

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Lucie Novotná

Úroveň digitálních kompetencí dětí předškolního věku

Olomouc 2021

vedoucí práce: doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 1 6. 2021

.....

Lucie Novotná

Poděkování

Děkuji panu doc. Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady, poskytování materiálových podkladů a zpětnou vazbu při odborném vedení mé bakalářské práce. Děkuji také svému manželu Honzovi za podporu a trpělivost v průběhu mého vysokoškolského studia.

Lucie Novotná

Obsah

ÚVOD.....	6
Teoretická část.....	8
1 Dítě předškolního věku	9
1.1 Motorický vývoj	10
1.2 Kognitivní vývoj	11
1.3 Emocionální vývoj.....	17
1.4 Sociální vývoj	19
1.5 Potřeby dítěte předškolního věku.....	22
2 Vymezení pojmů	25
2.1 Kompetence	25
2.2 Digitální kompetence	26
2.3 Digitální gramotnost	28
3 Zakotvení digitální gramotnosti ve strategických dokumentech.....	31
3.1 Strategie celoživotního učení ČR	31
3.2 Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020	32
3.3 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.....	33
3.4 Digitální gramotnost v dokumentech pro předškolní vzdělávání	34
4 Digitální technologie.....	38
4.1 Digitální technologie v domácím prostředí a v prostředí mateřských škol	39
4.2 Využívání digitálních technologií dětmi předškolního věku.....	40
4.2.1 Pozitiva	40
4.2.2 Rizika.....	41
Empirická část	43
5 Charakteristika výzkumu.....	44
5.1 Vymezení zkoumané problematiky	44
5.2 Výzkumné cíle	44

5.3	Výzkumná metoda sběru dat.....	44
5.4	Výzkumný soubor.....	45
6	Analýza získaných dat a jejich interpretace	47
	Shrnutí	81
	Další směry výzkumu	86
	ZÁVĚR.....	87
	Seznam použitých informačních zdrojů	88
	Seznam tabulek.....	97
	Seznam grafů	98
	Přílohy	99
	Anotace	104

ÚVOD

Digitální technologie jsou všude přítomné a zásadním způsobem ovlivňují téměř všechny aspekty našeho života – jak komunikujeme, pracujeme, jak trávíme volný čas, organizujeme své aktivity, jak přijímáme informace a poznáváme. Přitom se mění způsob našeho přemýšlení a chování. Děti a mladší lidé si změny nemusí uvědomovat, protože jsou pro ně technologie již samozřejmostí. To však neznamená, že jsou automaticky vybaveni potřebnými schopnostmi k využívání technologií (DigCompEdu, 2018).

Téma práce si autorka vybrala na základě osobní zkušenosti. Během svého studia se přihlásila jako dobrovolnice při oslavách svátku sv. Mikuláše. Se svými kolegyněmi v mateřských školách v roli Mikuláše navštěvovala děti. Jedné z děvčat se zeptala, zda už napsala dopis Ježíškovi. Malá slečna odpověděla, že ano a že si nejvíc přeje tablet. Dokonce jmenovala značku a konkrétní model zařízení. Tato příhoda byla podnětem k zamyšlení a následně přerostla až k myšlence, že by bylo zajímavé se ve své závěrečné práci na tuto problematiku zaměřit detailněji.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické (empirické). Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První z nich se zabývá vývojovými charakteristikami a potřebami dítěte předškolního věku, jejichž znalost je nezbytná pro správné porozumění osobnosti dítěte a pro správné pochopení toho, kdy a jakým způsobem je vhodné začleňovat digitální technologie do rozvoje dětí. Následující kapitola je zaměřena na teoretické vymezení pojmů kompetence, digitální kompetence a digitální gramotnost. Na tematiku digitální gramotnosti navazuje třetí kapitola, zabývající se strategickými dokumenty a dokumenty spojenými se vzděláváním dětí předškolního věku. Teoretickou část uzavírá čtvrtá kapitola, ve které jsou představeny digitální technologie. Empirickou část bakalářské práce tvoří charakteristika výzkumu, analýza získaných dat a jejich shrnutí.

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat, jakou úlohu hrají digitální technologie v životě dětí předškolního věku. Pro vyřešení hlavního výzkumného cíle je zapotřebí zodpovědět následující výzkumné cíle: zjistit, zda děti předškolního věku používají digitální technologie; zjistit, jakým způsobem a jak často je využívají; zjistit, kdo učí děti používat digitální technologie; zjistit, zda jsou děti v užívání digitálních technologií omezovány a zda mají nastavené hranice; prozkoumat, zda se rodiče zajímají o obsah a čas svých dětí, který tráví u digitálních technologií a snaží se jej regulovat; zmapovat, zda rodiče podporují své děti ve využívání digitálních technologií a jakým způsobem tak činí a zjistit, jak děti reagují na žádost rodičů k ukončení aktivit na digitálních technologiích.

Získávání dat probíhalo prostřednictvím online dotazníku pro rodiče dětí předškolního věku. Analyzovaná data byla jsou interpretována v závěru bakalářské práce v kapitole Shrnutí. Závěrečnou část tvoří také doporučení pro navázání na další práci a možnost realizace návazného výzkumu.

Teoretická část

1 Dítě předškolního věku

Časové vymezení předškolního věku v odborné literatuře není jednotné a mírně se odlišuje. Obecně představuje období předškolního věku životní etapu člověka v přibližném rozmezí od tří do šesti let. Dle některých autorů začíná předškolní věk již od narození – od 0 do 6 let (Křováčková a Skutil, 2014).

Šmelová et al. (2018) označuje pojmem předškolní věk v užším pojetí období života dítěte od dovršení 3. roku věku do zahájení povinné školní docházky, zpravidla po dovršení 6. roku života jedince. V tomto období mohou děti navštěvovat mateřskou školu, která doplňuje rodinnou výchovu. Od září 2017 je předškolní vzdělávání povinné poslední rok před zahájením povinné školní docházky (RVP PV, 2018). Povinné předškolní vzdělávání pro děti bylo zavedeno novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. (ČŠI, 2018).

Předškolní věk je obdobím, ve kterém se udávají méně nápadné změny, než například u kojenců a batolat. Přesto se jedná o změny velmi významné, protože silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků, a jsou podstatné pro další vývoj jeho soběstačnosti (Langmeier a Krejčířová, 2006). Trpišovská a Vacínová (2006, s. 32) doplňují, že *„vývoj je plymulejší a spočívá především ve větší diferenciaci uvnitř jednotlivých oblastí dětské psychiky.“*

V období předškolního věku se zdokonalují tělesné i psychické funkce a organismus je celkově výkonnější. Výrazně se mění tělesná konstituce dítěte. Z typicky baculaté se postava mění na štíhlou, růstem končetin, trupu a hlavy vznikají disproporce. Konec předškolního období se často označuje jako „období vytáhlosti“, projevuje se tzv. první strukturální přeměna neboli přeměna kostry dítěte. Poměrně klidný vývoj je tak dočasně narušen. V oblasti tělesné i duševní je tak způsobena dočasná disharmonie. Je žádoucí, aby byla tato přeměna dokončena před nástupem dítěte do školy (Petrová a Plevová, 2018). Zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, která je významná zejména pro rozvoj jemné motoriky (Šmelová et al., 2012).

Následující podkapitoly se zaměřují na několik významných vývojových charakteristik předškolního období, jejichž znalost je nezbytná pro správné porozumění osobnosti dítěte. Jednotlivé oblasti vývoje jsou důležité i při posuzování školní zralosti (Bednářová a Šmardová, 2011).

1.1 Motorický vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o motorickém vývoji jako o stálém zdokonalování, zlepšené pohybové koordinaci, větší hbitosti a eleganci pohybů. Kvalita lokomočních a manipulačních dovedností dítěte se velmi výrazně zlepšuje, ke konci období jsou pohyby celkově uspořádanější a přesnější. Pohybová koordinace se projevuje i ve schopnosti samoobsluhy dítěte – samostatnost při oblékání, při jídle a hygieně.

Pohybové funkce dítěte se mění v závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj. Výrazně se zdokonaluje hrubá motorika. Málo koordinované pohyby rukou a nohou se postupně mění na automatickou chůzi, zdokonalují se i další lokomoční pohyby, např. běhání, skákání, pohyb v nerovném terénu, chůze po schodech apod. Ke konci období je dítě schopno zvládat činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, bruslení, lyžování. Pohyb zůstává stále nejpřirozenější potřebou dítěte (Petrová a Plevová, 2018).

K výraznému zlepšení dochází i v oblasti jemné motoriky, která umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč. Svou zručnost dítě cvičí například v hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou nebo při kresbě. Mezi kresbou tříletého a pětiletého dítěte jsou znatelné velké rozdíly. Mladší děti napodobují různé směry čar (vertikální, horizontální, kruhové apod.) podle předlohy, své vlastní představy znázorňují většinou čmáranicí nepodobnou znázorňovanému předmětu a dodatečně ji pojmenují. Kresba starších dětí je realističtější, začíná typickým kresebným prvkem, kterým je tzv. „hlavonožec“, a postupně se stává detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci (Langmeier a Krejčířová, 2006). Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje převaha jedné ruky, která je podmíněná převahou jedné mozkové hemisféry (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Úroveň motorických schopností a dovedností se prolíná celým vývojem dítěte. Ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní. Děti, které jsou méně obratné, se většinou liší od svých vrstevníků v přesnosti provedení pohybů i v rychlosti. Menší úspěšnost pak může mít za následek stranění se některým pohybově náročnějším aktivitám. Podle Bednářové a Šmardové (2015) může mít oslabení motoriky za následek ovlivnění školních schopností, dovedností a výkonů. Například zúžený výběr tělesných aktivit v důsledku neobratnosti, nežádoucí způsoby chování ve snaze získat pozornost, ovlivnění komunikačních schopností a dovedností, potíže při psaní apod. Zmínění autoři upozorňují také na to, že chybné návyky z dětství ovlivňují zdravotní stav jedince po celý zbytek jeho života.

Šmelová et al. (2018) upozorňuje, že pro předškolního pedagoga je důležité uvědomit si, že výstupy stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) korespondují s vývojovými možnostmi dítěte na konci předškolního vzdělávání. V rámci motorického vývoje se jedná například o zvládání samoobsluhy, uplatňování základních kulturně hygienických a zdravotně preventivních návyků (starost o osobní hygienu, přijímání stravy a tekutin, stolování, starost o sebe i své osobní věci, oblékání, svlékání, obouvání apod.); zvládání jednoduché samoobsluhy a pracovních úkonů (starost o hračky, pomůcky, úklid, udržování pořádku, zvládání jednoduchých úklidových prací apod.); zvládání jemné motoriky (zacházení s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházení s grafickým a výtvarným materiálem, například s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou apod.) a další (RVP PV, 2018).

1.2 Kognitivní vývoj

Vývojem a zákonitostmi lidské inteligence se zabýval například švýcarský psycholog Jean Piaget, který rozdělil rozumový vývoj do několika stádií: stádium senzomotorické inteligence (trvá cca do 18 měsíců), předoperační období (od 2 do 7–8 let), stádium konkrétních operací (od 7–8 do 11–12 let) a stádium formálního myšlení (od 11–12 let). Předoperační stádium je autorem dále členěno na další dvě období. S nástupem řeči a symbolické funkce (1,5–2 roky) začíná období vývoje symbolického a předpojmového myšlení (od 1,6–2 let do 4 let), následně se vytváří názorné myšlení (od 4 do 7–8 let) (Piaget, 1999). Z tohoto členění vyplývá, že pro předškolního pedagoga jsou významná především dvě stadia, a sice stádium senzomotorické inteligence a předoperační období.

Období předcházející vzniku řeči nazývá Piaget jako senzomotorické. Podle Piageta si dítě ještě neosvojilo symbolickou funkci, teprve si vytváří soubor poznávacích struktur, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Senzomotorické struktury jsou pak ve vývoji poznávacích funkcí zdrojem pozdějších myšlenkových operací (Piaget a Inhelder, 2007).

Klíčovým rysem předoperačního stadia je skutečnost, že děti nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně (Šmelová et al., 2012). Dítě spoléhá na to, co vidí, a nechápe ještě možnou zvrátnost procesu ani identitu a kompenzaci (Šmelová et al., 2018) – např. stejný obsah vody v odlišně tvarovaných sklenicích interpretuje rozdílně. Období předpojmové, Piagetem nazývané též jako období předvývoje myšlení (Piaget, 1999), je charakterizováno tzv. „předpojmy“. Jedná se o schémata, kdy si dítě spojuje

předpojmy s prvními slovními znaky (slovy), které se učí používat, nicméně představám dítěte zatím chybí logické uspořádání. Předpojmem je označován konkrétní objekt, který nemá obecnou platnost. Dítě má určité poznatky ze svého okolí, ty jsou ale neúplné a postrádají pochopení obecnějších pravidel (Šmelová, 2004), protože dítě ještě nechápe určitá pravidla a operace. V období názorného myšlení se myšlení dítěte váže na to, co vnímá nebo si již umí představit. Dítě dokáže myslet v celostních pojmech vznikajících vystižením podstatných podobností objektů a jevů. Myšlení dítěte je podle Šmelové et al. (2018) charakterizováno intuitivností, egocentrismem (dítě zaměřuje pozornost na svou vlastní osobu a prosazuje se na úkor druhých), antropomorfismem (přenášení vlastností člověka na předměty a zvířata) a magičností (o tom, co se bude dále odehrávat, rozhodují přání a hranice mezi možným a nemožným není ostře vymezena).

O kognitivním vývoji lze mluvit také jako o vývoji poznávacích funkcí a procesů, mezi které řadíme vnímání, představivost, fantazii, myšlení, řeč, pozornost a paměť. Z těchto má zvláštní funkci pozornost, která je podmínkou pro zdárný průběh všech poznávacích procesů. Je zárukou např. přesného vnímání a soustředěného myšlení (Šmelová et al., 2012). Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjí velmi intenzivně a vyznačují se charakteristickými specifiky, které jsou dány odlišnostmi ve vývoji nervové soustavy a zkušenostmi dítěte. Pro předškolní věk je podle Vágnerové (2012, s. 177) typické *„fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám.“*

Vnímání předškolního dítěte je nepřesné. Zpočátku převládá synkretické neboli celistvé (globální) myšlení, při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné znaky, které upoutaly jeho pozornost, a předměty mající vztah k činnosti (Petrová a Plevová, 2018). Později se stává vnímání více analytickým, dítě si více všimá detailů, což je zřejmé zejména u zrakového vnímání (Trpišovská a Vacínová, 2006). Petrová a Plevová (2018) upřesňují, že k postupnému přechodu k analytickému vnímání dochází až na samém konci předškolního období – dítě s věcmi a hračkami zachází více analyticky (sestavuje, skládá, smontuje a rozmontuje, vystřihuje, nalepuje apod.)

V oblasti zrakové orientace děti poznávají tvary a barvy předmětů. Mladší děti se učí přesněji rozlišovat a pojmenovávat základní barvy (červená, zelená, modrá, žlutá), starší děti rozpoznají i doplňkové barvy (ružová, fialová, oranžová). Allen a Marotz (2008) uvádí, že by pětileté dítě mělo zvládnout sestavit čtverec nebo obdélník ze dvou vystřižených trojúhelníků, chápat pojmy jako stejný tvar nebo stejná velikost, třídit předměty na základě dvou kritérií (např. podle velikosti a barvy), vybrat z předmětů ty, které mají společný rys, chápat pojmy

nejmenší a nejkratší a označit a další. Sluchově je dítě schopno analyzovat zvuky různých zdrojů (zpěv ptáků, projíždějící auta, hudební nástroje apod.). Zdokonaluje a zpřesňuje se vnímání intenzity, směru či lokalizace a výšky tónů. Pro vývoj řeči je důležitý vývoj verbálního sluchu (Kuric, 1986). Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání (sladké, kyselé, hořké, slané). Významným zdrojem zážitků je stále hmat, předškolák dokáže hmatem rozlišit vlastnosti předmětu, ale také je pojmenovat (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Vnímání času a prostoru je stále nepřesné. Podle Kurice (1986) děti se orientují lépe v denním čase (rozlišují ráno, večer, den i noc), rozeznávají zimu a léto, avšak nechápou měsíce, přestože jejich názvy používají. Časové vztahy spojené s minulostí a budoucností jsou pro děti hůře osvojitelné, protože předpokládají abstrakci, která se u dítěte postupně zdokonaluje.

Důležitým znakem období předškolního věku je prezentismus, který s nepřesným vnímáním času úzce souvisí. Jedná se totiž o chápání světa jen v daném časovém okamžiku. Podobně dítě chápe prostor, který existuje jen v takové míře, kterou je dítě schopno pojmut svým akčním radiem. Odborně se toto dětské vnímání prostoru nazývá topismus (Petrová a Plevová, 2018). Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností a experimentováním. Pasivní vnímání bez zapojení pohybu a řeči je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte.

