

Magister

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

2 / 23



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Magister

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

2/2023

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Redakční rada

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada

prof. dr. sc. Robert Bacalja (University of Zadar, Chorvatsko)

prof. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D. (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)

PhDr. Karin Fodorová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)

PhDr. Hana Havlíňová, Ph.D. (Univerzita Hradec Králové)

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově, Polsko)

dr. Réka Kissné Zsámboki (University of Sopron, Maďarsko)

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. (Univerzita Mateja Bela, Slovensko)

Isabel Morales Jareño, Ph.D. (Universidad Camilo José Cela, Madrid)

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně)

Maria Alexandra Oliveira Gomes, Ph.D. (Universidade do Minho, Portugalsko)

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

dr. Kornelia Solich (Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu, Polsko)

dr. Anna Trzcionka-Wieczorek (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polsko)

Redakce

Mgr. Alžběta Vaňková, Jiřina Vaclová (technická redakce)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 OLOMOUC

Časopis vychází v režimu open access v licenci Creative Commons BY-SA (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Evidenční číslo periodika:

MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Editorial Board

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Chairman of the Board)

doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)

Non-university and International Editorial Board

prof. dr. sc. Robert Bacalja (University of Zadar, Croatia)

prof. PhDr. Ľudmila Belássová, Ph.D. (University of Prešov, Slovakia)

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D. (J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem, Czechia)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Silesian University in Opava, Czechia)

PhDr. Karin Fodorová, Ph.D. (University of Ostrava, Czechia)

PhDr. Hana Havlínová, Ph.D. (University of Hradec Kralove, Czechia)

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D. (University of South Bohemia in České Budějovice, Czechia)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Krakow, Poland)

dr. Réka Kissné Zsámboki (University of Sopron, Hungary)

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. (Matej Bel University, Slovakia)

Isabel Morales Jareño, Ph.D. (Universidad Camilo José Cela, Madrid, Spain)

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Masaryk University in Brno, Czechia)

Maria Alexandra Oliveira Gomes, Ph.D. (University of Minho, Portugal)

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. (University of West Bohemia in Pilsen, Czechia)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice, Czechia)

dr Kornelia Solich (Academy of Applied Sciences in Racibórz, Poland)

dr Anna Trzcionka-Wieczorek (University of Silesia in Katowice, Poland)

Editing

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Alžběta Vaňková, Jiřina Vaclová (technical editors)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based on civil, administrative law or criminal liability.

Published and printed by Palacký University Olomouc, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is published in open access mode under CC BY-SA 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> ISBN 978-80-244-6436-7

(Univerzita Palackého, print)



Registration number

MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Obsah

Přehledové studie	5
Historický vývoj elementárního učení o přírodě <i>Marcela Otavová</i>	6
Výzkumná šetření	36
Analýza inovací v předškolním vzdělávání v ČR ve školním roce 2022–2023 <i>Karin Fodorová</i>	37
Využití digitálních pomůcek a digitálních hraček v předškolním vzdělávání <i>Simona Hendrychová</i>	53
Komparace vzdělávacích systémů a dopadů protiepidemických opatření na předškolní vzdělávání v době pandemie COVID 19 v České republice a Dánsku <i>Alena Srbená, Andrea Kostrubová</i>	61
Informace pro autory	83
Informations for authors	85

Přehledové studie

Historický vývoj elementárního učení o přírodě

MARCELA OTAVOVÁ

Abstrakt: Tato přehledová stať představuje historický vývoj elementárního učení o přírodě se zaměřením na didaktické aspekty edukačního procesu. Cílem článku není ucelený detailní výčet pojetí, obsahů a přístupů k vyučování přírodovědy, či kompletní souhrn pedagogického díla osobností, které se o rozvoj oblasti učení o přírodě žáků mladšího školního věku významně zasloužily. Usilujeme o identifikaci klíčových teorií a témat a syntézu dosavadních poznatků, které v historickém kontextu umožnily vystavět elementární učení o přírodě a společnosti na 1. stupni pro potřeby současné základní školy. Ve výběru teoretických přístupů, pedagogů a jejich reprezentativních prací poskytujeme ilustrativní přehled vývoje pojetí vyučování přírodovědných témat. Propojení teoretických údajů s praktickým využitím demonstrováme analýzou vybraných didaktických aspektů – výchovně-vzdělávacích cílů, didaktických principů a zásad, vyučovacích metod, organizačních forem a nároků na profesní kompetence pedagogů v kontextu politických a sociokulturních podmínek, které byly pro rozvoj pedagogiky v klíčových historických obdobích signifikantní.

Klíčová slova: učení, elementární učení o přírodě, analýza vývoje přírodovědného vzdělávání, historický přehled, učitel primární školy.

Úvod

K učení jako složitému komplexnímu procesu osvojování vědomostí, dovedností, schopností, postojů a návyků dochází v interakci člověka a prostředí. Prostřednictvím učení jedinec získává životní zkušenosti, které ústí v behaviorální a mentální změny. Učení tak plní klíčovou roli v utváření a rozvoji veškeré psychické činnosti člověka, ovlivňuje jeho psychické procesy, stavy i vlastnosti. Čáp (2001) vymezuje tři obecné zákonitosti učení. Učení probíhá jako postupné přibližování k cíli. Učení se uskutečňuje regulačními a autoregulačními mechanismy s využitím zpětných informací. Efektivita učení závisí na vzájemné interakci vnitřních a vnějších podmínek.

V prostředí primární školy považujeme za vnější podmínky zejména úroveň klimatu školy a třídy, podnětnost učebního prostředí, rodinné a vrstevnické vlivy, osobnost učitele a jeho profesní kompetence, které uplatňuje ve své výuce. Z vnitřních determinant do procesu učení vstupují předchozí zkušenosti, osvojené vědomosti, dovednosti, volní vlastnosti žáka a schopnost autoregulace. Uplatňuje se také motivace, která ovlivňuje pozornost, paměť a aktivitu ve směřování k cílům, a metakognice jako schopnost odhalovat vlastní efektivní způsoby poznávání a učení.

Učení je spontánní činnost dítěte, ve které je vystaveno konkrétním problémům, jež je potřeba řešit. Úspěšná řešení motivují k řešení problémů komplexnějších. Osobní empirii žáka, kterou lze vztáhnout k jeho předchozím zkušenostem a budoucím potřebám, nazýváme zkušeností edukativní. Aktivní participace na řešení konkrétních učebních situací umožňuje žákům využívat ve svém jednání a rozhodování širší spektrum dovedností. Osobnost pedagoga tyto procesy významně ovlivňuje.

Obsah vzdělávání a realizace edukačního procesu musí být přizpůsobeny aktuálním potřebám žáků. Zásadním úkolem, který před pedagogy stojí, je naučit žáky efektivně pracovat s velkým množstvím informací, vybavit je účinnými strategiemi, které jim umožní srovnávat a vyhodnocovat relevanci předkládaných informací pro řešení zadaného učebního úkolu, orientovat se v klíčových pojmech a rozlišit ty marginální, osvojit si postupy pro řešení problémové učební situace apod. Didakticko-psychologická kritéria jsou v plánování výuky na 1. stupni směrodatná. Porozumění psychologickým aspektům a jejich využití v transformaci učiva pro mladší žáky umožňuje vytvoření dobrého základu pro osvojování přírodovědných poznatků ve vyšších ročnících. (Otavová 2023)

V článku analyzujícím a shrnujícím teoretické přístupy a trendy v přírodovědném vzdělávání žáků mladšího školního věku v historickém kontextu nastiňujeme také perspektivy vývoje oborových didaktik přírodních věd a charakteristiky edukačního procesu zacíleného na rozvoj přírodovědné gramotnosti žáků základní školy.

Schéma na Obr. 1 představuje strukturu dílčích aspektů, které jsme v psaní přehledu refleктоvali.



Obrázek 1 ■ Otázky, na něž může přehledová stať přinést odpovědi.
Převzato z Hart (2005) in Mareš (2013).

Pedagogický realismus Jana Amose Komenského

Sledování historického kontextu vývoje předmětů o přírodě a společnosti umožňuje promýšlet podmínky pro vytváření současného obsahu a pojetí elementárního učení o přírodě a formulování výchovně-vzdělávacích cílů v souladu s rozvojem a poptávkou společnosti. Vývoj vzdělávání v prvouce a přírodovědě probíhal v kontextu vývoje výuky reálií, jehož počátky jsou spojovány s pedagogickým realismem a optimismem prezentované v díle Komenského, jak uvádí Fabiánková (1995).

Jan Amos Komenský (1592–1670) jako první zpracoval ucelený plán přírodovědného vzdělávání v rámci svých obecně didakticky zaměřených děl i prací zacílených na didaktiku přírodních věd, zejména pak druhého dílu *Obecné porady o nápravách věcí lidských*. Tento zakladatel moderní pedagogiky formuloval mnohé metodické postupy, které jsou v přírodovědném vzdělávání stále živé a byly rozvíjeny mnoha jeho následovníky. Jeho bohatou zkušeností podepřené didaktické názory jsou představeny zejména

v díle *Brána jazyků otevřená*, která je ve stejné míře učebnicí jazykovou jako učebnicí věcných nauk.

Základy reálií jsou představeny v díle *Informatorium školy mateřské*, v němž Komenský analyzuje klíčové otázky předškolní výchovy v kontextu přípravy na školní vyučování. Zamýšlí se nad přírodním vlivem vrstevníků na vývoj dítěte a zdůvodňuje význam komunikace mezi vrstevníky pro jejich učení. Upozorňuje na podobnost věku, která působí na podobnost povah a myšlení. *Není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, odevřenost, svobodné na všecko, co přijde, dotazování i odpovídání... Protož nepochybuji žádný, že dítě dítěti více vtíp zaostříti a nabrousiti můž než kdo jiný.* (Komenský, 2007, s. 56)

Charakteristiku didaktiky předkládá Komenský v úvodu *Analytické didaktiky: Theorie vyučování znamená ovládati jisté metody vyučování a v opření o ně voditi k vědomostem hbitě, s chutí a důkladně.* (Komenský, 1946, s. 21) V Analytické didaktice Komenský formuluje celkem 187 didaktických zásad a principů. Mezi nejvýznamnější didaktické principy patří zejména: názornost, aktivita, přiměřenost, uvědomělost, postupnost, soustavnost, trvanlivost, shoda s přírodou a další.

Princip názornosti je stěžejním aspektem pokrokové obrázkové učebnice *Svět v obrazech*, pro niž se didaktickým východiskem stala právě *Brána jazyků otevřená*. Komenský zde přichází s přelomovým přístupem, který upřednostňuje názorné příklady oproti dosavadnímu pouhému mechanickému odříkávání teorie bez porozumění obsahu. Učebnice je doplněna množstvím poutavých ilustrací, je zaměřena na biologii, živou i neživou přírodu, teologii a člověka, dnes bychom hovořili o základech společenských věd. (Uhlířová, 2003)

Vlastní zkušenost dítěte s prostředím, jeho pozorování a zkoumání okolního světa má být upřednostněno před přejímáním hotových poznatků. *To vše od nejbližšího okolí a postupně poznávat svět vzdálenější* (Komenský, 1913).

Ve srovnání se scholastikou přicházejí bratrské školy se zcela novým přístupem založeném na propojení vzdělávání a praktického života žáků. Komenský svou pedagogickou prací potvrdil, že propojení teorie a praxe urychluje rozvoj dítěte, a akcentoval tak roli smyslů při objevování světa. *Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech* (Komenský, 1958). Stanovil posloupnost osvojování přírodovědných poznatků, a sice: 1. smysly, 2. pamětí, 3. rozumem a 4. posuzováním. Společenská a náboženská realita v českých zemích však neumožnila jeho návrhy realizovat.

Bratrské školy se vyznačovaly kromě akcentu na kázeň, také vysokou úrovní motivace žáků a prostorem pro jejich individuální rozvoj v bezpečném prostředí.

Komenský ve své pedagogice sledoval čtyři základní pedagogické problémy – didaktické metody, strukturu, obsah a cíle vzdělání a nově bral v úvahu též psychologická hlediska. Usiloval o takovou metodu, která by byla snadná, přirozená, nenásilná a v souladu s postupným duševním vývojem dítěte. (Šimik, 2015)

Komenského pedagogické myšlenky nedopadaly v průběhu třicetileté války na úrodnou půdu. Jezuitský řád, který měl v období rekatolizace společnosti zásadní vliv na výchovu a vzdělávání, kladl důraz na náboženskou výchovu. Rozvoj nauk, které s náboženstvím přímo nesouvisely, byl zne-možněn.

Vývoj věcného učení v 18. a 19. století

K významnějším změnám došlo až na sklonku 18. století se zrušením jezuitského řádu a komplexní reformou školství Marie Terezie. Její pokrokové reformy, na něž navázaly také reformy Josefa II., si od počátku kladly za cíl všestranné a účinné povzbuzení průmyslu, řemesel a manufaktury, ale také odstranění nejmarkantnějších forem feudální závislosti. To si vyžadovalo i nové druhy vzdělávacích institucí. Komise pro záležitosti zrušeného jezuitského řádu dostala za úkol shromažďovat o zahraničních studijních systémech a organizaci škol. (Štverák, 1986)

Období tereziánských reforem, které považujeme za určující historický milník ve vývoji našeho školství, přineslo vznik Všeobecného školského řádu (1774) a zavedení povinné šestileté školní docházky.

U zrodu tohoto významného dokumentu stál z pověření Marie Terezie představitel reformního vlasteneckého hnutí *Jan Ignác Felbiger* (1724–1788). Z hlediska přínosu přírodovědnému vzdělávání je nutno uvést Felbigerovu knihu metodní. Toto třídílné dílo odráží zřetelný vliv didaktického odkazu Komenského a humanitních ideí německého filantropismu a stává se na celá desetiletí nepostradatelnou pomůckou školských praktiků i teoretiků. *Methodenbuch*, v češtině vydaná v roce 1777 jako *Knihy metodní pro učitele v c.k. zemích* byla pro pedagogy své doby vodítkem pro kvalitní výuku v jednotřídních či dvoutřídních triviálních školách a položila dobrý základ pro elementární učení o přírodě a společnosti. Reformní úsilí v učení o přírodě a společnosti symbolizovala tzv. katechetická metoda

založená na správném kladení otázek a hledání správných odpovědí, které vedou k efektivnímu procvičování a fixaci učiva.

Na úspěch reformních snah v Čechách navázal katolický kněz a později litoměřický biskup *Jan Ferdinand Kindermann* (1740–1801), jehož vliv na vývoj školství vyvrcholil v období vlády Josefa II. Školní docházka se od počátku jeho školského působení trvale zlepšovala a zvyšovala se tak kulturní úroveň nejširších vrstev lidu.

Ve školské praxi Kindermann usiloval o sblížení vyučování se životem. Je zakladatelem tzv. industriálního vyučování – zavádění řemeslné a průmyslové výroby a výtěžně motivované práce do škol. Symbolem praktické účasti Kindermanna na reformě školství je jeho působení v jihočeské Kaplici. Ve vyučování využíval induktivní metodu a prosazoval zásadu názornosti jako základu kvalitního výkladu. Bylo věnováno více pozornosti rozumové výchově, byla uplatňována profesionální pracovní výchova, zvláště teorie a praxe pěstování rostlin.

Kindermann zdůrazňoval vliv efektivní organizace vyučování, aktivizace žáků a materiálního vybavení školy na kázeň ve škole. Součástí jeho pedagogického repertoáru byly povzbuzení, pochvala a odměna. (Štverák, 1986) Kindermann nám sdělil, že: *Zkušenost učí, že školní zlepšení prováděné jednostranně tvrdou rukou vychovává jen mluvící stroje, nikoli normální lidi.* (Rašková, 2016)

Politické konsekvence, které byly spojeny s koncem osvěcenského absolutismu po francouzské buržoazní revoluci (1789–1794), utlumily rozvoj školství v českých zemích. Tzv. *Schoolkodex* (1805) stavící potřebu po vzdělané společnosti hluboko pod potřebu společnosti dobrých poddaných přiměl české vlastenecké učitele k udržování humanitních a osvěcenských myšlenek na triviálních školách.

Příkladem výjimečného pedagoga tohoto období, který kromě vyučování triviu zařazoval i poučení o přírodě a společnosti a praktické činnosti, je *Jan Jakub Ryba* (1765–1815). Ve výuce se zaměřoval na reálie a používal efektivní metody výuky. Ve škole v Rožmitále pod Třemšínem zavedl pevný vyučovací režim, do výuky zařadil vycházky do přírody, práci na zahradě a v sadu či chov domácích zvířat.

Institucionalizaci vyučování přírodním vědám datujeme do 1. poloviny 18. století, kdy bylo na území Rakouska-Uherska k výuce čtení, psaní a počítání zásluhou *Friedricha Eberharda z Rochowa* (1734–1805) připojeno také přírodovědné vzdělávání založené zejména na poznávání vybraných druhů rostlin a živočichů a poznatcích z biologie a geologie. Žáci používali metodu

čtení přírodopisných článků s výkladem, což lze považovat za první pokus o didaktickou transformaci obsahu (Jančaříková, 2019). Friedrich Eberhard z Rochowa jako autor několika metodických knih, například *Přítel dětí*, rozvíjel tři zásadní požadavky na pedagogickou realitu své doby: naučit žáky myslet a toužit po poznání, zajistit učitelům lepší vzdělávání a osvobodit děti od práce, aby mohly chodit do školy.

Karel Slavoj Amerling (1807–1884) patří k mladší generaci pokrokových pedagogů propagoval Komenského učení a v nepříznivé situaci počínajícího českého školství se zasloužil o jeho částečnou praktickou realizaci. *„Mládež zůstává vždy tatáž, pročez jen nepředpojatého umu a přičinlivých rukou je zapotřebí, aby vedena byla ku vzdělanosti a bytelnosti pravého člověka.*„ napsal v pojednání o Komenského Didaktice.

Amerling založil první českou vzorovou školu, učitelský ústav Budeč (1842), ve které kladl velký důraz na přírodovědné vzdělávání. Ideálem a cílem jeho pedagogické činnosti byl ryze slovanský učitel, který „čisto-národní slovanskou ryzost“ dokáže pěstovat u svých žáků a rozšiřuje svůj blahodárný vliv také v jejich domácím prostředí. Reálné činnosti, zejména tradiční řemesla a práce na zahradě v průběhu ročních období se stala východiskem pro poznávání okolního světa s akcentem na regionální hledisko a fenologický princip určující pro efektivní vzdělávání žáků mladšího školního věku. Amerlingovo souborné dílo *Návrh pro národní školy* (1848) vymezuje pozici věcného učení a obsahuje plán učiva s převahou reálně technologického a přírodovědného učení před učivem jazykovým a kulturně historickým.

Amerling žákům umožnil pracovat s kvalitními sbírkami přírodnin a provádět experimenty v laboratořích. Vytvořil soubor 140 nástěnných obrazů k názornému vyučování. Tento ucelený názorný materiál pro výuku elementárního učení o přírodě a společnosti lze považovat za první českou didaktickou pomůcku. První soubor obsahuje 50 nástěnných obrazů s názvem *Živočichové v obrazech* (1850). Další sadu tvoří 30 nástěnných obrazů *Rostliny jedovaté, houby a rostliny pěstované* (1852), dále bylo vydáno 30 nástěnných obrazů *Řemeslnické dílny* (1857) a poslední soubor představuje 30 obrazů *Život v přírodě v jednotlivých měsících* (1859). V období devíti let získaly české školy díky úsilí K. S. Amerlinga výborný názorný materiál pro výuku elementárního učení o přírodě a společnosti (Rašková, 2016).

Amerling je autorem mnoha přírodovědných publikací zaměřených na botaniku a zoologii, ale také na hornictví, zemědělství a chemii. Botanické a zoologické články vydává pod pseudonymem Strnad Klatovský a za první

ucelené přírodovědecké dílo je považována entomologie pro nejmenší čtenáře, určená však také rodičům. Amerlinga lze vnímat jako jednoho z nejdůležitějších představitelů počátků české přírodovědy a popularizátora vědy s pokročilou schopností se ztotožnit s dětskou myslí, jež mu umožnila zpřístupnit problematiku entomologie nejširším vrstvám školní mládeže. Jeho práce zaměřené na dějiny chemie a chemickou technologii cílily na povzbuzení zájmu řemeslnické mládeže o práci v dílnách a rozvoj technické zručnosti. *Že lučebné vědě takovou cenu připisují, jistě nižádný mě pro to vinit nebude*, vysvětluje důležitost chemie jako nauky směřující k podstatě veškerých nerostů, rostlin a živočichů.

Na vyučování v národních školách má Amerling své ustálené požadavky: učebny mají oplývat nástěnnými obrazy, přírodninami a vzorky průmyslových výrobků; mají mít náležitě zařízenou zahradu a dílny pro manuální práci. Skutečně revolučními novinkami ve škole, která svým pojetím a vybavením předstihla dobu o sto let, byla například naprosto bezpečně provozovaná chemická laboratoř a zahrada se skleníky a záhony rostlin uspořádaných podle geografického rozšíření květeny jednotlivých světadílů. (Hofmanová, 2003). Zkušenosti z učitelského ústavu Amerling zúročil při zpracování návrhu školské soustavy se specifickými názvy. Navrhovaný systém byl třístupňový a tvořily jej školky (pro děti ve věku 2–5 let), přípravný (pro děti ve věku 6–7 let) a věcnice (pro děti ve věku 8–14 let). (Rašková, 2016) Své názvy měly i jednotlivé roky, např. naukovna pro desetileté, průmyslovna pro jedenáctileté či vědana pro 13–15leté.

Na Amerlingův komplexní přínos učení o přírodě navázal *Jan Vlastimír Svoboda* (1800–1844), pedagog a vlastenec, jehož dílo ovlivnilo výuku v elementárních ročnících národní školy a formovalo českou předškolní pedagogiku. Svoboda prosazoval názornost ve výuce, uplatňování zdravého životního stylu a přenesení podstatné části vyučování do venkovního prostředí. J. V. Svoboda je autorem spisu *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a zušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*. První vydání tohoto spisu pochází z roku 1839, druhé z roku 1874. Svobodův spis má ráz metodiky (praktické příručky), která je rozdělena do 57 lekcí a obsahuje učení o rostlinách, zvířatech a lidských činnostech (Rašková, 2016). O vzdělávání žáků mladšího školního věku uvažoval jako o všestranném spojení výchovy rozumové, tělesné, estetické a morální.

