přínosu této vznikající spolupráce svému týmu. Nástrojem k získání tohoto přesvědčení byly diskuse, setkávání učitelek, brainstorming, vzájemné naslechy v dalších mateřských školách a spolupráce s nimi formou diskusí, ale také odborné semináře, webináře, konference a školení s tímto tématem či zaměřením.

Důležitá byla také implementace tohoto přístupu do chodu mateřské školy, kde byl již zažitý jiný, předchozí přístup. Nutné bylo vhodné načasování a využití schopnosti pozvolného a přiměřeného začleňování těchto přístupů do vzdělávacího procesu. Bylo potřebné, aby pedagogický tým pochopil a porozuměl tomu, jak důležitá spolupráce mateřské školy a rodiny je. Mateřská škola začínala pouze malými změnami, ve kterých byla nabízena spolupráce s rodiči, např. účast rodičů na školních výletech a různých setkáních, podzimní brigády či příprava pohoštění na kulturní akce mateřské školy. Rodiče mohli svým názorem ovlivnit také stravování svých dětí a to tak, že zasílali třídním učitelkám inspirativní zdravé recepty, které byly vkládány na webové stránky mateřské školy. Tímto se rodiny mezi sebou nejen vzájemně obohacovaly, ale učitelky s dětmi také řadu receptů v rámci prožitkového učení realizovaly přímo ve třídách. Další příležitostí pro spolupráci je pravidelné setkání „Čajoven“, kde měli rodiče možnost nad šálkem dobrého čaje neformálním způsobem vyjádřit svá přání, potřeby a očekávání ohledně dění v mateřské škole.

Nyní je míra spolupráce a spolupodílení posunuta ještě o něco více a tou je spoluutváření vzdělávací nabídky společně s učitelkami a dětmi v mateřské škole. Tato spoluúčast je realizována prostřednictvím myšlenkových map, které jsou vyvěšeny v papírové podobě ve všech šatnách jednotlivých tříd. Rodiče jsou seznámeni pouze s hlavním tématem daného integrovaného bloku a mohou vyjádřit svůj nápad, inspiraci nebo námět, co by uvítali, aby se děti dozvěděly o daném tématu. Děti společně se svými učitelkami vytváří podobnou mapu. Učitelky pak vezmou obě mapy a vytváří tak vzdělávací nabídku, kterou vytvořili děti a rodiče. Dalším velkým krokem je umožnění rodičům vyzkoušet si roli učitele. Rodiče tak mohou přijít do třídy, kde mohou vést dopolední vzdělávací proces a vytvořit si pro děti svou vzdělávací nabídku. Učitelka pouze sleduje a je partnerem při jejich realizaci. Rodiče jsou dopředu seznámeni s našimi organizačními a provozními podmínkami a bezpečnostními pravidly. Vědí, jakou časovou dotaci mají ve třídě k dispozici. Na závěr společně s dětmi zhodnotí prožité dopoledne.

Dalším krokem směrem k rodičům byla společná renovace školní zahrady. Po důkladné přípravě na tuto akci se rodiče s učitelkami sešli jeden víkendový den a společně tvořili nové a podnětnější prostředí zahrady mateřské školy.

3 Závěr

Dle autorů výše uvedených se přibližujeme k myšlence spoluúčasti rodiny na vzdělávání dětí v mateřské škole. Cítíme, že tento posun je pro mateřskou školu velice významný, a to nejen tím, že vylepšujeme prostředí a vzdělávání našich dětí, ale také vztahy rodičů a pedagogů se stávají důvěrnější a pevnější.

Tato spolupráce propojuje celkovou komunitu našeho města. Prostřednictvím této spolupráce se nám také daří utvářet pozitivní klima v mateřské škole. Naplňujeme tímto skryté kurikulum, kde jsou prioritou vztahy mezi učiteli a rodiči, dětmi a učiteli a učiteli

mezi sebou. Tuto spolupráci v mateřské škole nevytváříme pouze na základě RVP PV, které popisuje, že „*mateřská škola umožňuje zákonným zástupcům podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se vzdělávání i různých programů*“ (RVP PV, 2024, s. 11), ale proto, že to tak opravdu cítíme a víme, že díky těmto vztahům se nám daleko lépe daří naplňovat cíle předškolního vzdělávání. Velice si vážíme této spolupráce a nepřijímáme ji jako samozřejmou. Vytvoření těchto pozitivních vztahů považujeme za dlouhodobý proces, na kterém je nutné stále společně pracovat.

Literatura

- NPI ČR (2024). *Rámcový vzdělávací program pro předškolního vzdělávání. návrh RVP k veřejné konzultaci*. <https://revize.rvp.cz/files/rvp-pv-aktualizace-k-verejne-konzultaci-240327.pdf>.
- Kolektiv MŠ. (2024) *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Jílové u Prahy. https://www.msjilove.cz/wp-content/uploads/files/svp_ms_jilove_2024_2025v1.pdf
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada.
- Krejčová, V. & kol. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Informace o autorech

Mgr. Simona Tetourová

Ředitelka Mateřské školy Pod Školkou 493, Jílové u Prahy 254 01.