Myšlení dítěte předškolního věku je typicky vázáno na konkrétní předměty a děje, projevuje se v činnostech dítěte. Postupně se formuje logické myšlení a vytváří se počátky myšlení abstraktního. Šmelová et al. (2018) uvádí, že pro pochopení je důležitý prožitek, konkrétní situace a to, co dítě vidí a slyší ve své životní realitě. Myšlenkové operace (analýza, syntéza, porovnání, zobecňování a třídění, abstrakce a konkretizace) se zdokonalují a dítě postupně dospívá k počátečním pojmům, soudům a úsudkům. V průběhu předškolního věku se děti přestávají ptát na otázku „co to je?“ (doznívání prvního období otázek) a začínají se ptát na příčiny, původ a význam otázkami „proč?“, „nač?“ a „jak?“, jedná se o tzv. druhé období otázek (Kuric, 1986).

Helus (2009, s. 241) upozorňuje na následující charakteristiky myšlení předškolních dětí: *Dítě se neopírá o pojmy, ale o pseudopojmy*. Pseudopojmy jsou dítětem tříděny dle znaků, které mu jevově imponují, jsou nápadné. Myšlení je ovlivněno impresivním vnímáním – liší se například představa o koťátku, které pro svou roztomilost nemůže být dravcem, a zlou tlamou křisy, která podle logiky dítěte ubližuje zvířátkům, a proto je křisa považována za dravce. Naopak pojmy jsou založené na třídění určité skupiny jevů podle podstatných znaků (např. zvířata, hračky, dopravní prostředky, nábytek atd.). *Dítě se neopírá důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase*. Dítě ještě není schopné nahlížet na určitou věc z různých úhlů

pohledu. Je-li například před očima dítěte přesypáno stejné množství zeminy z jedné sklenice do druhé (např. z užší do širší), je dítě přesvědčeno, že je ve druhé sklenici zeminy méně. *Dítě je egocentrické (resp. antropomorfní)*. Zaujme-li dítě určitá věc, je dítětem vnímána podle jeho přání. Například zvířátka bydlí v domečku a každý den chodí do školy, stejně jako dítě. *Myšlení dítěte je magické*. Dítě nemá ostře vymezené hranice mezi možným a nemožným. Předpokládá, že se věci dějí podle jeho představy, „jak to má být“. U předškolních dětí je patrná záliba v navazování na konec pohádky svým vlastním pohádkovým vyprávěním.

Vágnerová (2000) řadí mezi typické znaky myšlení předškolních dětí útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Myšlení dětí podle ní chybí komplexní přístup. Děti už dovedou správně vyřešit mnohé dílčí úkoly, ale do svých úvah nezahrnují více aspektů, znalostí nebo jiné pohledy. Jako příklad uvádí znalost rozdílu mezi živými a neživými objekty, která je často zaměněna za animistické uvažování, tzn. neživým věcem a světu obecně jsou přisuzovány vlastnosti živých bytostí.

Paměť dítěte byla v minulosti málo studovaná a výzkumy se orientovaly především na její výkonnost (Piaget a Inhelder, 2007). Tito autoři dělí paměť na dva druhy: rozpoznávací a vybavující. Rozpoznávání se projevuje jen v přítomnosti předmětu, s nímž se dítě setkalo a poznává jej, je velmi rané a je vázáno na schéma činnosti nebo zvyku (např. opětovné rozpoznání sledovaného předmětu, který se ztratil ze zorného pole). Vybavovací paměť vyvolává vzpomínky na nepřítomný předmět. Objevuje se až po vzniku obrazné představy řeči.

Vývoj paměťových schopností závisí dle Vágnerové (2012) na zrání příslušných mozkových struktur a možnosti rozvíjet předpoklady. Paměť se vyvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji, naopak vývoj myšlení umožňuje informace kvalitněji zpracovat, což přispívá k jejich snazšímu uchování. Pro paměťové procesy je typická obraznost, citovost a živelnost. Zpočátku si dítě podněty pamatuje bez velkého úsilí, často trvá na jejich doslovné reprodukci. Ve druhé polovině období dochází již k úmyslnému zapamatování (Vašutová, 2003). Děti si nejlépe pamatují materiál působící citově, jedná se jak o podněty vyvolávající radost, obdiv, nadšení, tak o podněty spojené s negativními citovými prožitky (Trpišovská a Vacínová, 2006).

Podle Petrové a Plevové (2018) je základním rysem paměti převaha konkrétnosti a bezděčnosti. Až koncem předškolního věku se objevují první projevy úmyslné paměti. Do té doby převládá mechanická paměť, která se opírá o vnější náhodné znaky. Dítě si lehce zapamatuje říkanky, písničky, pohádky, básničky apod. Pozvolna se začíná rozvíjet i paměť slovně logická, která postihuje vnitřní vztahy. Dítě dokáže reprodukovat na základě logického

sledu a logických souvislostí známé a často opakované události (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Pozornost je podle Šmelové et al. (2012) psychickou funkcí, jež zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity atd. Jsme-li v bdělém stavu, stále svou pozornost na něco zaměřujeme, ať už záměrně nebo neúmyslně. Na začátku předškolního věku je pozornost výrazně ovlivňována emocemi, je nestálá a přelétavá, postupem času se dítě lépe a déle soustředí. Vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti, která je závislá také na temperamentových zvláštěnostech a druhu činnosti, kterou dítě vykonává (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě se nechá snadno odvést něčím novým a přitažlivějším (Petrová a Plevová, 2018), navíc není schopné zaměřit svou pozornost na více než jeden aspekt situace současně.

Představy lze obecně definovat jako „*názorné obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme nebo případně jsme je ani v dané podobě nikdy nevnímali*“ (Šmelová et al., 2012, s. 55). Představivost obohacuje rozvoj vnímání. Vybavování představ je plynulejší, dítě je schopné souvisle reprodukovat děj příběhu, popisovat události apod. Intenzivně se rozvíjí fantazijní představy, které se uplatňují i ve výtvarném projevu. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i v reálných situacích (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě si pomocí fantazijních představ vytváří svůj subjektivní svět. Do svých živých představ vkládá své vlastní prožitky a city, rádo si vymýšlí (úmyslně i neúmyslně). Nemůžeme mluvit o lži v pravém slova smyslu. Dítě chce buď zaujmout, nebo promítá své tužby, dokresluje nedokonalé vjemy (Petrová a Plevová, 2018). Kolem šestého až sedmého roku tyto tzv. dětské lži zanikají. Jejich přetrvání může být signálem vývojové poruchy (Kuric, 1986). Šmelová et al. (2012) naopak uvádí, že u některých jedinců může stav zesílit a přetrvat jako zvláštní eidetická vloha, jedná se zpravidla o jedince umělecky zaměřené.

S představami úzce souvisí *fantazie*, která je v tomto věku velmi živá. Podle Trpišovské a Vacínové (2006) se projevuje nejvíce v hrách, v zálibě v pohádkách, konfabulacích (smyšlenkách) a celkové koncepci okolního světa. Dítě neustále poznává nové věci, ale stále se pro něj v okolí děje hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, ale nezná příčiny nebo mu je dospělí nejsou schopni přiměřeně a dostatečně vysvětlit. Vágnerová (2000) mluví o tom, že fantazie má v předškolním období harmonizující význam, protože je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má občas potřebu přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Pomocí fantazijních představ si vysvětluje realitu, čímž vznikají neopakovatelné originální reakce. Šimíčková-Čížková a kol. (2010) uvádí jako příklad živou komunikaci dítěte s pohádkovými postavami v televizi. Představy jsou tak živé a opravdové, že je dítě často neodlišuje od vjemů a považuje je za

realitu. Tento jev nazýváme tzv. eidetismus. Děti svoji živou a jasnou představu či přání považují za skutečnost, proto o ní tak hovoří (Šmelová et al., 2012).

Řeč je podle Matějčka (2011, s. 161) „*ve vývoji lidského rodu patrně nejmladší duševní funkcí. Je také specifickou charakteristikou člověka, a to ještě výraznější než např. chůze po dvou.*“ Vývoj řeči probíhá po celou dobu dětství. Piaget a Inhelder (2007) uvádí, že se řeč objevuje po fázi spontánního žvatlání a po fázi rozlišování fonémů nápodobou. Začíná na konci senzomotorického období v době, kdy děti využívají k dorozumívání jednoslovné „věty“. Od konce druhého roku života se objevují věty o dvou slovech, později krátké úplné věty bez časování a skloňování, postupně si pak děti osvojují gramatické struktury.

Podle Vágnerové (2000) se rozvoj poznávacích procesů odráží ve vývoji řeči, která je základním nástrojem sociálního působení. To potvrzují i Trpišovská a Vacínová (2006), podle kterých se řeč rozvíjí v těsném spojení s myšlením dítěte, oba procesy se navzájem doplňují, ale v každém z nich se uplatňují i vlastní zákonitosti. Myšlení vzniká u dítěte dříve než řeč, ta se pak urychluje a zkracuje proces poznávání, neboť člověk může v řeči přebírat i hotové poznatky od jiných osob.

Šimíčková-Čížková a kol. (2010) upozorňuje na možný vznik disproporcí plynoucích ze vzájemného poměru myšlení a řeči předškolních dětí: 1. *řeč zaostává za myšlením*, které dosahuje vyšší úrovně než řeč (typické pro začátek předškolního věku) – například dítě vykonává činnost, kterou zatím nedokáže pojmenovat; 2. *řeč předbíhá myšlení*.

Řeč je v předškolním období více monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a také si samo odpovídá. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč, například „Venku rostou květiny, abych si k nim mohla přivonět“. Řečový rozvoj je závislý na účinné stimulaci, lze jej podpořit např. hrami, čtením, povídáním apod. (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2004).

Přibližně ve druhé polovině předškolního období dochází k prudkému rozvoji řeči a nárůstu řečové aktivity v souvislosti s tvořením pojmů a s narůstající zkušeností dětí. Ta však ještě není na dostatečné úrovni, což má za následek, že si děti samy vymýšlí slova, kterými označují neznámé věci a situace. U předškolních dětí se výrazně obohacuje aktivní slovní zásoba. Z původních cca 300 až 1 000 slov, které ovládají tříleté děti, používá dítě před vstupem do školy už kolem 3 500 slov (Kuric, 1986). Šimíčková-Čížková a kol. (2010) uvádí, že si dítě v předškolním věku osvojí 2 000 až 2 500 nových výrazů, a jeho celkový slovní fond obsahuje kolem šestého roku života 3 000 až 6 000 slov. Vyrůstá významová přesnost užívání slov a mění se struktura aktivního slovníku. Nejčastěji užívanými slovy jsou podstatná jména a zájmena, rozšiřuje se používání předložek a spojek, postupně nastává přechod ke kontextové řeči. Často se vyskytují charakteristické neologismy (jazykové novotvary), které jsou vytvářeny

analogicky podle již známých slov, například podle buben – bubnovat vytvořené sekera – sekerovat (Kuric, 1986). Řeč se stává převládajícím dorozumívacím prostředkem. Důležitý pokrok předškolního dítěte je také v tom, že začíná účinně využívat řeči k regulaci svého chování (Langmeier a Krejčířová, 2006).

„*Zvláštním způsobem dětské řeči je kresba*“ (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2004, s. 49). Výtvarný proces odráží vývojový aspekt konkrétního dítěte a zároveň mu umožňuje neverbální, symbolickou (alternativní) řeč. Dítě tak může vyjádřit své vlastní pocity, přání, obavy, představy – své prožitky (Petrová a Plevová, 2018). Mnohdy tak sdělí kresbou mnohem více, než by řeklo slovy. Podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2010) představuje dětská kresba originální výpověď o psychickém světě dítěte. Prostřednictvím jeho výtvarného projevu lze poznat schopnosti dítěte, jeho problémy. Kresba umožňuje seznámení se s dětským pohledem na svět, můžeme nahlédnout do reakcí dětí a způsobů vyrovnání se s okolím. Helus (2009) poukazuje, že právě proto je dětská kresba využívána k diagnostice. Už samotný výběr tématu, jeho zpracování nebo použití barev má velkou výpovědní hodnotu.

1.3 Emocionální vývoj

Ve vývoji citů dochází během předškolního věku k obohacování a diferenciaci. Citové reakce jsou neúměrné podnětům, které je vyvolaly. V chování se začínají výrazněji projevovat emoce: hněv, strach, radost, stud a žárlivost. Dítě neumí tlumit nebo zastírat své citové prožívání, to se pak projevuje bezprostředně v jeho chování (Kuric, 1986). Naopak Vágnerová (2012) tvrdí, že je emoční prožívání předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější. Předškoláci podle ní bývají častěji pozitivně naladěni a negativní emoční reakce ubývají. Podle Novotné, Hříchové a Miňhové (2004) jsou city předškolních dětí výrazné, vznikají rychle a snadno a vyznačují se labilitou (dítě jednoduše přejde od smíchu k slzám). Děti jsou proto lehce citově ovlivnitelné a sugestibilní, tzn. že snadno mění své chování vlivem podnětů z okolí. Podle Trpišovské a Vacínové (2006) lze přesně rozlišit tělesné pocity, emoce a citové vztahy. Za určitých podmínek podléhají city předškolního dítěte i částečně rozumové kontrole, například vysvětlení průběhu a důležitosti lékařského zákroku, kterého se dítě obává, může pomoci dítěti strach překonat. Zdrojem citových zážitků dítěte je podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2010) konkrétní činnost. Dítě má radost ze spontánní činnosti, rozvíjí se smysl pro humor.

Podle autorek Allen a Marotz (2008) jsou předškolní děti velmi společenské, chtějí se všeho účastnit (zejména mladší děti), což doprovází frázi „já taky“. Mají zálibu v převlecích a hrách vztahujících se k běžným pracovním činnostem. Starší děti již většinou nemají potíže

rozdělit se s ostatními. Děti v předškolním věku se v kolektivu společně „*neustále smějí, dovádějí, dělají legraci, předvádí různé kousky a projevují se radostně*“ (Matějček, 2007, s. 48). Některé děti se chovají panovačně a komandují ostatní, z takového chování mohou následně vzniknout pře a dohady. Autorky Allen a Marotz (2008) doporučují dospělým dovolit dětem, aby si své spory vyřešily samy, pokud nedojde k tělesnému napadání.

V období mezi třetím a šestým rokem se podle Příhody (1971) citové vztahy dětí prohlubují a navíc rozšiřují. Citové reakce z genetického hlediska utřídil do tří hlavních kategorií: reakce organické (požitek, žalost, agrese, apod), sociální interakce (vztah k sobě a k druhým) a reakce idejné (asociační, estetické, etické aj.). Provedení klasifikace je podle něj důležité pro pochopení významu citového života, avšak jak sám zmiňuje, někteří autoři takové dělení citů považují za nesprávné a nemožné, proto jejich klasifikaci neprovádí.

Mezi čtvrtým a pátým rokem se vyvíjí schopnost ovládat vnější citové projevy a začínají se vyvíjet tzv. vyšší city (Kuric, 1986). Z těchto se začínají rozvíjet city sociální (ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům), intelektuální (poznávací), estetické a etické (morálka, etické cítění) (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Děti cítí velkou náklonnost a chovají se ochranně vůči menším dětem, zvířatům a těm, kterým se stalo něco nepříjemného (Allen a Marotz, 2008). Rozvíjí se také emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity i pocity druhých lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, pokud se to ukáže jako nezbytné (Vágnerová, 2012).

Děti se postupně učí sebeovládání. Šmelová et al. (2012, s. 63) jej definuje jako „*schopnost regulovat emoce do požadovaného stavu a intenzity*“. Děti se postupem času učí lépe zvládat negativní emoce a vytváří si k tomuto účelu různé strategie.

V předškolním období se dotváří sebepojetí a osobní identita, které jsou dány rozvojem poznávacích procesů. Dítě si začíná uvědomovat svou jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí, začíná chápat svou vlastní osobu jako subjekt, čímž vzniká vědomí vlastní identity (Vágnerová, 2000). Děti si uvědomují sebe sama, jejich svědomí a pocity viny jsou na elementární úrovni. Jsou si vědomé toho, že některé věci nemají dělat (např. vztekat se, ubližovat zvířatům apod.). Dětská identita má svůj zdroj především v postojích a hodnocení rodičů. Jejich názor je dítětem přijímán nekriticky, tak jak mu je prezentován. Vývoj osobní identity je ovlivňován lidmi, věcmi a prostředím, v němž dítě žije (Vágnerová, 1999). Autorky Novotná, Hříchová a Miňhová (2004) upozorňují, že děti jsou citlivé na pochvalu a uznání od rodičů, s nimiž se identifikují. Velmi senzitivní jsou také na nezdár a neúspěch, který u nich vyvolává mrzutost a zlost. Často se vyskytuje negativismus, který Petrová a Plevová (2018, s. 45) definují jako „*neadekvátní odmítání nabízených podnětů a aktivit, případně dělání opaku*“.

požadovaného, (...), souvisí se sebevědoměním si své osoby a tím s pokusy prosazovat svou vůli.“ Je důležité, aby u dítěte převažovaly kladné citové reakce, které stabilizují budoucí psychický vývoj. Podle Kurice (1986) se smích jako kladný citový stav považuje za projev zdravého dítěte.