Intenzivní vývoj vědných nauk byl na 13 let utlumen tzv. konkordátem (1855) upravujícím vztah mezi katolickou církví a státem. Do výuky mělo

být zařazováno pouze to učivo, které je v souladu s katolickou vírou a podporuje ji.

V roce 1869 bylo díky říšskému školskému zákonu, tzv. Hasnerově zákonu, dokončena sekularizace školství. Kromě trivía byly zřízeny nové vyučovací předměty – přírodopis, zeměpis a dějepis – založené na věcném učení. Postavení reálií ve škole a směřování k diskutovaným řešením, tedy věcné nauky jako samostatný předmět či báze pro další naukové a výchovné předměty se staly tématem článků v časopise Posel z Budče (1877). Popis odůvodnění obou hledisek předkládá Šimik (2016): *a) věcné učení integrováno do ostatních předmětů – realita je obsahem školního trivía, není možno učit číst, psát a počítat bez ohledu na realitu. Vykládání o tom, co se čte, píše či počítá, je tedy učení reálné. Proč by ještě mělo být samostatným předmětem? b) věcné učení jako samostatný předmět – při učení trivía musí být látka vždy podřízena formě – volit se tedy bude takový obsah, aby to odpovídalo cílům trivía, pokud ale mají být děti vzdělané v oblasti věcných nauk, pak učivo musí být přesně zvolené a systematicky uspořádané – musí tedy být samostatným předmětem (Realie na školách, 1877).*

Na zpočátku nekoncepční řešení bez jednoznačného vymezení obsahu učiva a času věnovanému reáliím reagovaly snahy praktiků, např. Josefa Sokola (1831–1912), autora čítanky a řady pedagogických studií, který ve věcném učení doporučoval vyučovací postup od nejbližšího ke vzdálenějšímu, od známého k neznámému, široké uplatnění zásady názornosti a smysluplné rozdělení učiva do 25 témat.

Antonín Machač (1846–1935), profesor učitelského ústavu a pedagogický spisovatel, popisné učivo obohatil pohádkami, říkadly, písněmi, hádankami a hrami a akcentoval dvě důležité didaktické zásady: Vyučování má vycházet z dětských zkušeností a má dětem předat jen to nejnütnější. Učivo má být uspořádáno podle ročních období. Je autorem didakticky významné práce *Učivo k názornému vyučování v prvních ročnících školy národní* (1887).

Autorem obsahově hodnotného článku *Názornost a názorné vyučování* (1881) je Gustav Adolf Lindner (1828–1887), který se kromě zavedení pojmu „názorné vyučování“ zasloužil o vnitřní přestavbu školy a pojetí vzdělávání pedagogů v náročné politické situaci přelomu 19. a 20. století. V 70. letech 19. století vybudoval Lindner v Kutné Hoře učitelský ústav, který měl v síti těchto vznikajících institucí mimořádné místo a pro kvalitu vzdělávání pedagogů přelomový význam. Vzniklo tvůrčí inspirativní prostředí ústavu s řadou vynikajících pedagogů budujících dosažené výsledky na úrovni odborné

i na pedagogickém taktu, realizujících výchovu k samostatnému řešení problémů pedagogických i životních a umožňující studentům vysokou míru odpovědnosti za pedagogický proces i za podíl na veřejném a kulturním životě města a jeho okolí. O náčrt vnitřní přestavby školy se Lindner pokusil ve svém kutnohorském období a doplnil jej vybaveností prostoru, učeben, chodeb a kabinetů. Vytvořil moderní projekt, který neopomíjí přírodu, zeleň a je funkční i se zřetelem k výchově pomocí práce. (Cach, 1990).

Názorné vyučování v nižších ročnících obecné školy prosazoval Lindner jako samostatný předmět. K metodám názorného vyučování řadil také „předvádění“ (ukázání), které je zejména při různých cvičeních nenahraditelné. Pomůcky k názornému vyučování rozdělil do pěti skupin a označil je jako skutečné předměty, modely, obrazy, výkresy a diagramy (Rašková, 2016).

Přelom 19. a 20. století je obdobím počátků oborové, resp. předmětové didaktiky přírodních věd, nelze však hovořit o ustálení názvů předmětů o přírodě a společnosti. Se změnou nahradit doposud využívaná pojmenování – věcné učení, názorné vyučování, základní vyučování, cvičení v myšlení a řeči, domovopis apod. přichází *Josef Smrtka* (1898–1935). Prvouka má být prvním soustavně řízeným cvičením smyslů (nazíráním), prvními didaktickými hovory o věcech, prvním cvičením v řeči, prvním pedagogickým šlechtěním citů, chtění a vůbec schopností duševních, jak hlásá učení J. A. Komenského. (Smrtka, 1898, s.203) Obsahové vymezení prvouky je popsáno jako výuka mateřského jazyka pomocí seznamování se s věcmi a jevy, které žáky obklopují. Obsah prvouky byl až do roku 1923 zaměřen převážně na přírodovědné učivo respektující fenologický princip.

Elementární učení o přírodě a společnosti ve 20. století

Josef Tůma (1865–1933) byl další významnou osobností, která měla vliv na rozvoj věcného učení. Základní ideou Tůmovy vědecké práce je hledání východiska pro vyučování v přírodním a společenském prostředí dítěte a individualizace tohoto vyučování s bohatým využitím práce v terénu. Tůmova metodická příručka *Vyučování prvouce na školách venkovských* obsahuje naukové texty definující obsah jednotlivých učebních témat. *Sledujeme-li ukázky Tůmových textů, můžeme konstatovat, že texty mají vysokou informativní hodnotu* (Rašková, 2016, s.35).

V roce 1915 vychází nové učební osnovy pod názvem *Osnovy učebné pro školy obecné s českým jazykem vyučovacím v Království českém* rozdělující vyučování reáliím do tří stupňů. Ve 3.–5. ročníku národní školy byl zaveden

samostatný předmět vlastivěda, který zahrnoval poznatky zeměpisné, dějepisné, přírodovědné a zčásti i fyzikální. (Podroužek,1999)

Osnovy dovolovaly učitelům pracovat s učivem relevantním pro výhradně místní poměry, což mnohdy vedlo k nadužívání regionálních prvků v učivu a devalvací principu soustavnosti ve vyučování přírodovědy a vlastivědy. Výsledkem bylo prohloubení v nejednotnosti ve vyučování a volání učitelů po reformě a vytvoření koncepce školního programu. 1. učitelský sjezd v Praze v roce 1920 se tak zabýval otázkami: „Jak vyučovat reálným předmětům, logicky nebo psychologicky?“ „Má být ve středu vyučování učivo nebo žák?“ (Černý, 1923, s.4-5) Je středem zájmu samotný systém věcí a jevů nebo život dítěte, jeho zkušenosti a zájmy?

Klíčový význam v pojetí přírodovědy mělo české reformní hnutí ve 20. a 30. letech minulého století, pro které je charakteristický příklon k naplňování principů koncentrace a globalizace. Významným představitelem byl *Rudolf Šimek* (1890–1940), který obhajoval psychologický systém pojetí reálných předmětů. V kritické reakci na Tůmovo pojetí vyučování reáliím přichází s prvoukou jako výchovným předmětem a zařazuje ji do tzv. sociologické školy vyučování. (Podroužek, 1999)

Šimkův přínos pro výuku přírodovědy tkví zejména ve formulaci klíčových úkolů učitele ve vyučování reálných předmětů. Těmi jsou zevrubné obeznámení s životem žáka a prostředím, ve kterém sbírá své zkušenosti, důsledná didaktická analýza a transformace učiva pro jednotlivé ročníky národní školy a zaměření na vytváření učebních situací, ve kterých žák vysvětluje pojmy na základě vlastní dosažené empirie. Dětská zkušenost se v Šimkově pojetí odehrává v rovině smyslového vnímání a představ a v rovině slovní, způsobu, jak reálný svět děti interpretují. Výrazný příklon k pedocentrickému pojetí edukačního procesu Šimek prezentoval ve svých dílech *Česká prvouka* (1924) a *Vlastivěda v národní škole* (1928).

Záhy po skončení 2.světové války vycházejí *Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední*. Učení o vlasti a učení o přírodě je v osnovách učiva pro 4. a 5.ročník stanoveno zvlášť a koresponduje s politickým zadáním té doby. Podroužek (1999, s.41) uvádí: *Převládalo slovně názorné vyučování, zaměřené na čtení čítankových textů s věcnou tematikou, doplněné o kreslení a ruční práce*. Z absence konkretizace věcných poznatků lze dovozovat, jak malá důležitost jim byla připisována. Roztříštnost výuky, která nevede k systematickému osvojování poznatků, vedla v roce 1948 k vydání nového školského zákona pod názvem *Učební plán a učební osnovy pro školy národní*, kde se plně prosadil akcent na zavedení

vědeckého systému do výuky věcných nauk, tendence sjednotit obsah vzdělávání pro všechny děti od 6 do 15 let a potlačení psychologických aspektů vzdělávání založených na porozumění potřebám v jednotlivých vývojových obdobích. Učivo o přírodě bylo zahrnuto do předmětu Vlastivěda jako jedna z jejích složek – Učení o vlasti, o přírodě a Žákovská organizace a bylo významně ideologicky zatěžováno, i když se měl projevovat regionální zřetel a měla být podporována žákova zkušenost. (Šimik, 2015) Nedostatek těsného sepětí teorie a praxe a přílišné množství učiva byly nejčastějšími zdroji kritiky pedagogické veřejnosti.

K redukci přírodopisného učiva dochází v roce 1954 s vydáním *Učebních osnov pro 1.–5. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol – národní škola*. Přírodovědné učivo je v časové dotaci dvou hodin týdně zařazeno až do 5. ročníku v rámci předmětu biologie a věcné učení obecně se opět obsahově prolíná s výukou mateřského jazyka. Pokusné učební osnovy všeobecně vzdělávacích škol z roku 1957 jsou důležitým předstupněm na cestě o osamostatnění věcného učení, kdy je učivo přírodovědného a zeměpisného charakteru pro 4. a 5. ročník vyjmutο z výuky českého jazyka. Tento proces je dovršen v roce 1958 v *Pokusných osnovách pro dvanáctileté střední školy*, kdy je pro 1.–5. ročníku věcné učení zavedeno jako předmět s názvem Učení o přírodě a společnosti.

V roce 1960 vycházejí *Učební osnovy pro 1.–5. ročník základní devítileté školy* akcentující sepětí školy se životem v duchu budování socialismu. Ideologické cíle se promítaly do epizodické koncepce vlastivědného a přírodovědného učiva jako systém obrazů ze života v přírodě a společnosti. Byl kladen zřetel na přirozenou aktivitu, bezprostřednost žáků a požadavek konkrétnosti v dětském vnímání světa. Tento obrat ve vnímání důležitosti psychologických a fyziologických zvláštností dětí mladšího školního věku lze vnímat jako zásadní po letech upřednostňování vyučovacího obsahu.

Za východisko pro tvorbu didaktických zásad přírodovědného vzdělávání na 1. stupni lze považovat práci *Bohuslava Řeháka* (1895–1967), který rozpracoval didaktiku biologie založenou na inspiraci Komenským a jeho základními principy – vědeckosti, výchovného působení a těsného propojení se životem. Pro výuku biologie formuloval speciální cíle a stanovil klíčová témata, jejichž výuku opřel o pět dalších didaktických zásad, a sice názornosti, aktivity žáků, soustavnosti, přiměřenosti a trvalosti. Významnou roli ve zvyšování efektivity vyučovacího procesu v přírodovědě spatřoval v metodě pozorování, metody vhodné pro získávání zásoby jasných představ a zkušeností pro konkretizaci pojmů a jevů i hodnocení získaných

dat a jejich posouzení v kontextu. Je autorem inspirativních publikací pro odbornou i laickou veřejnost, ve kterých představuje bohatý zásobník aktivit na přírodovědné vycházky. Vedle metodických námětů pro pozorování zjišťující a popisné, formuloval také klíčové didaktické aspekty pozorování objevného. *Rozvíjení pozorovacích a poznávacích schopností je předpokladem pro správné poznávání světa. A návyk uvážlivě pozorovat, zkoumat přírodní jevy, přemýšlet o nich, analyzovat je a tvořit si závěry, přesvědčovat se o jejich správnosti – tento návyk je užitečný pro praktický život v každém povolání.* (Řehák, 1968, s.11)

70. léta 20. století přinášejí zásadní ideologické, obsahové i strukturální změny ve školství. Učební plán navržený Výzkumným ústavem pedagogickým je postaven na následujících principech: princip demokratičnosti vzdělání, princip spojení školy se životem, princip všestranného vzdělání a rozvoje schopností a zájmů mládeže. Umožňuje přizpůsobit vzdělávání schopnostem a zájmům žáků. Obsah vzdělávání je modernizován. Do popředí se opět dostávají předměty o přírodě a společnosti: prvouka, vlastivěda a přírodověda. Přes výše uvedené důležité principy je třeba podotknout, že hlavním cílem byla výchova budovatele socialistické společnosti (Šimik, 2015). V předmětech o přírodě a společnosti měl být kladen důraz na regionální prvky učiva a důsledné propojování vyučování s životem dětí a dospělých tam, kde žijí. (Podroužek, 2003, s. 25). Pro vyučovací proces přírodovědy je charakteristický akcent na rozvoj operativního myšlení žáků prostřednictvím uvědomování si vztahů mezi věcmi a jevy v přírodě a společnosti. Pozornost je věnována také efektivitě metod a forem výuky.

Antonín Altmann (1921–1986) ve svých odborných publikacích zaměřených na výuku biologie na základních devítiletých školách jednoznačně vymezoval pojmy vyučovací metoda, organizační forma a didaktická zásada, přičemž rozlišovacím prvkem je oboustranná činnost učitele a žáka. Demonstraci přírodnin nelze považovat za metodu, neboť vždy nezajišťuje aktivní činnost žáků a omezuje se často jen na nazírání bez další duševní činnosti. Demontrace přírodnin je jednou z forem metody pozorování. (Altmann, 1975, s.10)

Moderní vyučovací metody mají podle Altmanna vycházet z principů piagetovské pedagogiky. Piaget svým empirickým zkoumáním vysvětlil vývojovou podmíněnost vytváření předpokladů poznávání, podrobně definoval fáze kognitivního vývoje a stal se průkopníkem konstruktivistické teorie znalostí.

Pedagogický konstruktivismus jako vzdělávací teorie, která se vyvinula na počátku 20. století, na rozdíl od předcházejících teorií, což jsou kognitivismus a behaviorismus, přijímá skutečnost, že mozek se dynamicky mění. Konstruktivistické vyučování předpokládá aktivní participaci žáka na učebním procesu, samostatné získávání poznatků při uplatňování aktivizačních metod a forem výuky, experimentování a diskusi. Znalosti nejsou pasivně přijímány, ale jsou subjektem aktivně vytvářeny v průběhu procesu poznávání. Konstrukce vlastního významu myšlenek přenesených prostřednictvím edukačního procesu je jedním z principů personálního konstruktivismu. (Whealy, 1991)

V konstruktivisticky pojaté výuce dochází k obohacování a zpřesňování stávající myšlenkové struktury žáka. Taková výuka je spojená s rozvojem kritického myšlení, ale i zdokonalováním komunikačních a kooperativních dovedností žáků.

Realizace konstruktivistických didaktik ve vyučování má podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002) řadu podob:

- Konstruktivismus jako reprodukce dosavadních pojetí, naivních teorií. Uvedená kognitivní rekonstrukce má vždy podobu operací. Konstruktivismus je tedy možné a nutné pojímat jako stimulování náročnějších myšlenkových operací. Konstruktivistické vyučování v tomto pojetí bude u dětí zdůrazňovat rozvoj operačního myšlení.
- Konstruktivismus je možno rovněž pojímat jako autokonstrukci. V učení jde nakonec vždy o budování vlastní identity v sociálním kontextu. (Štech, 1992). Žák se snaží porozumět sobě samému, svému místu ve světě a společnosti. Z učiva je pro něj relevantní to, co mu pomáhá více se stát tím, kým být chce. Budování identity napomáhá konfrontace s názory druhých, dialog, kooperace. (Kasíková, 1997)
- Znalosti jsou sociálními konstrukty, s mnohostí možných reprezentací jedné informace. Požaduje se, aby žák učinil zkušenost s tím, že poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných vyjádření, že se pojetí různých lidí liší. Žák má rozumět různým reprezentacím skutečnosti a přecházet mezi nimi. (Hejny a Kuřina, 2001)

V takto pojaté výuce už nejde o tradiční učitelovo předávání poznatků a o pasivní přebírání těchto poznatků žáky, ale o samostatné aktivní zvládnutí nových poznatků. (Altmann, 1975, s.10) Podle Altmanna žáci získají nejvyšší a trvalé vědomosti při vlastním bezprostředním kontaktu a aktivní práci s přírodními.

Altmann připojil k Řehákem stanoveným principům a zásadám výuky biologie další čtyři – zásadu srozumitelnosti, individuálního přístupu k žákům, respektování mezipředmětových vztahů a zásadu hygieny a bezpečnosti. Po doplnění zásady zpětné vazby je tak vytvořena sada didaktických zásad pro přírodovědné vzdělávání žáků primární školy a přípravu aktivit pro předškolní vzdělávání (Jančaříková, 2019).

V roce 1976 je do osnov zcela nově zaveden předmět přírodověda ve 3. a 4.ročníku s dvouhodinovou týdenní dotací. Kromě práce s učebnicovými texty si měli žáci osvojovat učivo přímým kontaktem s přírodními jevy a vztahy, tyto zkoumat, diskutovat a prezentovat své porozumění. Množství poznatků, které si žáci měli osvojit v rámci naplnění osnov, však v mnoha případech vedlo spíše k práci s faktograficky náročnými studijními texty a memorování poznatků na úkor porozumění učivu prostřednictvím přímého kontaktu a osobní zkušenosti s přírodními jevy a zákonitostmi.

Na počátku 80. let 20. století se v souvislosti s rozvojem ekologie a celospolečenským příklonem k péči o životní prostředí objevují ve výuce tendence k zařazování prožitků žáků do edukačního procesu. Prožívání situací prostřednictvím didaktické hry, experimentování a manipulace s reálnými přírodními jevy v reálném prostředí se ve větší míře uplatňovaly ve výukovém rejstříku pedagogů stejně jako zařazování rozmanitých forem skupinové práce žáků. Objevování světa v jeho celistvosti vedlo ke stanovování klíčových témat, kolem kterých bylo učivo různých předmětů koncentrováno, byly formulovány problémové úlohy a žáci pracovali na jejich řešení v rámci projektového vyučování.

Po roce 1989 dochází k celospolečenským změnám, které jsou v oblasti školství reprezentovány formulací *Standardů základního vzdělávání* a vznikem tří vzdělávacích programů: *Obecná škola* (1995), *Základní škola* (1996) a *Národní škola* (1998). Ve všech programech jsou učební osnovy pro jednotlivé předměty o přírodě a společnosti zpracovány velmi zevrubně.

Vzdělávací program *Obecná škola* pracuje s pojetím předmětů o přírodě a společnosti komplexně. Vnitřní diferenciací tak nastává v podobě formulace časově – tematických plánů pro jednotlivé ročníky se zachováním modelu prvouka v 1.–3. ročníku a ve 4. a 5. ročníku přírodověda a vlastivěda. (Vzdělávací program *Obecná škola*, 1996)

Cílem implementace přírodopisného učiva je v prvouce a přírodovědě koncipované v programu *Obecná škola* vést žáka k porozumění základním vztahům ve světě kolem, pomoci mu ve vytvoření ucelené představy o Zemi jako součásti vesmíru, rozmanitosti podmínek života na Zemi, vztazích mezi

živou a neživou přírodou a člověkem i jeho odpovědnosti za udržitelný rozvoj na naší planetě.

V programu *Obecná škola* je zřetelný akcent na integraci vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů i témat, propojování společenskovední a přírodovědné báze. Postup edukačního procesu respektuje věkové zvláštnosti žáků, postupuje od blízkého k vzdálenému, od jednoduchého ke složitému. (Vosičková, Franzová, 1998). Ve 4.ročníku jsou žáci vedeni k samostatné práci, učí se pozorovat a provádět jednoduché pokusy. Příčinné hledisko věcí a jevů, uvažování o pojmech v souvislostech a osvojování si autodidaktických postupů, které připravují žáky na způsob výuky na vyšším stupni školy, tvoří těžiště výuky v 5. ročníku.

Kompletní standard, tedy 24 tematických okruhů s jasně formulovanými cíli a klíčovými pojmy, může učitel flexibilně přeskupovat a uspořádávat do jednotlivých předmětů i ročníků, realizovány ve výuce však musejí být všechny. Variabilní a na odborném uvážení pedagoga implementovaná skladba učiva v jednotlivých tematických okruzích v průběhu pěti let charakterizuje pojetí elementárního učení o přírodě a společnosti ve vzdělávacím programu *Obecná škola*.

Prioritou vzdělávacího programu *Obecná škola* je rozvoj dítěte jako občana. Dítě je chápáno jako centrum veškeré pozornosti a záměrů, upozaden je objem učiva i osobnost učitele.

Ve vzdělávacím programu *Základní škola* zajišťuje přírodovědné vzdělávání na 1.stupni prvouka v 1.–3. ročníku a ve 4. a 5. ročníku přírodověda a vlastivěda. Obdobně jako u programu *Obecná škola* není učivo členěno fixně do jednotlivých ročníků. Pedagog k analýze a transformaci vzdělávacího obsahu přistupuje na základě podmínek školy, vlastních zkušeností či výběru učebnic a didaktických prostředků, přičemž významné je zde hledisko regionu. Učitel zpracovává časově tematické plány, které aktuálně odpovídají potřebám a zájmům žáků, tvořivě pracuje s časovými dotacemi pro jednotlivé fáze vyučovacího procesu, výběrem metod a strategií pro dosažení cílů výuky. V popředí je samostatná práce žáků s faktografickou literaturou i aktivní poznávání přírody. Uplatňovaný regionální princip umožňuje zařazovat široké spektrum činností s přírodninami přímo v terénu, nejčastěji na školní zahradě a v blízkém okolí školy v závislosti na podmínkách typických pro školy městské a venkovské. Odlišnosti lze spatřit ve skladbě učiva ve 4. a 5. ročníku.