Přínos pro obor: Implementace tohoto přístupu do dalších mateřských škol v oblasti Praha západ. Naše mateřská škola je fakultní MŠ a díky této konferenci Mateřská škola jako dílna lidskosti jsme mohli představit formu, jakou jsme docílili spolupráci na této úrovni. Šíříme a seznamujeme s naší vizí další pedagogy, ale také rodiče, kteří tímto vědí, že filosofií naše mateřské školy je spolupráce rodiny a školy.

Telefon: +420 733 365 965

Email: reditelka@msjilove.cz

URL: <https://www.msjilove.cz/>

Bc. Petra Kolářová

Zástupkyně ředitelky Mateřské školy Pod Školkou 493, Jílové u Prahy 254 01.

Email: zastupkyne2@msjilove.cz

URL: <https://www.msjilove.cz/>

Odklad školní docházky: Úvaha v českém kontextu

Iva Košek Bartošová

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Abstrakt: Odklad školní docházky představuje v českém vzdělávacím systému klíčové téma, které se dotýká mnoha aspektů rozvoje dětí a jejich přípravy na základní vzdělání. V posledních letech se otázka odkladů stala předmětem intenzivního zkoumání a diskusí mezi odborníky, rodiči i pedagogy. Cílem článku je přiblížit problematiku odkladů školní docházky dětí v České republice a v zahraničí se zaměřením na pozitiva, negativa a názory odborné veřejnosti. Zároveň se opírá o dostupné statistiky, výzkumy a odborné studie dané problematiky.

Klíčová slova: odklad školní docházky, mateřská škola, školní zralost, školní připravenost.

Abstract: Postponement of school attendance is a key issue in the Czech education system, that affects many aspects of children development and their preparation for primary education. In recent years, the question of postponements has become a subject of an intense research and discussions among experts, parents and also pedagogues. The aim of the paper is to present the issue of deferring children's school attendance in the Czech Republic and abroad with the focus on positives, negatives and opinions of professional public. At the same time, it is based on available statistics, research and expert studies of the given issue.

Keywords: postponement of school attendance, pre-primary school, school maturity, school readiness. essential terms that represent the content of the article, separated by commas.

1 Úvod

Odklad školní docházky se stal v posledních letech jedním z nejdiskutovanějších témat v oblasti vzdělávání v České republice. Tento fenomén, kdy rodiče a odborníci volí, zda dítě nenastoupí do školy ve svém zákonném věku, má různé důvody a důsledky. V současné době se ukazuje, že se odklady týkají nejen dětí s vývojovými obtížemi, ale také těch, kteří prostě potřebují více času na zralost. V tomto článku se zaměříme na výhody a nevýhody odkladu školní docházky, poskytneme statistiky, výsledky výzkumu týkající se tohoto jevu v České republice (i v zahraničí).

K napsání příspěvku mě motivoval článek MŠMT z letošního roku, který hovoří o změnách týkajících se odkladu školní docházky. Podle statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2024) se odklady týkají přibližně čtvrtiny dětí v předškolním věku. Nově by odklady měly být uděleny pouze ve výjimečných případech. Novelu zákona nyní čeká schvalovací proces v Poslanecké sněmovně.

„Česká republika patří mezi země s nejvyšší mírou odkladů školní docházky v Evropě. Nadužívání této možnosti je třeba zamezit, aby bylo toto opatření zacíleno skutečně pouze na děti, které to vzhledem ke svému vývoji opravdu potřebují. Jsem rád, že na základě variantního řešení, které připravilo ministerstvo školství, nyní poslanci napříč politickým spektrem přicházejí s komplexním návrhem novely,“ vyjádřil podporu poslaneckému návrhu ministr školství Mikuláš Bek (MŠMT¹, 2024).

Chystané změny mají umožnit odklady školní docházky (dále jen OŠD) pouze ve výjimečných případech, a to pouze pro děti s dlouhodobým závažným onemocněním nebo středně těžkým až hlubokým mentálním postižením. O OŠD by do budoucna měli rozhodovat ředitelé škol na základě posouzení školského poradenského zařízení a vyjádření lékaře nebo klinického psychologa. Pokud by dítě dostalo odklad, poradna by musela navrhnout doporučení pro individuální vzdělávací plán. Zároveň do tří let by pak měly být zrušeny i přípravné třídy (MŠMT, 2024).

2 Teoretická východiska

Otázka odkladů školní docházky a přípravných tříd vyvolává řadu kontroverzí a debat. Odborníci varují před riziky sociální izolace a zpoždění ve vývoji nezávislosti dětí, které odložily nástup do školy, a zdůrazňují důležitost individuálního přístupu k potřebám každého dítěte. Současné trendy v oblasti vzdělávání ukazují, že je nutné hledat rovnováhu mezi podporou a nároky, které na děti klademe, a to nejen na základě jejich věku, ale také s ohledem na jejich individuální zralost a dané schopnosti.

Odklad povinné školní docházky dostanou děti, které se jeví jako nezralé a nepřipravené v základních kognitivních, somatických, psychosociálních a pracovních dovednostech. V této souvislosti mluvíme o dvou pojmech: připravenost a zralost (např. Koťátková, 2008; Otevřelová, 2016; Zormanová, 2019; Dandová et al., 2019). Školní připravenost se pojí spíše se sociální, emocionální a pracovní dovednostmi. Zralost se tak váže na somatické dispozice a zralost centrální nervové soustavy (Majerčíková, 2017).