1.4 Sociální vývoj

Dítě v předškolním období je zcela prostoupeno svou rodinou. Nicméně na významu začíná nabývat i kamarádství s vrstevníky (Helus, 2009). To potvrzuje i Kuric (1986, s. 141), který tvrdí, že „*vývoj sociálních citů a vztahů se projevuje ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům*“. Dospělý je dítěti zdrojem pomoci a poučení, zárukou bezpečnosti, opory a ochrany. Dítě potřebuje pro svůj citový vývoj ochranu a pohlazení. V případě, že je jeho potřeba řádně naplněna, nepotřebuje pak dítě své city tak často projevovat. Naopak nedostatek citových projevů (tzv. citová frustrace) ochuzuje citový vývoj dítěte a má na něj negativní dopad. Také Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o nezastupitelné roli rodiny, která zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí jej do společenství lidí. Proces socializace podle autorů zahrnuje tři vývojové aspekty: *vývoj sociální kreativity* (vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem ve společenském okolí), *vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací* (především vývoj norem) a *osvojení sociálních rolí* (vzorce chování a postojů, které jsou od jedince ostatními členy společnosti očekávány vzhledem k věku, pohlaví apod.).

Vágnerová (2012) označuje předškolní věk jako „*fázi přesahu rodiny*“ vertikálním i horizontálním směrem, protože socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, tzn. mimo nejbližší prostředí příbuzných a známých lidí. Překročení hranice rodiny má však podle ní potřebný efekt jen tehdy, pokud dítě získalo pocit jistoty a bezpečí, vytvořilo si vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru. Nedosáhlo-li tohoto dítě z jakéhokoli důvodu, nemůže si vytvářet odpovídající vztahy s cizími lidmi a zvládnout nové sociální dovednosti.

Matějček (2007) tvrzení ostatních autorů doplňuje informací, že děti většinou po čtvrtém roce života překračují hranice svého nejbližšího rodinného kruhu a ke své identitě přidávají nový významný prvek – vztah k ostatním dětem své generace. Budování přátelských vztahů, které jsou dány vývojem intelektu a citů, považuje Matějček za nejvýznamnější. Proto apeluje na rodiče, pedagogy a vychovatele dětí, aby jim připravovali vhodné podmínky, děti tak nebudou o tyto vztahy ochuzeny.

Kontakt s vrstevníkem se podle Vágnerové (1999) liší od vztahu s dospělými hlavně tím, že se jedná o symetrický vztah, ve kterém nelze od druhého očekávat vyšší kompetence, ochranu – tento druh vztahu poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Zralost osobnosti předškolního dítěte se podle Marie Vágnerové projevuje mj. vznikem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky. Mezi první vrstevníky, které dítě získává, lze považovat sourozence. Ty si ovšem dítě vybírat nemůže, na rozdíl od kamarádů v mateřské škole nebo ve svém okolí. Pokud mu tito vrstevníci nevyhovují, může je odmítnout a vybrat si někoho jiného. Matějček (2011) uvádí, že se u dětí objevují problémy v sourozeneckých vztazích, především v podobě žárlivosti na mladšího sourozence. Doporučuje využít výchovná schémata, která mohou napomoci předejít problémům, například připravit dítě na příchod bratříčka nebo sestřičky, zahrnout jej do příprav na očekávání a příchod, seznámit dítě s podobou a chováním novorozeněte, spojit narození a existenci sourozence s výhodami plynoucími pro staršího sourozence apod. Podle Vágnerové (2000) závisí vztah k vrstevníkům právě na zkušenostech konkrétního dítěte se sourozenci, které se přenášejí i na vztahy k cizím dětem.

Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci předškolního dítěte, které je jimi ovlivňováno v emotivní i kognitivní oblasti. V zájemném kontaktu se rozvíjí některé vlastnosti a sociální dovednosti, dochází k uspokojování některých potřeb a získávání nových zkušeností (Vágnerová, 2012). Podle Matějčka (2007) jsou předškolní děti vnitřně naladěné k osvojování návyků, které jsou ve společnosti považovány za žádoucí. Od období vzdoru dětí ve vývoji přechází do období tzv. konformity, kdy se dítě snaží vypadat jako ostatní, dělat to co ostatní, chápe jak vypadá správné a nesprávné chování. V předškolním věku se dítě učí a objevuje žádoucí vzorce chování, které mají obecný charakter – nejsou součástí jen některé role. Jedná se především o rozvoj prosociálního (respektujícího, pozitivního) chování (Vágnerová, 1999). Podle Matějčka (2007) umožňují prosociální vlastnosti začlenění do různých společenských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich. Jmenuje konkrétně tyto vlastnosti: družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit a soustrast.

O předškolním období se někdy hovoří také jako o tzv. „zlatém věku hry“, protože ta je hlavním zaměstnáním dětí. „*Děti, které jsou v hrové činnosti omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji.*“ (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2004, s. 49). Hra může mít mnoho podob, přináší dítěti mimo jiné emocionální uspokojení a má velký význam pro jeho další rozvoj. Dítě si ve hře nenásilně nacvičuje činnosti, které bude později potřebovat v životě, odráží se v ní realita světa a života dospělých (Trpišovská a Vacínová, 2006). Autorky Novotná, Hříchová a Miňhová (2004) považují dětskou hru za nejdůležitější činnost v dětském věku. Jejím prostřednictvím se rozvíjí všechny psychické funkce. Od paralelních her (hraní si vedle sebe),

kteře převládaly v batolecím období, přechází předškolní dítě ke společným hrám s vrstevníky a dospělými. Nejčastěji se jedná o hry pohybové, konstruktivní, kooperativní nebo námětové (hra „na něco“). Všechny typy her mají v předškolním období své charakteristické znaky. Patří mezi ně spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role (Kořátková, 2005). Podle Novotné, Hříchové a Miňhové (2004) patří mezi znaky her také funkční libost, vážnost, plánování, intelektualizace (zapojení myšlení do přípravy a realizace hry), bohatost (variace a improvizace ve hře) a symbolismus (klacík je kouzelná hůlka apod.).

Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2010) právě hra. Jejím prostřednictvím se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. Dětská hra je podle ní základním výchovným prostředkem, jímž se usměřňuje vývoj dětské osobnosti. Toto potvrzuje i Kuric (1986) podle kterého se styk s vrstevníky nejčastěji uskutečňuje v tzv. hracích skupinách, ve kterých si dítě spoluhráče vybírá náhodně. Vytvoření takového vztahu většinou nemá dlouhého trvání a závisí na vnějších okolnostech. Děti ke svým spoluhráčům pociťují sympatie či antipatie, na jejichž základě pak dělají ústupky a chovají se přátelsky nebo naopak dojde ke konfliktu, který může přerůst do agrese.

Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku je podle Heluse (2009) pohlaví (převažující inklinace ke stejnému pohlaví), zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování. Vágnerová (2000) rovněž uvádí tato kritéria výběru kamaráda a dodává, že předškolní dítě upřednostňuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl stejné potřeby a zájmy. Jedná se o jakýsi trend „volby dvojníka“.

Předškolní věk, jak už označení této životní etapy napovídá, končí většinou nástupem dítěte do školy. Jedná se o významnou událost, která výrazně mění dosavadní způsob života dítěte. Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem, protože dítě získává novou roli, stává se školákem. Tato role není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitovaná jen dosažením věku a odpovídající vývojovou úrovní (Vágnerová, 2000). Vstup do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se navíc zvětšuje se stoupajícími nároky na vzdělání a na pracovní výkonnost (Langmeier a Krejčířová, 2006). Podle Vašutové (2003) si mnoho dětí při nástupu do školy plně neuvědomuje důvod, proč by se měly něčemu učit. Takové děti pak jeví známky nepřizpůsobení na školní práci – nedokáží se delší dobu soustředit, mají problémy s podřizováním se kolektivnímu vedení apod. To vše má za následek vznik potíží ve výuce, které následně působí na snižování sebehodnocení dítěte. Negativní subjektivní prožitky mohou mít nepříznivý účinek na celý další vývoj osobnosti dítěte.

Jak už bylo zmíněno výše v kapitole 1 *Dítě předškolního věku*, předškolní vzdělávání je od roku 2017 povinné pro děti rok před nástupem do základní školy. V mateřské škole je dítě na systematické vzdělávání připravováno a jsou zde vytvářeny základy pro další příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte (RVP PV, 2018). Přesto však není zaručeno, že bude dítě po absolvování mateřské školy pro vstup do základní školy přiměřeně zralé a způsobilé.

1.5 Potřeby dítěte předškolního věku

Lidské bytosti mají mnoho potřeb a způsob jejich naplnění se odlišuje podle různých hledisek (např. věk – kojeneček vs. starší člověk). Pokud však mluvíme o základních lidských potřebách, jedná se o opravdový základ, na kterém závisí veškeré lidské chování a snažení. Základní potřeby jsou společné pro všechny lidské bytosti bez rozdílu pohlaví, rasy nebo věku. Jejich uspokojování je důležité pro tělesnou, psychickou, ale i sociální pohodu jedince. Neuspokojení druhotných potřeb nemá na dítě ani na dospělého nijak zásadní vliv. Avšak uspokojování nebo naopak neuspokojování základních lidských potřeb je v dětství naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec v životě stane (Kopřiva et al., 2008). Podle Dunovského (1999) je funkcí potřeb udržování dříve dosažené úrovně života dítěte, a to ideálně v optimálním stavu. Je-li stav narušen, projevují se neuspokojené potřeby v činnostech zaměřujících se na odstranění vzniklého nedostatku.

Nejznámější a zároveň nejuniverzálnější třídění lidských potřeb provedl americký psycholog Abraham Maslow, který potřeby znázorňuje v podobě pyramidy (Opravilová a Gebhartová, 2011). Ta je tvořena celkem pěti stupni:

1. *Potřeby fyziologické (primární)*. Mezi tyto potřeby patří přijímání potravy a tekutin, dýchání, vylučování, potřeba přiměřeného tepla, rozmnožování, pohybu a aktivity, ale také odpočinku, spánku, hygieny apod.

2. *Potřeba bezpečí, jistoty a stálosti*. Do této oblasti patří potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, struktury a řádu, potřeba vyhýbat se chaosu, ohrožení, neznámému a hrozivému, potřeba pořádku.

3. *Potřeba lásky, sounáležitosti, náklonnosti, shody a ztotožnění*. Lidské bytosti potřebují někam patřit, potřebují být milované a milovat, být pozitivně přijímány, vytvářet vztahy a být jejich součástí.

4. *Potřeba úcty, sebedůvěry a uznání*. Oblast představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá a hodnotná osoba. Máme potřebu vážit si sami sebe a mít pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře.

5. *Potřeba sebeaktualizace, seberealizace a vyšší potřeby.* Poslední část pyramidy obsahuje snahu pochopit sám sebe i druhé, naplnit své možnosti růstu a rozvoje, nepromarnit svůj život. Patří sem potřeba něco v životě dokázat, potřeba tvořit i potřeba identity.

Biologické potřeby v pyramidě jsou naplňovány hierarchicky. Nejdříve musí být uspokojeny potřeby umístěné v její dolní části, teprve potom je možné věnovat pozornost výše umístěným potřebám. To můžeme pozorovat zejména u dětí, které hladové a žíznivé nemají zájem ani o hru, ani o poznávání okolního světa, a všemi svými projevy dávají výrazně najevo potřebu uspokojit hlad a žízeň. „*Biologické potřeby, musí být plně uspokojeny, aby malé dítě mohlo vůbec přežít*“ (Matějček, 2003, s. 37). Kopřiva et al. (2008) mluví o možnosti autonomního uspokojování potřeb, což znamená, že dospělý může přednostně uspokojovat výše položené potřeby. Například při zaujetí činností zapomíná jedinec jíst a odpočívat, nedbá na chlad apod, přitom může naplňovat potřebu seberealizace.

Má-li se člověk vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost, musí být uspokojeny nejen jeho biologické potřeby, ale také psychické. V případě, že tomu tak není, dochází k psychické deprivaci. Matějček (2003, s. 37–38) jmenuje základní psychické potřeby, které odvodil docent Jiří Langmeier z jejich společných setkání s dětmi z dětských domovů:

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.* Jedná se o potřebu stimulace, potřeby nebýt přetěžován, ale zároveň se nenudit.

2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.* Tato oblast zahrnuje potřebu smysluplného světa, potřebu získat zkušenosti a osvojit si poznatky. Nejvíce se tato potřeba projevuje ve fázi adaptace na nové prostředí.

3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.* Patří sem potřeba životní jistoty, potřeba vztahů k osobě matky a dalších osob, které působí výchovně.

4. *Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.* Tato potřeba je podmínkou pro budoucí osvojení společenských rolí a stanovení si hodnotového cíle. Její uspokojení vede ke zdravému uvědomění si vlastního já, vlastní identity.

5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.* Poslední z uvedených potřeb zahrnuje potřebu naděje, otevřenosti, nových zážitků, zkušeností a uplatnění. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí.

Ve výčtu základních potřeb člověka autoři často zapomínají i na potřeby sociální. Významný český sociální pediatr Jiří Dunovský (1999) mluvil o změnách potřeb dítěte, které přicházejí s jeho věkem. Přesto některé základní potřeby přetrvávají a je třeba je naplňovat. Definoval potřeby biologické a psychické, které se svým obsahem velmi podobají výše

jmenovaným dělením. Navíc však definoval potřeby sociální (někdy označované též jako psychosociální) a vývojové. Mezi základní sociální potřeby Dunovský řadí:

1. *Potřeba lásky a bezpečí.* Dunovský ji považuje za nejvýznamnější ze sociálních potřeb. Měla by být poskytována dítěti „vlastním“ člověkem.

2. *Potřeba přijetí dítěte.* Tato potřeba bezprostředně navazuje na předchozí potřebu. Jedná se o akceptaci dítěte se všemi klady i zápory, takového, jaké je.

3. *Potřeba identifikace s dítětem.* Jedná se o schopnost empatie ze strany vychovávajícího.

4. *Potřeba zabezpečení.* Dunovský mluví o zabezpečení všech možností pro rozvinutí schopností a sil dítěte, o rozvíjení schopností k překonání všech potíží, nástrah a nebezpečí plynoucích z okolního prostředí.

Potřeby dítěte se mění vlivem dynamiky a charakteru jeho vývoje a zvláštností. Proto Dunovský definoval i vývojové potřeby. Ty vedou, na rozdíl od ostatních druhů potřeb, k činnostem, kterými se jedinec sám rozvíjí. Motivují k aktivitám, které vedou k posunu jedince v jeho vývojové úrovni. Mezi vývojové potřeby patří:

1. *Potřeba aktualizace vývojových potřeb.* Tato potřeba je závislá na řádném uspokojování všech základních potřeb.

2. *Potřeba uspokojování vývojových potřeb.* Jejich naplňování má dlouhodobý charakter a většinou není jednorázově ukončeno.

3. *Potřeba motivace k činnostem.* Se zvyšujícím se věkem roste motivace k činnostem, jež plyne z vývojových potřeb. Taková motivace je plastická a v čase proměnlivá.

4. *Potřeba vyhledávání nových a dosud nezvládnutých činností.* Jako přitažlivé se jeví aktivity, které vedou k získání nových poznatků a dovedností.

Charakter vývojových potřeb je ovlivněn vývojem dítěte, který je proměnlivý. Jejich motivační účinnost se v průběhu ontogeneze zvyšuje, čímž se formuje proces sebeuvědomění dítěte, které si vytváří vlastní plány a postupně je realizuje (Dunovský, 1999).

Uspokojování potřeb dítěte patří k nejdůležitějším požadavkům v péči o něj poskytované kýmkoliv a kdekoliv. Je třeba respektovat stupeň vývoje daného dítěte, životní situaci a prostředí, ve kterém se nachází, a ostatní aspekty, které na něj působí a mají vliv. Okolní prostředí by mělo být vnímavé a citlivé k základním potřebám a požadavkům dítěte tak, aby byl zajištěn jeho správný vývoj.

2 Vymezení pojmů

2.1 Kompetence

Pojem kompetence se začal široce užívat v souvislosti s analýzami a změnami obsahů školního vzdělávání evropských školských systémů (Veteška a Tureckiová, 2008, Skalková, 2007). Vzdělávání v Evropě se snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci v nové úrovni a kvalitě. Zvýrazňuje se role aktivní a tvořivé činnosti žáků v procesu vzdělávání (ne pouhého předávání hotových poznatků), která vede k propojení utváření vědomostí a dovedností využívat je. Kompetence, jichž je třeba v procesu vzdělávání dosáhnout, tuto jednotu podporují.

Při snaze vymežit pojem kompetence se setkáváme s nejednotností výkladů a definic. Často se zaměňují termíny *kompetence* a *klíčové kompetence*, které nemají stejný význam. Klíčové kompetence představují podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) soubor požadavků na vzdělávání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské. Klíčové kompetence jsou podstatným východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu podmínek vzdělávání v pedagogických dokumentech.