Zatímco ve 4.ročníku jsou tematické celky Rozmanitost přírody; Neživá příroda, rostliny a živočichové v zimě, Přírodní společenstva na jaře

uspřádaný v souladu s fenologickým pojetím výuky, v 5. ročníku je žákům kromě jednotlivých témat Země, Vesmír, Rozmanitost podmínek života na Zemi a Člověk, jeho životní podmínky a vztahy k prostředí představena také podstata klasifikace organismů. (Vzdělávací program Základní škola, 1996)

Ve vzdělávacím programu Základní škola je učivo založeno zejména na pozorování a porovnávání, sepětí teoretických poznatků s odrazem v reálném životě. K tomu mělo být vytvářeno ve vyučování dostatek příležitostí, aby žáci zejména: získávali základní vědomosti o Zemi, člověku a technice, poznávali základní jevy a vztahy v přírodě, poznávali souvislosti mezi organismy navzájem, mezi organismy a prostředím i mezi člověkem a ostatní biosférou, rozvíjely se jejich schopnosti s pomocí učitele i samostatně poznávat, pozorovat a zkoumat přírodu a řešit přiměřeně náročné úkoly a problémy, utvářeli si kladný vztah k přírodě, ke svému zdraví a zdravému způsobu života i k ochraně životního prostředí jako celku. (Šimik, 2015).

Žáci se učí rozumět přírodovědným pojmům, zákonitostem a jevům prostřednictvím vlastní empirie, uplatňují se metody založené na dramatizaci, didaktické hry a modelové situace, aktivity s ekologickou tematikou přesahující do volnočasových aktivit.

Obsah základního vzdělání je ve vzdělávacím programu Základní škola považován za prostředek rozvoje osobnosti žáka, za nástroj jeho orientace v kultuře a ve společnosti, přičemž primární funkci má naplňování kognitivních cílů.

Ve vzdělávacím programu Národní škola jsou předměty o přírodě a společnosti rozděleny stejně jako u předchozích vzdělávacích programů, na prvouku, přírodovědu a vlastivědu. Důraz je kladen na činnosti žáka. Vyhodnocování stanovených cílů usnadňuje využívání aktivních sloves.

Učební plán přírodovědy v programu Národní škola je tvořen částí základní a nadstavbovou, která umožňuje diferenciaci a individualizaci výuky. Pro 4. ročník je charakteristický naukový charakter poznávání přírody jako propedeutika přírodovědných předmětů na 2. stupni. Stejně tak je však akcentován osobnostní rozvoj a budování životních dovedností v tématech Podmínky života na Zemi, Živá příroda, Člověk, Ekologie, Měření a vážení a jiné. V 5. ročníku se žáci připravují na studium systému poznání. Klíčovým tématem je člověk a jeho vztahy k okolnímu světu. Každodenní konkrétní zkušenost žáků je bází pro nové poznatky v tématech Země, Neživá a živá příroda, Půda, Přírodní společenstva, Zkoumán látek, Člověk, Technika, Věda a lidské poznávání. (Vzdělávací program Národní škola, 1997)

Vzdělávací program *Národní škola* je založen na projektovém vyučování jako komplexní metodě, která žákům umožňuje prozkoumávat učební problém z více úhlů pohledu. V projektovém vyučování jde o společné přemýšlení, hledání, diskusi a řešení směřující k dosažení konkrétního cíle na základě promyšleného postupu činností. Žáci se učí organizovat si práci, orientovat se v informačních zdrojích, zpracovávat informace, hledat souvislosti, překonávat překážky, kriticky myslet, používat fantazii i spolupracovat a účinně komunikovat. Pedagog zařazuje projektové vyučování s jasným záměrem. Proč je zvolené téma vhodné pro zpracování projektovou výukou? K jakému využití osvojených poznatků (jakému produktu) můžeme směřovat? Projekt umožňuje žákům vlastní hledání a objevování. Široká autonomie v rozhodování žáků, odpovědnost a prostor pro kreativní myšlení je v projektové výuce přítomna už od fáze plánování. Při plánování projektové výuky pedagogové zvažují časovou náročnost a uvědomují si, že žádnou z fází není možné přeskočit či zkrátit. Přejít do další fáze nastává vždy v souladu s potřebami žáků. Projektová výuka je příležitostí pro rozvoj autodidaktických dovedností žáků díky práci s širokým spektrem pracovních a informačních materiálů. Žáci se učí kriticky myslet, efektivně zpracovávat informace ze studijních textů, ale i z tabulek, diagramů, grafů a schémat. Projektové vyučování skýtá příležitosti pro širší naplňování cílů afektivních a sociálních.

Základní myšlenkovou osou vzdělávacího programu *Národní škola* je respektování dětství jako plnohodnotné období života. Program by měl poskytnout dětem globální pohled na svět. Základem demokratické společnosti je svobodný člověk schopný nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Učitel zde hraje především úlohu pozitivního příkladu, který pomáhá žákům nalézt cestu při začleňování se do společnosti. (Šimik, 2015)

Přírodovědné vzdělávání na 1. stupni základních škol ve 21. století

Milníkem v koncepci vzdělávání v evropském kontextu se stal výsledek iniciativy UNESCO a touto organizací ustanovené mezinárodní komise v čele s významným evropským politikem, Jacquesem Delorsem. Studie *Vzdělávání pro 21. století* Učení je skryté bohatství deklaruje vzdělávání v každé zemi jako národní prioritu a akcentuje jeho význam pro budování rovnocenného partnerství mezi státy a národy.

Podle této studie má být vzdělávání v průběhu celého života založeno na tzv. čtyřech pilířích – *Učit se poznávat, Učit se jednat, Učit se být společně*

s *ostatními* a *Učit se být*. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno. Učit se poznávat podle Delorse znamená propojovat dostatečně široké obecné znalosti s možnostmi pracovat ve vybraných předmětech do hloubky. Metakognice – tedy dovednost jedince učit se učit – nahlížet a reflektovat vlastní procesy učení – je významnou složkou dimenze Učit se poznávat.

Na východiska Delorovy studie navazuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, který vznikl na základě usnesení vlády ČR č.277 dne 7. dubna 1999. Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Zahrnuje oblast předškolního, základního a středního vzdělávání, terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Vzdělávání na 1. stupni základní školy by mělo směřovat k vytváření předpokladů pro celoživotní učení – „...postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí založenému na citlivém a znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001)

Rozvoj lidské individuality, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností, a výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti patří mezi klíčové roviny vzdělávací soustavy. V Bílé knize je též akcentována potřeba „příznivé sociální, emocionální a pracovní atmosféry. Škola musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností.

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých

školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu a úpravu ŠVP mohou školy využít dostupnou metodickou podporu. (RVP ZV, 2021)

Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

V roce 2007/2008 vstupuje v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, poprvé publikovaný v roce 2005 a revizemi prochází v letech 2007, 2012, 2013, 2016 a 2017, dále v tzv. malé revizi v roce 2021 a aktuálně probíhající tzv. velké revizi 2023. Klasické osnovy jednotlivých předmětů jsou nahrazeny vzdělávacími oblastmi. Učivo je nastíněno velmi obecně a má doporučující charakter. Závaznými se však stávají očekávané výstupy v podobě dosažené úrovně vědomostí a dovedností ve vzdělávacích oblastech, které jsou na 1. stupni ZŠ členěny do dvou období (1. – 3.ročník a 4.–5. ročník).

Předměty o přírodě a společnosti jsou v RVP ZV koncipovány do komplexní vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, která vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Přestože byly názvy předmětů prvouka, vlastivěda a přírodověda fakticky zrušeny, zkušenost z pedagogické praxe svědčí o jejich stálém užívání.

Minimální časová dotace integrovaného předmětu *Člověk a jeho svět* je stanovena na 12 hodin týdně ve všech ročnících. V principech organizace výuky je charakteristický postup od bližšího ke vzdálenějšímu a od jednoduššího ke složitějšímu. Žáci poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. (Šimik, 2015)

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) charakterizována jako vzdělávací oblast, která:

- je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání,
- vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat,
- uplatňuje pohled do historie i současnosti,

- směřuje k dovednostem pro praktický život,
- široce pojatým integrovaným obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) člení obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět do pěti tematických celků, a sice:

1. Geografická složka – *Místo, kde žijeme,*
2. Společenskovědní složka – *Lidé kolem nás,*
3. Historická složka – *Lidé a čas,*
4. Přírodovědná složka – *Rozmanitost přírody,*
5. Zdravovědná složka – *Člověk a jeho zdraví.*

Integrace těchto tematických okruhů školám umožňuje vytvářet na úrovni Školního vzdělávacího programu (ŠVP) varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacích obsahů. V praxi výuky ve druhém období 1. stupně je vzdělávací obsah napříč tematickými celky implementován do výuky předmětů vlastivěda a přírodověda s potenciálem připravovat základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví na 2. stupni ZŠ.

Pojem přírodověda je užším praktickým označením vzdělávacího obsahu oblasti Člověk a jeho svět, který se zaměřuje zejména na problematiku rozmanitosti živé a neživé přírody, biologie člověka a jeho zdraví a environmentální témata.

Zásadní podmínkou pro úspěšné přírodovědné vzdělávání je přímá zkušenost žáka a jeho vlastní prožitek při osvojování vědomostí, dovedností a postojů.

Smyslem a cílem vzdělávání podle RVP ZV je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná na základě vývojových determinant, a sice:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.

Součástí RVP ZV jsou průřezová témata umožňující propojení vzdělávacích obsahů oborů. V praxi výuky základních škol je obsah průřezových témat realizován v podobě projektových či tematických dnů, často ve spolupráci s odborníky a zájmovými organizacemi ve fázi přípravy i realizace. Průřezová témata napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji žáků a vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému.

V kontextu přírodovědného vzdělávání lze naplňování obsahu jednotlivých průřezových témat ve výuce žáků mladšího či středního školního věku konkretizovat následovně.

Osobnostní a sociální výchova

Smyslem osobnostní a sociální výchovy je pomáhat žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Příležitosti pro rozvoj žáka v této oblasti souvisí s porozuměním sobě samému, svému tělu ve zdraví i nemoci, s rozvojem sebezpečí, seberegulace, osvojením postupů psychohygieny a zajištění osobního bezpečí apod. Významně se uplatňuje nácvik efektivní komunikace a budování kvalitních mezilidských vztahů. Prožitkový charakter osvojování životních dovedností ve variantně heterogenních skupinách žáků je určující pro efektivitu tohoto procesu.

Výchova demokratického občana

Cílem průřezového tématu Výchova demokratického občana je vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Příležitosti pro utváření žádoucích postojů žáků v rámci regionální soudržnosti tkví v zevrubném poznávání domova, rodné vesnice či města ve všech jeho oblastech s akcentem na přírodu regionu a její specifika. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Toto průřezové téma podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, kam řadíme mimo jiné osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí. Determinanty kritického myšlení se významně uplatní v řešení problémové otázky dopadu globálních vlivů na životní prostředí regionu, či výhod a nevýhod globální dostupnosti produktů, surovin a energetických zdrojů.

Multikulturní výchova

Cílem multikulturní výchovy je zprostředkování poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám a tradicím. Příležitosti pro porozumění těmto odlišnostem v kontextu rozvoje přírodovědné gramotnosti lze modelovat na příkladech přírodních národů a jejich životních principů,

kteří svoje bytostné spojení s přírodou odrážejí ve své kultuře a společenské hierarchii.

Environmentální výchova

Podstata tohoto průřezového tématu vede žáka k porozumění komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí a potřebě přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti. Obsah tématu skýtá ucelený elementární pohled na okolní přírodu a prostředí. Učí pozorovat, citlivě vnímat a hodnotit příčiny a důsledky zásahů lidské činnosti do krajiny. Vede k rozvíjení environmentální senzitivity ovlivňováním emocionální stránky osobnosti žáka a akcentuje rozvoj postoje složky přírodovědné gramotnosti.

Mediální výchova

Toto průřezové téma nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Dovednosti jsou orientovány na efektivní práci s fakty, orientaci ve studijních zdrojích, rozlišování názorů a faktů, ověřování informací z více zdrojů, vyhodnocování dopadu mediálních sdělení na rozhodování jedince či využívání podnětů z médií pro rozšiřování spektra vědomostí. (Otavová, 2023)

Přírodovědné vzdělávání a rozvoj přírodovědné gramotnosti jsou středem zájmu také v kontextu všeobecného vzdělávání. Mezinárodní výzkum *PISA Programme for International Student Assessment* v oblasti přírodovědné gramotnosti se zaměřuje především na zjišťování praktických znalostí a dovedností žáků a na jejich schopnost použít je v každodenním životě. Výsledky žáků na konci povinné školní docházky mohou odhalit mnohé výstupy relevantní pro podobu přírodovědného vzdělávání na 1. stupni základních škol.

Přírodovědnou gramotnost lze definovat jako schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností. Čtyři hlavní složky přírodovědné gramotnosti jsou:

- základní přírodovědné vědomosti, kterých by žáci měli nabýt;
- kompetence, které by si žáci měli osvojit a naučit se je používat;
- kontext, ve kterém se žáci s přírodovědnými problémy setkávají;
- postoje žáků k přírodním vědám. (Mandíková, 2012)

Formulace cílů a vytyčení obsahu současného pojetí přírodovědného vzdělávání ve 2. období 1. stupně základní školy v souladu s výchovně-vzdělávacími potřebami cílové skupiny žáků, profesními kompetencemi pedagogů a potřebami společnosti se odvíjí od posouzení vývoje předmětů o přírodě. V předloženém přehledu důležitých etap a osobností ve vývoji přírodovědného vzdělávání lze spatřit odraz principů, cílů i podmínek pro konstruování obsahu dnešní přírodovědy.

Nezvalová (2007) formuluje principy přírodovědného vzdělávání následovně:

- Přírodověda je pro všechny žáky. Všichni žáci bez rozdílu mohou dosáhnout cílů vymezených obsahovými standardy předmětu různým způsobem, v rozdílné hloubce, v rozdílném čase.
- Učení se přírodovědě je aktivní proces. Proces poznávání přírody je založen na aktivní konstrukci a výkladu přírodních procesů a jevů v komunikaci s vrstevníky.
- Přírodověda reflektuje intelektuální, kulturní a historické tradice vývoje přírodovědného poznávání a odpovídá současnému stavu vědeckého poznání v přírodních vědách. K vytvoření přírodovědného obrazu světa žáci využívají rozmanité metody vědeckého poznávání a zkoumání. Propojují tak přírodovědné poznávání s matematickými a technickými postupy.
- Zdokonalování přírodovědného vzdělávání je součástí kurikulární reformy. Přírodovědná gramotnost jako znalost a porozumění přírodovědným pojmům a procesům zahrnuje i řadu schopností spojených s kritickým myšlením a rozhodovací způsobilostí.
- V konstruktivisticky zaměřeném výchovně-vzdělávacím procesu učitel umožňuje žákům kriticky myslet a přebírat větší díl odpovědnosti za své učení, přičemž skutečné učení se vyznačuje snahou odpovídat na otázky pramenící z vlastních potřeb a zájmů žáka.

Konstruktivistický učitel – stratég kritického myšlení – vytváří ve třídě podnětné prostředí, které se vyznačuje zejména:

- povzbuzováním žákovy iniciativy a autonomie v rozhodování,
- využíváním kognitivní terminologie při formulaci úkolů,
- podporou diskuse na všech úrovních,
- podněcováním ke kladení otevřených otázek,
- podporou prezentace žákovských prekonceptů,
- vytvářením příležitostí pro uplatnění potenciálu sociokognitivního konfliktu v řešení problémů.

Oborové didaktiky přírodních věd lze v posledních dvaceti letech považovat na dynamicky se rozvíjející vědní disciplíny. K rozvoji významně přispívají stále častěji a efektivněji využívané konstruktivistické didaktické postupy v edukačním procesu primární školy i zvyšující se profesní kompetence pedagogů. Pozitivní trend ve vývoji současného přírodovědného vzdělávání je dán rychlým rozvojem technologií, které jsou díky internetu a rozmanitým výukovým aplikacím dostupné odborné i laické veřejnosti. Učitelé mají k dispozici širší spektrum nástrojů, které umožňují motivovat k učení o přírodě i žáky, pro které by jinak dveře atraktivity přírodovědného vzdělávání zůstaly pouze pootevřeny. I učitelé získávají díky využívání moderních technologií nové kompetence. Ve výuce založené na aktivní práci žáků se cítí jistější, častěji přenášejí výuku do terénu a umožňují žákům bezprostřední kontakt se zkoumanou realitou.

Rozvoj oborových didaktik i potřebu mezioborové spolupráce lze vysledovat i ve výčtu prací posledních několika let. Globálně se problematikou oborových didaktik zabývá například Škoda a Doulík (2009), Janík (2009), Stuchlíková, Janík a kol. (2015) a další.

Nejvyšším stupněm přírodovědné gramotnosti je schopnost zodpovědně a správně spolurozhodovat o přírodovědných problémech ve společenských souvislostech. *Cílem všeobecně vzdělávací školy je tedy připravit dnešní žáky na to, aby jednou (spolu)rozhodovali o věcech veřejných.* (Jančaříková, 2019, s. 29).

Závěr

Prezentovaný přehled vývoje elementárního učení o přírodě a společnosti odhaluje význam problematiky pro výchovně-vzdělávací proces v primární škole obecně, a to v širokém spektru jeho determinant.

Mezi speciální cíle přírodovědného vzdělávání žáků mladšího školního věku patří porozumění fundamentálním přírodovědným pojmům a zákonům s uplatněním tzv. kompozitního modelu zahrnujícího využívání přírodovědného poznání žákem v jeho praktickém životě při orientaci v environmentálních problémech i jeho porozumění konceptuálnímu systému a metodám přírodovědného poznávání.

V konstruktivisticky zaměřeném výchovně-vzdělávacím procesu učitel umožňuje žákům kriticky myslet a přebírat větší díl odpovědnosti za své učení, přičemž skutečné učení se vyznačuje snahou odpovídat na otázky pramenící z vlastních potřeb a zájmů žáka.

Efektivní přírodovědné vzdělávání se vyznačuje upřednostňováním učebních metod, které staví na aktivní práci žáka v osvojování nových vědomostí, dovedností a postojů, na příležitostech pro vlastní pozorování, experimentování, bádání, měření a vyhodnocování dat, modelování postupů, využívání rozmanitých didaktických prostředků a studijních zdrojů, efektivním vyhledávání a zpracovávání informací. Výuka přírodovědy směřuje k využívání metod a strategií, které umožňují individualizaci výuky a tím i zacílení na rozvoj potenciálu každého žáka na základě porozumění jeho aktuálním vzdělávacím potřebám. Požadavkem na zvýšení kvalitativní změny v přírodovědném vzdělávání je odklon od slovních monologických metod výuky a příklon k implementaci metod, které umožní zařídit, aby učení žáka o přírodě byl aktivní uvědomělý proces založený na konkrétních cílech a reflexi jejich naplňování. Vyučování přírodovědě založené na diskusi se spolužáky a učitelem vede účinněji k osvojování nových poznatků, třibení názorů a zpřesňování porozumění pojmům, dějům a stavům korekcí původních prekonceptů. Role učitele jako garanta kvality edukačního procesu spočívá v hlubokém porozumění podstatě učiva přírodovědy a šíří kompetencí ve zprostředkovávání učiva žákům. Žádoucí kompetence a modely chování si žák osvojuje zejména prostřednictvím osobní zkušenosti a prožitku, kdy pedagog, zastává-li roli zapáleného průvodce těmito reálnými situacemi, výrazně posiluje vnitřní motivaci žáka k osvojování přírodovědných poznatků a zároveň pomáhá k rozvoji jeho personálních a sociálních kompetencí stěžejních pro úspěšné uplatnění v životě. (Otavová, 2023)

V současnosti můžeme zařadit mezi nejvýraznějšími české odborníky zabývajícími se přírodovědným vzděláváním mladších žáků např. Jančaříkovou (2019, 2022), která představuje specifika přístupů, principů a zásad v této oblasti v kontextu konstruktivistického pojetí edukačního procesu, Podroužka (2000, 2003, 2004, 2005) prezentujícího pojetí vyučování přírodovědě na integrovaném pozadí ekosystémů a akcentujícího faktografickou bázi disciplíny nebo Nezvalovou (2005, 2006), která se zabývá problematikou integrované výuky přírodovědných předmětů v duchu konstruktivismu.

V rozvoji didaktické a psychodidaktické kompetence uplatňovaném v pregraduální přípravě studentů v rámci přírodovědných oborových didaktik spatřujeme velký potenciál.