Z pohledu pedagogů je vhodnější mluvit o připravenosti. Jednak je v pojmu možné integrovat obě základní skupiny důvodů neschopnosti ve škole obstát, tedy biologickou i somatickou nezralost, a rovněž disharmonii v rozvoji non- a metakognitivních funkcí osobnosti dítěte způsobenou například nepodnětným rodinným prostředím (Majerčíková, 2017). Dále je i pro učitele mnohem užitečnější diskutovat o připravenosti, jak uvádí i Mertin (2015). Pedagogové jsou v edukační realitě konfrontováni s projevy nepřipravenosti v její praktické rovině, při konkrétních edukačních činnostech. I přesto, že jejím důvodem může být uvedená biologická nezralost. Dítě vidíme přes prisma jeho schopností a osobnostních kvalit, díky kterým bude schopno vstoupit do současných relativně statických školních programů (May et al., 1994). Otázka je, kdy jsou odklady opatřením na řešení problému a kdy vyvolávají, respektive umožňují, vznik problému dalšího.

Z hlediska legislativy odklad povinné školní docházky je dítěti udělen v momentě, kdy dosáhlo stanoveného šestého roku věku, ale jeho nástup do prvního ročníku základní školy by mu mohl působit problémy. V zákoně je uvedeno, že chce-li zákonný zástupce požádat o odklad povinné školní docházky pro své dítě, měl by tak učinit během termínu podávání přihlášek k zápisu do první třídy základní školy, vyplnit žádost o odklad povinné školní docházky a následně ji doručit řediteli ZŠ. Součástí žádosti musí být posouzení o nedostatečné dětské zralosti a připravenosti od školského poradenského zařízení, a taktéž od odborného lékaře nebo klinického psychologa. Povinnou školní docházku je možno odložit o jeden školní rok, a to nejdéle do začátku školního roku, v němž má dítě

dovršit osmý rok věku (§ 37 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon ve znění od 01. 02. 2022).

Problematikou odkladu školní zralosti se zabývá ve své publikaci Kropáčková a kol. (2019), stejně jako již v roce 1992 Hrabal s Valentovou, kteří sledovali působení odkladu školní docházky na školní prospěch a chování dětí. Pozitivní posuny po odkladu školní docházky prokázaly v 1. a 2. třídě ZŠ, později byly jen naznačené. Souvisí pravděpodobně s individualitou dítěte.

3 Pozitiva a negativa odkladu školní docházky

V této části zmíním uváděné klady a zápory u dětí s odkladem školní docházky, a to především z důvodu současné přípravy novely.

„Míra odkladů v České republice je extrémní a podle odborníků nedopovídá vzdělávacím potřebám dětí. Současný systém je z pohledu pedagogického nejméně efektivní cestou, jak podpořit jednotlivé děti při nástupu na základní školu. Místo toho, abychom podpořili děti v individuálním rozvoji, necháváme je plošně v mateřských školách nebo přípravných třídách. Musíme se zaměřit na individualizaci výuky v prvních ročnících základních škol, poskytnout školám systémovou personální i metodickou podporu a omezit strach ze školního neúspěchu,“ tak se vyjádřil ministr školství Mikuláš Bek (MŠMT², 2024).

Pozitiva odkladu školní docházky

Velmi často je uváděna emocionální stránka. Odklad školní docházky může dítěti poskytnout dodatečný čas na rozvoj emocionální a sociální zralosti. Mnohé děti ve věku šesti let nejsou ještě připraveny na školní prostředí, které vyžaduje schopnost spolupráce, vyjadřování emocí a zvládání stresu. Rodiče často uvádějí, že děti s odkladem školní zralosti jsou po nástupu do školy sebevědomější a lépe se adaptují.

Studie (např. Graue & DiPerna, 2000; Gladwell, 2008) ukazují, že starší děti, které nastoupí do školy o rok později, často dosahují lepších výsledků. Tato výhoda může být spojena s vyššími schopnostmi v oblasti elementární gramotnosti a dalších základních dovedností. Děti s odkladem také bývají více motivované a aktivní při učení. Často to označuje jako *"efekt staršího dítěte"* (z angl. age at entry effect).

Například výzkum provedený v USA na děti, které do školy nastoupily o rok později, naznačuje, že tyto děti dosahovaly v průměru lepších výsledků zejména v oblasti čtení a matematiky než jejich vrstevníci. Podobné výsledky se objevily také v longitudinální studii provedené v Austrálii, kde starší děti prokazovaly lepší sebedůvěru a motivaci k učení, což pravděpodobně souvisí s jejich vyspělejší kognitivní a emocionální zralostí (studie dostupné např. v odborném časopise Journal of Educational Psychology nebo Early Childhood Research Quarterly).

V Evropě se tomuto tématu věnovaly i studie ve Velké Británii, které sledovaly dlouhodobé dopady na děti, které měly odklad školní docházky, a zaznamenaly vyšší úspěšnost těchto dětí zejména během prvních let základního vzdělávání. Mezi dalšími faktory, které studie zmiňují, patří snazší adaptace a lepší zvládání školního stresu u dětí s odkladem.

Dále odklad umožňuje rodičům a učitelům zohlednit individuální potřeby dítěte. Pokud má dítě potíže s vývojovými dovednostmi, odklad může poskytnout potřebný čas na rozvoj a zajištění lepší přípravy na školu.