Pojem kompetence nemá ustálenou a jednotně vnímanou definici. Používání termínu se liší v závislosti na jeho významu, který mu přikládá odborná a laická veřejnost (Veteška a Tureckiová, 2008). V laické veřejnosti je pojem kompetence stále chápán spíše jako synonymum pro možnost vyjádřit se k nějakému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodovat. Kompetence v tomto smyslu vyjadřuje, odráží nebo potvrzuje sociální pozici jednotlivce – symbolizuje moc, vliv, případně (formální, poziční) autoritu. Kompetenci si tak lze vyložit jako oprávnění, se kterým by se měla pojit také odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu. V odborné terminologii se pak pojmem kompetence rozumí specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů.

V Pedagogickém slovníku je z pedagogického pojetí heslo kompetence definované jako: „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly, zejm. v pracovních a jiných životních situacích*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 129). Skalková (2007) chápe kompetence jako obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do

společenských vztahů, ale zároveň si uchovat svou nezávislost. Vališová, Kasíková a kol. (2007) mluví ve svém díle o cílových standardech a jejich formulaci, které mají v současné době podobu kompetencí, tj. souboru znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích. Podle Průchy (2015) jsou jako kompetence formulovány očekávané výstupy, avšak jejich vymezení je v důsledku nedostatečné teoretické rozpracovanosti prozatím nedokonalé.

Význam slova kompetence však může jít mnohem dál, používá-li se ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci nebo část práce kompetentně, nebo k souboru chování (tzn. jak by se měl člověk chovat, aby kompetentně plnil svěřené úkoly nebo kompetentně zastával svoji funkci). První pojetí lze použít pro oblast práce, představujeme-li jedinečnost lidského potenciálu (kompetenci). Druhé použijeme, pokud jde o oblast chování a vztahuje se k osobnosti (kompetentnost.) V tomto kontextu souvislostí definují Veteška a Tureckiová (2008, s. 21) pojem kompetence jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“*.

2.2 Digitální kompetence

Digitální kompetence se staly v posledních letech předmětem zájmů a mnohých diskusí, a to zejména proto, že si společnost začíná uvědomovat jejich nepopiratelný význam a potřebu jejich začlenění mezi témata současnosti (Hamerský, 2019). Nutnost rozvíjení digitálních kompetencí populace vyplývá např. z rumunské studie, která se zabývá problematikou začlenění digitálních technologií do každodenního života. Studie poukazuje mimo jiné na 756 000 pracovních míst z různých odvětví, která nejsou obsazena z důvodu nedostatku osob s odpovídajícími digitálními kompetencemi (Savulescu a Antonovici, 2007).

Technologie se neustále vyvíjí a mění a s nimi se mění také postupy a nezbytné kompetence. Digitální kompetence lze proto chápat jako neustále se vyvíjející koncept bez přesné definice a ohraničení. V posledních letech bylo k popisu digitálních dovedností a kompetencí užíváno několik termínů, např. ICT kompetence, technologické kompetence, informačně technologické kompetence, kompetence 21. století a s nimi spojené další termíny jako informační gramotnost, digitální gramotnost či digitální dovednosti (Ilomäki, Kantosalo a Lakkala, 2011). Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) navrhla vládám jednotlivých států, aby vyvinuly úsilí k navržení souboru dovedností

a kompetencí a následně je začlenily do vzdělávacích standardů (OECD, 2010). Jako odpověď na tento návrh existují různé projekty a modely, které svým vlastním způsobem pracují s konceptem digitální kompetence (Ilomäki, Kantosalo a Lakkala, 2011). Patří mezi ně např. ECDL (European Certification of Digital Literacy; u mimoevropských zemí bývá framework označován jako ICDL – International Certification of Digital Literacy) nebo DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators).

Poslední zmiňovaný Evropský rámec Digitálních kompetencí pedagogů lze podle Hamerského (2019) považovat za dosud nejucelenější koncept věnující se digitálním kompetencím na evropském území, a to zejména pro jeho propracovanou strukturu. Dokument je doporučením Evropské komise členským zemím, jak definovat potřebné digitální kompetence učitelů. Navazuje na již dříve vypracovaný rámec digitálních kompetencí evropského občana (The Digital Competence Framework for Citizens) a spotřebitele (The Digital Competence Framework for Customers) i na definici digitálně fungující vzdělávací organizace (Framework for Digitally Competent Educational Organisations). Zavádí jednotné pojetí a společnou terminologii s cílem zvýšit porozumění a usnadnit spolupráci v rámci vzdělávání. Digitální kompetenci definuje jako „*schopnost sebejistě, kriticky a tvořivě využívat digitální technologie k dosažení cílů vztahujících se k práci, učení, zábavě nebo k zapojení do společnosti*“ (DigCompEdu, 2018, s. 67).

K rozvoji kvalitního vzdělávání a odborné přípravy zaměřeném do budoucnosti a přizpůsobeném potřebám evropské společnosti by mělo přispět i doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. prosince 2006 vydané v Úředním věstníku EU. Členským státem je doporučeno rozvíjet klíčové schopnosti u všech osob v rámci strategií celoživotního učení. Referenční rámec zahrnuje osm klíčových schopností: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření. Schopnost práce s digitálními technologiemi je pak detailněji definována včetně popisu požadovaných dovedností v Doporučení Evropského parlamentu a Rady (2006).

Podobným dokumentem s detailnějším a aktuálnějším sdělením je Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. Klíčová kompetence je zde definována jako „*sebejisté, kritické a odpovědné používání digitálních technologií a interakce s nimi při výuce, v práci a při účasti na dění ve společnosti*“ (Doporučení Rady, 2018, s. 9). Podle Doporučení Rady digitální kompetence zahrnují rovněž informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu (včetně

programování), bezpečnost (včetně schopnosti snadno se pohybovat v digitálním prostředí a kompetencí souvisejících s kybernetickou bezpečností), otázky související s duševním vlastnictvím, řešení problémů a kritické myšlení. Digitálně kompetentní jedinci by podle dokumentu měli chápat, jak mohou digitální technologie podporovat komunikaci, kreativitu a inovace, měli by si být vědomi svých příležitostí, omezení, dopadů a rizik, měli by chápat obecné zásady, mechanismy a logiku, na kterých jsou vyvíjeny se digitální technologie založeny, znát základní funkce a používání různých zařízení, softwaru a sítí, a být si vědomi právních a etických zásad platných pro interakci s digitálními technologiemi.

2.3 Digitální gramotnost

Koncept digitální gramotnosti se objevil v souvislosti se sílícím významem digitálních technologií v informační společnosti. Reflektuje potřebu kvantifikovat, monitorovat a rozvíjet dovednosti a znalosti občanů v oblasti užívání digitálních technologií. Využitelnost potenciálu těchto technologií je závislá na tom, zda lidé dokážou vnímat jejich přínos, zda budou schopni je ovládat a zda je budou umět prakticky využít. Jedním z předpokladů rozvoje informační společnosti se tak stává získávání, obnovování a prohlubování digitálních kompetencí jednotlivců (Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020, 2015).

Digitální gramotnost bývá mnohdy chápána jako synonymum digitálních kompetencí, avšak obě spojení lze chápat rozdílně. Zatímco digitální kompetence lze pokládat za praktické výstupy (konkrétní schopnosti a dovednosti přenesené do praxe v rámci každodenního života), digitální gramotnost představuje kombinaci znalostí, schopností a přístupů, které umožňují člověku efektivněji pracovat v digitálním prostředí (Hamerský, 2019). Z toho vyplývá, že digitální gramotnost lze považovat za nadřazený prvek k jednotlivým digitálním kompetencím, ze kterých je složen.

Definice digitální gramotnosti, stejně jako definice digitálních kompetencí, není zcela jednotná. Navíc dochází k prolínání termínů (např. ICT gramotnost, počítačová gramotnost), jejichž vzájemné postavení nebo odlišení není jednoznačně ukotveno. Rozdíly v popisu a pojmenování jsou předmětem odlišného pohledu a záleží na konkrétních definicích, jimiž jsou vyjádřeny. V kontextu oblasti vzdělávání a výchovy je v současné době všeobecně užívaný pojem digitální gramotnost (Polakovič, Dubovská a Hennyeyová, 2016).

Mezi nejčastěji citovanou, avšak poměrně obecnou, patří definice ze zprávy Komise pro informační gramotnost (Presidential Committee on Information Literacy) americké asociace knihoven: „*K dosažení informační gramotnosti musí být jedinec schopen rozeznat, kdy*

potřebuje informace, a dále je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít. Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich další mohli učit. Jsou to lidé připraveni pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či k vyřešení daného úkolu“ (ALA, 1989). Tato definice je ve své základní podobě či různých modifikacích využívána také dalšími národními či mezinárodními organizacemi, které se zabývají informační gramotností, např. ANZII (The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy), nebo NFIL (National Forum on Information Literacy) (AKVŠ, 2004).

Růžičková (2010) definuje gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií jako *„soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně použít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě“*. Informační gramotnost podle Růžičkové zahrnuje těchto 5 bodů:

- praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožňují s porozuměním a účinně používat jednotlivé ICT;
- schopnost s využitím ICT shromáždit, analyzovat, kriticky vyhodnotit a použít informace;
- schopnost využít ICT v různých kontextech a k různým účelům na základě porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oblasti ICT;
- vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které vedou k zodpovědnému a bezpečnému využití ICT;
- schopnost přijímat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je posuzovat, porozumění rychlému vývoji technologií, jejich významu pro osobní rozvoj a jejich vlivu na společnost.

První dvě složky považuje autorka za základní kameny ICT gramotnosti, přičemž první z nich představuje požadavek ovládat aktuálně a běžně používané technické prostředky a druhý představuje nezbytnost vyrovnat se se změnami a rozvojem technologií, a s tím spojenými způsoby, jak na informace nahlížet, přistupovat k nim a pracovat s nimi (Růžičková, 2010).

Odborná komise IVIG Asociace knihoven vysokých škol ČR ve svém doporučujícím dokumentu zaměřeném na informační vzdělávání na vysokých školách považuje informační gramotnost za funkční gramotnost v informační společnosti. Vychází přitom z definice uvedené v mezinárodním projektu IALS/SIALS, kde byla funkční gramotnost definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací. K jednotlivým složkám funkční gramotnosti (gramotnost literární, gramotnost dokumentová a numerická gramotnost) komise IVIG navíc

řadí jazykovou gramotnost. Gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií je pak připojena k ostatním uvedeným složkám funkční gramotnosti, protože je jejich podporou – sama o sobě pro konkrétního člověka nezvyšuje informační přínos (AKVŠ, 2008).

Kalaš (2011, s. 130) považuje digitální gramotnost za „*soubor znalostí, dovedností a porozumění potřebných k přiměřenému, bezpečnému a produktivnímu používání digitálních technologií za účelem učení a poznávání*“. Do souboru zahrnuje tyto schopnosti:

- schopnost smysluplného využívání různých digitálních nástrojů pro svoje potřeby, k poznávání, vlastnímu vyjádření a pro svůj komplexní osobní rozvoj;
- schopnost efektivního řešení úloh a problémů v digitálním prostředí;
- kvalifikovaná volba a schopnost použít vhodnou digitální technologii k hledání informací, jejich zpracování, použití, šíření nebo vytvoření;
- schopnost kriticky vyhodnotit a analyzovat znalosti získané z digitálních zdrojů;
- schopnost rozumět společenským důsledkům (zahrnujícím bezpečnost, ochranu soukromí a etiky), které vznikají v digitálním světě.

S přibývajícími technologiemi a kontexty jejich využití se setkáváme s velkým množstvím různých definic digitální gramotnosti. Avšak bez ohledu na interpretaci a konkrétní formulaci se autoři shodují na nutnosti rozvíjení inovativnosti a tvořivosti, kritického myšlení, schopnosti řešit problémy, schopnosti komunikovat a spolupracovat, schopnosti nové, rychle se objevující informace či technologie přijmout, porovnat se stávajícími, kriticky zhodnotit a efektivně využívat v dalším životě (VÚP, 2011). To vše je podmínkou uplatnění v informační společnosti.

S termíny digitální kompetence a digitální gramotnost úzce souvisí strategické dokumenty, které byly vytvořeny právě na jejich podporu a rozvoj. V následujících kapitolách jsou podrobněji uvedeny ty strategické dokumenty, které souvisí s digitální tematikou.

3 Zakotvení digitální gramotnosti ve strategických dokumentech

Následující podkapitoly představují jednotlivé strategické dokumenty, které se zabývají rozvojem digitální gramotnosti v České republice. Poslední podkapitolu tvoří zakotvení digitální gramotnosti v dokumentech předškolního vzdělávání, týkajících se dětí předškolního věku.

3.1 Strategie celoživotního učení ČR

Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro další průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti. Představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11.7.2007. Na vzniku Strategie celoživotního učení se podílel Národní ústav odborného vzdělávání (MŠMT, ©2013–2021a).

Operační programy ČR jsou v dokumentu navrženy pro období let 2007–2013. Dne 5. 1. 2009 schválila vláda usnesením č. 8 Implementační plán Strategie celoživotního učení, ve kterém byla tato strategie doplněna o další prováděcí opatření, kterými se měly její cíle naplňovat v období let 2009–2015 (MŠMT, ©2013–2021a). Pro koordinaci jednotlivých opatření byl ustanoven Koordinační a implementační výbor (KIV), jehož organizační a technické zázemí zajišťovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Implementační plán CŽU, 2008).

Strategie vychází z analýzy základních strategických dokumentů České republiky i Evropské unie, které se z různých úhlů pohledu dotýkají nebo přímo zabývají otázkami celoživotního učení. Toto učení zahrnuje ekonomický, environmentální i sociální aspekt (Strategie CŽU, 2007).

Hlavním cílem publikace je podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (©2013 – 2021a) posloužit jako plnohodnotný zdroj informací pro odbornou i širokou veřejnost. Přínos Strategie celoživotního učení ČR spočívá především v propojení dílčích aspektů do myšlenkově uceleného konceptu celoživotního učení a v záměru propojit úsilí všech zainteresovaných aktérů při realizaci celoživotního učení (Strategie CŽU, 2007).

Strategie celoživotního učení ČR spolu s navazujícím implementačním plánem představovala koncepci rozvoje oblasti celoživotního učení do roku 2015. Od té doby oblast nedisponuje výhradním strategickým materiálem. Problematika celoživotního učení byla začleněna do navazujících implementačních dokumentů prostřednictvím Strategie vzdělávací

politiky ČR do roku 2020. Nová (aktuální) Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ byla vládou schválena v říjnu 2020 (Eurydice, 2020).

3.2 Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020

V návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a Státní politiku v elektronických komunikacích Digitální Česko v. 2.0 – Cesta k digitální ekonomice bylo zpracováno a schváleno hned několik strategických dokumentů (MPSV, 2020).

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 vznikla na návrh Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a byla schválena 12. 11. 2014 usnesením vlády ČR č. 927/2014 (MŠMT, ©2013–2021b).

Strategie digitálního vzdělávání navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a navrhuje soubor možných intervencí v počátečním vzdělávání (konkrétně v předškolním, základním a středním vzdělávání s přesahem do oblasti přípravy učitelů na vysokých školách) na podporu nezbytného digitálního vzdělávání, tj. takového vzdělávání, které *„reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich užíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností“* (MŠMT, 2014, s. 3). Zaměřuje se na vytvoření vhodných podmínek a nastavení procesů, které povedou k cílům, metodám a formám vzdělávání odpovídajícím současnému stavu poznání, požadavkům společenského života i trhu práce, ovlivněným rozvojem digitálních technologií a informační společnosti. Posláním digitální strategie je iniciace změn v oblasti metod a forem vzdělávání i v oblasti cílů vzdělávání (MŠMT, ©2013–2021b).

Strategie digitálního vzdělávání formuluje tři hlavní cíle, ke kterým by měly směřovat první intervence: otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi a rozvíjet inováční myšlení žáků. K naplnění těchto cílů strategie vymezuje sedm hlavních směrů intervence: zajistit nediskriminační přístup k digitálním vzdělávacím zdrojům, zajistit podmínky pro rozvoj digitální gramotnosti a inováčního myšlení žáků, zajistit podmínky pro rozvoj digitální gramotnosti a inováčního myšlení učitelů, zajistit budování a obnovu vzdělávací infrastruktury, podpořit inováční postupy, sledování, hodnocení a šíření jejich výsledků, zajistit systém podporující rozvoj škol v oblasti integrace digitálních technologií do výuky a do života školy a zvýšit porozumění veřejnosti cílům a procesům integrace technologií do vzdělávání (MŠMT, 2014, s. 17).

Paralelně se Strategii digitálního vzdělávání vznikla Strategie digitální gramotnosti na období 2015–2020, která byla předložena Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV). Dokument byl schválen usnesením vlády č. 523 (MPSV, 2020). Cílem Strategie je rozvoj optimálních nástrojů, které umožní novým pracovníkům, aby byli připraveni na vstup do zaměstnání a zároveň podpoří současné zaměstnance čelící změnám týkajících se informačních a komunikačních technologiích a globalizaci (Eurydice, 2020). Hlavní vizí dokumentu je pak rozvoj digitální gramotnosti občanů ČR tak, aby byli připraveni využít potenciál digitálních technologií ke svému celoživotnímu osobnímu rozvoji, ke zvyšování kvality života a ke společenskému uplatnění (MPSV, 2015).