Seznam literatury a zdrojů

- ALBRECHT, Adam. Komunikace mezi pedagogy a žáky. [bakalářská práce] Hradec Králové, 2015.
- ALTMANN, Antonín. Organizační formy ve výuce biologií: (Kapitola z didaktiky biol.). Vyd. 1. Praha, 1972.
- ALTMANN, Antonín. *Metody a zásady ve výuce biologií: vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 285 s. Učebnice pro vys. školy.
- ALTMANN, Antonín. *Úvod do didaktiky biologie*. 1. vyd. Praha, 1974.
- CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1990. 139 s. ISBN 80-7066-345-6.
- ČERNÝ, N.: Instituce k učebním osnovám pro školy obecné, Komenský, roč.51, 1923
- FRÖBEL, Friedrich. *O výchově člověka*. Vyd. 1. Praha, 1982.
- HART, C. Doing a literature review: Releasing the social science research imagination. London: Sage, 2005.
- HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 187 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-581-4.
- HOFFMANNOVÁ, Eva. *Karel Slavoj Amerling*. 2. vyd. Brandýs nad Orlicí: Knihupectví U Podléšky, 2003. 163 s., [16] s. barev. obr. příl. Korespondence; sv. 5. ISBN 80-902961-3-0.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 188 stran. ISBN 978-80-7290-805-9.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a kol. Didaktické zásady v přírodovědném vzdělávání: metodická příručka pro učitele biologie, chemie, fyziky, geografie, informatiky, matematiky a lektory environmentální výchovy. První vydání. [Praha]: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2022. 157 stran. ISBN 978-80-7603-289-7.
- JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 119 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 15. ISBN 978-80-7315-186-7.
- JANOTOVÁ, Zuzana et al. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, [2020], ©2020. 192 stran. ISBN 978-80-88087-44-1.
- JERÁBEK, Jaroslav a kol. *Vzdělávací program Základní škola*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 275 s. ISBN 80-7168-337-X.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s. Pedagogické klasobraní; Sv. 2.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. Vyd. 1. V Praze: Samcovo knihkupectví, 1946. 112 s. Knižnice filosofická a sociologická Ozvěny; sv. 1.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1958. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, sv. I. Praha. Státní pedagogické nakladatelství, n. p.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. 2. vydání ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOTÁSEK, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- MANDÍKOVÁ, Dana a kol. Úlohy pro rozvoj přírodovědné gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012. 132 s. ISBN 978-80-905370-1-9.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. *Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření*. Pedagogická orientace, 2013, roč. 23, č.4, s. 427-454
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Vzdělávací program Národní škola: vzdělávací program pro 1.–9. ročník základního vzdělávání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1997. 162 s. ISBN 80-04-26683-5.
- Národní škola: učební osnovy pro 1. až 5. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956. 219 s. Pomocné knihy pro učitele.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Projekt didaktického systému integrované výuky přírodovědných předmětů (biologie, fyzika, chemie)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 115 s. ISBN 978-80-244-1791-2.
- OTAVOVÁ, Marcela. *Didaktika přírodovědy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. 142 stran. ISBN 978-80-244-6301-8.
- PÁNKOVÁ, Markéta. *Jan Amos Komenský v kostce: malá encyklopedie českého génia staletí*. Vydání první. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2020. 181 stran. ISBN 978-80-86935-50-8.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Předměty o přírodě a společnosti v primární škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1999. 119 s. ISBN 80-7082-536-7.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Didaktika prvouky a přírodovědy pro primární školu*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. 156 s. ISBN 80-86473-37-6.
- Přírodověda: učební osnovy pro 4. a 5. ročník: vzdělávací program Základní škola. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 10 s.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RICHARDSON, Virginia. *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Falmer Press, 1997

- RAŠKOVÁ, Miluše. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 69 s. ISBN 80-244-1381-7.
- ŘEHÁK, Bohuslav. *Vyučování biologii na základní devítileté škole a střední všeobecně vzdělávací škole*. Vyd. 1. Praha, 1965.
- ŘEHÁK, Bohuslav. *Vycházky do přírody: populárně naučná četba z oboru biologie pro žáky všeobec. vzdělávacích škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 243 s. Knížnice všeobec. vzdělání mládeže z oboru biologie.
- SMRTKA, Josef.: *Jak nazývají řečené názorné vyučování*, Pedagogické rozhledy, roč.XI., 1898.
- STUCHLÍKOVÁ, Iva et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 465 stran. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 2. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠIMEK, R. *Česká prvouka*. Německý Brod, 1924.
- ŠIMIK, Ondřej. *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 253 s. ISBN 978-80-7368-988-9.
- ŠIMIK, Ondřej. *Utváření obsahu přírodovědné výuky na 1. stupni ZŠ v konstruktivistickém pojetí – výzkum tematického celku voda*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. 129 s. ISBN 978-80-7464-223-4.
- ŠIMIK, Ondřej. *Člověk a jeho svět: úvod do studia*. Vydání: první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. 124 stran, 27 nečíslovaných stran. ISBN 978-80-7464-794-9.
- ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 206 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0.
- ŠTVERÁK, Vladimír, ed. *Felbiger a Kindermann, reformátoři lidového školství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 214 s. Z dějin pedagogiky sv. 26.
- Učební osnovy pro 1.–5. ročník*. 1. vyd. Praha: SPN, 1960. 143 s. Učební osnovy základní devítileté školy.
- Učební osnovy základní školy: Přírodopis 5.–8. ročník*. [1. vyd.]. Praha: Fortuna, 1991. 25 s.
- UHLÍŘOVÁ, Jana, 2003. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- VOSIČKOVÁ, Jana. *Didaktika přírodovědné části prvouky a přírodovědy pro učitelství prvního stupně*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 117 s. ISBN 80-86039-53-6.
- Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy*. 4., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. 270 s. ISBN 80-7178-106-1.
- WHEATLEY, Grayson H. *Constructivist perspectives on science and mathematics learning*. Science Education. 1991, roč. 75, č.1, s. 9–21.

Abstract: This review paper presents the historical development of elementary learning about nature with a focus on the didactic aspects of the educational process. The aim of the paper is not to provide a comprehensive detailed list of concepts, contents and approaches to teaching science, or a complete summary of the pedagogical work of personalities who have made a significant contribution to the development of the field of learning about nature for pupils of younger school age. We seek to identify key theories and themes and a synthesis of the existing knowledge that, in a historical context, has made it possible to build elementary learning about nature and society at Key Stage 1 for the needs of the contemporary primary school. In a selection of theoretical approaches, teachers and their representative works, we provide an illustrative overview of the development of the concept of teaching science topics. We demonstrate the connection between theoretical data and practical application by analysing selected didactic aspects - educational goals, didactic principles and principles, teaching methods, organisational forms and demands on teachers' professional competences in the context of political and socio-cultural conditions that were significant for the development of pedagogy in key historical periods.

Keywords: Learning, Elementary science education, Analysis of the development of science education, Historical overview, Primary school teacher.

*Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40, Olomouc
marcela.otavova@upol.cz*

Výzkumná šetření

Analýza inovací v předškolním vzdělávání v ČR ve školním roce 2022–2023

KARIN FODOROVÁ

Abstrakt: V příspěvku představujeme nové procesy, které inovovaly předškolní vzdělávání v České republice v letech 2022 až 2023. Konkrétně se jedná o inkluzivní vzdělávání v mateřských školách. Analyzovali jsme dostupnost vzdělávání v mateřských školách, rozmanitost vzdělávání podle národnosti, zajištění předškolního vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho ukotvení v dokumentech a zajištění v personálních podmínkách. Studie je výstupem analýzy sledující vzdělávání z veřejně dostupné databáze českého statistického úřadu a dokumentů zveřejněných Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy za školní rok 2022/2023.

Klíčová slova: Inovace, inkluze, předškolní vzdělávání, mateřská škola.

Úvod

Vysoce kvalitní systémy předškolního vzdělávání a péče mají řadu přínosů nejen pro jednotlivce, ale i pro společnost jako celek, od lepší úrovně dosaženého vzdělání a výsledků na trhu práce až po menší počet sociálních a vzdělávacích intervencí a soudržnější a inkluzivnější společnosti. Český systém předškolního vzdělávání je v souladu s evropskými standardy a politikami, které kladou důraz na kvalitu, inkluzi, dostupnost a efektivní financování. Důraz na profesionální rozvoj učitelů, zapojení rodin a komunit, a pravidelné monitorování a evaluace jsou klíčovými prvky, které přispívají k vysoké kvalitě předškolního vzdělávání v České republice. Výměna dobrých praxí a inovací v rámci Evropské unie dále posiluje tento systém a přispívá k jeho neustálému zlepšování.

Dne 22. května 2019 schválila Rada Evropské unie „Doporučení rady“ o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (2019/C 189/02). Tyto systémy mají fungovat pro všechny děti, pro jejich osobní blaho a rozvoj. Česká republika se snaží tyto principy integrovat do svého

vzdělávacího systému a zlepšovat kvalitu předškolního vzdělávání v souladu s evropskými standardy.

Oblastmi kvality systémů předškolního vzdělávání a péče (Višňovská, 2021) jsou: **přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči** pro všechny děti; důraz na dostupnost předškolního vzdělávání (zařízení musí být geograficky a finančně dostupná pro děti, jejichž rodiče o to požádají); **zaměstnanci** jsou považováni za nejvýznamnější faktor v tomto odvětví (doporučuje se, aby zaměstnanci byli vysoce kvalifikovaní a aby průběžně procházeli dalším profesním rozvojem); **kurikulum** je účinným nástrojem pro zlepšení well-beingu, rozvoje a vzdělávání dětí (doporučuje se, aby na vnitrostátní úrovni existoval široký vzdělávací rámec, který stanoví zásady udržitelného rozvoje a vzdělávání dětí prostřednictvím postupů, které zohledňují zájmy, potřeby a potenciál dětí); **monitorování a hodnocení** je oblast, která přispívá k udržení kvality; **správa a financování**, evropský rámec vyzývá všechny organizace, které se podílejí na spolupráci s malými dětmi a jejich rodinami, aby spolupracovaly na lepším uspokojování potřeb těchto rodin (Višňovská, 2021, s. 4-5; podle Evropské komise, 2021).

Představená Doporučení Rady Evropské unie jsou východiskem pro naši analýzu cílenou do vybraných řešených oblastí kvalit systémů v předškolním vzdělávání v České republice ve školním roce 2022 /2023. Svou pozornost jsme směřovali na **přístup** k předškolnímu vzdělávání pro všechny děti, jeho **dostupnost** v institucích s odlišným zřizovatelem a jeho **personální zajištění**.

Inovace jako nové procesy

Evropská politika klade důraz na inkluzivní vzdělávání, které je dostupné všem dětem, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí z různých sociálních a kulturních prostředí. V České republice je inkluze podporována různými programy a projekty, které se snaží zajistit, aby každé dítě mělo přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání.

Rada Evropské unie ve svém **doporučení** klade důraz na to, aby členské státy Evropské unie poskytovaly **inkluzivní a inovativní předškolní vzdělávání** pro všechny děti, včetně dětí z různých prostředí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, počítaje i zdravotního postižení, a zároveň předcházet segregaci a motivovat k jejich účasti bez ohledu na postavení jejich rodičů nebo pečovatелů na trhu práce. Doporučuje povzbuzovat všechny děti, aby se učily jazyk, ve kterém probíhá vzdělávání, a zároveň zohledňovat a respektovat svůj mateřský jazyk. Navrhuje posílit preventivní opatření,

včasné rozpoznání obtíží a poskytovat odpovídající služby dětem se zvláštními potřebami a jejich rodinám, a to se zapojením všech příslušných aktérů, jako jsou vzdělávací, sociální nebo zdravotní služby, jakož i rodičů (Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče, 2019/C 189/02). Česká republika se snaží tyto principy integrovat do svého vzdělávacího systému, což zahrnuje zlepšení dostupnosti, kvality a inkluzivity předškolních služeb, podporu profesního rozvoje učitelů a implementaci inovativních pedagogických přístupů.

Inovace v předškolním vzdělávání hrají klíčovou roli v posilování kvality vzdělávacích programů pro nejmladší děti. **Vzdělávací programy** jsou zásadním prvkem v raném dětství a mají významný dopad na rozvoj a osobní růst dětí. **Obsah inovativních vzdělávacích programů** je cílen na inovace, které jsou svou povahou reakcí na změny ve společnosti v oblastech sociální, ekonomické a technologické povahy. Učitelé uplatňují ve své odborné vzdělávací práci inovativní vzdělávací obsahy a **inovativní přístupy**. Inovativní přístupy mohou být zaměřeny na různé aspekty předškolního vzdělávání, včetně pedagogických metod, prostředí vzdělávacího zařízení, zapojení rodiny a využití moderních technologií a inkluzivní přístup. **Inkluzivní přístup** jsou inovace, směřující k zajištění inkluzivního prostředí, které podporuje účast všech dětí, včetně dětí cizinců a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a respektuje individuální rozdíly a potřeby každého dítěte. Učitelé ve svých profesních činnostech ve vzdělávání v mateřských školách, se zaměřují na podporu celkového rozvoje dítěte a přizpůsobení se jeho individuálním potřebám a zájmům. Přispívají k přípravě dětí předškolního věku na školní vzdělávání a jejich úspěšný a bezproblémový vstup do formálního vzdělávacího systému. Do vzdělávání zahrnují vývoj a implementaci nových metod, technologií a strategií, které podporují a zlepšují vzdělávací prostředí pro všechny děti v předškolním vzdělávání. To může zahrnovat například použití technologických nástrojů pro individualizované učení, posílení podpůrných služeb pro děti se speciálními potřebami nebo vytváření prostředí, která podporují rozmanitost a respekt k individuálním rozdílům. Celkově je cílem inkluze ve vzdělávání a inovací v této oblasti posílit přístupnost, dostupnost a kvalitu vzdělání pro všechny děti, bez ohledu na jejich schopnosti, zdravotní stav nebo sociální pozadí.

Východiska inkluzivního vzdělávání v dokumentech EU

Péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami má v Evropské unii zvláštní pozornost a je zahrnuta do různých dokumentů a politik. Některé z klíčových dokumentů a iniciativ zahrnují:

- Rámcová strategie Evropské unie pro vzdělávání a odbornou přípravu (ET2020):
- Tato strategie se zaměřuje na zlepšení kvality a přístupu ke vzdělávání v celé Evropské unii. Zahrnuje opatření k podpoře včasné intervence a inkluzivního vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Evropská konvence o lidských právech: Tato konvence chrání právo na vzdělání a zabraňuje diskriminaci na základě zdravotního postižení. Členské státy jsou povinny zajistit, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly přístup k vzdělávání v souladu se svými schopnostmi.
- Evropský pakt o duševním zdraví a blahu: Tento dokument zdůrazňuje důležitost prevence a poskytování podpory pro duševní zdraví včetně dětí s různými potřebami. Inkluzivní vzdělávání a dostupnost podpůrných služeb jsou v něm klíčovými prvky.
- Směrnice Evropské unie o rovných příležitostech: Tato směrnice zakazuje diskriminaci na základě zdravotního postižení a vyžaduje, aby členské státy přijaly opatření k zajištění rovných příležitostí v oblasti vzdělávání, včetně podpory dětí se speciálními potřebami.

Tyto dokumenty a iniciativy mají za cíl zajistit, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly přístup ke vzdělání a péči odpovídající jejich individuálním potřebám a schopnostem a aby byly zajištěny rovné příležitosti pro jejich plný rozvoj.

Inkluzivní vzdělávání a jeho zabezpečení ve státních dokumentech

Tyto dokumenty a iniciativy mají za cíl zajistit, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly přístup ke vzdělání a péči odpovídající jejich individuálním potřebám a schopnostem a aby byly zajištěny rovné příležitosti pro jejich plný rozvoj.

Zabezpečení asistenta pedagoga pro děti se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním – pedagogické profese, legislativně zakotvené v resortu MŠMT:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů.
- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/2005-24 o funkci asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Inkluzivní vzdělávání a jeho zajištění v programech

V České republice se inkluze ve vzdělávání uplatňuje prostřednictvím i různých státních vzdělávacích programů a legislativy, která podporuje inkluzivní přístup ke vzdělávání. Některé z hlavních programů a dokumentů týkajících se inkluze ve vzdělávání v České republice:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV): je klíčový dokument, který stanovuje základní cíle, obsah a principy vzdělávání pro mateřské školy v České republice. V něm je také obsaženo doporučení pro inkluzi a podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Strategie inkluzivního vzdělávání v ČR 2016–2020: Tento strategický dokument má za cíl podporovat a rozvíjet inkluzivní přístup ve vzdělávání v České republice. Obsahuje konkrétní opatření a doporučení pro podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžných mateřských škol.
- Školní vzdělávací programy (ŠVP): Jednotlivé školy vypracovávají své vlastní školní vzdělávací programy, které se zaměřují na specifika dané školy a mohou obsahovat konkrétní opatření a strategie pro podporu inkluze.

- Individuální vzdělávací plány (IVP): Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami se vypracovávají individuální vzdělávací plány, které stanovují konkrétní cíle, metody a prostředky podpory pro každého jednotlivého dítěte.

Tyto dokumenty a programy společně tvoří rámec pro implementaci inkluze ve vzdělávání v České republice a poskytují směrnice pro podporu vzdělávání všech dětí, bez ohledu na jejich individuální potřeby či znevýhodnění.

Začátek formuláře

Rozvoj personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání v mateřských školách

Inovace v kontextu inkluze ve vzdělávání zahrnují vývoj a implementaci nových metod, technologií a strategií, které podporují inkluzi a zlepšují vzdělávací prostředí pro všechny, kteří se na vzdělávání podílejí. To může zahrnovat například použití technologických nástrojů pro individualizované učení, posílení podpůrných služeb pro děti se speciálními potřebami nebo vytváření prostředí, která podporují rozmanitost a respekt k individuálním rozdílům.

Celkově je cílem inkluze ve vzdělávání a inovací v této oblasti posílit přístupnost, dostupnost a kvalitu vzdělání pro všechny děti, bez ohledu na jejich schopnosti, zdravotní stav nebo sociální pozadí.

Implementace nových metod do inkluze ve vzdělávání může zahrnovat několik kroků a strategií:

- výzkum a analýza: začněte tím, že provedete důkladný výzkum existujících metod a průběžně sledujte trendy a inovace v oblasti inkluze ve vzdělávání, identifikujte potřeby vám svěřených dětí a zvažte, jak nové metody mohou těmto potřebám lépe vyhovět;
- školení a odborná podpora: poskytněte pedagogům a dalším pracovníkům ve škole nebo vzdělávací instituci odpovídající školení a odbornou podporu k novým metodám, tato školení by měla zahrnovat nejen samotné techniky a strategie, ale také principy inkluzivního vzdělávání a práci s různorodými skupinami dětí;
- pilotní programy: zvažte zavedení pilotních programů, ve kterých můžete nové metody vyzkoušet na menším počtu dětí nebo ve vybraných třídách, to vám umožní zhodnotit účinnost metod a získat zpětnou vazbu od pedagogů, dětí a jejich rodin;

- sledování a vyhodnocování: zavedení nových metod by mělo být doprovázeno pravidelným sledováním a vyhodnocováním jejich účinnosti, zaměřte se nejen na výsledky vzdělávání, ale také na míru zapojení dětí, jejich spokojenost a celkovou atmosféru ve třídě nebo škole;
- flexibilita a adaptabilita: buďte otevřeni k úpravám a adaptacím nových metod na základě zpětné vazby a změn ve vašem vzdělávacím prostředí, každá skupina dětí může vyžadovat odlišný přístup, a je důležité být flexibilní a přizpůsobit se jejich individuálním potřebám;
- sdílení osvědčených postupů: pokud se osvědčíte s novými metodami, buďte ochotni sdílet své zkušenosti a osvědčené postupy s ostatními mateřskými školami nebo vzdělávacími institucemi, spolupráce a sdílení znalostí mohou vést k širšímu šíření inkluzivních praktik a inovací ve vzdělávání.

Analýza vybraných oblastí kvality systémů předškolního vzdělávání a péče v ČR ve školním roce 2022/2023

Dostupnost vzdělávání v mateřských školách

V České republice o předškolní vzdělávání v mateřských školách je ze strany rodičů a zákonných zástupců mimořádný zájem. Předškolní vzdělávání je v mateřských školách organizováno pro děti od 3 až do 6 let, nejdříve však od 2 let. Horní hranice věku 6 let je určena nástupem dítěte do školy, kdy dítěti může být udělen odklad školní docházky na jeden školní rok. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), má každé dítě nárok na bezplatné předškolní vzdělávání od začátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pěti let věku. Toto vzdělávání je povinné a bezúplatné i v případě, že dítěti byl udělen odklad povinné školní docházky. Povinné předškolní vzdělávání je od 1. září 2017 a jak již byli uvedeno, je určeno pro děti od 5 let věku.

Zákon explicitně stanoví přednostní kritéria pro přijímání dětí do mateřských škol, ale dvouleté děti mezi těmito prioritami nejsou. Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), nemají dvouleté děti právní nárok na přijetí do mateřské školy. Nárok na přijetí do mateřské školy mají děti až od tří let, a to od 1. září 2020. Přijetí dvouletých dětí do mateřské školy je možné, pokud to umožňují kapacitní a materiální podmínky školy, ale není na to právní nárok. Tedy, mateřské školy mohou, ale nemusí přijmout dvouleté děti. Přesto některé mateřské školy v praxi dvouleté děti přijímají,

pokud mají volná místa a odpovídající podmínky pro jejich vzdělávání a péči.