Negativa odkladu školní docházky

Jedním z možných negativních důsledků odkladu je pocit sociální izolace. Děti, které jsou o rok starší než jejich vrstevníci, mohou mít pocit, že se od nich distancují. To může vést k problémům se sebevědomím a sociálními interakcemi.

Odklad školní docházky může také oddálit přechod do dospělosti a samostatnosti. Děti, které nezačnou školní docházku včas, mohou mít méně příležitostí k rozvoji nezávislosti a zodpovědnosti.

Odklad školní docházky může mít také dopady na rodinnou dynamiku a finance. Rodiče často čelí vyšším nákladům na péči o dítě a vzdělání, pokud se rozhodnou pro odklad.

Nejčastější důvody ke školnímu odkladu ze strany rodičů (popřípadě zákonných zástupců): strach z nepříznivého umístění věkově mladšího dítěte ve třídě; obavy z náročnosti školy, kterou věkově mladší dítě nezvládne; snaha o prodloužení dětství dítěte (Bednářová & Šmardová, 2015).

Dítě ale nemusí tyto obavy pociťovat, pokud není reálná příčina ke zvolení OŠD a dítěti je i tak udělen, ztratí tak v rámci vzdělávacího procesu celý rok.

Z výzkumu, který mapoval důvody OŠD uváděné rodiči (Greger et al., 2015), vyplynulo, že většina rodičů se pro OŠD rozhodovala na základě vnímaných především nedostatků na straně dítěte. Jedná se především o málo rozvinutou řeč, slovní zásobu a grafomotoriku, dále oblast koncentrace a samostatnosti. Je tedy možné předpokládat, že uváděný efekt věku může být právě těmito počátečními dílčími oslabeními negativně ovlivňován. Otázkou je, zda se počáteční deficity díky OŠD samy vyrovnají. Případně, zda je ono vyrovnání nutné něčím podpořit, anebo zda by bylo příznivější, kdyby dítě nastoupilo do školy bez OŠD (Páchová et al., 2024).

Nejčastější důvody školního odkladu na straně dítěte je: věk (dítě narozeno během letních měsíců); problémy v oblasti řeči (podmíněno jejich rozsahem, ne vždy jsou důvodem ke školnímu odkladu); potíže s pozorností a soustředěností; problémy v grafomotorice; pomalé pracovní tempo; problémy vědomostního povahy; častá nemocnost dítěte, celkově nižší odolnost organismu nebo menší fyzická vyspělost (Bednářová & Šmardová, 2015).

4 Efektivita odkladu školní zralosti

Podpora v literárních zdrojích k dané problematice je jen částečná a nesourodá. Větší část studií se shoduje na uváděných výhodách OŠD (např. Gladwell, 2008; Cascio & Schanzenbach, 2016; Gottfried et al., 2016; Attar & Cohen-Zada, 2018), ke kterým náleží menší pravděpodobnost opakování ročníku a diagnostikování poruch učení (Peterson et al., 2010). Jiné studie výhodu OŠD nepotvrzují (Graue & DiPerna, 2000; Sucena et al., 2020). Naopak upozorňují na častější problémy v chování žáků (Guagliardo et al., 1998), větší pravděpodobnost zařazení do speciálního vzdělávacího programu

(Graue & DiPerna, 2000) a nižší úspěšnost (Martin, 2009). Ve více studiích ale chybí longitudinální sledování žáků, proto je těžké posoudit, zda rozdíly mezi dětmi jsou způsobeny (ne)funkčností OŠD (Páchová et al., 2024). Jak autorky uvádí (2024), nemají jednoznačnou odpověď na otázku efektivity OŠD, za přínosnou však považují skutečnost, že žáky sledovali ve dvou časových obdobích.

Odborná veřejnost se na snížení odkladů školní docházky v České republice dívá různorodě, přičemž názory se opírají o výzkumy v oblasti školní zralosti a pedagogické diagnostiky. Pedagogové a psychologové obecně preferují důraz na podporu rozvoje dítěte před samotným nástupem do školy prostřednictvím kvalitního předškolního vzdělávání nebo přípravných tříd. Tento přístup zahrnuje například využívání diagnostických nástrojů pro posouzení školní zralosti (Bednářová, Šmardová, 2010), které pomáhají zjišťovat, zda je dítě připraveno na školu po stránce kognitivní, sociální a emoční, či zda vyžaduje další podporu před samotným nástupem do první třídy (Vojtušová, 2012).

Podle Mertina (2015) je vysoké procento odkladů v české pedagogicko-psychologické praxi dáno přetrvávajícím medicínským pojetím, tedy větším důrazem právě na oblast školní zralosti. V kontextu tohoto pojetí je legitimní nechat nezralé dítě dozrát a bez významnější další podpory mu vstup do školy o rok odložit.

Zatím neexistuje dostatek studií a výzkumů, které by prokázaly (respektive odložení školní docházky vůbec) pozitivní vliv na následnou vzdělávací dráhu daných dětí. Přímou efektivitou odkladů školní docházky se totiž v ČR nezabývá žádný výzkum (Průcha et al., 2016).

Na základě prezentovaných zjištění nelze jednoduše odpovědět na otázku, jestli OŠD má nebo nemá pozitivní vliv na školní docházku dětí. K prozkoumání vlivu OŠD na připravenost dětí bude jednoznačně potřeba další výzkum, ve kterém budou děti sledovány již v předškolním věku (Páchová et al., 2024).