3.3 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Na výše zmíněné strategické dokumenty navazuje nová Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která byla připravena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s odborníky a širokou veřejností. Dokument byl schválen vládou ČR v říjnu 2020 (Eurydice, 2020).

Úkolem strategie je zajistit plynulý přechod do dalšího desetiletí, připravit vzdělávací systém ČR na nadcházející výzvy a vyřešit problémy přetrvávající v českém školství. Strategie 2030+ je dokumentem obecné, zastřešující povahy, jenž popisuje priority, které je ve stanoveném období třeba řešit. Jedná se zejména o oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení (MŠMT, 2020).

V nové strategii jsou vytyčeny 2 hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. Jedná se konkrétně o cíl zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a o cíl snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (MŠMT, ©2013–2021c). Tyto cíle jsou dále rozpracovány do strategických linií zaměřujících se na proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností, podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování (MŠMT, 2020).

MŠMT má v rámci nově vzniklé strategie v úmyslu např. zmodernizovat, vybavit a metodicky vést školy, zavést digitální technologie a podpořit inovace, provzdušnit objem učiva a realizovat nové metody přípravy hodnocení žáků, nebo snížit administrativní zátěž škol (MŠMT, ©2013–2021c).

3.4 Digitální gramotnost v dokumentech pro předškolní vzdělávání

V České republice existují kurikulární dokumenty na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP), přičemž Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Tento kurikulární dokument je závazný pro všechny instituce zapsané v rejstříku škol a školských zařízení. Školní úroveň zastupují Školní vzdělávací programy (ŠVP), které se mohou na jednotlivých školách lišit, protože si je jednotlivé školy vytváří samy (RVP PV, 2018).

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí 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 (RVP PV, 2018).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) má mateřská škola doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, poskytovat dítěti odbornou pedagogickou péči, pomáhat zajišťovat dostatek vhodných předmětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte, usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (RVP PV, 2018). Z toho vyplývá, že by dítě v mateřské škole mělo být seznamováno praktickými činnostmi s technickým prostředím a s ním spojenými digitálními technologiemi.

V letošním roce vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy revidovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Cílem revize byla modernizace obsahu vzdělávání tak, aby odpovídalo dynamice a potřebám 21. století (NÚV, 2021). V nové verzi RVP ZV byla vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků zařazena na úroveň klíčové kompetence (RVP ZV, 2021). Přestože se strategické dokumenty (např. Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020) zmiňují o zvýšení digitální gramotnosti i v předškolním vzdělávání, konkrétní opatření jsou realizována převážně

na úrovni základního a středního vzdělávání. Například v popisu problematiky podmínek rozvoje digitální gramotnosti a inforatického myšlení žáků je uvedeno, že „*je důležité již od útlého věku rozvíjet a napomáhat chápání způsobu „uvažování“, který používají počítače. Opatření v této oblasti intervence směřují v tomto směru k aktualizaci a modernizaci kurikula – rámcových vzdělávacích programů základního a středního vzdělávání*“ (MŠMT, 2014, s. 22).

Vymezení digitální gramotnosti a jejího rozvoje v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je v porovnání s RVP ZV velmi chudé a pojaté spíše okrajově. Ve vymezení klíčových kompetencí se např. promítá pouze v komunikativní kompetenci v bodu, který předpokládá, že dítě ukončující předškolní vzdělávání „*dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*“ (RVP PV, 2018, s. 12). Podpora rozvíjení digitální gramotnosti je tedy v celém dokumentu patrná, nicméně se v obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí projevuje spíše „nenápadně“, neuceleně a velmi obecně. Pro přesnější představu jsou v následujících odstavcích vypsány konkrétní body vybrané ze všech vzdělávacích oblastí RVP PV, ve kterých se oblast digitální gramotnosti odráží.

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

- vytváření základů pro práci s informacemi;
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách.

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí):

- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika);
- přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů, rozhovor o výsledku pozorování;
- činnosti zaměřené na vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médií apod.);

- poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit (manipulace s některými předměty a přístroji, technické přístroje), využívání praktických ukázek varujících dítě před nebezpečím;
- praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává;
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií.

Očekávané výstupy (*co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*):

- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon;
- osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi;
- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc).

Rizika (*co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele*):

- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.) (RVP PV, 2018).

Činnosti výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole prováděné prostřednictvím digitálních technologií (zejména počítač a interaktivní tabule) musí odpovídat věku a vývojovému stupni předškolního dítěte. Na prvním místě tak stále zůstávají metody využívající konkrétní reálné předměty a situace, ve kterých dítě samo s něčím manipuluje nebo samo něco prožívá. To potvrzuje i Fenclová (2016), která tvrdí, že práci s digitálními technologiemi je třeba brát spíše jako prohlubující a doplňkovou metodu, která zohledňuje vzdělávací přínos a potlačuje negativní dopady.

Cíle vytyčené v RVP ZV ukazují, že se děti na prvním stupni základní školy již podrobně seznamují s digitálními technologiemi (RVP ZV, 2021). Je proto žádoucí, aby byly pro jednodušší a plynulejší přechod na základní školu položeny základy digitální gramotnosti

již v předškolním vzdělávání. Fenclová (2016) uvádí několik příkladů konkrétních aktivit, jimiž lze digitální gramotnost dětí rozvíjet. Předškolní pedagog by měl děti vést k:

- ovládání počítače (ovládání myši a klávesnice);
- porozumění toku informací (např. přenos fotografií, videí z fotoaparátu a kamery na počítač, jejich vyhledání a použití);
- pochopení funkce počítače nebo interaktivní tabule jako prostředku simulace a modelování přírodních i sociálních jevů a procesů;
- uvědomění si přínosu i nebezpečí internetu;
- šetné práci s výpočetní technikou (počítačem, tabletem, interaktivní tabulí, digitálním fotoaparátem) (Fenclová, 2016, s. 28).

Využití digitálních technologií a jejich zapojení do vzdělávacího procesu úzce souvisí s úrovní digitálních kompetencí a gramotnosti pedagogického sboru, ale také s technologickým vybavením. Z tematické zprávy ČŠI z roku 2017 vyplývá, že v adekvátním rozvoji digitálních technologií ve vzdělávacích procesech tvoří významnou bariéru absence kvalitního vybavení učitelů, a to jak pro samotnou výuku, tak pro profesní rozvoj pedagogů. Problém částečně řeší využívání vlastních zařízení, ale jedná se pouze o nouzové suplování systémového nedostatku spojeného zejména s nedostatkem finančních prostředků použitelných pro financování vybavení (ČŠI, 2017).

Přetrvávající potíže v oblasti vybavenosti mateřských škol adekvátními digitálním vybavením potvrzuje i aktuálnější tematická zpráva ČŠI z roku 2020, která přináší výstupy z mapování vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu. Podle uvedených dat využívaly učitelky v mateřské škole během on-line vzdělávání převážně svou digitální techniku, protože škola nedisponuje takovým množstvím digitální techniky, aby ji mohla zapůjčit všem učitelům k domácímu užívání (ČŠI, 2020). Nicméně podle výsledků šetření uvedených v této zprávě vyplývá také to, že se většině předškolních pedagogů (i přes komplikace spojené s technickým vybavením a mnohdy nedostatečnou úrovní digitálních kompetencí) v době nouzového stavu podařilo úspěšně realizovat distanční vzdělávání.

4 Digitální technologie

Proměny digitálních technologií a médií a jejich uživatelů podléhají různorodým faktorům. Mění se nejen samotná média, ale s nimi i úzce související požadavky jejich uživatelů a tvůrců. Prosazení nové technologie nezávisí jen na její funkcionalitě a zdařilé reklamě, ale i na reálných fyzických a psychických potřebách potenciálních uživatelů. Technologie a média se v průběhu času vyvíjely různými směry. Za jejich společnou hnací sílu lze obecně považovat touhu po udržování kontaktu s lidmi, s nimiž je člověk spojen, i při fyzickém odloučení (Buermann, 2009).

Ve snaze definovat digitální technologie se můžeme setkat s obecnými pojmy a definicemi nebo naopak s poměrně detailním výčtem jednotlivých technologických nástrojů či služeb, případně také s výčtem komponent či periférií počítače.

Zounek a Šed'ová (2009) vymezují technologie z pohledu času. Uvádí, že v 60. letech 20. století byl hojně využíván termín počítačové technologie, který byl později vlivem rozvoje síťových technologií a jejich služeb nahrazen termínem informační a komunikační technologie. Tento termín je však používán obecně pro technologie, které jsou určeny pro zpracování informací a komunikací. Vzhledem k posunu v technologii a integraci komunikačních systémů (audio, video technologie) do počítačů se v dnešní době užívány jako multimédia nebo digitální technologie.

Podle Evropského rámce DigCompEdu zahrnuje pojem digitální technologie jakékoli zařízení, které může být využito k tvorbě, prohlížení, distribuci, ukládání, předávání či přijímání digitálních dat (obsahu). V nejširším možném významu digitální technologie zahrnují:

- počítačové sítě (např. internet) včetně online služeb (weby, sociální sítě, online knihovny);
- software (programy, aplikace, virtuální prostředí, hry, multimediální přehrávače);
- hardware nebo jakékoli zařízení (osobní počítač, notebooky, tablety, mobilní telefony, chytré telefony, interaktivní tabule apod.);
- jakýkoli digitální obsah (data i zdroje, např. webové stránky, databáze, digitální audio, video, e-knihy, počítačové programy atd.) (DigCompEdu, 2018).

4.1 Digitální technologie v domácím prostředí a v prostředí mateřských škol

Využití digitálních technologií v mateřských školách má specifický charakter. Na rozdíl od základních a středních škol není v mateřských školách realizováno vzdělávání ve specializovaném oboru (ICT) a digitální technologie slouží spíše jako jedna z doplňkových forem vzdělávání (ČŠI, 2017).

Nové technologie představují podle Slavíka, Husy a Millera (2007) moderní prostředky didaktické techniky, didaktické programy a jimi inspirované nové formy vyučování. Autoři upozorňují na nutnost rozlišovat v odborné terminologii pojmy *učební pomůcky* a *didaktická technika*, jimž je nadřazen pojem *materiální prostředky výuky*. Šmelová et al. (2018) mluví o učebních pomůckách a didaktické technice jako o „technických výukových prostředcích“.

Dělení technických prostředků do jednotlivých kategorií se u různých autorů odlišuje. Například Rotport (2003) používá rozčlenění didaktické techniky vycházející převážně z toho, na které lidské smysly při používání technologie působí. Vymezuje tak tři základní skupiny prostředků: (1) prostředky vizuální techniky, které působí na zrak a umožňují jeho využití při výuce (např. diapojektor, vizualizér, 3D scanner), (2) prostředky auditivní techniky působící na sluch (např. přehrávač CD, gramofon) a (3) prostředky audiovizuální techniky, které působí současně na zrak i sluch (např. televize, PC, interaktivní tabule).

Podle Šmelové et al. (2018) mluvíme o didaktické technice z hlediska digitálních technologií v podstatě jako o hardwaru. Ten zahrnuje následující přístroje a zařízení:

- zařízení pro prezentaci nepromítaného záznamu – záznamové plochy (např. držáky a rámy na obrazy, mapy či fotografie, nástěnky, vitríny, školní tabule);
- zařízení pro prezentaci promítaného záznamu (např. interaktivní tabule, projekční plochy/plátna);
- promítací (projekční) technika (zařízení statické projekce – př. vizualizéry, zařízení dynamické projekce – filmové projektory, diapojektory);
- zvuková (auditivní) technika (př. rozhlasové přijímače, gramofony, magnetofony, CD/MP3 přehrávače, doplňková zařízení);
- televizní technika (př. videokamery, TV přijímače, TV monitory, LCD panely, videopojektory);

- výpočetní a programovatelná technika (př. stolní a přenosné počítače, mobilní dotyková zařízení – tablety, smartphony, interaktivní a programovatelná zařízení – robotické a digitální hračky, elektronické stavebnice) (Šmelová et al. 2018, s. 142).

Oblast technických výukových prostředků je rozsáhlá, dynamická, inovativní a dále se rozvíjí dle aktuálních trendů. Z toho důvodu mohou některé zmíněné technologie budít dojem, že jsou příliš zastaralé pro využití ve vzdělávacím procesu. Avšak opak může být pravdou. Některé z nich se opět začínají vracet „do módy“ a těší se oblibě, např. gramofon.

Digitální technologie, se kterými se děti předškolního věku mohou běžně setkat v domácnosti a využívat je, byly převážně zmíněny ve výčtu technologií výše. Jedná se zejména o mobilní telefony, chytré mobilní telefony (smartphony), tablety, notebooky, PC, MP3 přehrávače a televize. Podle kvalitativní studie EU patří do tohoto výčtu i herní konzole, např. PlayStation, X-Box, Wii apod. (Kontríková, Černíková a Šmahel, 2015).

4.2 Využívání digitálních technologií dětmi předškolního věku

Žijeme ve zcela novém prostředí, které v mnoha ohledech ovlivňuje sociální, emocionální, tělesný a kognitivní vývoj dětí. Někteří lidé jsou přesvědčení, že média a technologie dětství ničí, zatímco jiní chtějí, aby jejich děti měly vlastní tablet, když jsou ještě v plenkách. Bohužel jsou mnohé rodičovské domněnky o tom, jak média ovlivňují jejich děti, založeny na nesprávných informacích, jež jim nahánějí strach (Uhls, 2018).

Stále častěji se vynořují otázky ohledně přístupu k technologiím nebo o jejich vlivu na vývoj dětí. Velkým tématem se pak stala pozitiva a rizika, která s sebou digitální technologie přináší (Livingstone a Haddon, 2009). Následující odstavce obsahují několik základních pozitiv a rizik spojených s užíváním digitálních technologií dětmi předškolního věku.

4.2.1 Pozitiva

- Digitální technologie (zkráceně dále DT) představují inovativní možnosti pro učení dětí (Kalaš, 2011), učivo je zprostředkováno různými cestami (Slavík, Husa a Miller, 2007).
- DT pomáhají s rozvojem myšlení, řeči a jemné motoriky, mohou pomáhat i s výukou cizích jazyků (Šrámková, 2011).
- Práce s DT je pro děti zajímavá a motivuje je k práci a rozvíjení dovedností (Couse a Chen, 2010).
- Hraní her může sloužit jako prostředek ke zvládnutí negativních emocí (Uhls, 2018).

- Kvalitní hry mohou děti spojovat dohromady a podporovat jejich prosociální chování (Brooker a Siraj-Blatchford, 2002).
- Videohry a počítačové hry prokazatelně pomáhají dětem rozvíjet kognitivní dovednosti, které jim pomáhají k lepším výkonům v matematice a vědeckých oborech – např. zlepšení kontroly pozornosti a prostorových dovedností, rozvoj tvořivosti a řešení problémů (Uhls, 2018).
- DT dávají dětem příležitost být úspěšnými tam, kde předtím neuspěly a kde často prožívaly trauma z nezdaru (Černochová, Komrska a Novák, 1998).
- Hry pozitivně ovlivňují nejen emoční a kognitivní chování, mohou také pozitivně ovlivňovat léčbu duševních poruch, užívají se např. jako léčebná intervence u poruch jako je ADHD, úzkostná porucha a autismus (Uhls, 2018).
- DT jsou navrženy intuitivně, jejich ovládnutí není těžké a naučit se je používat může zvládnout každý (Kopecký a Szotkowski, 2018).
- DT otvírají možnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují jim podporu při integraci do populace (Pipeková, 2010; Zounek a Šed'ová, 2009).

4.2.2 Rizika

- Užívání DT vyžaduje zvýšenou pozornost k fyzické a ergonomické bezpečnosti dětí, např. oči příliš blízko u obrazovky, nesprávný sed nebo hlava nakloněná ke straně (Bolstad, 2004).
- Aplikace na mobilních telefonech a tabletech obsahují velké množství reklam cílených přímo na děti, které používají manipulativní a rušivé metody. Navíc mnohé reklamy vybízí k nákupu nějakého produktu (ČT24, 2018).
- Doba, kterou děti tráví konzumací médií se zvyšuje (Buermann, 2009).
- DT mohou podporovat vzorce myšlení a zapojení, jež jsou spíše povrchní a prchavé, než hluboké a účastné, empatické a jejich příliš časté užívání může vést k roztěkanosti (Chatfield, 2013).
- Užívání DT provází zvýšení oční námahy, které může vést k syndromu počítačového vidění (Kuzmičová, 2015).
- Děti mohou být vystaveny nevhodnému obsahu, např. násilné hry, materiál násilné nebo sexuální povahy obsahující nežádoucí pohlavní či kulturní stereotypy apod. (Bolstad, 2004).