V České republice je institucionální vzdělávání dvouletých dětí u rodičů velmi populární. Výzkumně se jim zabývaly Fodorová, Solich (2023), zkoumaly, zdali je zájem ze strany rodičů o umístění svého dvouletého dítěte v předškolním vzdělávání pouze z důvodu potřeby nastoupit do práce. Výsledkem zjištění bylo, že zájem ze strany rodičů o institucionální vzdělávání můžeme vyhodnotit v několika významech a přínosech. Instituce představuje pro jejich dítě důvěryhodné a bezpečné prostředí a poskytuje jim jistotu, že jejich dítě je v bezpečí a je o něj v jejich nepřítomnosti pečováno. V otázce důvěry v institucionální vzdělávání ze strany rodičů přinesly odpovědi, že někteří rodiče mají důvěru v institucionální vzdělávání a považují ho za vhodné prostředí pro své dítě, zatímco jiní rodiče mají určité obavy nebo pochybnosti. Ale i přesto většina z nich oceňuje vzdělávání svých dětí v instituci a mají očekávání v oblastech rozvoje jejich dítěte v sociálních, emocionálních, kognitivních a fyzických aspektech. Mají naději i v respektování individuálních potřeb jejich dítěte. Jejich důvěra v předškolní instituci může být posílena, pokud mají dobré reference od jiných rodičů, pozitivní zkušenosti nebo pokud je zařízení akreditováno a splňuje vysoké standardy kvality (Fodorová, Solich, 2023, s. 81). Existují však různé názory na to, zda dvouleté děti patří či nepatří do institucionálního vzdělávání. Jaký je jeho vliv na vývoj dvouletých dětí popisuje Thorová (2015), která uvádí, že toto vzdělávání rozvíjí sociální, intelektové a adaptivní dovednosti, učí dítě fungovat ve skupině dětí a být samostatné. Naproti tomu, odloučením od rodičů mohou být děti ohroženy psychickou deprivací, citová vazba mezi rodičem a dítětem potřebná pro zdravý psychický vývoj může být ohrožena. Ve vývoji dvouletých dětí a jejich socio-emocionálním prožívání sehrává významnou úlohu i jeho identita. Schopnost sebe uvědomování se v sociálním vývoji začíná uplatňovat mezi 2.–4. rokem. Děti jsou schopny rozlišit sebe od druhých osob, začínají se rozvíjet další formy sociálního chování, dítě rozlišuje okruh sociálních vztahů, od vrstevníků získává zpětnou vazbu (Thorová, 2015, s. 286-289). Otázkou přínosu institucionálního vzdělávání z pohledu učitelů v mateřských školách se zabývaly Fodorová a Solich (2023). Učitelky v mateřských školách mají o péči a vzdělávání dvouletých dětí nastudovány odborné znalosti, ale i ony argumentovaly své pohledy odlišně. Například se vyjádřily, že dvouletému dítěti by mělo být v této věkové fázi věnována rodinná péče, protože prostředí institucionálního vzdělávání

může být příliš stimulující nebo náročné pro jejich potřeby. Tyto argumenty zdůrazňují důležitost blízké vazby mezi dítětem a rodičem a zdůrazňují potřebu domácího prostředí pro jejich rozvoj a pohodu. Naproti tomu preferují institucionální vzdělávání dvouletých dětí z důvodů sociální interakce, rozvoje dovedností a přípravy na budoucí vzdělávání. Je vhodné zvážit konkrétní situaci, potřeby péče o dítě, které jsou rodině k dispozici, a rozhodnout se na základě toho, co je pro danou rodinu nejlepší. Z hlediska funkčnosti rodiny usnadňuje raná péče a vzdělávání sladění rodinných a pracovních rolí a má významný vliv na plnění rolí rodičovských (Fodorová, Solich, 2023, s. 81).

Dostupnost předškolního vzdělávání, včetně dětí bez právního nároku – dvouletých dětí, má dalekosáhlé **pozitivní dopady na jednotlivce i společnost**. Podporuje holistický rozvoj dětí, zajišťuje rovnost příležitostí a přináší ekonomické a sociální výhody. Investice do vzdělávání již od raného věku, jsou klíčovým krokem k budování vzdělanější, produktivnější a inkluzivnější společnosti. V populaci za rok 2023 bylo celkem dětí předškolního věku včetně dvouletých batolat 588 721. Pokud bychom tento počet dětí sledovali vzhledem k právnímu nároku na předškolní vzdělávání, pak s právním nárokem byl počet dětí 470 187 a 112 223 jsou děti bez právního nároku na předškolní vzdělávání, děti dvouleté.

Stav populace v roce 2023; z toho počet dětí od 2 do 6 let; počet dětí v předškolním vzdělávání

počet obyvatel v ČR	10 827 529
z toho 2 letí	112 223
z toho 3 letí	115 010
z toho 4 letí	117 703
z toho 5 letí	118 940
z toho 6 letí	118 534
počet dětí se státním občanstvím ČR	349 638
počet dětí s cizím státním občanstvím	19 567
v tom	
státy EU	3 633
ostatní evropské státy	11 988
ostatní země světa	3 956
Počet dětí v předškolním vzdělávání	369 205
Počet dětí v předškolním vzdělávání v ZŠ	6 700

Zdroj: ČSÚ – Český statistický úřad, veřejná databáze

Skutečný počet dětí, které nastoupily k předškolnímu vzdělávání byl 369 205 dětí. Jedná se o nárůst dětí o 8 715, který byl nejvyšší za posledních devět let, což je 3,6 krát více. Tento nárůst byl ovlivněn příchodem ukrajinských uprchlíků. Počet dětí, které se vzdělávaly v základních školách (počet základních škol byl 418, což je o 15,5% více než v předchozím roce) v přípravných třídách byl 6 700 (ČSÚ- analytická část).

Dostupnost vzdělávání v mateřských školách podle zřizovatele – počet tříd v mateřských školách, z toho s odlišným zřizovatelem

V České republice jsou mateřské školy kategorizovány podle zřizovatele, a od něho se odvíjí různorodá organizační struktura a financování. Rozlišujeme tři kategorie mateřských škol. První kategorie je zastoupena **veřejnými mateřskými školami**, patří zde: obecní mateřské školy, zřizovatelem jsou obce nebo města, tyto školy jsou nejčastější formou veřejných mateřských škol; krajské mateřské školy, zřizovatelem jsou kraje, což je méně běžné než obecní školy; státní mateřské školy, zřizovatelem je stát nebo státní organizace, což je vzácné a obvykle se jedná o specializované školy. Druhou kategorií představují soukromé **mateřské školy**, mohou jimi být: soukromé osoby nebo firmy, tyto školy mohou být zřizovány jednotlivci nebo obchodními společnostmi; neziskové organizace, může jít o školy zřizované různými nadacemi, spolky nebo jinými neziskovými organizacemi; alternativní školy, některé soukromé školy mohou nabízet alternativní vzdělávací programy, jako jsou Montessori nebo Waldorfské školy. Třetí kategorií jsou **církevní mateřské školy**: církve a náboženské organizace, tyto školy jsou zřizovány různými církvemi nebo náboženskými organizacemi a mohou nabízet vzdělávání s náboženským zaměřením.

V analýze jsme sledovali pouze instituce předškolního vzdělávání, které jsou vedené v rejstříku škol a školských zařízení podle § 144/1a školského zákona. Nejsou zde uvedeny dětské skupiny či kluby, popř. i mateřské školy, které se nezaregistrovaly do rejstříku škol a školských zařízení a nemají tudíž oprávnění poskytovat vzdělávání v rámci povinné předškolní přípravy. Školy s právem poskytování povinné předškolní přípravy je možné dělit na mateřské školy, dále pak přípravné třídy základních škol a přípravný stupeň základních škol speciálních.

Počet mateřských škol celkem	5 374
Veřejné MŠ	4 877–90,8%
Soukromé MŠ	447–8,3%
Církevní MŠ	50–0,9
Celkem tříd	17 120
z toho soukromé	894
z toho církevní	108

Zdroj: ČSÚ – Český statistický úřad, veřejná databáze

Počet dětí podle zřizovatele/ jeho různorodost

V České republice zajišťovalo ve školním roce 2022/2023 předškolní vzdělávání mateřské školy v převážném počtu ty, jejichž zřizovatelem je obec či její místní část. Mateřské školy, kde jsou zřizovatelem jednotlivé kraje také poskytovaly předškolní vzdělávání, 7 z nich spadalo přímo pod MŠMT a 1 mateřská škola byla zřízená Ministerstvem zemědělství. Alternativy předškolního vzdělávání představují soukromé a církevní mateřské školy. Pro děti, které jsou dlouhodobě hospitalizované v nemocnici či psychiatrické nemocnici, v dětské léčebně či ozdravovně, existují i mateřské školy při zdravotnických zařízeních, které zřizuje obec či kraj (ČSÚ – analytická část).

Počet dětí			
Počet dětí celkem	Veřejný	Soukromý	Církev
369 205	352 222	14 782	2 101
z toho azylantů			
Počet dětí celkem	Veřejný	Soukromý	Církev
6 904	6 666	193	45
z toho Ukrajinci			
Počet dětí celkem	Veřejný	Soukromý	Církev
10 718	10 237	393	88

Zdroj: MŠMT: výkonová data

Věkové složení v mateřských školách

Vzdělávání v mateřských školách a v nich počet dětí ovlivnila válka na Ukrajině. Děti ukrajinských uprchlíků podpořily nárůst celkového počtu dětí v mateřských školách, navýšil se především počet dětí 3–5 letých, děti mladší 3 let bývají do mateřských škol přijaty až v případě, že se dané

místo neobsadí staršími dětmi. Navýšil se počet dětí s odloženou školní docházkou, jedná se o děti ve věku 6 let a více k 31. 8., které by již dle zákona mohly navštěvovat základní školy. Jejich počet stoupl na 6,3 % kdy procentuální zastoupení těchto dětí se od školního roku 2012/13 do školního roku 2020/21 pohybovalo těsně pod hranicí 6 %. Názory odborníků se shodují, že se odklady nadužívají a snaží se je snížit na přijatelnou úroveň. (ČSÚ- analytická část)

Děti mladší 3 let	32 100 – 8,7%
Děti 3 leté	96 400 – 26,1%
Děti 4 leté	107 000 – 29%
Děti 5 leté	111 600 – 30,2%
Děti 6 leté a starší	22 100 – 6%

Zdroj: ČSÚ – Český statistický úřad, veřejná databáze

Rozmanitost vzdělávání v mateřských školách

Mateřské školy ve školním roce 2022/2023 navštěvovalo 48 % zdravotně postižených dětí. Jedná se o děti, které byly integrovány do běžných tříd mateřských škol, což je více jak dvojnásobný podíl oproti situaci před deseti lety. Tehdy do **běžných tříd mateřských škol** bylo **integrováno** „pouze“ 22,1 % dětí se zdravotním postižením. Ve školním roce 2022/2023 běžné třídy navštěvovalo celkem 6 252 dětí se zdravotním postižením. Pro porovnání nárůstu, v roce 2012/2013 to bylo 2 156 dětí. Pokud srovnáme podíl dětí podle zřizovatele, tak v mateřských školách veřejného zřizovatele byl podíl dětí **se zdravotním postižením** ve školním roce 2022/2023 nižší (3,5 %) než ve školách zřizovatele **soukromého** (3,7 %) a především církevního (8,0 %).

V mateřských školách se v České republice zvýšil počet dětí s **cizím státním občanstvím**. K 30. 9. 2022 byl v mateřských školách 3,6krát vyšší než před deseti lety, a to, navýšil se z 5 434 ve školním roce 2012/2013 na 19 567 ve školním roce 2022/2023. Tento počet se navýšil o více než tři pětiny díky přílivu dětí ukrajinských uprchlíků. Výsledkem je, že podíl dětí s cizí státní příslušností tak činil 5,3 % oproti 3,4 % ve školním roce 2021/2022 a 1,5 % ve školním roce 2012/2013, tedy před deseti lety (ČSÚ – analytická část).

počet dětí se zdravotním postižením v MŠ	13 031m pošti dětí v MŠ 031Pop	
	podíl na celkovém počtu dětí v MŠ - <u>3,5%</u>	
počet cizinců celkem	19 567	
z toho	Ukrajina	10 718
	Vietnamská socialistická republika	2 606
	Slovenská republika	2 181
	Ruská federace	712

Zdroj: ČSÚ – Český statistický úřad, veřejná databáze

Děti se zdravotním postižením v mateřských školách podle druhu postižení

celkem	13 031	100%
se závažnými vadami řeči	6 454	49,5 %
s poruchami autistického spektra	1 529	11,7%
se závažnými vývojovými poruchami učení či chování	1360	10,4%
mentálně postižené	869	6,7%
tělesně postižené	603	4,6%
zrakově postižené	427	3,3%
sluchově postižené	302	2,3%
postižené více vadami ¹	1 487	11,4%

Zdroj: ČSÚ – Český statistický úřad, veřejná databáze

Personální zastoupení v mateřských školách v podmínkách dosaženého vzdělání

učitelé minimální vzdělání	32 785,44 maturita, VOŠ. Bc. Mgr.
pedagogičtí asistenti vzdělání	4 318,53 §2 zákona č. 563/2004 Sb.
odborní zaměstnanci mateřských škol minimální vzdělání	66,41 = speciální pedagogové; 4,37 = psychologové; 1,96 = vychovatelé maturita, VOŠ, Bc, Mgr.
pomocný personál	10 218,67 = nepedagogičtí pracovníci

Těžištěm kvality vzdělávání a péče jsou pedagogičtí pracovníci, odborní pracovníci a pomocní pracovníci. V evropském prostoru by tyto profese měly být oceňovány. Potřebujeme vysoce kompetentní, nadšené a angažované zaměstnance, i když prvním krokem je v tuto chvíli vyřešit jejich nedostatek. Většina evropských zemí má nedostatek kvalifikovaných zaměstnanců. Je třeba zvyšovat hodnotu profesí ve vzdělávání a péči o děti jak v sociální,

tak ve finanční sféře a poskytovat příznivé příležitosti pro profesní rozvoj zaměstnanců. Mezinárodní průzkum OECD o výuce a učení (TALIS) ukázal, že značný počet zaměstnanců uvádí, že potřebují rozvíjet své kompetence, zejména v oblasti přístupů k rozmanitým potřebám dětí (Evropská komise, 2020b).

Vzdělávání dětí v mateřských školách v legislativních dokumentech ČR

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je s účinností od 1. 9. 2016 stanoveno, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.

Přijímání dětí ve věku od 2 do 3 let do mateřských škol je však stále možné, avšak mateřská škola by v případě jejich přijetí měla zajistit náležitě podmínky, které jsou popsány v tomto materiálu a následně rozvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

<p>Vzdělávání batolat v mateřských školách od 2 let: § 34 Zákon č. 561/2004 Sb.</p>	<p>Právní nárok na místo ve vzdělávání v mateřské škole: nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok</p>
<p>Povinné předškolní vzdělávání v legislativních dokumentech: 2 § 34a Zákon č. 561/2004 Sb.</p>	<p>Odklad školní docházky v legislativních dokumentech: 3 §37 Zákon č. 561/2004 Sb.</p>

Individuální vzdělávání pro děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání:

§ 34b Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,

Předškolní vzdělávání je povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pět let. Tato povinnost se zavedla od školního roku 2017/2018. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestého roku věku. Zákonný zástupce se musí dostavit k zápisu k plnění povinné školní docházky do základní školy i v případě, pokud chce požádat o odklad povinné školní docházky. Dítě se osobně k zápisu dostavit nemusí. O odložení povinné školní docházky může požádat již při zápisu. Žádost se podává řediteli základní školy písemně a musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa (pro tyto potřeby je dostačující doporučení praktického lékaře

pro děti a dorost). Tato posouzení může dodat později v průběhu správního řízení o žádosti.

Závěr

Příspěvek představuje několik klíčových inovací, které byly podpořeny opatřeními ze strany státu. Tyto inovace zahrnovaly jak změny v legislativě, tak výzvy k předkládání projektů pro zřizovatele mateřských škol. Sledovanými vybranými inovacemi je přístup ke vzdělávání pro všechny děti – inkluze a podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které byly v letech 2022-2023 významně podpořeny státními opatřeními, aby děti v rámci inkluzivního vzdělávání měly rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Dále dostupnost předškolního vzdělávání v institucích a podpora personálního zajištění. Uvedené informace slouží ke zvyšování informovanosti zainteresovaných odborníků a také jako základ pro provádění srovnávacích studií mezi zeměmi. Do budoucna bude interesující sledovat účinky nových procesů v předškolním vzdělávání v oblasti inovací a inkluze. Ty zahrnují zvyšování kapacity předškolních zařízení, zejména v oblastech s nedostatečnou dostupností. Rozšiřování programů dalšího vzdělávání pro učitele zaměřených na inkluzivní pedagogiku a práci s dětmi se speciálními potřebami. Poskytování informačních a podpůrných služeb pro rodiny dětí z různých prostředí a s různými potřebami. Realizace pilotních projektů zaměřených na integraci inovativních přístupů a technologií do předškolního vzdělávání.

Seznam literatury a zdrojů

- FODOROVÁ, Karin. a SOLICH, Kornelie. The attitudes of Czech and Polish parents towards institutionalized education of two year – old children according to kindergarden teachers in the Czech republic and nurse school teachers in Poland: Proceedings of the International Scientific Conference ECONOMIC POLICY. Vysoká škola Prigo: 2023. s. 74-84. ISBN 978-80-87291-34-4.
- THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: 2015, Portál. Európska komisia. (2019). ODPORÚČANIE RADY týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- VIŠŇOVSKÁ, Miroslava. Iniciatívy a odporúčania Európskej komisie v oblasti zvyšovania kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Štátny pedagogický ústav. https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/iniciativy-europskej-komisie_visnovska_final_2021.pdf
- Statistické výstupy a analýzy: Praha: MŠMT, 2024 [cit. 2024-04-05].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticke-vystupy-a-analyzy>.

Statistická ročenka: český statistický úřad: 2023 [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani-e2k6b0m103>

Školský zákon [Online] Praha: MŠMT, 2024. [Citace: 2024-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-odedne-1-7-2023>.

Abstract: In this paper, we present new processes that have innovated pre-school education in the Czech Republic between 2022 and 2023, namely inclusive education in kindergartens. We analyzed the accessibility of education in kindergartens, the diversity of education by nationality, the provision of preschool education for children with special educational needs, its anchoring in documents and provision in personnel conditions. The study is the output of an analysis tracking education from the publicly available database of the Czech Statistical Office and documents published by the Ministry of Education for the school year 2022/2023.

Keywords: Innovation, Inclusion, Pre-school education, Kindergarten.

*PhDr. Bc. Karin Fodorová PhD.
Katedra preprimární a primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3. Ostrava Mariánské Hory, 709 00, Ostrava
karin.fodorova@osu.cz*

Využití digitálních pomůcek a digitálních hraček v předškolním vzdělávání

SIMONA HENDRYCHOVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zabývá využitím digitálních pomůcek a digitálních hraček v současném předškolním vzdělávání a nabídkou vzdělávacích kurzů či seminářů pořádaných pro učitelky mateřských škol, které jsou zaměřené na získávání digitálních kompetencí. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké druhy digitálních pomůcek a digitálních hraček jsou využívány ve vzdělávání dětí předškolního věku v současných mateřských školách. Pozornost je věnována také názorům učitelek mateřských škol na výhody či nevýhody, které s sebou zařazování digitálních pomůcek a digitálních hraček do předškolního vzdělávání přináší. Výzkum má charakter kvantitativního šetření a výsledky obsahují nejen informace o využívání digitálních pomůcek v současném vzdělávání, ale také názory učitelek mateřských škol na aktuální situaci týkající se možnosti jejich dalšího vzdělávání v této oblasti.

Klíčová slova: digitální pomůcky a digitální hračky, předškolní vzdělávání, mateřská škola, učitelka mateřské školy

Úvod

V současné době se digitální technologie staly nedílnou součástí našich životů. Velmi významně se jejich vliv projevuje také v současném vzdělávání. Ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ se uvádí, že *vhodné a věku adekvátní využívání digitálních technologií by mělo být samozřejmostí ve všech oblastech vzdělávání. Mělo by se stát smysluplnou součástí výuky a podporovat jak informatické myšlení, tak digitální gramotnost žáků.* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT ČR) prostřednictvím Národního plánu obnovy v rámci komponenty 3.1 Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace poskytuje od roku 2020 do roku 2026 školám finanční prostředky na vybavení žáků digitálními technologiemi pro rozvoj jejich informatického myšlení a digitálních kompetencí a na rozvoj

digitálních kompetencí učitelů. Na svých webových stránkách v závěru roku 2023 zveřejnilo MŠMT ČR také inspirativní videa s příklady dobré praxe, ve kterých seznamuje s nákupy a možnostmi využití pokročilých digitálních pomůcek v mateřských, základních a střeňích školách.

Digitální gramotnost se v posledních letech stává velmi významným pojmem, který je často uváděn nejen ve strategických vzdělávacích dokumentech, ale také v různých koncepčních materiálech. Zahrnuje příslušné vědomosti, dovednosti a postoje a je chápán jako koncept, který je provázán také dovednostmi digitálními a digitálními znalostmi (Jeřábek, Rambousek, Vaňková, 2019). Kalaš (2013) definuje digitální gramotnost jako soubor znalostí, dovedností a porozumění potřebných pro přiměřené, bezpečné a produktivní používání digitálních technologií k učení a poznávání, a to nejen v zaměstnání, ale i v každodenním životě. Jak dále uvádí *digitální gramotnost nelze chápat pouze jako ovládání počítače a jiných digitálních technologií – toto úzké pojetí se zpravidla označuje jako počítačová gramotnost. Digitální gramotnost, mimo toto úzké pojetí, zahrnuje také schopnost porozumět různým strukturám a organizaci informací a dovednost tyto informace strategicky využívat v běžných situacích. Každý učitel kvalifikovaně pracující s digitálními technologiemi by měl rozvíjet všechny úrovně své digitální gramotnosti – od úrovně používání, přes úroveň porozumění, až po úroveň jejich tvořivého uplatnění.* (Kalaš, 2013, s. 107) Autorský tým Národního pedagogického institutu ČR (dále jen NPI ČR) definuje digitální gramotnost jako *soubor digitálních kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů, hodnot), které potřebuje jedinec k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života.* (NPI ČR, 2020, s. 4)

Teorie

Děti v předškolním období projevují přirozenou zvědavost a výrazný zájem o nové zkušenosti a nové podněty. Digitální technologie dětem předškolního věku nabízejí celou řadu možností a způsobů využití vlastní kreativity a také možnosti naučit se novým dovednostem (Dosedla, Picka, Hodis, 2019). V tomto období se děti s digitálními technologiemi mohou seznamovat nejen v rodinném prostředí, ale také v mateřské škole, která může dětem poskytnout základní informace o digitálních technologiích a seznámit je s jejich významem a využitím. Těto skutečnosti lze využít nejen při rozvoji základů klíčových kompetencí, ale také při rozvíjení digitální pregramotnosti (Šťastná, 2020).

Děti postupně získávají praktické zkušenosti a dovednosti používáním digitálních pomůcek a přístrojů běžně využívaných v každodenním životě (např. mobilní telefony, tablety, notebooky apod.), ale také používáním speciálních digitálních pomůcek, které u nich rozvíjejí zejména klíčové kompetence k učení či kompetence k řešení problémů (např. při práci s robotickou včelkou Bee-bot či výukovými programy apod.) Autorka v této souvislosti dále uvádí, že digitální pomůcky a technologie můžeme ve vzdělávání dětí v mateřské škole zařazovat kdykoliv v průběhu celého dne, je však také nezbytně nutné jejich praktické zkušenosti reflektovat (Šťastná, 2020).