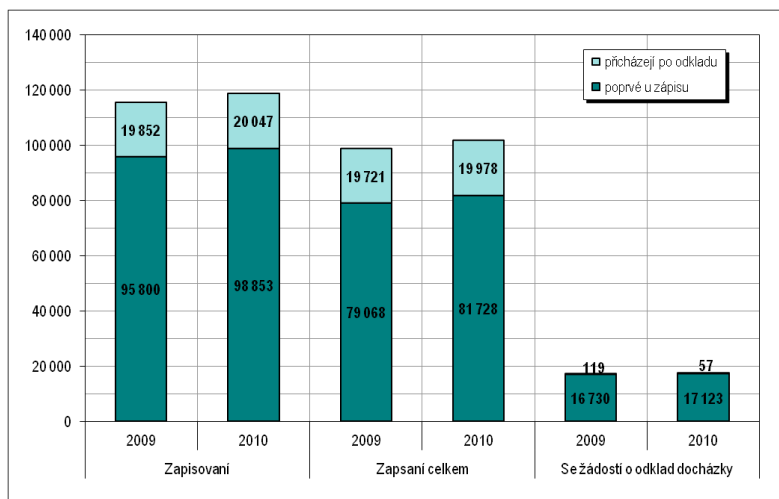
5 Četnost odkladu školní docházky v České republice a v zahraničí

Počet odkladů povinné školní docházky v Česku už několik let neklesl pod 20 procent. V Evropě jsme v tomto ohledu rekordmany. Přibývá logopedických vad, sociální i celkové nezralosti. Rozdíl je i v přístupu jednotlivých poraden, které o odkladech rozhodují. Některé schválí i devadesát procent žádostí, jiné jen desetinu. Jak již bylo uvedeno, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nyní plánuje změny, které by počet odkladů školní docházky měly snížit.

Informace o zápisech dětí do 1. ročníků základních škol se sledují prostřednictvím statistických šetření k 31. květnu (do roku 2016 k 28. únoru) příslušného kalendářního roku. Publikovaná data MŠMT³ (2024) a ČŠI (2024) obsahují počty zapisovaných, zapsaných a počty dětí s odkladem povinné školní docházky. Pro srovnání uvádím statistiku zápisu žáků do 1. tříd ZŠ v letech 2009/10 a v letech 2023/24.

Z Grafu 1 je patrné, že v letech 2009 bylo u zápisu poprvé zapsáno 79 068 dětí (po OŠD 19 721 dětí) a v roce 2010 poprvé bylo přijato 81 728 dětí (po OŠD 19 978 dětí). Nově s žádostí o odklad je v roce 2009 16 730 (po druhé s OŠD 119) dětí a v roce následujícím 17 123 (po druhé s OŠD 57) dětí. Již zde je vidět malý pozvolný nárůst OŠD.

Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí



Graf 1 Zápis do 1. ročníku ZŠ – počty dětí přicházejících k zápisu poprvé a po OŠD podle výsledku zápisu v letech 2009 a 2010 (MŠMT, 2024).

Následující Tab. 1 tvoří přehled počtu dětí s žádostí o odklad školní docházky podle zdravotního postižení. Určitě zajímavý by byl rozbor dětí s OŠD, které jsou uvedeny v tabulce bez potíží (jaké jsou další důvody OŠD). Bohužel dané údaje nejsou k dispozici. Pozitivní je zjištění, že dětí s vadami řeči bylo v roce 2009 více (379) než v roce 2010 (352).

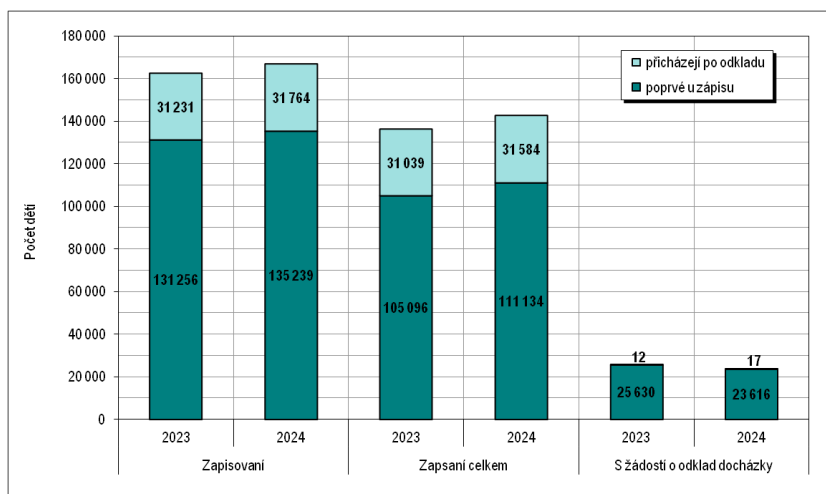
Tab. 1 Zápis do 1. ročníku základního vzdělávání – podle výsledku zápisu a podle zdravotního postižení v letech 2009 a 2010 (MŠMT, 2024)