- Nadbytek hotových informací svádí k pasivitě, brzdí dětskou fantazii a ovlivňuje paměť. Informace se netřídí na užitečné a zbytečné (Strnadová, 2017).
- Děti se mohou dostat do situací, které s ohledem na kognitivní vývoj nezvládnou, např. nedokáží dobře rozlišovat obsah na internetu, hůře rozlišují mezi skutečným a neskutečným (Havlinová a Štikarovská, 2020).
- Úroveň schopnosti poskytnout svým dětem potřebnou zkušenost, ochranu a podporu je u rodičů odlišná a mnohdy na velmi nízké úrovni, což sebou přináší bezpečnostní rizika (Kalaš, 2011).
- Při sledování displeje jsou děti méně aktivní ve svém sociálním a emočním prostředí, čímž jsou ochuzené o lidskou interakci a bohatství podnětů fyzického světa (Uhls, 2018).

Moderní technologie mohou kultivovat a obohacovat děti o spoustu nových a užitečných poznatků. Na druhé straně mohou být příčinou vzniku různých duševních či tělesných potíží (Fenclová, 2016). To, jaký vliv bude mít využívání moderních technologií na děti předškolního věku, je především otázkou výchovně vzdělávacího procesu v rodině i v mateřských školách.

Empirická část

5 Charakteristika výzkumu

5.1 Vymezení zkoumané problematiky

Cílem bakalářské práce je zmapovat, jakou úlohu hrají digitální technologie v životě dětí předškolního věku. Jakým způsobem a zda vůbec tyto technologie děti využívají. Omezují rodiče dětem dobu užívání digitální technologie? Podporují rodiče využívání edukačních programů a aplikací nebo děti nechávají využívat technologie pro vyplnění volného času? Pokud není dětem povoleno užívání digitálních technologií, jaká je jejich reakce?

5.2 Výzkumné cíle

K prozkoumání tématu bakalářské práce byl stanoven hlavní výzkumný cíl, z něhož vznikly dílčí výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem je zmapovat, jakou úlohu hrají digitální technologie v životě dětí předškolního věku.

Pro vyřešení hlavního výzkumného cíle je zapotřebí vymezit jednotlivé výzkumné cíle:

- Zjistit, zda děti předškolního věku používají digitální technologie.
- Zjistit, jakým způsobem a jak často je využívají.
- Zjistit, kdo učí děti používat digitální technologie.
- Zjistit, zda jsou děti v užívání digitálních technologií omezovány a zda mají nastavené hranice.
- Prozkoumat, zda se rodiče zajímají o obsah a čas svých dětí, který tráví u digitálních technologií a snaží se jej regulovat.
- Zmapovat, zda rodiče podporují své děti ve využívání digitálních technologií a jakým způsobem tak činí.
- Zjistit, jak děti reagují na žádost rodičů k ukončení aktivit na digitálních technologiích.

5.3 Výzkumná metoda sběru dat

V praktické části bakalářské práce byla použita kvantitativní výzkumná metoda. Konkrétně dotazníková metoda s cílem zjistit, zda a jakým způsobem děti předškolního věku využívají digitální technologie, které technologie preferují, nakolik rodiče podporují své děti ve využívání digitálních technologií, a zda se zajímají o obsah a čas svých dětí, který tráví u digitálních technologií a snaží se jej regulovat.

Dotazník byl anonymní a byl určen pro rodiče dětí předškolního věku. Celkově obsahoval celkem 34 položek. Z velké části se jednalo o položky otevřené, dále pak o položky uzavřené, polouzavřené a jednu škálovou položku. První část dotazníku byla zaměřena na rodiče, druhá část se věnovala dětem předškolního věku. Dotazník je součástí přílohy této práce.

Vzhledem k situaci spjaté s pandemií Covidu-19 byl dotazník v online podobě distribuován přes emailové adresy mateřských škol a skupiny na sociálních sítích k cílovým respondentům.

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představují rodiče dětí předškolního věku. Jedná se celkově o 115 respondentů ve věku 21 až 60 let. Největší zastoupení tvoří 103 žen (89,6 %) ve věku 21 až 60 let, zbytek vzorku je tvořen 12 muži (10,4 %) ve věku 31 až 50 let.

Tabulka č. 1 ukazuje rozdělení respondentů podle dosaženého vzdělání. Nejvíce zastoupena byla kategorie vysokoškolského vzdělání (73 respondentů), poté středoškolského s maturitou (31 respondentů). Méně byla zastoupena kategorie středoškolského vzdělání s výučním listem (8 respondentů) a nejméně s vyšším odborným (2 respondenti) a základním vzděláním (1 respondent).

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů podle dosaženého vzdělání

Stupeň dosaženého vzdělání respondentů	Četnost	Zastoupení v %
Základní	1	0,9 %
Středoškolské s výučním listem	8	7 %
Středoškolské s maturitou	31	27 %
Vyšší odborné	2	1,7 %
Vysokoškolské	73	63,5 %

Průzkumu se zúčastnili respondenti, kteří působí v různorodých odvětvích a oborech, které zachycuje tabulka č. 2. Nejméně zastoupenými kategoriemi byly obory managementu (5 respondentů) a administrativy (9 respondentů). O něco větší zastoupení vykazovala kategorie zdravotnictví a sociální péče (13 respondentů) a skupina rodičů na mateřské nebo rodičovské dovolené (21 respondentů). Srovnatelně a zároveň nejčetněji zastoupené byly kategorie vzdělávání a školství (33 respondentů) a jiné (33 respondentů). Poslední kategorie zahrnuje

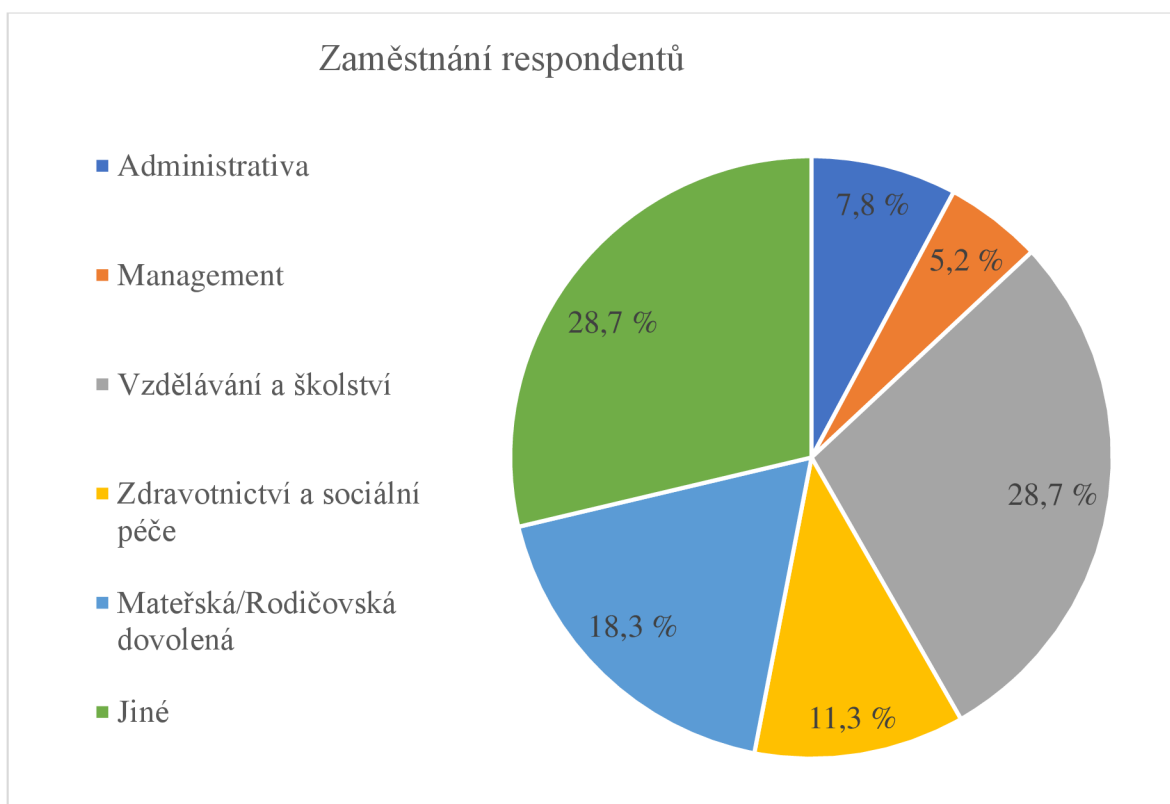
povolání z různých oborů, např. OSVČ, památkář, bankéř, strojírenský dělník, logistik, geodet, prodavač, recepční, reklamační specialista, specialista ve stavebnictví, asistent programátora apod.

Tabulka č. 2: Zaměstnání respondentů

Zaměstnání respondentů	Četnost	Zastoupení v %
Administrativa	9	8 %
Management	6	5 %
Vzdělávání a školství	33	29 %
Zdravotnictví a sociální péče	13	11 %
Mateřská/Rodičovská dovolená	21	18 %
Jiné	33	29 %

Pro lepší přehlednost je zde uveden také graf č. 1 zobrazující jednotlivé kategorie zaměstnání respondentů.

Graf č. 1: Zaměstnání respondentů

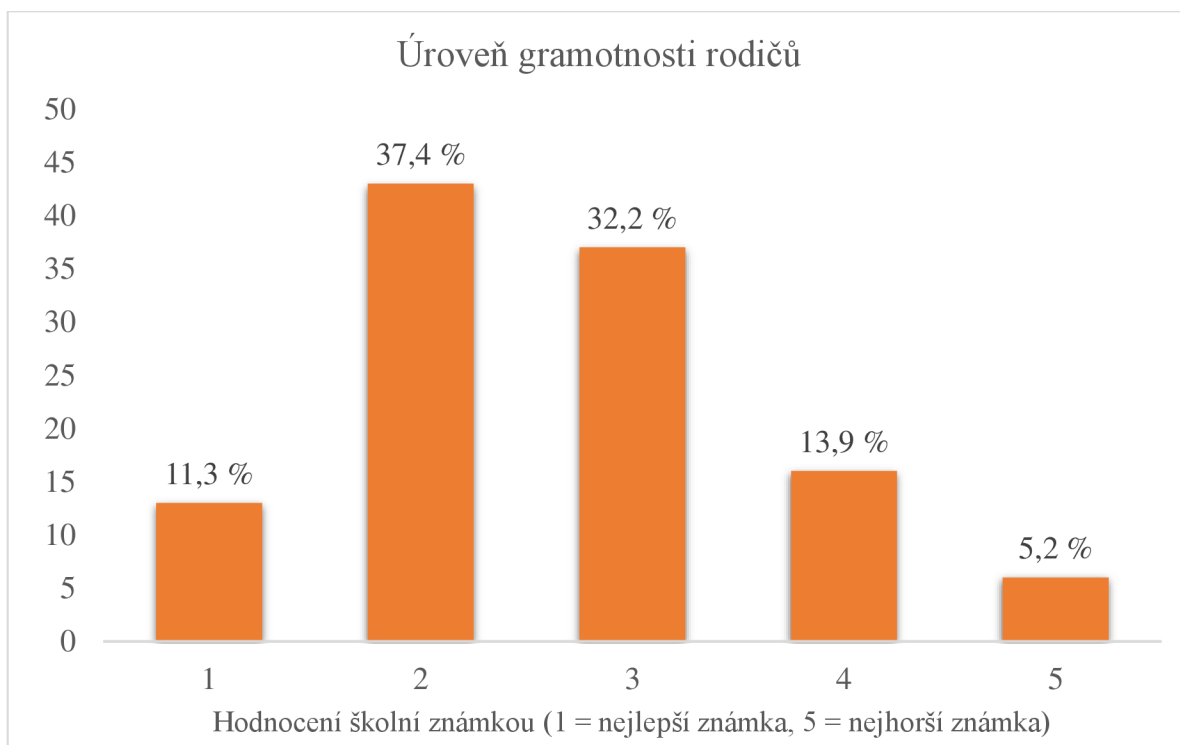


6 Analýza získaných dat a jejich interpretace

Nejdříve se autorka zaměřila na zjištění skutečností spojených s využíváním digitálních technologií rodiči a na jejich postoje k využívání těchto technologií.

Úroveň gramotnosti rodičů (položka č. 5)

Graf č. 2: Úroveň gramotnosti rodičů



Graf č. 2 znázorňuje výsledky z šetření v 5. položce, ve které měli respondenti za úkol zvolit na škále od 1 do 5 ve formě školní stupnice (1 = nejlepší známka, 5 = nejhorší známka) nakolik se cítí být gramotnými v oblasti digitálních technologií.

Ze 115 respondentů hodnotilo svou úroveň gramotnosti nejlepší známkou 13 respondentů (11,3 %). Známkou 2 se ohodnotilo 43 respondentů (37,4 %). Uprostřed škály se zobrazuje hodnocení známkou 3, tedy průměrná úroveň digitální gramotnosti, kterou tvoří odpovědi 37 respondentů (32,2 %). Nejhorší známkou se ohodnotilo 6 respondentů (5,2 %), kteří se necítí být vůbec digitálně gramotní. O něco lépe se ohodnotilo 16 respondentů (13,9 %), kteří nějaké schopnosti v oblasti digitálních technologií mají, zároveň je zde větší prostor pro zlepšení.

Položka č. 6: Kolik času denně trávíte Vy osobně používáním digitálních technologií?

Tabulka č. 3: Čas strávený užíváním digitálních technologií (rodiče)

Čas strávený na DT	Četnost	Zastoupení v %
30 min	0	0 %
do 1 hodiny	12	10,4 %
1–2 hodiny	23	20 %
2–3 hodiny	23	20 %
3–4 hodiny	16	13,9 %
4 a více hodin	39	33,9 %
Jiné	2	1,7 %

Tabulka č. 4 zaznamenává výsledky týkající se rozsahu času, který rodiče tráví užíváním digitálních technologií. Nejvíce rodičů, celkem 33,9 % (39 respondentů), tráví užíváním těchto technologií 4 a více hodin, což může být ovlivněno nutností pracovat z domu v souvislosti s pandemií Covidu-19. Kategorie 1–2 hodiny a 2–3 hodiny denně byla zastoupena rovnocenně, v obou případech se jedná o 20 % rodičů (23 respondentů). Celkem 13,9 % (16 respondentů) rodičů tráví užíváním digitálních technologií 3–4 hodiny denně. Nejméně času věnuje digitálním technologiím 10,4 % (12 respondentů), a to pouze do 1 hodiny. Kategorii „Jiné“ uvedli 2 respondenti, kteří tuto možnost blíže specifikovali jako „16 hod“ a druhý pomocí detailnějšího rozdělení na trávení času v práci (8 hod) a mimo ni (max. 1 hodina).

Položka č. 7: Používáte před dítětem Vy osobně digitální technologie (bez jeho zapojení)?

Tabulka č. 4: Užívání digitálních technologií rodiči před dítětem (bez jeho zapojení)

Užívání DT bez zapojení dítěte	Četnost	Zastoupení v %
Ano, každý den	79	68,7 %
Ano, ale jen občas	34	29,6 %
Ne	1	0,9 %
Jiné	1	0,9 %

V této položce bylo cílem zjistit, zda rodiče před svými dětmi používají digitální technologie, avšak bez zapojení dětí. Z celkového počtu 115 respondentů odpovědělo 68,7 % (79 respondentů), že digitální technologie před dítětem používají každý den. Před dítětem jen občas používá digitální technologie 29,6 % (34 respondentů) a vůbec je před dětmi nepoužívá 0,9 % (1 respondent). Jeden z respondentů dále specifikoval svou odpověď v kategorii „Jiné“ takto: „*V době pandemie používám digitální technologie více, bez pandemie minimálně.*“

Položka č. 8: Jakou roli hrají digitální technologie ve Vaší rodině?