Jak již bylo uvedeno, generace současných dětí předškolního věku se již od útlého věku ve svém okolí setkává s nejrůznějšími digitálními technologiemi, velmi záhy dokáže pracovat s tablety, s mobilními telefony a jinými dotykovými zařízeními. Szotkowski (in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 151) v této souvislosti uvádí výsledky studie realizované v roce 2014 v USA zabývající se využíváním digitálních pomůcek u dětí ve věku od 6 měsíců do 4 let. Z výsledků vyplynulo, že *většina dětí ve věku dvou let používá mobilní technická zařízení denně a tráví s nimi srovnatelně času jako u televizní obrazovky, že většina dětí ve věku od tří do čtyř let užívá tato zařízení bez pomoci.* Také Helus (2009, s. 78) uvádí nesporný vliv multimédií na skladbu dne dětí, na jejich zájmy či způsoby chování, názory a postoje. Dobiáš (2019) uvádí, že v dnešní době existuje nepřehledné množství digitálních zařízení, které je možné využívat v předškolním vzdělávání dětí v mateřské škole a v této spojitosti uvádí také doporučení WHO týkající se bezpečné práce s digitálními technologiemi v mateřské škole.

Jiný výzkumný projekt zaměřený na oblast využití digitálních pomůcek ve vzdělávání dětí předškolního věku byl například projekt Podpora rozvíjení inforatického myšlení, realizovaný v letech 2017-2020, jehož cílem bylo vytvořit komplex vzájemně provázaných vzdělávacích metodických materiálů pro učitele vzdělávající všechny věkové skupiny dětí. V rámci tohoto projektu vznikl vzdělávací materiál *Digitální technologie v preprimárním vzdělávání* autorů M. Dosedly, K. Picka a Z. Hodise, zaměřený na využití digitálních technologií v preprimárním vzdělávání. Další vzdělávací materiál, který vznikl v rámci výše uvedeného projektu, je materiál určený pro učitele mateřských škol s názvem *Digitální technologie v mateřské škole*, jehož autor V. Dobiáš shrnuje a popisuje digitální pomůcky využívané v předškolním vzdělávání.

Metodologie

Technické výukové prostředky, zejména didaktická technika, tvoří velmi významné místo v současném předškolním vzdělávání. Stále častěji jsou ve třídách současných mateřských škol dostupné nejrůznější digitální pomůcky a digitální hračky, které učitelky využívají k edukační činnosti. Cílem šetření bylo zjistit, jaké druhy digitálních pomůcek a digitálních hraček jsou využívány ve vzdělávání dětí předškolního věku v současných mateřských školách. V této souvislosti jsem se zabývala také názory respondentů na pozitivní či negativní vliv využívání digitálních pomůcek a digitálních hraček v edukaci dětí předškolního věku a dále názory respondentů na nabídku vzdělávacích kurzů a školení pro učitelky mateřských škol v oblasti využití digitálních pomůcek a hraček v předškolním vzdělávání. Pro tento účel jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii. Jako metodu sběru dat jsem zvolila dotazník pro ředitelky a učitelky mateřských škol. S tímto dotazníkem jsem v průběhu měsíců března až května 2024 oslovila mateřské školy na území Moravskoslezského, Zlínského a Jihomoravského kraje a zároveň jsem také zvolila online formu distribuce s využitím sociálních sítí.

Výsledky

Z výsledků získaných dotazníkovým šetřením vyplynulo, že vybavení současných mateřských škol digitálními pomůckami a digitálními hračkami je velmi pestré a rozmanité. Ve sledovaných mateřských školách jsou kromě tradičních technických pomůcek (audiopřehrávač, TV) nejvíce využívány tablety, což uvedlo 50 % respondentů, dále 46 % respondentů pracuje s Albi tužkou a interaktivní tabulí. Jako další často využívané digitální pomůcky byly uvedeny stolní počítače a digitální mikroskopy, které využívá téměř polovina oslovených učitelek.

S využíváním interaktivních tabulí, dotykových obrazovek a tabletů souvisí také oblast zaměřená na software, který je v těchto zařízeních používán. Vzdělávací programy určené pro využití na počítačích či jiných zařízeních se v prostředí škol začaly objevovat v zahraničí již od 70. let 20. století, u nás se ve školách začaly výrazněji používat až na konci 20. století (Dosedla, Picka, Hodis, 2019). V současnosti je podle Dosedly, Picka a Hodise (2019) nabídka vzdělávacího softwaru pro klasické počítače, tablety apod. velmi široká a je určena nejen pro využití na základních školách, ale nemalou nabídku tvoří také software využívaný v mateřských školách. Mezi nejčastěji využívané interaktivní vzdělávací programy autoři zařadili Barevné kamínky a Výukové hry od PMQ software (Dosedla, Picka, Hodis, 2019). Tato skutečnost se

také potvrdila v rámci mého výzkumného šetření. Software, který je podle respondentů v oslovených mateřských školách nejčastěji využíváný je Interaktivní program Barevné kamínky¹, který uvedlo 31 % respondentů. Tento program obsahuje sadu interaktivních programů určených pro předškolní vzdělávání. Dalšími využívanými softwary v oslovených mateřských školách jsou Živý portál broučka Boučka DIDAKTÍČEK², se kterým pracuje 27 % oslovených respondentů a Výukové hry od PMQ software³, který využívá 8 % respondentů. Mezi digitálními hračkami byla nejčastěji uváděna robotická včelka Bee-bot, kterou využívá 65 % učitelek z oslovených mateřských škol. Následovala programovatelná robotická myš Mousebot CODE & CO a stavebnice LEGO Education WeDo. Tyto digitální pomůcky a hračky jsou ve sledovaných mateřských školách využívány v edukaci dítěte občas (podle potřeby), což uvedlo 38 % respondentů, dále 35 % respondentů využívá digitální pomůcky a hračky v edukaci dítěte předškolního věku několikrát týdně. Z výsledků dále vyplynulo, že při práci s digitálními pomůckami 65 % respondentů zařazuje individuální organizační formu práce a 50 % respondentů skupinovou organizační formu práce. Dále jsem se zabývala skutečností, zda v oslovených mateřských školách mají děti ve třídě k dispozici digitální koutek. Digitální koutek je podle Petruse (2019, s. 53) *prostor ve třídě MŠ, kde jsou umístěny příslušné digitální technologie, tj. interaktivní tabule, magic box, digitální a robotické hračky, etc.* Na otázku, zda ve třídách v oslovených mateřských školách mají děti k dispozici digitální koutek, celkem 50 % respondentů uvedlo, že ve třídách MŠ digitální koutek pro děti k dispozici nemají. V případě, že se ve třídách digitální koutek nacházel, byly nejčastěji zastoupeny digitální koutky, ve kterých mají děti k dispozici digitální hračky, což uvedlo 23 % respondentů. Druhou nejčastěji zastoupenou možností byl digitální koutek, ve kterém mají děti k dispozici tablet či notebook, tuto možnost zvolilo 15 % respondentů a digitální koutek se stolním počítačem má ve třídě pro děti k dispozici 12 % respondentů z oslovených mateřských škol. Oslovení respondenti také uvedli své názory týkající se výhod či nevýhod zařazování digitálních pomůcek a digitálních hraček do předškolního vzdělávání. Za pozitivní skutečnost respondenti nejčastěji označili rozvoj

¹ Interaktivní program Barevné kamínky. Dostupné na: <https://www.hrajeme-si.cz/content/49-iskolicka>

² Živý portál broučka Boučka DIDAKTÍČEK. Dostupné na: <https://www.didakticek.sk/cz.html>

³ PMQ SOFTWARE. Výukové hry pro děti. Dostupné na: http://www.pmq-software.com/sw/cz/vyukove_hry_pro_deti/

praktických dovedností související s používáním digitálních pomůcek a rozvoj digitálních kompetencí dětí předškolního věku, které následně využijí na základní škole. Tyto pozitivní aspekty uvedlo 54 % respondentů. Vzdělávání s využitím digitálních pomůcek je podle 23 % respondentů pro děti poutavé a atraktivní, rozvíjí jejich logické myšlení a umožňuje dostupnost používání digitálních pomůcek a digitálních hraček i dětem ze sociálně znevýhodněného či nepodnětného prostředí.

Za negativní stránky 23 % respondentů označilo u dětí riziko ztráty zájmu o běžné hračky a pomůcky, dále 19 % respondentů shledává potenciální riziko u dětí ve vzniku případných závislosti na digitálních technologiích. Jako negativní skutečnost využívání digitálních technologií v mateřské škole uvedlo 15 % respondentů také potřebu zvýšeného dohledu nad dětmi při práci s digitálními pomůckami ve třídě a minimalizaci sociálních kontaktů dětí s ostatními dětmi ve třídě. Z výsledků dotazníkového šetření také vyplynulo, že téměř 46 % respondentů z oslovených mateřských škol zastává názor, že aktuální nabídka vzdělávacích kurzů a školení pro učitelky mateřských škol zaměřených na oblasti využívání digitálních pomůcek a hraček v předškolním vzdělávání není v současné době zcela dostatečná a vyhovující.

Závěr

Jak bylo výše uvedeno, v současné době se děti již v předškolním období setkávají s nejrůznějšími digitálními technologiemi jak v rodinném prostředí, tak také v mateřských školách. Digitální technologie se stávají běžnou a neoddelitelnou součástí jejich každodenního života a děti se tak již od předškolního věku postupně učí praktickým dovednostem a možnostem využití těchto digitálních technologií. Z uvedených výsledků vyplývá, že v současných mateřských školách je k dispozici poměrně široká nabídka digitálních pomůcek a digitálních hraček, které učitelky využívají při vzdělávání dětí předškolního věku. Učitelky v oslovených mateřských školách tyto digitální pomůcky a digitální hračky citlivě zařazují do vzdělávání dětí, vytvářejí pro děti ve svých třídách digitální koutky, ve kterých děti mohou s digitálními hračkami pracovat individuálně či v malých skupinkách. V závěru jsem se zabývala problematikou týkající se nabídky vzdělávacích kurzů či školení zaměřených na oblast využívání digitálních pomůcek a hraček v předškolním vzdělávání, které by odpovídaly aktuálním požadavkům a potřebám učitelek mateřských škol. Téměř polovina oslovených respondentek uvedla, že nabídka kurzů a školení zaměřených na možnosti využívání moderních digitálních technologií v předškolním vzdělávání není

zcela dostatečná a zaměření nabízených kurzů a školení není specifikováno pouze pro předškolní vzdělávání, ale je pojato spíše obecněji.

Seznam literatury a zdrojů

- DOBIÁŠ, Václav. *Digitální technologie v mateřské škole*. 2019. Online. Dostupné na: https://www.imysleni.cz/images/vyukove_materialy/JU_Digitalni_techologie_MS.pdf [cit. 2024-05-18].
- DOSEDLA, Martin, PICKA, Karel, HODIS, Zdeněk. *Digitální technologie v preprimárním vzdělávání*. 2019. Online. Dostupné na: https://imysleni.cz/images/vyukove_materialy/MU_Digitalni_techologie_preprimarni.pdf [cit. 2024-05-25].
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JERÁBEK, Tomáš, RAMBOUSEK, Vladimír, VAŇKOVÁ, Petra. Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2019, 2.2: 7-19. Online. Dostupné na: https://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01_Jerabek.pdf [cit. 2024-05-18].
- KALÁŠ, Ivan. et al. *Premeny školy v digitálním věku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-10-02409-4.
- MŠMT. *Digitalizujeme školu*. Online. Dostupné na: <https://msmt.gov.cz/digitalizace-vzdelavani-z-narodniho-planu-obnovy-pokracuje?highlightWords=digit%C3%A1ln%C3%AD+kompetence> [cit. 2024-05-18].
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2030+*. Praha. Online. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/54104/>. [cit. 2024-05-18].
- NPI ČR. *Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*. Praha: NÚV, Projekt podpora práce učitelů, 2020 Online. Dostupné na: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/12/Digitalni_gram_BM_update0221-1.pdf [cit. 2024-05-18].
- PETRUS Pavel. Sada přednášek pro předmět: „Digitální technologie v preprimárním vzdělávání“. 2019 Online. Dostupné na: https://imysleni.cz/images/vyukove_materialy/UJEP_Digitalni_techologie_v_preprimarnim_vzdelavani.pdf [cit. 2024-06-15].
- ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠŤASTNÁ, Lucie. et al. Možnosti rozvoje digitální pregramotnosti v předškolním věku. *Podpora rozvoje digitální gramotnosti*. Online. Dostupné na: <https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-v-predskolnim-veku/> [cit. 2024-05-18]

Abstract: The paper deals with the use of digital tools and digital toys in contemporary preschool education and the offer of training courses or seminars organized for kindergarten teachers, which are focused on the acquisition of digital competences. The aim of the research investigation is to find out what kinds of digital aids and digital toys are used in the education of preschool children in current kindergartens. Attention is also paid

to the views of kindergarten teachers on the benefits of or disadvantages of the inclusion of digital aids and digital toys in preschool education. The research is a quantitative investigation and the results include not only information on the use of digital aids in current education, but also the opinions of kindergarten teachers on the current situation regarding their further training opportunities in this area.

Keywords: Digital aids and digital toys, Preschool education, Kindergarten, Kindergarten teacher.

*Mgr. Simona Hendrychová, PhD.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fr. Šrámka 3, 709 00, Ostrava – Mariánské Hory
simona.hendrychova@osu.cz*

Komparace vzdělávacích systémů a dopadů protiepidemických opatření na předškolní vzdělávání v době pandemie COVID 19 v České republice a Dánsku

ALENA SRBENÁ, ANDREA KOSTRUBOVÁ

Abstrakt: Předkládaný text je založen na kvalitativně orientované metodologii. Jedná se o komparativní studii dvou sledovaných zemí, a to české republiky a Dánska. Blíže se zaměříme na společensko-historický a politický kontext, vzdělávací systém, předškolní vzdělávání, pandemii COVID 19 a její dopady na předškolní vzdělávání. Pro analýzu dat byla použita obsahová analýza textu a kategorizace dat. Napříč sledovanými oblastmi nacházíme určité shodné znaky převážně ve struktuře vzdělávacího systému, kurikulárních dokumentů, školního vzdělávacího programu atd., ale převládají spíše rozdíly různé hloubky. V kontextu pandemie COVID 19 obě země zavedly obdobná opatření, ale hlavně zvolily jinou strategii řešení, což se projevilo i na jejich dopadech. Článek navazuje na projekt: IGA_PdF_2022_029 Dopady pandemie COVID-19 na vybrané funkce a podmínky předškolního vzdělávání v kontextu přípravy dětí k zahájení povinné školní docházky ve vybraných zemích Evropy.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, Česká republika, Dánsko, vzdělávací systém, pandemie covid 19, komparace.

Úvod

Článek se zabývá srovnáním vzdělávacích systémů v České republice a Dánska se zaměřením na předškolní vzdělávání s ohledem na situaci během pandemie COVID-19 a jejího vlivu na předškolní vzdělávání v obou sledovaných zemích. Srovnání obou zemí začíná společensko-historickým a politickým kontextem, pokračuje ke vzdělávacímu systému, předškolnímu vzdělávání, kurikulu. V souvislosti s pandemií COVID 19 pak blíže

srovnáváme protiepidemická opatření, která obě země zavedla a ovlivňovala předškolním vzděláváním a péčí, omezovala či dokonce zakazovala provoz institucí. Za přínos spatřujeme v možnou inspiraci ze zahraničí, která by mohla poskytnout pozitivní změnu, flexibilitu, otevřenost apod., což ovšem může v historicko-společenském a politickém kontextu narazit na určitou rigiditu vůči změnám a inovacím v České republice.

1 Metodologie komparativní studie

Použitou metodologii představujeme hned na začátku textu, jelikož všechny následující části článku se odvíjí od zvolené metodologie, kdy jsou nejprve uvedeny základní informace a poté výstupy z komparace a shrnutí pro každou sledovanou oblast.

Jako základní přístup je zvolena kvalitativní metodologie.

Předmět komparativní studie:

Analýza a komparace sledovaných oblastí ve vybraných zemích Evropy – Česká republika (dále i ČR) a Dánsko v souvislosti s dopady pandemie COVID 19.

Hlavní cíl studie:

Analyzovat a komparovat vybrané oblasti školství a vzdělávací soustavy České republiky a Dánska

Díličí cíle studie:

Analyzovat a komparovat základní společensko-historická a politická východiska.

Analyzovat a komparovat vzdělávací systém s akcentem na předškolní vzdělávání (dále i PV) ČR a Dánska.

Analyzovat a komparovat ovlivnění PV protiepidemickými opatřeními v ČR a Dánsku v době pandemie COVID 19.

Formulovat výsledné kategorie a vyvodit z nich závěry a doporučení pro možnou inspiraci v českém školství.

Sledované oblasti komparace: společensko-historický a politický kontext, základní školská legislativa, vzdělávací systém, předškolní vzdělávání a kurikulum PV, protiepidemická opatření v době pandemie COVID 19.

Zdroje dat: oficiální dokumenty zemí, zákony, vyhlášky, manuály, stanoviska ministerstev, statistické zprávy, kurikulární dokumenty, elektronické zdroje, odborná literatura.

Metoda analýzy dat a vyhodnocení dat: obsahová analýza textů, otevřené kódování, které slouží k identifikaci a analýze konkrétních jevů, formulace

juxtapozic pro stěžejní oblasti studie a následná tvorba analytických kategorií s akcentem a společné a rozdílné znaky. (Miovský, 2006) Juxtapozice a analytické kategorie jsou stanoveny pro stěžejní oblasti v souladu se zaměřením textu: vzdělávací systém a předškolní vzdělávání, ovlivnění PV protiepidemickými opatřeními.

Analyzovaná data jsou komparována v souladu s principy a postupy srovnávací pedagogiky.

2 Historicko-společenský a politický kontext

Tato první oblast nás uvádí do historického, společenského a politického kontextu, což považujeme za důležité z důvodu porozumění dalších sledovaných částí.

2.1 Základní informace o sledovaných zemích

Česká republika

Česká republika se nachází ve střední Evropě a sousedí se čtyřmi zeměmi. Česká republika měla k 30. červnu 2023 10 873 553 obyvatel. (Český statistický úřad, 2023a) Území České republiky se pro výkon státní správy člení na správní obvody krajů, těch je 14, dále na 76 okresů a 6 258 obcí. V České republice je hustota osídlení cca 133 obyvatel na km². Rozloha pevniny je asi 78 871 km². (Český statistický úřad, 2023b) Úřední jazyk je čeština. (Pražský hrad, 2023)

Dánsko

Dánsko neboli Dánské království je země nacházející se na Skandinávském poloostrově, v severní Evropě. Ve třetím čtvrtletí 2023 činil celkový počet obyvatel 5 944 145 obyvatel. Úředním jazykem i úředním školním jazykem je dánština a k tomu tři oficiální menšinové jazyky, které se aktivně využívají zejména v oblastech s vysokým počtem menšin. Dánsko se dělí na pět regionů. Součástí Dánského království jsou také Faerské ostrovy a Grónsko, které ale mají autonomní status a značnou míru nezávislosti, do studie proto nejsou tato území zahrnuta. Rozloha pevniny je 42 933 km². (Eurydice, 2023a) V Dánsku je hustota osídlení nízká, cca 146,45 obyvatel na km². (Statistic Denmark, 2023a)

2.2 Historicko-společenský a politický kontext

Česká republika

V tehdejší Československu se v roce 1989 zhroutil komunistický režim díky sametové revoluci, která ukončila více než čtyřicetiletou vládu

komunistického režimu a podnítila znovuoobnovení pluralitní demokracie a přeměnu na parlamentní republiku. 1. ledna 1993 bylo Československo pokojně rozděleno na dva samostatné státy: Českou a Slovenskou republiku. V následujících letech vstoupila ČR do OSN (1993) jako nástupnický stát za Československo, následoval vstup do OECD (1995), do NATO (1999) a EU (2004). (JANÁS, 2005)

V ČR je zastoupen lid parlamentem, který má zákonodárnou moc. K výkonné moci náleží prezident a vláda. Tyto orgány vykonávají svou působnost s určitou dělbou moci. Součástí výkonné moci jsou vedle vlády i ministerstva a jiné správní orgány. Lze je zřídit a jejich působnost vymezit pouze zákonem. (Eurydice, 2023b)

Současnou hlavou státu je prezident Petr Pavel, předsedou vlády Petr Fiala, ministrem školství mládeže a tělovýchovy Stanislav Bek. (Vláda, 2023) Orgánem státní správy v oblasti krajů je pak zastupitelstvo kraje. (Eurydice, 2023b)

Jako lidé jsou obyvatelé České republiky více odtažití a konzervativní, nemají v oblibě nové situace, což v nich vyvolává nedůvěru. O své zemi se Češi vyjadřují spíše negativně a kriticky. (Šroněk, 2000) Své problémy se snaží shodit na vládu, různé instituce a autority. (Berka, Palán, Šťastný, 2020, s. 26)

Dánsko

Od roku 1849 je Dánsko konstituční monarchií. Během druhé světové války bylo Dánsko okupováno Německem. Po válce se snažilo zachovat neutralitu, roku 1949 však vstoupilo do NATO, v roce 1945 OSN. Zákonodárnou moc v zemi má jednokomorový parlament, výkonnou moc vládá v čele s ministerským předsedou. Dnes v čele státu stojí ženy, a to královna Markéta II. a předsedkyně vlády Mette Frederiksenová. Feminizace v Dánsku je výrazná. Parlamentní systém byl dotvořen až v Ústavě z roku 1953. Podle Ústavy je dánský parlament (Folketing) jednokomorový a je tvořen 179 členy volenými na čtyři roky. Vláda zpravidla musí podporu pro svou politiku hledat i v opozici, proto můžeme v Dánsku hovořit o politice konsensu. Ministr of children and education (Ministr dětí a vzdělávání) je od roku 2022 Mattias Tesfaye. (Český královský institut, 2023); (Folketinget, 2023)

Dánskou mentalitou a kulturou se prolíná silná národní hrdost a vlastenectví, také je pro Dány typická vzájemná společenská úcta důvěra a respekt. Dánové věří své královně, vládě, institucím, respektují je a snaží se chovat a vést své životy zodpovědně. (Denmark, 2023)

2.3 Shrnutí a komparace

Česká republika a Dánské království se odlišuje již ve svém státním zřízení, dále mají obě země odlišný počet obyvatel a liší se i svou rozlohou. Hustota osídlení je však v obou zemích dosti podobná až srovnatelná. Tyto země se také liší v administrativním dělení i v počtu úředních jazyků. Moderní dějiny jsou v obou zemích dosti odlišné. Dánsko na rozdíl od současné ČR nebylo ovlivněno komunistickým režimem. Podobnost můžeme najít v parlamentu, který je však v České republice dvoukomorový a v Dánsku jednokomorový. Rozdíly spatřujeme i ve společnosti jako takové, která je v Dánsku více multikulturní, v mentalitě lidí a respektu vůči autoritám. Z výše uvedených informací můžeme konstatovat, že historický, politický a společenský kontext obou zemí je dosti odlišný, což může mít odraz i ve struktuře a formování vzdělávacího systému a školství a zvládnání neočekávaných situací jako byla pandemie COVID 19.