		S žádostí o odklad docházky 2009		S žádostí o odklad docházky 2010		Index 2010/2009	
		celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Děti celkem		16 849	5 599	17 180	5 848	102,0 %	104,4 %
v tom	bez postižení	15 973	5 333	16 221	5 514	101,6 %	103,4 %
	mentálně postižené	135	48	140	57	103,7 %	118,8 %
	sluchově postižené	25	5	36	20	144,0 %	400,0 %
	zrakově postižené	18	7	18	6	100,0 %	85,7 %
	s vadami řeči	379	111	352	120	92,9 %	108,1 %
	tělesně postižené	45	18	41	15	91,1 %	83,3 %
	s více vadami	140	46	186	69	132,9 %	150,0 %
	s vývojovými poruchami učení	54	16	76	24	140,7 %	150,0 %
	s vývojovými poruchami chování	11	2	27	5	245,5 %	250,0 %
	autisté	69	13	83	18	120,3 %	138,5 %

Následující Graf 2 uvádí výsledky OŠD v letech 2023 a 2024. U zápisu bylo zapsáno poprvé 105 096 dětí (po OŠD 31 039 dětí) a v roce 2024 poprvé bylo přijato 111 134 dětí (po OŠD 31 584 dětí). Nově s žádostí o OŠD je v roce 2023 25 630 (po druhé s OŠD 12) dětí a v roce následujícím 23 616 (po druhé s OŠD 17) dětí. Pravděpodobně

i z důvodu avízovaných připravovaných změn s výhledem ke snižování OŠD byl počet dětí o 2 000 nižší než v roce 2023.

Pro lepší objektivitu budu uvádět rozdíl v počtu OŠD v průběhu let 2009 a 2023. Počet zapsaných žáků byl o cca 33 % vyšší a počet OŠD se zvýšil o 53 %. Stejně i počet dětí přicházejících po OŠD vzrostl o 57,4 %. Uvedený nárůst je opravdu znepokojující.



Graf 2 Zápisy do 1. ročníku ZŠ – počty dětí přicházejících k zápisu poprvé a po OŠD podle výsledku zápisu v letech 2023 a 2024 (MŠMT, 2024).

Škoda, že není možné porovnat OŠD podle zdravotního postižení, které není u roku 2023/24 uvedeno.

Jak uvádí ČŠI (2024): „Česká republika se již řadu let potýká s vysokým podílem dětí, kterým je odložena povinná školní docházka. Ani zavedení povinného předškolního vzdělávání samo o sobě zatím nevedlo k potřebnému snížení podílu odkladů školní docházky. Proto bude nezbytné hledat další cesty a opatření, jak dětem v předškolním věku účinněji pomoci překonat případné obtíže a vytvořit co nejlepší předpoklady pro jejich úspěšnou adaptaci při vstupu do základní školy. Kvůli velkému počtu dětí s odkladem, které zůstávají v mateřských školách, se snižuje dostupnost předškolního vzdělávání pro mladší děti ve věku od 3 let. Tento trend je velmi znepokojující, neboť předškolní vzdělávání hraje klíčovou roli v přípravě dětí na jejich další vzdělávací dráhu a celkový rozvoj.“

Podíl výrazně převyšuje průměr ostatních evropských zemí. Je evidentní, že daný stav si žádá systematické a efektivní řešení, neboť představuje značnou zátěž nejen pro děti a rodiče, ale i pro celý vzdělávací systém. Dlouhodobě vysoký podíl odkladů povinné školní docházky znamená v některých oblastech České republiky značný problém. I přes zavedení povinného předškolního vzdělávání se situace nezlepšila a počet dětí s odkladem školní docházky zůstává na vysoké úrovni (ČŠI, 2024).

Statistiky ukazují, že odklady školní docházky nejsou problémem pouze České republiky, ale jsou běžné i v mnoha dalších zemích. Například v severských zemích, jako je Finsko, Švédsko a Norsko, je odklad školní docházky poměrně častý, přičemž podíl dětí s odkladem se pohybuje mezi 5-12 %. Finsko, známé svým přístupem k vzdělávání,

umožňuje rodičům volit odklad zejména pro děti, které jsou narozené na konci kalendářního roku, kdy jsou ve srovnání s ostatními vrstevníky výrazně mladší (Education at a Glance).

V Německu je odklad školní docházky rozšířený, s mírou odkladů přibližně 8-10 %. Odklady jsou zde často spojeny s obavami rodičů o školní zralost jejich dětí. Německý vzdělávací systém zahrnuje také tzv. „přípravné třídy“ (Vorklasse), které mohou sloužit jako alternativa k odkladu. Rodiče se často rozhodují na základě doporučení učitelů, což naznačuje silný důraz na spolupráci mezi školou a rodinou (Deutsche Bildungsserver).

Naproti tomu v USA je situace složitější, protože vzdělávací systémy se liší mezi jednotlivými státy. Odhady ukazují, že v průměru kolem 5-8 % dětí zažívá odklad školní docházky (National Center for Education Statistics). Rodiče často berou v úvahu faktory, jako je připravenost, emocionální zralost a sociální dovednosti. V některých státech existují programy, které podporují rozvoj dětí, a tím snižují potřebu odkladu.

V konečném důsledku se ukazuje, že přístup k odkladům školní docházky je úzce spojen s hodnotami společnosti, které formují očekávání rodičů, učitelů a dětí. Tyto faktory hrají klíčovou roli při utváření školní kultury a vzdělávacích praktik.

6 Kritika současného přístupu

Někteří odborníci upozorňují, že přístup k odkladům není v České republice dostatečně sjednocený. Rodiče často rozhodují na základě doporučení z mateřských škol, které může být subjektivní a odlišné podle jednotlivých škol. Také je zdůrazněna potřeba jasnějších kritérií pro posuzování školní zralosti, což by vedlo ke snížení odkladů a zároveň umožnilo identifikovat skutečné potřeby dětí.