Tabulka č. 5: Role digitálních technologií v rodinách respondentů

Role DT v rodině	Četnost	Zastoupení v %
Nedílná součást života	34	29,6 %
Doplňek v domácnosti, informační prostředek	20	17,4 %
Prostředek vzdělávání, zábavy a komunikace	29	25,2 %
Pracovní nástroj	21	18,3 %
Malá až minimální role	6	1,7 %
Žádná	2	2,6 %
Nevím	3	5,2 %

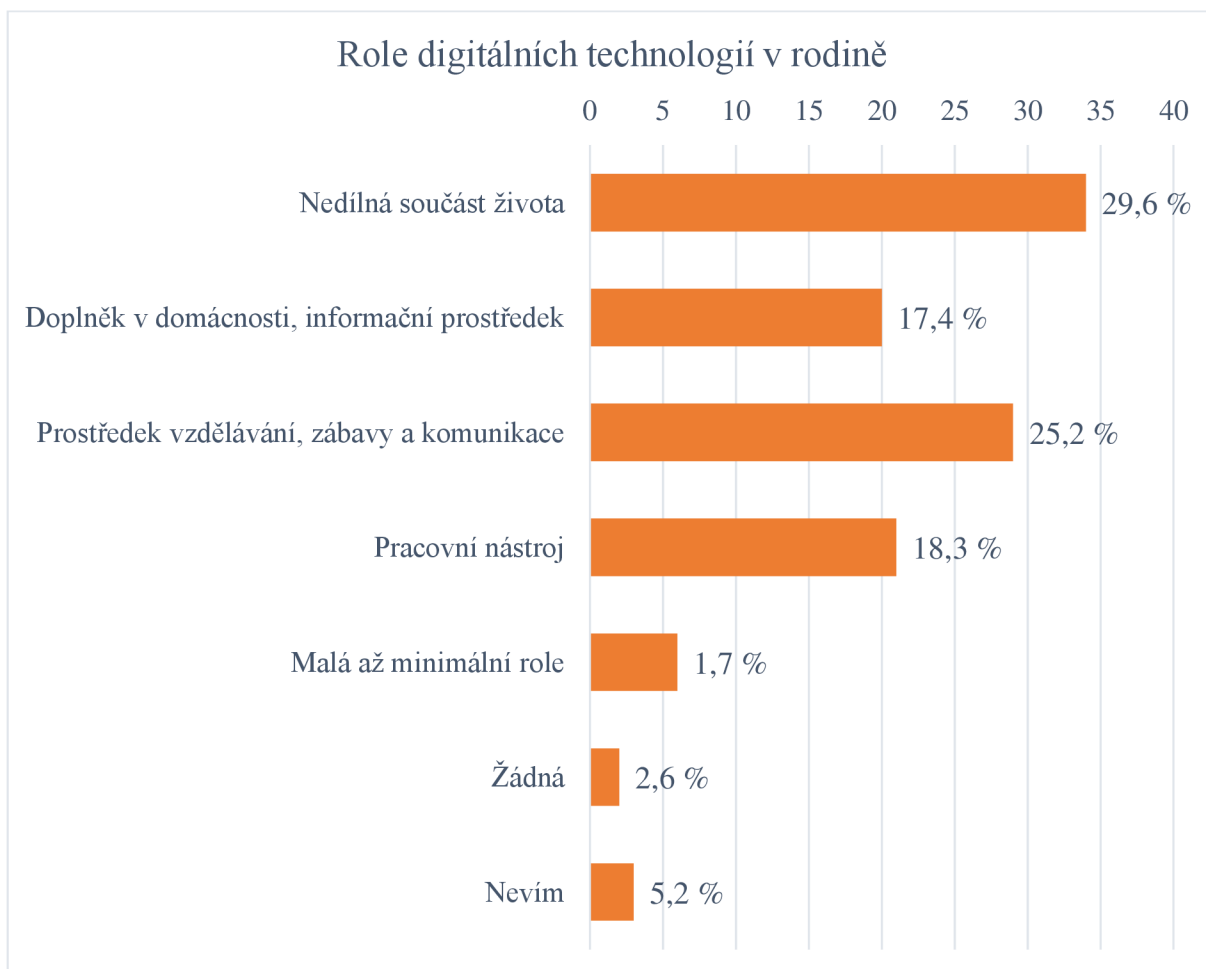
V otevřené položce dotazníku č. 8 měli respondenti možnost vyjádřit se k tomu, jakou roli hrají digitální technologie v jejich rodině. Jednotlivé odpovědi byly podle svého obsahu rozčleněny do několika hlavních sdělení, která jsou zaznamenána v tabulce č. 5.

Pro velkou část respondentů jsou digitální technologie nedílnou součástí života (29,6 %). Někteří respondenti tuto položku blíže nespifikovali, ale z ostatních odpovědí vyplynulo, že jsou digitální technologie buď jejich pracovním nástrojem (především v době pandemie, ale i mimo ni), konkrétně v 18,3 %, nebo nutným pomocníkem v době pandemie. Jedna z respondentek tuto skutečnost specifikovala takto: „*Digitální technologie mají zejména teď, v době koronavirové, větší roli, než bychom chtěli (např. objednávání a řešení všeho pomocí internetu). Snažíme se digitální technologie u dětí omezovat (...) maximálně v případě delší cesty autem, kdy hrozí, že řidič ohluchne nebo to vezme raději rovnou do příkopu. Nemám z toho radost, ale v mnoha případech, kdy potřebuji něco doma udělat, mi to s těmi mými ratolestmi hodně pomůže.*“

Mimo pracovní dobu slouží digitální technologie jako prostředek vzdělávání, zábavy a komunikace (25,2 %) nebo pouze jako doplněk v domácnosti a informační prostředek (17,4 %). Malou až minimální roli hrají digitální technologie v 1,7 % případů a žádnou ve 2,6 %. Celkem 5,2 % respondentů zvolilo pro popis role digitálních technologií v jejich rodině možnost „Nevím“.

Výsledky jsou pro lepší přehlednost zaznamenány v grafu č. 3.

Graf č. 3: Role digitálních technologií v rodinách respondentů



Položka č. 9: *Podporujete své dítě v používání digitálních technologií? Z jakého důvodu? Pokud ano, jak?*

Tabulka č. 6: *Podporujete své dítě při používání digitálních technologií?*

Podpora DT u dětí	Četnost	Zastoupení v %
Ano	48	41,7 %
Částečně	11	9,6 %
Minimálně	13	11,3 %
Spíše ne	4	3,5 %
Ne	42	36,5 %

V další položce otevřeného typu byli respondenti dotazováni, zda své děti v užívání digitálních technologií podporují či nikoli. Pokud tak činí, tak z jakého důvodu a jak. Jednotlivé odpovědi byly podle svého obsahu opět rozčleněny do několika hlavních kategorií a zaznamenány do tabulky č. 6.

Z celkového počtu 115 respondentů 36,5 % své děti v užívání digitálních technologií nepodporuje vůbec. Část z nich je podporuje pouze částečně (9,6 %) nebo minimálně (11,3 %). V kategorii částečné podpory užívání respondenti nejčastěji uváděli, že dětem dovolují používat technologie za odměnu, snaží se jejich užívání omezovat, používají je spíše k praktickým účelům než k zábavě a se zaučováním nespěchají, protože se děti naučí technologie užívat časem samy. Nejméně respondentů (3,5 %) odpovědělo, že se své děti nesnaží záměrně podporovat v užívání digitálních technologií, ale občas je nechávají na zařízení sledovat pohádky nebo pouze reagují na jejich zájem.

Celkem 41,7 % respondentů uvedlo, že děti v užívání digitálních technologií podporuje. Někteří z nich využívají zařízení k získávání informací (počasí, mapy apod.), ke komunikaci s blízkými (hovory přes Messenger), ukazují dětem výhody a upozorňují je na úskalí spojená s jejich užíváním. Další respondenti uvádí jako důvod podpory potřebu vyznat se v současném světě a využití technologie pro vzdělávání. Část respondentů děti s digitálními technologiemi seznamuje, protože, jak sami tvrdí, „žijeme v moderní době, kdy jsou technologie velmi důležité, a chceme, aby naše dítě bylo v tomto směru gramotné“.

Položka č. 10: *Myslíte si, že by při užívání digitálních technologií dětmi předškolního věku měla být nastavena nějaká pravidla?*

Tabulka č. 7: *Měla by být pro užívání DT dětmi nastavena pravidla?*

Nastavení pravidel	Četnost	Zastoupení v %
Ano	111	96,5 %
Ne	0	0 %
Nevím	4	3,5 %

Tabulka č. 7 zobrazuje odpovědi respondentů na dotaz, zda je potřeba nějaká pravidla pro užívání digitálních technologií dětem nastavovat nebo ne. Převážná většina respondentů (96,5 %) zodpověděla tuto otázku kladně, nikdo z nich nezastává názor, že není pravidel třeba. Celkem 4 respondenti neví, zda je nastavení pravidel spojených s užíváním digitálních technologií potřeba, nebo si nejsou jisti, jak na otázku odpovědět.

Položka č. 11: *Máte doma zavedená pravidla v souvislosti s používáním digitálních technologií? Pokud ano, vypište jaká konkrétně.*

Tabulka č. 8: *Zavedení pravidel pro užívání digitálních technologií dětmi*

Existence pravidel	Četnost	Zastoupení v %
Ano	2	1,7 %
Ano, omezení na určitou dobu	94	81,7 %
Spíše ne	5	4,3 %
Ne	14	12,2 %

Poslední otevřená položka první části dotazníku zjišťovala, jaká konkrétní pravidla respondenti ve svých domácnostech zavedli. Odpovědi byly dle svého obsahu rozřazeny do 4 základních kategorií zaznamenaných v tabulce č. 8.

Celkem 1,7 % respondentů odpovědělo, že pravidla zavedli, ale blíže je nespecifikovali. Odpovědi kategorie „Spíše ne“ (4,3 %) zahrnovaly zdůvodnění, že děti zatím o digitální technologie nemají zájem (sledují pouze večerníček), tudíž není potřeba žádná pravidla nastavovat. Část respondentů pravidla nenastavuje vůbec (12,2 %), protože jejich děti digitální technologie nepoužívají, případně svou odpověď blíže nespecifikovala.

Značná část respondentů (81,7 %) svým dětem omezuje obsah a dobu užívání technologií. Některé děti mají dané časové omezení pouze na víkend, jiné na 15 min denně, jednu pohádku, 1 hodinu apod. Omezení se vztahuje také na konkrétní přístroje (např. omezování mobilního telefonu, tabletu), naopak některé technologie nejsou omezeny vůbec (např. Albi tužka). Velmi zajímavá je taktika nastavení minutky: „*Nastavujeme minutku, až zapípá, zařízení se vypíná*“.

Velmi často je užívání DT spojené také s pravidlem „za odměnu“, tj. za splnění povinností a zadaných úkolů (např. úklid hraček, vyčištěné zuby, aj.). Pokud dítě své povinnosti nesplní, může být užívání zařízení naopak zakázáno.

Druhá část dotazníku se zaměřovala na děti předškolního věku a na skutečnosti spojené s užíváním digitálních technologií těmito dětmi.

Položka č. 12: *Uveďte kolik let (včetně měsíců) je Vašemu dítěti:*

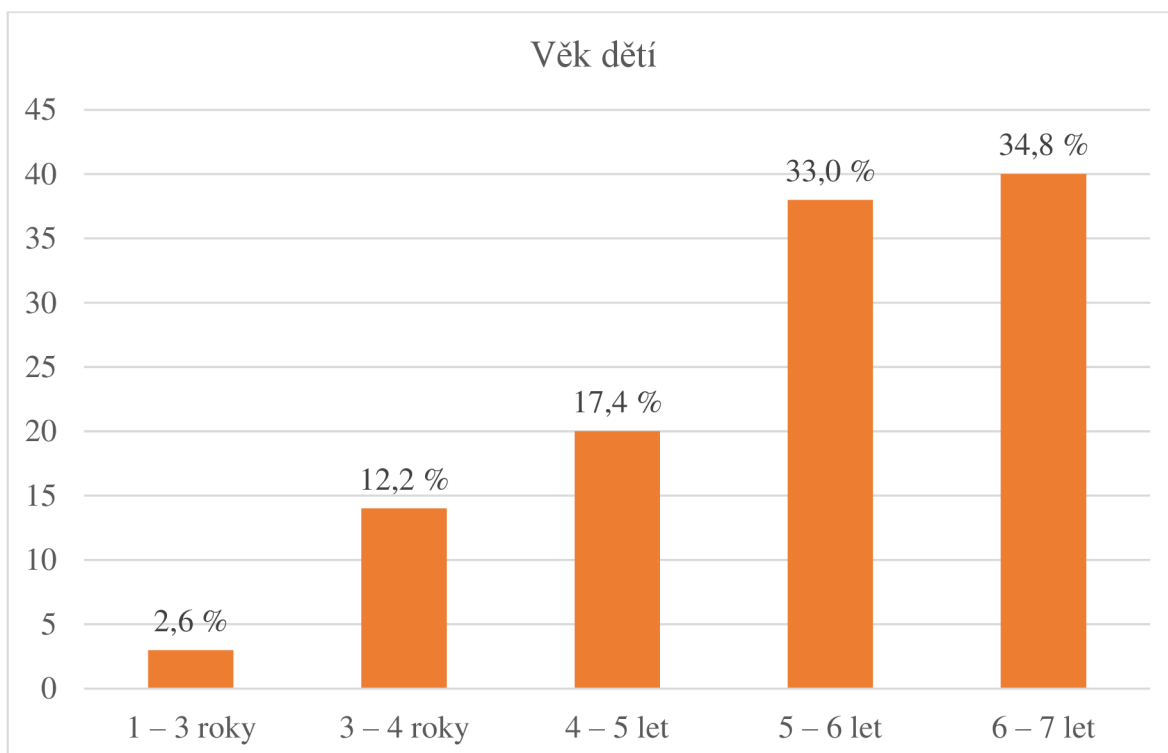
Tabulka č. 9: *Věk dětí*

Věk dětí	Četnost	Zastoupení v %
1–3 roky	3	2,6 %
3–4 roky	14	12,2 %
4–5 let	20	17,4 %
5–6 let	38	33 %
6–7 let	40	34,8 %

V tabulce č. 9 jsou zaznamenány údaje o věku dětí, kterých se týkají následující odpovědi respondentů. Tyto byly rozřazeny do šesti základních kategorií. Věkové rozmezí dětí se pohybuje celkem od 1 roku a 6 měsíců až po 7 let. Kategorie 1–3 roky je zastoupena nejméně (2,6 %), naopak nejvíce dětí je ve věku 6–7 let (34,8 %) a 5–6 let (33 %). Zbývající část tvoří děti ve věku 4–5 let (17,4 %) a o něco méně zastoupená kategorie 3–4 roky (12,2 %).

Výsledky zaznamenané v tabulce č. 9 doplňuje graf č. 4.

Graf č. 4: Zastoupení dětí podle věku



Položka č. 13: Jaké digitální technologie používá Vaše dítě alespoň 1x týdně?

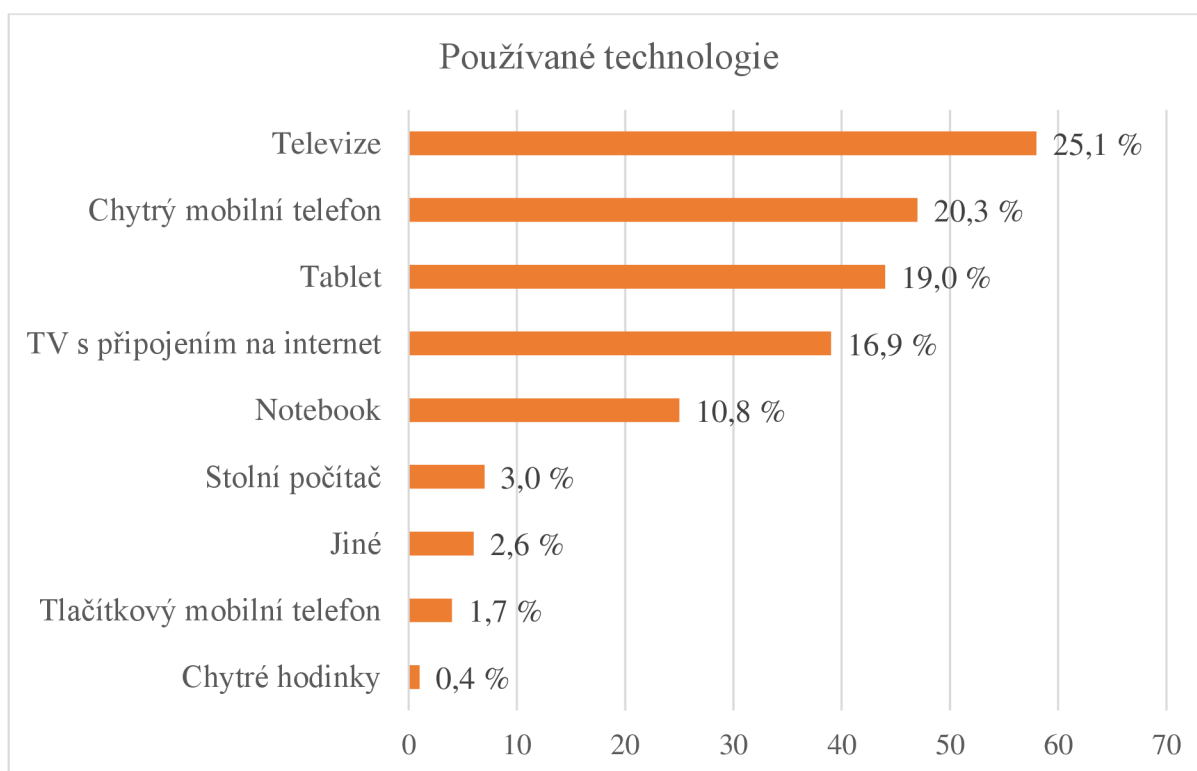
Tabulka č. 10: Digitální technologie používané dětmi alespoň 1x týdně

Digitální technologie	Četnost	Zastoupení v %
Televize	58	25,1 %
Chytrý mobilní telefon	47	20,3 %
Tlačítkový mobilní telefon	4	1,7 %
Tablet	44	19 %
TV s připojením na internet	39	16,9 %
Notebook	25	10,8 %
Stolní počítač	7	3 %
Chytré hodinky	1	0,4 %
Jiné	6	2,6 %

V položce č. 13 měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. Výsledky zaznamenává tabulka č. 10. Mezi dětmi nejčastěji užívané digitálních technologie se řadí „obyčejná“ televize (25,1 %), chytrý mobilní telefon (20,3 %) a tablet (19 %). V porovnání s výše zmíněnými zařízeními jsou méně využívány televize s připojením na internet (16,9 %) a tlačítkové mobilní telefony (1,7%). V 10,8 % děti používají notebook, výrazně méně pak stolní počítač (3 %). Nejméně zastoupenou digitální technologií jsou chytré hodinky (0,4 %). Celkem 6 respondentů zvolilo možnost „Jiné“, ve které doplnili další technologie užívané jejich dětmi: PlayStation, Albi tužka, iPad, GoPro kamera, Digitální fotoaparát, HI-FI repro soustava s připojením přes bluetooth.