3 Vzdělávací systém

3.1 Česká republika

Současný vzdělávací systém České republiky je postaven na osobnostně orientován přístupu a individualizaci, toto paradigma se na současném území ČR mohlo rozvíjet až po roce 1989. (Rýdl, Šmelová, 2012)

Plnohodnotnou součástí vzdělávacího systému ČR je i předškolní vzdělávání, které institucionálně poskytují mateřské školy pro děti nejdříve od 2 zpravidla do 6 let na úrovni ISCED 0 a legislativně spadají pod MŠMT a příslušnou školskou legislativu. (561/2004 sb.) Kromě toho péči o děti batolecího a předškolního věku poskytují jesle a dětské skupiny, které legislativně spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. (329/2021 Sb.) Těmto institucím se v naší studii hlouběji nevěnujeme, ale zohledňujeme jejich místo v českém vzdělávacím systému.

Na předškolní vzdělávání navazují základní školy a základní školy speciální, které poskytují vzdělání pro žáky do 15 let. Povinná školní docházka v České republice je stanovena na 9 let a je rozdělná do dvou stupňů. Žáci také mohou po splnění přijímacího řízení nastoupit po dokončení 1. stupně základní školy na víceletá gymnázia buď 6letá či 8letá, nebo na konzervatoř. Tyto stupně vzdělání jsou ukončená maturitní zkouškou.

Středoškolské vzdělání po dokončení obou stupňů základního vzdělání pak poskytují 4letá gymnázia, konzervatoře, střední odborné školy, jejichž studium je zakončeno maturitní zkouškou a je studenty ve věku přibližně od 16 do 20 let. Dvou a tříleté obory (střední odborná učiliště) jsou

zakončené závěrečnou zkouškou a žáci dostanou výuční list, mohou ale pokračovat na nadstavbové studium taktéž ukončené maturitní zkouškou.

Dále pak existují vyšší odborné školy a vysoké školy či univerzity. Vyšší odborné školy jsou pak zpravidla tříleté, zakončené absolutoriem a student získá neakademický titul Dis., diplomovaný specialista. Vysoké školy a univerzity poskytují programy strukturované – bakalářské a navazující magisterské studium, nestrukturované studium magisterské obory, lékařské obory. Studijní programy se zakončují státní závěrečnou zkouškou a studenti získají akademický titul dle absolvovaného studia. Po absolvování studia je možné pokračovat ve studiu doktorských studijních programů, nebo složením rigorózní zkoušky. (Eurydice, 2023d)

3.2 Dánsko

Dánský vzdělávací systém je založen na humanismu a demokracii, také je silně ovlivněn myšlenkami Friedricha Fröbela. Další významnou osobností mající vliv na formování současného dánského školství je Ella Flatau, zakladatelka lesních mateřských škol, které mají v Dánsku silnou tradici sahající do roku 1954. (Williams-Sieghfredsen, 2012)

Ministerstvo dětí a vzdělávání (Ministry of children and education) zaštiťuje péči o děti raného a předškolního věku, primární, nižší i vyšší sekundární vzdělávání. (Ministry of children and education, 2023)

Dánko nabízí předškolní vzdělávání a rannou péči v různých institucích. Toto vzdělávání je však nepovinné kromě tzv. přípravného roku před zahájením povinné školní docházky. Základní vzdělávání je uskutečňováno na státních základních školách, tzv. folkeskole.

Povinné vzdělávání je pro děti a žáky ve věku od 6 do 16 let a zahrnuje nultý ročník předškolní přípravné třídy, tzv. børnehaveklasse, úroveň ISCED 0, devět školních let (třídy 1–9) ICSED 1, ISCED 2 a povinnou školní docházku je možné prodloužit o desátý ročník, ten však zůstává nepovinný. (Eurydice, 2023e)

Rodiče si také mohou pro své dítě zvolit alternativu k veřejnému školskému systému, ten však musí naplňovat standardy vyplývající ze Zákona o soukromých nezávislých školách a soukromých školách. LBK nr. 1166 (Ministry of children and education, 2023)

Dánský vzdělávací systém na úrovni ISCED 3 si klade za cíl připravit mladé lidi na vysokoškolské studium i vstup na trh práce. Na této úrovni jsou poskytovány následující typy vzdělání: všeobecné vyšší sekundární vzdělání, střední odborné vzdělání a výcvik, základní odborné vzdělávání

a výcvik, tzv. produkční (výrobní školy), mezinárodní střední školy (Ministry of children and education, 2023)

Terciální vzdělávání spadá pod Ministry of Higher Education and Science (Ministerstvo vysokého školství a vědy).

Terciární neuniverzitní vzdělání poskytují tzv. Erhvervsakademier, jejichž absolventi získají diplom, který je opravňuje k výkonu určité profese, případně mohou pokračovat ve studiu bakalářských studijních programů.

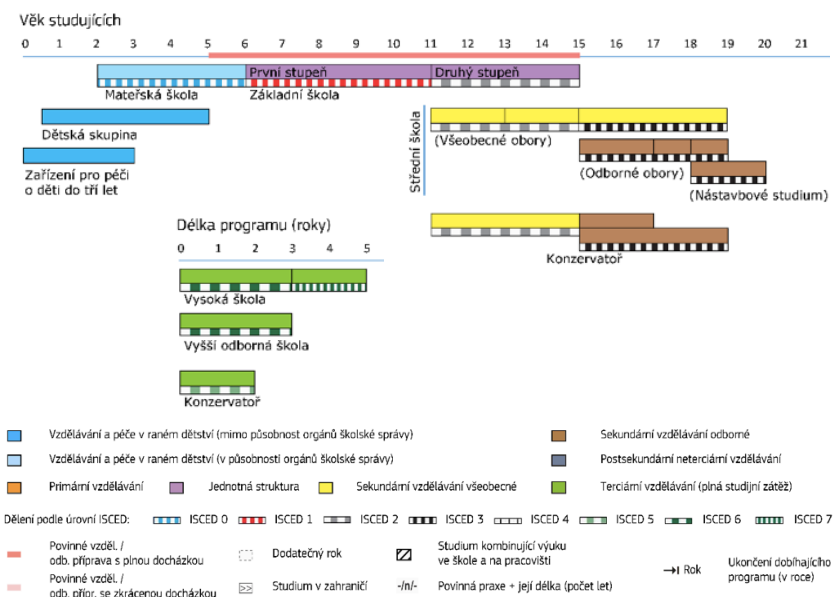
Vysoké školy a univerzity pak nabízejí studijní programy v různých časových cyklech a různého zaměření:

- profesně zaměřené 3–4leté bakalářské programy. Je možné po jejich absolvování pokračovat v magisterském navazujícím studiu
- 3leté bakalářské studium spíše vědecky zaměřené s přímou návazností na magisterské studium
- 2leté magisterské studium
- doktorské programy: 3leté, ukončené titulem Ph.D. (Ministry of Higher Education and Science, 2023)

3.3 Shrnutí a komparace

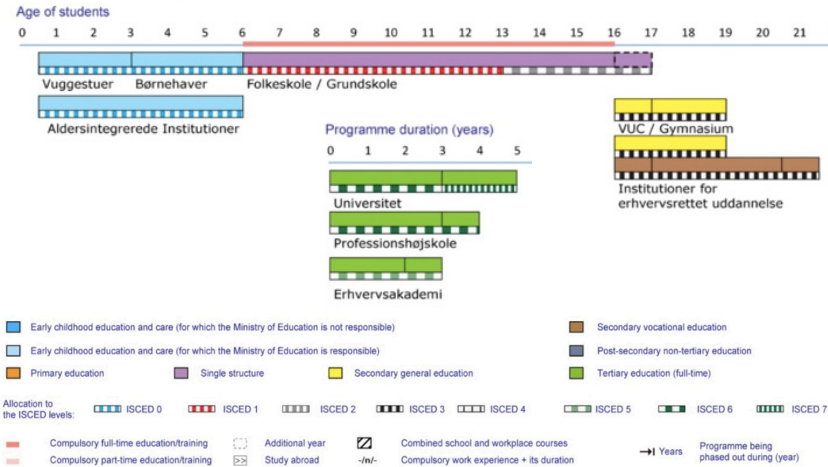
Grafy pod sebou znázorňují vzdělávací soustavy Dánska i ČR.

Česká republika – 2021/22



(Eurydice, 2023d)

Denmark – 2021/22



(Eurydice, 2023e)

Komentář: z grafů vyplývá, že se oba vzdělávací systémy v zásadě shodují, až na určité odchylky ve věku dětí, žáků a studentů v rámci jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy a členění oborů. Konkrétně v zahájení povinného vzdělávání se obě země rozcházejí a sice v ČR je již povinný poslední rok předškolního vzdělávání, což zahrnuje i děti, které dosáhly 5 let, v Dánsku je přípravný rok součástí povinné školní docházky od 6 let. Významnější rozdíly pak spatřujeme v rámci vzdělávání na úrovni ISCED 2 a 3. V ČR je umožněno se po absolvování mim. 1. stupně základní školy přihlásit na víceletá gymnázia či na konzervatoř. V Dánsku až po absolvování povinné školní docházky, ta také v Dánsku umožňuje 10. nepovinný rok studia, což se promítá do vyššího věku žáků ukončující povinnou školní docházku, než je tomu v ČR. Členění středního odborného vzdělávání v Dánsku se pak přizpůsobuje právě délce povinné školní docházky a zaměření oborů. V ČR se pak setkáváme s tzv. nastavbovým studiem, které v dánském vzdělávacím systému nenacházíme. Terciální neuniverzitní a univerzitní vysokoškolské vzdělávání je v obou zemích obdobné.

4 Předškolní vzdělávání

4.1 Česká republika

V ČR je předškolní vzdělávání dětí součástí výchovně vzdělávací soustavy a tvoří úroveň ISCED 0, je poskytováno prostřednictvím instituce – mateřské školy, ale do této úrovně jsou zařazeny i dětské

skupiny a jesle, kterým se ale v tomto článku věnujeme spíše okrajově. (Eurydice, 2023d)

Mateřská škola je školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem předškolního věku dle platné legislativy a je institucí, která naplňuje různé cíle v oblasti rozvoje celistvé osobnosti dítěte předškolního věku. Jsou to cíle psychomotorické, kognitivní, afektivní, rozvoj komunikace, podporuje socializaci (Průcha, Walterová a Mareš 2013). Předškolní vzdělávání vytváří program pro dítě, smysluplně ho rozvíjí, vytváří vhodné prostředí s dostatkem podnětů, aktivizuje dítě, poskytuje mu odbornou péči, a to vše dle jeho individuálních potřeb, v rámci integrovaného přístupu a v úzké spolupráci s rodinou a s rodinnou výchovou (RVP PV, s. 6, 2021).

Předškolní vzdělávání je v mateřských školách poskytováno dětem nejdříve od 2 zpravidla do 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. *Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.* Mateřská škola přijímá děti dle stanovených kritérií zřizovatelem a přednostně přijímá děti do povinného předškolního roku a děti ze spádové oblasti. Poslední povinný rok předškolního vzdělávání je bezúplatný. (561/2004 sb. § 34)

Také je možné plnit povinnou předškolní docházku bez každodenní účasti dítěte v edukačním procesu v souladu s § 34a 561/2004 sb.

Školský zákon (561/2004 Sb. § 124) také vymezuje, kdo může být zřizovatelem a to: ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí; jiná právnická osoba nebo fyzická osoba.

Kurikulum

Od 1. 9. 2007 se všechny mateřské školy zapsané v rejstříku MŠMT řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je základní osnovou pedagogického programu v předškolním vzdělávání. Kurikulum pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné – rámcové cíle a klíčové kompetence. Tyto kategorie jsou poté rozváděny na úrovni oblastí do podoby dílčích cílů a očekávaných výstupů. Dále RVP PV formuluje vzdělávací obsah členěný do 5 vzdělávacích oblastí: biologická psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální, celý dokument tvoří konzistentní vnitřně provázaný celek. Dále RVP PV obsahuje pokyny,

jak tvořit školní vzdělávací program a kritéria pro soulad s RVP PV, auto-evaluaci, informace, jak má probíhat vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí nadaných a dětí od 2 do 3 let, podmínky vzdělávání a požadavky na učitele MŠ.

Při tvorbě ŠVP mohou zohlednit lokální podmínky MŠ. Ředitel MŠ je zodpovědný za tvorbu a obsah kurikula a za jeho zveřejnění (RVP PV, 2021; zákon 541/2004 Sb. § 4)

Dle zákona (306/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisů) mají na státní dotaci nárok i soukromé mateřské školy, ale pouze ty, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Tyto MŠ mají povinnost pracovat podle RVP PV a mohou realizovat poslední povinný rok PV. Soukromé školy, které nejsou evidovány v rejstříku nikoliv.

4.2 Dánsko

Zákon o zařízeních denní péče (The Act on Day Care Facilities) zaručuje dostupnost péče vzdělávání pro všechny děti ve věku od 26 týdnů po dosažení školního věku. Lokální úřady musí všem těmto dětem nabídnout místa v zařízení předškolního vzdělávání a péče odpovídající jejich věku. Dánský systém v oblasti péče o děti v raném a předškolního věku (Early Childhood Education and Care) si klade mj. za cíl, poskytovat rodinám vysokou kvalitu péče, flexibilitu a různé typy zařízení a dotací, které každé rodině umožňují plánovat a vyvažovat rodinný a pracovní život podle jejich specifických potřeb, taktéž umožňovat ženám se znovu zapojit do pracovního procesu a pomáhat tak k rovnosti pohlaví.

Zařízení rané péče a předškolního vzdělávání mají za cíl podporovat učení dětí a jejich rozvoj kompetencí prostřednictvím zážitků, hry a vzdělávacích aktivit, které dávají dětem prostor pro rozjímání, zkoumání a prožívání, podporují touhu učit se.

Systém vzdělávání a péče v raném a předškolním věku také dbá na: spolupráci s rodiči, soudržnost a návaznost na povinnou školní docházku, je prevencí negativní sociálního vyloučení, reflektuje potřeby dětí, včetně znevýhodněných a handicapovaných. (Ministry of children and education, 2023)

Dánský systém rané a předškolní péče a vzdělávání spadá pod Ministerstvo dětí a vzdělávání (Ministry of children and education). V Dánsku existují tyto základní typy zařízení pro péči a vzdělávání dětí v raném a předškolním věku:

- vuggestuer (jesle) pro děti od šesti měsíců do tří let

- dagpleje (domácí registrovaná péče) – zahrnuje menší počet dětí, je realizována v domácnosti poskytovatele péče (pečovatelky), pro děti od 26 týdnů do zpravidla 3let
- børnehaver (mateřské školy) pro děti od tří let do pěti až šesti let
- aldersintegrerede institutioner (integrované instituce), které mohou navštěvovat děti od jednoho roku až do 12 let)
- příprava na vstup do základní školy pak probíhá v předškolních třídách (børnehaveklasser), které jsou součástí povinného základního vzdělávání.
- kromě toho existují i různá soukromá zařízení, které ministerstvo nespravuje, ale která se musí řídit legislativou a pracují v koordinaci s lokálními úřady.

V Dánsku zřizují instituce denní péče a MŠ obce a lokální úřady, dále soukromé iniciativy a spolky, které úzce lokálními úřady spolupracují.

(Ministry of children and education, 2023); (NAUMANN, I., C. MCLEAN, A. KOSLOWSKI, K. TISDALL a E. LLOYD. 2013.)

Kurikulum

Dánské Posílené pedagogické kurikulum obsahuje rámec pro péči o děti v denní péči a MŠ. Vymezuje cíle, obsah, zodpovědnost za péči o děti. Předkládá pedagogický základ jako: pohled na dítě, hra, učení, komunikace s dětmi, prostředí a podmínky pro učení, spolupráce s rodiči a komunita školy a třídy. Zohledňuje péči o děti znevýhodněné, handicapované a nadané.

Kurikulum dále vymezuje 6 základních témat: Komplexní rozvoj osobnosti, Sociální rozvoj, Komunikace a jazyk, Tělo, smysly a pohyb, Příroda, život v přírodě a přírodní jevy, Kultura, estetika a společenství

V Dánsku se kurikulem na státní úrovni řídí všechny instituce poskytující péči dětem od 26 týdnů po nástup k povinné školní docházce. Na jeho základě musí tyto instituce připravovat své kurikulum. Státní kurikulum stanovuje, co má kurikulum na školní úrovni obsahovat a kdo je za něj zodpovědný. Státní kurikulum dává institucím poskytující rannou péči a MŠ možnost ve školním kurikulem zohlednit její lokální podmínky, komunit apod.

Nedílnou součástí kurikula je pak evaluace. Vedoucí zařízení je zodpovědný za tvorbu a obsah kurikula a za jeho zveřejnění (The strengthened pedagogical curriculum – Framework and content, 2020)

Vzhledem k rozsáhlosti této části textu je analýza a komparace předškolního vzdělávání blíže rozvedena v následující juxtapoziční tabulce.

5 Juxtapozice dat a jejich komparace

V následující kapitole se zaměříme na juxtapozici dat, jejich komparaci a analýzu, přičemž se blíže zaměříme na oblasti vztahující na předškolní vzdělávání.

Tab. 1 ■ Juxtapozice dat a jejich komparace:

	ČR	DÁNSKO	KOMENTAR
Paradigma	Osobnostně orientované vzdělávání Individualizace	Humanismus a demokracie Osobnostně orientované vzdělávání Individualizace Spjatost s přírodou	Na rozdíl od ČR, která se k myšlenkám reformátorů vrací až po roce 1989, se v dánském školství tyto myšlenky mohly rozvíjet bez ideologického vlivu. To lze také vidět na faktu, že v ČR se lesní MŠ a jejich filozofie stává plnohodnotnou součástí vzdělávacího systému až v roce 2016 díky změně školského zákona a další legislativy. V Dánsku sahá historie lesích MŠ do <u>50tých</u> let minulého století.
Typy předškolních institucí	Jesle (MPSV) Dětské skupiny (MPSV) Mateřské školy (MŠMT) Soukromý sektor	Jesle Mateřské školy Integrované instituce (Ministry of children and education) Soukromý sektor	Zde lze spatřovat rozdíl ve legislativním spravování institucí poskytující péči o děti ranného a předškolního věku. V ČR pod jurisdikci MŠMT spadají pouze MŠ. V Dánsku i jesle a další instituce, které v ČR nemají obdobu. V ČR pak paralelně s MŠ fungují jesle a dětské skupiny, které nespadají pod MŠMT.
Zřizovatel	Ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí; jiná právnická osoba nebo fyzická osoba	Obce a lokální úřady. Soukromé iniciativy a spolky	Ve srovnání s ČR zřizují v Dánsku zařízení denní péče a MŠ jen obce a lokální úřady. U soukromých zařízení je situace obdobná v obou sledovaných zemích.
Věk dětí navštěvující MŠ	Nejdříve od 2 do zpravidla 6	Od 3 do 6	V ČR je možné, aby mladší dítě 3let bylo přijato do MŠ, pokud je to MŠ adekvátně vybavena a má volnou kapacitu, v Dánsku jsou pro děti mladší MŠ určené jesle, či obdobná zařízení.
Garance PV pro všechny věkové kategorie dětí	NE	ANO	Děti mladší 3let nemají právní nárok na místo v MŠ, o přijetí dětí od tří let do zahájení povinného PV pak rozhoduje ředitel MŠ dle daných kritérií. Dánské školství garantuje místo v zařízeních pro všechny děti od 26 týdnů po zahájení povinné školní docházky.
Povinné PV/ poskytující instituce	ANO / Poskytují MŠ v rejstříku MŠMT	ANO / Poskytují ZŠ v předškolních třídách	V ČR je povinné PV určené pro děti, které v předchozím školním roce dosáhly 5 let, tyto děti jsou přijímány přednostně a bezúplatně. V Dánsku je povinné PV určené pro děti od 6 let. Dalším rozdílem jsou pak instituce, které povinné PV zabezpečují.
Kurikulum PV na státní úrovni	ANO	ANO	V ČR RVP PV je určen pro péči a vzdělávání dětí nejdříve od 2 do zpravidla 6 let.

			v Dánsku Posílené pedagogické kurikulum – rámec a obsah zahrnuje péči a vzdělávání dětí od 26 týdnů po nástup k povinné školní docházce. Oba dokumenty poskytují ucelený rámec pro realizaci institucionalizovaného PV a péče.
Povinnost tvorby kurikula na úrovni školy	ANO	ANO	V ČR všechny MŠ, které jsou zapsané v rejstříku MŠMT mají povinnost od roku 2007 zpracovávat školní vzdělávací program. V Dánsku mají tuto povinnost všechny instituce poskytující péči o děti od 26 týdnů po nástup k povinné školní docházce bez rozdílu. V obou zemích za školní kurikulum i jeho zveřejnění zodpovídá vedoucí/ředitel.
Oblasti kurikula na státní úrovni	5 vzdělávacích oblastí: -Biologická -Psychologická -Interpersonální -Sociálně-kulturní - -Environmentální	6 vzdělávacích oblastí: -Komplexní rozvoj osobnosti -Sociální rozvoj -Komunikace a jazyk -Tělo, smysly a pohyb -Příroda, život v přírodě a přírodní jevy -Kultura, estetika a společenství	V dánském kurikulu se setkáváme se samostatnou oblastí Komplexní rozvoj osobnosti, což v RVP PV takto formulováno není, ale celistvý rozvoj osobnosti se prolíná do celého RVP PV a je součástí rámcových cílů. Lze tedy konstatovat, že oblasti rozvoje dětí v obou sledovaných dokumentech jsou obdobné.