Argumenty pro snížení odkladů

Odborníci poukazují na to, že odklad školní docházky může u dětí, které by byly schopné zvládnout školní docházku v zákonném věku, vyvolat nežádoucí efekty, jako je pozdější rozvoj sociálních dovedností nebo pocit izolace od mladších spolužáků. Někteří odborníci, například psychologové, zdůrazňují, že odklad by měl být využíván pouze u dětí s vážnými vývojovými obtížemi, a ne jako „preventivní opatření“ kvůli obavám rodičů. Přístupnějším řešením by podle nich mohlo být posilování předškolního vzdělávání, aby se zajistila co nejlepší příprava bez nutnosti OŠD.

Alternativní řešení

V reakci na vysokou míru odkladů některé školy a školská zařízení v ČR zavedly přípravné třídy, které mohou pomoci dětem v oblasti sociálních dovedností a školní zralosti. Přípravné třídy poskytují podporu těm dětem, které by mohly mít s adaptací na školní prostředí problémy a tím snižují potřebu samotného odkladu.

Další možností, kterou odborníci navrhují, je zvýšit informovanost rodičů o významu školní zralosti a o tom, že drobné nezralosti lze často řešit i bez OŠD. Celkově se odborníci přiklání k názoru, že by měla být podpořena také prevence, například formou stimulačních aktivit v mateřských školách či přípravných třídách, které mohou zmírnit

rozdíly v připravenosti dětí. Tento trend je přitom podpořen i rodiči, kteří vítají příležitosti k lepší přípravě dětí na školu (Holá, 2017).

7 Závěr

Odklad školní docházky a přípravné třídy představují součást vzdělávacího systému v České republice. Důležitá je správná implementace a zohlednění individuálních potřeb dětí. Zatímco OŠD může přinést výhody v podobě lepší emocionální a elementární připravenosti, přináší také výzvy, které je třeba zvážit. Stejně tak přípravné třídy (které k rozsahu článku více nerozebírám) nabízejí možnost lepší přípravy na školu, ale také vyžadují pečlivé zhodnocení jejich efektivity. Rodiče, učitelé a vzdělávací systémy by měli spolupracovat na vytvoření prostředí, které podporuje zdravý a vyvážený rozvoj dětí ve všech jeho složkách. Za klíčové považuji, aby rodiče a pedagogové na základě individuálních potřeb dítěte vybrali ten nejvhodnější přístup k jejich vzdělávání.

Literatura

- Attar, I., & Cohen-Zada, D. (2018). The effect of school entrance age on educational outcomes: Evidence using multiple cutoff dates and exact date of birth. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 153, 38–57.
- Bednářová, J., Šmardová, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0739-6.
- Cascio, E. U., & Schanzenbach, D. W. (2016). First in the class? Age and the education production function. *Education Finance and Policy*, 11(3), 225–250.
- ČŠI. (2024). Odklady povinné školní docházky. Praha: ČŠI. Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Odklady_povinne_skolni_dochazky.pdf
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, & D. Příkazská, I. (2019) Školní zralost a odklady školní docházky. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373-5.
- Gladwell, M. (2008). Most likely to succeed. *The New Yorker*, 15, 36–42.
- Graue, M. E., & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the „gift of time“ and what are its outcomes? *American Educational Research Journal*, 37(2), 509–534.
- Gottfried, A. E., Preston, K. S. J., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., Delany, D. E., & Ibrahim, S. M. (2016). Pathways from parental stimulation of children's curiosity to high school science course accomplishments and science career interest and skill. *International Journal of Science Education*, 38(12), 1972–1995.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Guagliardo, M. F., Huang, Z., Hicks, J., & D'Angelo, L. (1998). Increased drug use among old-for-grade and dropout urban adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 15(1), 42–48.
- Holá, M. (2017). *Názory rodičovské a pedagogické veřejnosti na odklad školní docházky*. Praha: UK, PdF. Diplomová práce.
- Hrabal, V., & Valentová, L. (1992) Ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky. *Pedagogika, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, roč. XLII. č. 1
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1
- May, D. C., Kundert, D. K., Nikoloff, O., Welch, E., Garrett, M., & Brent, D. (1994). School readiness: An obstacle to intervention and inclusion. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 290–301
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11 (1) 9–30, empirické studie. Dostupné z https://karolinum.cz/data/clanek/4862/OS_11_1_0009.pdf
- Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In D. Greger, J., Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 52–60). Praha: UK.
- MŠMT¹ (2024). Odkladů školní docházky má v budoucnu výrazně ubýt. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-reseni-pro-omezeni-odkladu-skolni-dochazky>
- MŠMT² (2024). MŠMT připravilo řešení pro omezení odkladů školní docházky. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-reseni-pro-omezeni-odkladu-skolni-dochazky>
- MŠMT³ (2024). Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání. Praha. MŠMT. Dostupné z <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol?highlightWords=odklad+%C5%A1koln%C3%AD+doch%C3%A1zky>
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. 978-80-262-1092-4
- Páchová, A., Bílková, Z., Štefánková, Z., & Zemanová, L. (2024) Pod povrchem odkladů školní docházky. *Pedagogika*, roč. 74, č. 1, s. 67–86 <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/> 1
- Peterson, C. A., Mayer, M. L., Summers, J. A., & Luze, G. J. (2010). Meeting needs of young children at risk for or having a disability. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 509–517.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer
- Sucena, A., Marques, C., Silva, A. F., Garrido, C., & Pimenta, R. (2020). Is redshirting beneficial for reading acquisition success? *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8.