Komentář: Juxtapoziční tabulka představuje a komparuje stěžejní oblasti předškolního vzdělávání. Na jejím základě a v kontextu dalších získaných dat jsou dále vytvořeny analytické kategorie.

6 Předškolní vzdělávání ve sledovaných zemích v kontextu pandemie COVID 19

Každá neočekávaná situace, které společnost čelí se dříve nebo později může promítnout do různých oblastí společenského a pracovního života. Ne jinak tomu bylo v době pandemie COVID 19, jejímiž dopady se dlouhodobě zabýváme prostřednictvím výzkumu realizovaného na PdF UPOL.

V kontextu výše uvedených informací nás zajímalo, jak se rozdíly a případně shody ČR a Dánska promítly do zvládnutí této těžké situace. Blíže uvádíme, jak obě země reagovaly na pandemii prostřednictvím

protiepidemických opatření. Částečně byla již tato část studie publikovaná v článku (Kostrubová, A., Srbená. A. 2023), který citujeme.

6.1 Protiepidemická opatření v předškolním vzdělávání v České republice

MŠMT a další ministerstva vydávala pokyny, kterými se předškolní zařízení měla řídit. Předškolní zařízení v ČR byla zpočátku pandemie uzavírána pouze, pokud byla v karanténě nebo pokud tak ředitel rozhodl. Situace se však zhoršila v roce 2021 a vláda České republiky byla nucena vyhlásit lockdown od 27. 2. 2021 až do 10. 5. 2021 tedy po dobu 50 dní. (Bryndová a kol., 2021) 1. dubna 2021 zveřejnilo MŠMT informace k první fázi otevírání škol a do mateřských škol se vrátili pouze děti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání. Ve třídě smělo být maximálně 15 dětí, nejlépe rozdělené do dvou menších, oddělených skupin, v této fázi museli mít i děti respirátory. Dále bylo pro mateřské školy i děti povinné neinvazivní testování, a to buď 2x týdně antigenním testem, 1x týdně PCR testem. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci museli mít respirátor a být 2x týdně testováni antigenním testem. (MŠMT, 2021d)

Pro další fáze rozvolňování vydávalo MŠMT průběžně velké množství dokumentů a manuálů k provozu mateřských škol. V manuálech byla uvedena doporučení jako: realizovat většinu aktivit venku, na toaletách by mělo být dostatek mýdel, dezinfekce a jednorázové utěrky, časté větrání ve třídách a specifikovány byly další pokyny pro zvýšenou hygienu, rozestupy mezi dětmi. Dítě, které onemocnělo Covidem-19, muselo být alespoň 14 dní doma, aby se mohlo vrátit do mateřské školy (MŠMT, 2021a)

6.2 Protiepidemická opatření v předškolním vzdělávání v Dánsku

V Dánsku se k pandemii postavili odlišně a předškolní zařízení byla zavřena pouze na 3 týdny. Následně byla přijata jen hygienická a organizační opatření, která však také narušila běžný chod mateřských škol. Otevření škol a předškolního vzdělávání a péče mělo zůstat hlavní prioritou i po zmírnění omezení v oblasti veřejného zdraví. V Dánsku se používala strategie "Test to Stay", podle níž se blízké osoby v kontaktu s případem Covid-19 mohou vrátit do školy, pokud nemají žádné příznaky a rychlotest je negativní, aniž by musely být izolovány. Tato strategie také apelovala na zodpovědnost a ohleduplnost každého občana. (MCHRI, 2021).

Rodiče nesměli své děti doprovázet ke dveřím a školy koordinovali předávání dětí v rozložených intervalech, aby nedocházelo k setkávání více lidí. Velká, formální setkání dětí nebyla povolena. Dánský zdravotnický úřad doporučoval, aby zařízení péče o děti měla pro každé dítě k dispozici minimální podlahovou plochu o velikosti 4 až 6 metrů čtverečních (Sundhedsstyrelsen, 2022).

Po znovuotevření v polovině dubna 2020 byly v předškolních institucích zavedeny tyto klíčové kroky dánského zdravotního úřadu:

- Úprava opatření: odstranit z učeben a heren prvky, které by mohly být zdrojem viru nebo by mohly představovat problém při každodenním úklidu.
- Rozdělení dětí: po třech pro děti do tří let a skupiny po pěti nebo šesti pro děti starší tří let, ke každé skupině byl přidělen jeden dospělý.
- Vymezení vnitřních prostor: bylo zavedeno používání pruhovaných plastových pásek k přehrazení vnitřních prostor a venkovních hřišť na menší, lépe zvládnutelné oblasti, aby pomohly kontrolovat, kolik dětí se v danou chvíli sešlo pohromadě (Hathaway, 2020).
- Pořádek v zásobách: tekuté mýdlo, dezinfekční prostředek na ruce, dezinfekční prostředek a latexové rukavice zajištěné po dobu celého provozu.
- Vyvěšení plakátů: informační plakáty o snižování rizika infekce. (Sundhedsstyrelsen, 2022).

Ministerstvo zdravotnictví v Dánsku vydalo přesné manuály, jak postupovat při znovuotevření institucí. V manuálu je uvedeno například: postup úklidu prostor, toalet, jak postupovat při praní prádla, při péči o hračky, jak si správně mýt ruce apod. (Sundhedsstyrelsen, 2022).

Mateřské školy v České republice a v Dánsku přijaly protiepidemická opatření, která se týkala zejména hygienických a organizačních opatření. Pro lepší viditelnost rozdílů vkládáme výše zmíněné informace o opatřeních v předškolních zařízeních do Tabulky č. 2.

Tab. 2 ■ Juxtapozice opatření proti šíření nemoci Covid-19 v mateřských školách během školního roku 2019/2020 a 2020/2021 v ČR a v Dánsku a jejich analýza

PROTIEPIDEMICKÁ OPATŘENÍ	ČESKÁ REPUBLIKA	DÁNSKO
Uzavření mateřských škol	50 dní	15 dnů
Rozdělení dětí do menších skupin	15 dětí	3–6 dětí
Zákaz vstupu rodičů do prostor MŠ	NE (pouze omezení vstupu)	ANO (po celou dobu)
Hygienická opatření (dezinfekce, jednorázové utěrky, každodenní dezinfekce hraček a praní ložního prádla...)	ANO	ANO
Nošení respirátorů	ANO	NE
Povinné testování dětí a učitelů	ANO	ANO (metoda <i>Test to Stay</i>)

Zdroje: (MŠMT, 2021a; MŠMT, 2021b; MŠMT, 2021c; Sundhedsstyrelsen, 2022).

7 Výsledné kategorie

V konečné analýze dat jsme se zaměřili na shodné znaky a rozdílné znaky. Vyvstala ovšem potřeba formulovat kategorii třetí a sice částečně shodné znaky.

Shodné znaky ve sledovaných zemích spatřujeme pouze v oblasti: systém kurikulárních dokumentů.

Částečně shodné znaky: paradigma, školská legislativa, zřizovatel, oblasti kurikula na státní úrovni, povinné předškolní vzdělávání, věk dětí navštěvujících MŠ, typy předškolních institucí, strategie řešení pandemie COVID 19.

Rozdílné znaky: státní zřízení, mentalita a společenské normy, garance ranné péče a předškolního, povinnost tvorby kurikula na úrovni školy.

V kontextu zcela rozdílných znaků zdůrazňujeme odlišnou povinnost tvorby kurikula na úrovni školy pro všechny instituce poskytující péči a vzdělávání dětem od 26 týdnů po zahájení povinné školní docházky v Dánsku bez ohledu na to, zda je instituce zapsaná v evidenci ministerstva tak, jak je tomu v ČR, a to přesto, že systém kurikulárních dokumentů je totožný.

Převažují částečně shodné znaky. Za pozitivní shledáváme současné osobnostně orientované paradigma, které v ČR aplikujeme do vzdělávacího systému od sametové revoluce a částečně se shoduje s dánským. Dánsko má v tomto ohledu výrazně delší historii, kdy své školství formovalo na základě demokracie a humanismu, národního uvědomění a hrdosti.

V kontextu pandemie lze v Dánsku sledovat snahu co nejvíce zachovat fungování institucí ranné péče a předškolního vzdělávání a zavedení strategie apelující na osobní zodpovědnost a ohleduplnost občanů. To také mohlo přispět k tomu, že ve výsledku byly instituce v Dánsku uzavřeny pouze na 3 týdny.

Inspirace pro české školství: v kontextu paradigma lze konstatovat, že v oblasti spjatosti s přírodou má české školství oproti Dánsku velké rezervy. Na tento fakt narážíme již dlouhodobě v kontextu našeho výzkumu např. Gajdová, Srbená 2021. Částečně tento problém kompenzují lesní mateřské školy, které mají stejné postavení jako běžné až od roku 2016. Plošně ale toto paradigma v podmínkách českých mateřských škol nepanuje. V současné době, kdy se stále častěji setkáváme s problematikou ochrany životního prostředí a udržitelného rozvoje, vnímáme tuto oblast jako zásadní a řešení by mělo vycházet z celonárodní strategie a legislativy. Určité dokumenty v této oblasti existují např. Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 aj., ostatně i v RVP PV nacházíme environmentální vzdělávací oblast, ale trůfáme si konstatovat, že se ve srovnání s Dánskem ani tyto snahy nestačí. Tím se dostáváme do společensky-historického a politického kontextu, kdy s těmito myšlenkami česká společnost nebyla dlouhodobě seznamována, udržitelný přístup k přírodě a životním podmínkám není ani státem důrazně předkládán jako priorita a v neposlední řadě chybí české společnosti dlouholetá tradice udržitelného způsobu života a jeho přirozený vliv na vzdělávání.

Další inspirativní myšlenku z Dánska shledáváme v povinnosti pracovat dle jednoho státního kurikula pro všechny instituce poskytující péči o děti ranného i předškolního věku bez výjimky. Tím je zabezpečená kvalita a jednotnost v péči o děti s ohledem na lokální podmínky. V ČR dochází k určitému tříštění, jelikož dětské skupiny a mateřské školy poskytují péči víceméně paralelně. Pro tyto instituce platí jiné legislativní ukotvení – spravování jinými ministerstvy, odlišný zákon pro MŠ a dětské skupiny, rozdíly ve financování, další administrace apod., ale i tříštění v praktické rovině – náročnější orientace v poskytování péče pro rodiče, finanční zátěž ze strany rodiny, přestupování dětí z dětské skupiny do MŠ apod. V této oblasti nelze v ČR očekávat v blízké budoucnosti, že by došlo k nějakým změnám směrem k dánskému modelu.

V oblasti soukromého vzdělávání a péče lze v kontextu dánského vzdělávání vyzdvihnout úzkou kooperaci s obcemi a lokálními úřady při koordinaci

kapacit v těchto zařízeních tak, aby byla místa zajištěna pro všechny děti od 26 týdne života.

Dále nás zaujala právě garance míst v institucích pro všechny děti od 26 týdnů věku po nástup k povinné školní docházce v Dánsku. Dánské školství tím poskytuje možnost rodičům se co nejdříve vrátit zpět do pracovního procesu a obce a místní úřady musí zajistit adekvátní počet míst pro děti. V ČR se přijímání dětí do MŠ řídí stanovenými kritérii v souladu s platnou legislativou, přičemž dítě mladší 3 let nemá na přijetí do MŠ právní nárok. Potiže s nedostatkem míst v MŠ pak mají řešit dětské skupiny, což sebou přináší další úskalí, která jsme zmínili v předchozím odstavci. V současné době je nedostatek míst v institucích pro děti raného a předškolního věku velké téma a vláda hledá cesty, jak situaci nadále řešit. Jedním z řešení je např. zavedení tzv. sousedské péče, která by měla být zakotvena v novele zákona č. 329/2021 Sb. s účinností od roku 2024. (MPSV, 2022) Ostatně s podobným řešením se setkáváme právě v Dánsku, kde běžně funguje domácí registrovaná péče.

Za poslední inspiraci pro ČR lze považovat zvolenou strategii při zvládnutí pandemie COVID 19 v Dánsku. Dánská doporučení byla postavena na osobní odpovědnosti a ohleduplnosti každého občana, což je úzce provázáno s tamější mentalitou a společenskými normami.

Závěr

Komparativní studie byla postavená na kvalitativní metodologii a věnovala se srovnání ČR a Dánska se zaměřením na vzdělávací systém, předškolní vzdělávání, kurikulum a zvládnutí pandemie COVID 19. Nebyla opomenuta společenská, historická a politická východiska. Hlavní cíl studie byl operacionalizován na čtyři dílčí cíle, které jsou postupně v textu naplněny. Jako tři výsledné kategorie pak byly formulovány shodné znaky, částečně shodné a rozdílné znaky obou zemí ve sledovaných oblastech. Za přínos komparativní studie považujeme formulaci výsledných kategorií a z nich vyplývajících závěrů a doporučení, která mohou poskytnout inspiraci pro české školství hlavně v oblasti paradigmatu spjatost s přírodou, jednotnosti v péči o děti raného a předškolního věku a s tím související povinností dodržování jednotného kurikula, či zvládnutí neočekávaných situací jakou byla i pandemie COVID 19.

Článek je podporován z projektu IGA: IGA_PdF_2022_029 Dopady pandemie COVID-19 na vybrané funkce a podmínky předškolního vzdělávání

v kontextu přípravy dětí k zahájení povinné školní docházky ve vybraných zemích Evropy

Seznam literatury a zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1
- BERKA, Petr, PALÁN Aleš a Petr ŠTASTNÝ. *Jací jsou? Češi: zábavný průvodce národní povahou*. Brno: Lingea, 2020. ISBN 978-80-7508-540-5.
- BRYNDOVÁ, Lucie, ROUBAL, Tomáš, POLOČEK, Adam a ŽIAČIK, Jan. *Policy Responses in Czech Republic about Covid-19 – pdf report*. Covid-19 Health System Response Monitor. 2021. Dostupné z: <https://www.covid19.healthsystem.org/countries/czechrepublic/countrypage.aspx>
- ČSU. *Obyvatelstvo*. Online. Český statistický úřad, 2023a. Aktualizováno 25.8.2023. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide. [cit 13.11.2023]
- ČSU. *Území, sídelní struktura*. Online. Český statistický úřad, 2023b. Aktualizováno 25.8.2023. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/uzemi-sidelni-struktura>. [cit 13.11.2023]
- Dánské království: jedna z nejstarších monarchií na světě, která dnes skvěle prosperuje*. Online. Český královský institut, 2023. Dostupné z: <https://www.ceskykralovskyyinstitut.cz/danske-kralovstvi-jedna-z-nejstarsich-monarchii-na-svete-ktera-dnes-skvele-prosperuje/>. [cit 13.11.2023]
- GAJDOVÁ, V, SRBENÁ, A. *Preschool Education During the Covid-19 Pandemic in the Czech Republic and Sweden*. In *Proceedings of the 12th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2021)*. Virtual Event: European Proceedings, 2021, pp.127–142. ISSN 2672-8141. DOI: 10.15405/epicepsy.21101.12.
- KOSTRUBOVÁ, A., SRBENÁ, A., *A comparison of the functions and conditions of preschool education in state and forest kindergartens during the covid-19 pandemic in the czech republic and denmark*. Magistra ladertina. Sveučiliste u Zadru. Zadar, 2023. V tisku.
- HATHAWAY, A. *Reopening Child Care: How Has Denmark Done It? And what lessons can you learn?* Online. 2020. Dostupné z: <https://www.family.co/blog/denmark-reopening-child-care-corona>. [cit. 2022-08-28].
- JANÁS, R. *1989: Sametová revoluce na MZV*. Online MZV, 2005. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/o_ministerstvu/historie_a_osobnosti_ceske_diplomacie/listopad_1989_sametova_revoluce_na.html [cit 13.11.2023]
- Legislation and Official Policy Documents*. Eurydice, 2023c. Aktualizováno 19.10.2023 Dostupné na: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/legislation-and-official-policy-documents>. cit 13.11.2023]
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

- MŠMT. *Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke covid-19*. Online. Praha, 2021a.
<https://testovani.edu.cz/files/msmt-manualtestovani-aktual19-04-2021.pdf>
 [cit 26.4.2021].
- MŠMT. *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole*. Online. Praha, 2021b. Dostupné z:
<https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-MS.pdf>.
 [cit 26.4.2021].
- MŠMT. *Návrat dětí do mateřských škol metodické doporučení (pedagogická část)*. Online. Praha. 2021c. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-deti-do-materskych-skol/>. [cit 26.4.2021].
- MŠMT. FAQ k první verzi návratu do škol – tabulka. Online Praha, 2021d. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/faq-k-prvni-fazi-navratu-do-skol>. [cit 26.4.2021].
- MINISTRY OF CHILDREN AND EDUCATION. *Works Areas*. Online. 2023. Dostupné na:
<https://eng.uvm.dk/>
- MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENCE. *Higher education*. 2023.
 Dostupné na: <https://ufm.dk/en/education/higher-education>.
- MURDOCH CHILDREN'S RESEARCH INSTITUTE. *MCHRI: Research Brief – COVID-19 in Early Childhood Education and Care and Schools*. Version 1, 18 October 2021.
 Dostupné z: https://www.mcri.edu.au/images/documents/migrate/covid-19_in_early_childhood_education_and_care_and_schools.pdf.
- MPSV. *Tisková zpráva*. Online. MPSV, 2022. Dostupné na: <https://www.mpsv.cz/-/diky-podpore-mpsv-vznikly-detske-skupiny-pro-20-tisic-deti> [cit 12.11.2023]
- NAUMANN, I., C. MCLEAN, A. KOSLOWSKI, K. TISDALL a E. LLOYD. *Early childhood education and care provision: international review of policy delivery and funding: final report* [online]. 2013 [cit. 2014-11-28]. ISBN 978-178-2564-164. Dostupné z:
<http://www.scotland.gov.uk/resource/0041/00416230.pdf>
- O České republice. Online. Pražský hrad, 2023. Dostupné z:
<https://www.hrad.cz/cs/ceska-republika/o-ceske-republice>
- Overview. Online. Eurydice 2023d. Aktualizováno 19.10.2023 Dostupné na:
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>. [cit 13.11.2023]
- Overview. Online. Eurydice 2023e. Aktualizováno 19.10.2023 Dostupné na:
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/overview> [cit 13.11.2023]
- Political, Social and Economic Background and Trends*. Online. Eurydice, 2023a.
 Aktualizováno 10. 8. 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/political-social-and-economic-background-and-trends>. [cit 13.11.2023]
- Politická, sociální a ekonomická východiska a trendy*. Online. Eurydice, 2023b.
 Aktualizováno 20.7. 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/hlavni-vykonne-legislativni-organy>
 [cit 13.11.2023]
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

- RVP PV: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Online. MŠMT: 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>. [cit 13.11.2023]
- RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033.
- Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. Online. MŽV 2023. Dostupné: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025 [cit 13.11.2023]
- SUNDHEDSSTYRELSEN (DANISH HEALTH MINISTRY). *A guide to the gradual, controlled reopening of daycare in Denmark*, 2022. Dostupné z: https://assets.website-files.com/5f64c1a06bfbf4ea417a71af/60579f6c650af1694db2ccab_Official-Danish-Government-Reopening-Advice.pdf. [cit 13.11.2023]
- ŠRONĚK, Ivan. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-0012-3.
- The Government*. Online. Folketinget, 2023. Dostupné z: <https://www.thedanishparliament.dk/en/members/the-government> [cit 13.11.2023]
- The strengthened pedagogical curriculum – Framework and content*. Online. Ministry of children and education 2020. ISBN: 978-87-7182-365-3. Dostupné na: www.emu.dk/dagtilbud
- The Population Density in Denmark*. Online. Statistic Denmark, 2023a. Dostupné z: <https://www.globaldata.com/data-insights/macroeconomic/the-population-density-in-denmark-473642/> [cit 13.11.2023]
- Vláda ČR. *Členové vlády*. Online. Vláda ČR 2023. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/vlada/>. [cit 13.11.2023]
- WILLIAMS-SIEGFREDSSEN, Jane. *Understanding the Danish forest school approach: early years education in practice*. New York: Routledge, 2012, vii, 102 p. ISBN 978-020-3136-034.
- Why Denmark is a great place to live*. Online. Denmark, 2023. Dostupné z: <https://denmark.dk/people-and-culture>. [cit 13.11.2023]
- Zákon č. 329/2021 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Online. MPSV 2021. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-329>. [cit 12.11.2023]
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Online. MŠMT, 2004. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit 13.11.2023]
- Zákon č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. MŠMT 1999. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/38849/> [cit 13.11.2023]

Abstract: The present text is based on a qualitatively oriented methodology. It is a comparative study of two countries, namely the Czech Republic and Denmark. The focus is on the Czech Republic and the Czech Republic and Denmark. The socio-historical and political context, the education

system, preschool education, the COVID 19 pandemic and its impact on preschool education. Content analysis of the text and categorization of the data were used for data analysis. Across the areas of interest, we find some consistent features mostly in the structure of education systems, curriculum documents, school curriculum, etc., but differences of varying depth are more prevalent. In the context of the COVID 19 pandemic, both countries have introduced similar measures, but, more importantly, have chosen different coping strategies, which have had an impact. The article is a follow-up to the project.

Keywords: Pre-school education, Czech Republic, Denmark, Education system, Covid 19 pandemic, Comparison.

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: alena.bercikova@upol.cz

Bc. Andrea Kostrubová

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: kostan@upol.cz

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nej-důležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady mož-no publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA; Žižkovonám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- journal.magister@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Informations for authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor); 92
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:

- doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA.; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
- journal.magister@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10th April and 10th October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.