Vojtušová, R. (2012). Analýza příčin odkladů školní docházky v rámci regionálního šetření. Praha: UK, PdF, Bakalářská práce.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004) <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

Informace o autorovi

Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Pracuje na Univerzitě Hradec Králové jako odborná asistentka. Zabývá se především oblastí rozvoje pregramotnosti a elementární gramotnosti (didaktika prvopočátečního čtení a psaní, rozvoj počáteční gramotnosti v MŠ). Dále se věnuje problematice reedukace specifických potřeb učení. Garantuje pedagogické praxe Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě.

Telefon: +420 493 331 369

Email: iva.kosekbartosova@uhk.cz

Aktuální výzvy v předškolním vzdělávání, aneb od úpravy kurikula k jeho realizaci

Hana Splavcová

Národní pedagogický institut,
Oddělení předškolního a prvostupňového vzdělávání

Abstrakt: Cílem příspěvku na konferenci *Mateřská škola jako dílna lidskosti*, pořádané Ústavem primární, preprimární a speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, bylo seznámit účastníky s procesem aktualizace RVP PV, představit průběh jeho tvorby a nastínit výhled do dalšího období.

Klíčová slova: vzdělávání, kompetence, předškolní

Abstract: The aim of the contribution at the conference *Kindergarten as a workshop of humanity*, organized by the Institute of Primary, Pre-primary and Special Education of the Faculty of Education of the University of Hradec Králové, was to introduce the participants to the process of updating the RVP PV, to present the course of its development and to outline the outlook for the next period.

Keywords: education, competences, preschool

Úprava RVP PV vychází ze zadání ukotveného ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Je v tomto dokumentu zakomponována jako jedna z klíčových aktivit implementační karty *Podpora rozvoje předškolního vzdělávání*. Zpřesnění zadání bylo popsáno v dokumentu *Proces a principy aktualizace RVP PV*, který vznikl ve spolupráci MŠMT a NPI ČR. Jak z názvu vyplývá, dokument nastavuje samotný proces úpravy RVP PV, a to včetně časového harmonogramu, vytváření a složení pracovního týmu. Obsahuje principy aktualizace, tedy popis toho, čím se má tým řídit, k jakým cílům má směřovat.

Mezi zásadní požadavky lze zařadit zachování osobnostního pojetí předškolního vzdělávání, posílení role klíčových kompetencí, odstranění duplicit a zajištění návaznosti RVP PV a RVP ZV. Ukotvení sledování pokroků každého dítěte je v RVP PV zajištěno podporou individualizace, realizací průběžného pedagogického diagnostikování povinností vedení diagnostického portfolia. Tyto atributy významně přispívají k respektování jedinečnosti každého dítěte a přípravě individualizované vzdělávací nabídky. Předškolní vzdělávání tak v plné míře usiluje o vyrovnávání vzdělávacích šancí.

Nově jsou v RVP PV pojaty klíčové kompetence. Jsou shodné s RVP ZV. Nově RVP PV obsahuje osm klíčových kompetencí, které mají vlastní očekávané výsledky učení. Další novinkou je explicitní vyjádření základních gramotností – čtenářské a matematické. Rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností je závislý na volbě vzdělávacích strategií.

Další změnou je přeskupení vzdělávacích oblastí z původních pěti do čtyř. K tomu došlo vytvořením nové oblasti Dítě, ten druhý a společnost. Došlo k úpravě formulací. Původní

očekávané výstupy nahradily očekávané výsledky učení, které jsou uspořádány do okruhů. V oblastech nyní nejsou vyjádřeny dílčí cíle a rizika.

Na úpravě RVP PV se podílí tým odborníků z praxe, akademiků i zástupců asociací se zaměřením na předškolní vzdělávání. Zároveň průběžně vzniká metodická podpora, která bude v průběhu dalších let doplňována.

Upravený RVP PV by měl být schválen do konce roku 2024. Dobrovolné zapojení mateřských škol bude možné ve školním roce 2025/2026. Od školního roku 2026/2027 bude práce podle aktualizovaného RVP PV povinná.

Použité zkratky

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Informace o autorovi

PhDr. Hana Splavcová, Ph.D.

Vedoucí Oddělení předškolního a prvostupňového vzdělávání, Národní pedagogický institut. Odborná asistentka na Ústavu primární, preprimární a speciální pedagogiky PdF UHK.

Email: hana.splavcova@npi.cz

Název: **Mateřská škola jako dílna lidskosti aneb předškolní vzdělávání v novém tisíciletí**

Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí – on-line publikace

25. – 26. 4. 2024

Hradec Králové

Editorky: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Petra Boumová

Recenzentka: Mgr. Gabriela Daňková

Obálka: Babeta Pospíšilová

Jazyková korektura: Mgr. Gabriela Daňková

Grafická spolupráce: Slávek Morávek

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1874. publikaci.

Vydání první. Rok a místo vydání: 2024, Hradec Králové, GAUDEAMUS

ISBN 978-80-7435-940-8