Výše uvedené výsledky jsou pro přehlednost zaznamenány do grafu č. 5.

Graf č. 5: Digitální technologie používané dětmi alespoň 1x týdně



Položka č. 14: *Používá Vaše dítě digitální technologie s Vámi nebo samo?*

Tabulka č. 11: *Používá Vaše dítě digitální technologie s Vámi nebo samo?*

S kým dítě užívá DT	Četnost	Zastoupení v %
Někdy s rodiči/někdy samo	76	66,1 %
S rodiči	26	22,6 %
Samo	13	11,3 %

Respondenti v uzavřené položce č. 14 odpovídali na dotaz, zda své děti nechávají používat digitální technologie samy nebo na jejich užívání dohlížejí. Z výsledků zaznamenaných v tabulce č. 11 vyplývá, že s dohledem rodičů užívá zařízení celkem 22,6 % dětí a bez jejich přítomnosti celkem 11,3 %. Dvě třetiny respondentů (66,1 %) odpověděly, že jejich děti užívají digitální technologie s nimi, případně samy, v závislosti na aktuální situaci.

Položka č. 15: *Pokud má Vaše dítě sourozence, používají děti digitální technologie společně bez Vás?*

Tabulka č. 12: *Užívání digitálních technologií se sourozenci*

Užívání DT sourozenci bez rodičů	Četnost	Zastoupení v %
Ano	52	45,2 %
Ne	31	27 %
Nemá sourozence	22	19,1 %
Jiné	10	8,7 %

Položka č. 15 se zabývala, podobně jako předchozí položka, přítomností respondentů při užívání digitálních technologií jejich dětmi. Rozdíl tkvěl v tom, že tentokrát se jednalo o užívání zařízení dítětem společně se sourozencem. Výsledky zobrazuje tabulka č. 12.

Celkem 45,2 % dětí společně se svými sourozenci používá digitální technologie bez dohledu rodičů. Naopak na 27 % dětí rodiče při práci s technologiemi kontrolují a mají přehled o tom, co děti s přístroji dělají a jaký obsah sledují. Celkem 22 respondentů (19,1 %)

odpovědělo, že jejich dítě nemá sourozence a 10 respondentů (8,7 %) zvolilo možnost „Jiné“. Zde svou odpověď blíže specifikovali: „*Ano, ale po dohodě, co budou sledovat.*“ či „*Ano, ale velmi málo a s naším vědomím.*“ V jiných odpovědích respondenti uvedli, že sourozenci užívají přístroje někdy sami a někdy s jejich dohledem, mnohdy i neplánovaně bez jejich vědomí. Některé děti sledují pohádky společně bez přítomnosti rodiče, avšak ten má vždy přehled, co jeho děti sledují. Další děti se sourozencem tímto způsobem čas netráví z důvodu věkového rozdílu (výrazně starší sourozenec nebo výrazně mladší) nebo nemají možnost se setkat, protože žijí v odlišných domácnostech daleko od sebe.

Položka č. 16: *Hrají si Vaše děti společně i bez využití digitálních technologií?*

Tabulka č. 13: *Společná hra sourozenců bez využití digitálních technologií*

Společná hra sourozenců bez DT	Četnost	Zastoupení v %
Ano	91	79,1 %
Ne	3	2,6 %
Nemá sourozence	17	14,8 %
Jiné	4	3,5 %

V tabulce č. 13 jsou zaznamenány výsledky odpovědí respondentů na otázku, zda si jejich děti se svými sourozenci hrají i bez využití digitálních technologií. Převážná většina (79,1 %) respondentů zodpověděla tuto otázku kladně. Pouze 3 z nich (2,6 %) odpověděli záporně a 14,8 % dětí respondentů nemá sourozence. Možnost „Jiné“ zvolili celkem 4 respondenti (3,5 %). Z bližší specifikace v této kategorii vyplývá, že si jejich děti společně nehrají téměř vůbec, a to především z důvodu velkého věkového rozdílu. Případně děti nemají sourozence, ale umí si hrát i samostatně bez zapojení někoho jiného.

Položka č. 17: Kde všude Vaše dítě digitální technologie používá?

Tabulka č. 14: Místa, kde dítě používá digitální technologie

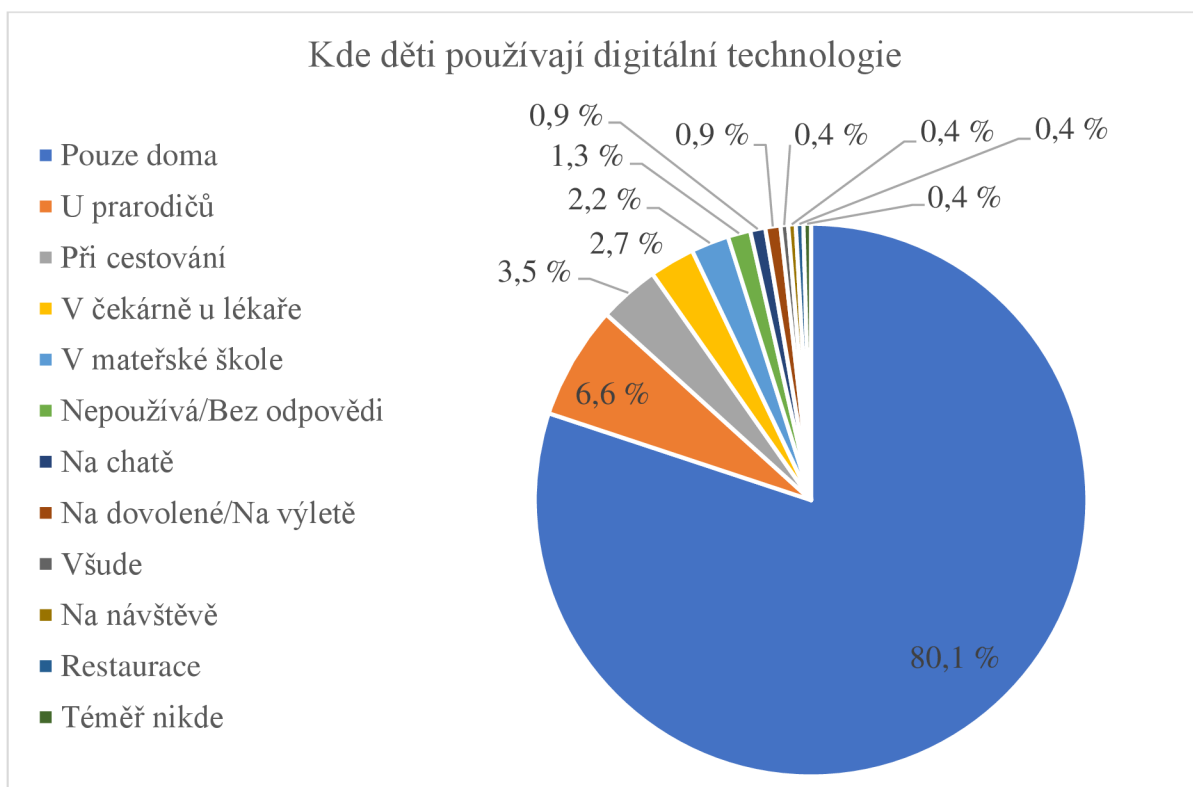
Kde jsou DT využívány	Četnost	Zastoupení v %
(Pouze) doma	181	80,1 %
Všude	1	0,4 %
Na chatě	2	0,9 %
Na návštěvě	1	0,4 %
Na dovolené/Na výletě	2	0,9 %
V mateřské škole	5	2,2 %
U prarodičů	15	6,6 %
Při cestování	8	3,5 %
V čekárně u lékaře	6	2,7 %
Restaurace	1	0,4 %
Téměř nikde	1	0,4 %
Nepoužívá/Bez odpovědi	3	1,3 %

Odpovědi respondentů na otevřenou položku č. 17 byly rozděleny do několika základních kategorií a zaznamenány do tabulky č. 14.

Děti nejvíce využívají digitální technologie v domácím prostředí (80,1 %). V práci s přístroji jsou podporovány také u prarodičů (6,6 %). Funkci pomocníka zastupují technologie zejména při cestování (3,5 %) a v čekárně u lékaře (2,7 %). Celkem ve 2,2 % se děti s technologiemi setkávají v mateřské škole. V ostatních případech, které nejsou v porovnání s výše zmíněnými kategoriemi tak zastoupeny, děti užívají přístroje na chatě (0,9 %), na dovolené nebo na výletě (0,9 %), na návštěvě (0,4 %) či v restauraci (0,4 %). Některé děti používají technologie všude (0,4 %) nebo naopak téměř nikde (0,4 %). Celkem 3 respondenti (1,3 %) odpověď na otázku blíže nespecifikovali nebo jejich dítě žádné technologie nepoužívá.

Výše uvedené výsledky jsou znázorněny v grafu č. 6.

Graf č. 6: Místa, kde děti používají digitální technologie



Položka č. 18: Patří některé z technologií, které Vaše dítě používá, přímo dítěti? Uveďte která:

Tabulka č. 15: Digitální technologie, jejichž vlastníkem je samo dítě

DT patřící dětem	Četnost	Zastoupení v %
Chytrý/Tlačítkový mobilní telefon	15	13 %
Fotoaparát	1	0,9 %
Tablet	6	5,2 %
Televize	3	2,6 %
Chytré hodinky	2	1,7 %
Albi tužka	1	0,9 %
Počítač	2	1,7 %
Další zařízení	4	3,5 %
Žádné	81	70,4 %

Cílem dotazování v otevřené položce č. 18 bylo zjistit, jaké konkrétní přístroje děti předškolního věku vlastní. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 15.

Mezi nejčastěji dětmi vlastněné digitální technologie patří chytré nebo tlačítkové mobilní telefony (13 %). V pořadí druhou takovou technologií je tablet (6,1 %). Dále jsou děti vlastníky televizi (2,6 %), chytrých hodinek (1,7 %), počítačů (1,7 %), digitálního fotoaparátu (0,9 %) nebo Albi tužky (0,9 %). Některé děti vlastní více druhů zařízení (3,5 %), např. MP3 a Albi tužku; Zune, GoPro a digitální fotoaparát nebo Albi tužku a Tablet. Více než polovina dětí (69,6 %) není vlastníkem žádné digitální technologie.

Položka č. 19: *V kolika letech dostalo Vaše dítě svoji vlastní technologii?*

Tabulka č. 16: *Věk, ve kterém dítě dostalo svou vlastní digitální technologii*

Kdy dostalo dítě 1. DT	Četnost	Zastoupení v %
2 roky	3	5,1 %
3 roky	3	5,1 %
4 roky	5	8,5 %
5 let	11	18,6 %
6 let	8	13,6 %
7 let	2	3,9 %
Nevím	2	3,9 %
Zatím nedostalo	25	42,4 %

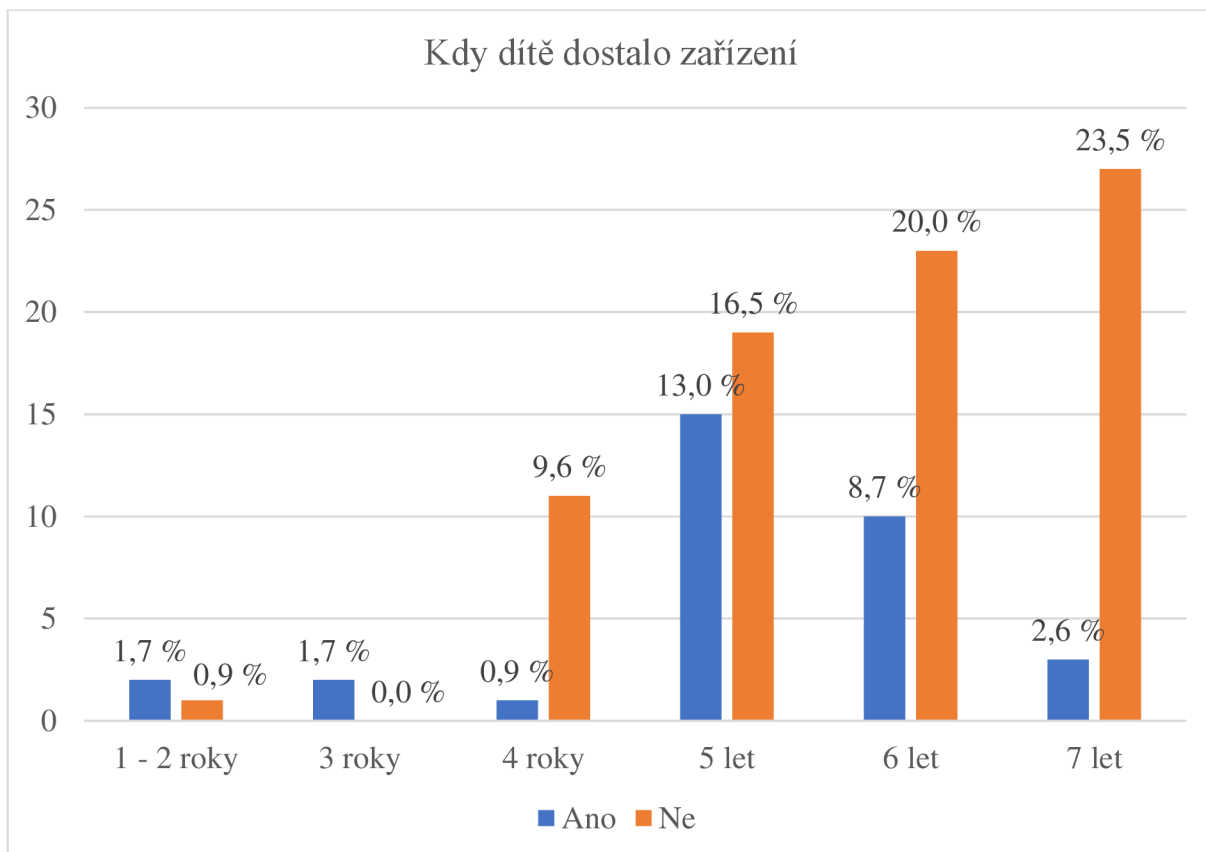
Volitelnou položku č. 19 z celkového počtu 115 respondentů vyplnilo celkem 59 z nich. Děti zbylých 56 respondentů žádné digitální technologie nevlastní. Tabulka č. 16 zaznamenává věk dětí respondentů, ve kterém tyto děti dostaly své první zařízení.

Nejvíce dětí dostalo své první zařízení v pěti letech (18,6 %), o něco méně pak v šesti letech (13,6 %). Další kategorie zahrnují obdržení digitálních technologií ve dvou letech (5,1 %), ve třech letech (5,1 %), ve čtyřech letech (8,5 %) a v sedmi letech (3,9 %) věku dítěte. Celkem 2 respondenti (3,9 %) neví, kdy přesně děti své první zařízení dostaly.

I přes možnost nevyplnit položku, pokud dítě žádnou technologii nevlastní, 42,4 % respondentů uvedlo, že jejich děti zatím žádné zařízení nevlastní.

Graf č. 7 zachycuje věk dětí, ve kterém dostaly svou první digitální technologii. Pro srovnání jsou v grafu uvedena data také o tom, kolik dětí v daném věku digitální technologie nevlastní.

Graf č. 7: Věk, ve kterém dítě dostalo své první zařízení



Položka č. 20: *V kolika letech plánujete dítěti pořídit vlastní digitální technologie?*

Tabulka č. 17: *V kolika letech plánujete dítěti pořídit vlastní digitální technologie?*

Plánované pořízení DT	Četnost	Zastoupení v %
4 roky	1	0,9 %
5 let	2	1,7 %
6 let	5	4,3 %
7 let	15	13 %
8 let	15	13 %
9–10 let	20	17,4 %
12 let	2	1,7 %
Při nástupu do ZŠ	15	13 %
Co nejpozději	5	4,3 %
Až bude zralé	2	1,7 %
Neplánuji	6	5,2 %
Nevím	17	14,8 %
Dítě DT již vlastní	10	8,7 %

V návaznosti na předchozí položku, se tato snaží zjistit, kdy konkrétně respondenti chtějí pořídit svým dětem jejich první digitální technologie, pokud tak již nečinili. Výsledky otevřené položky byly rozděleny do několika základních kategorií zaznamenaných v tabulce č. 17.

Celkem 8,7 % dětí již je vlastníkem své první digitální technologie. Nejvíce respondentů (17,4 %) chce svým dětem pořídit první zařízení přibližně v devíti až deseti letech. Celkem 13 % respondentů zvažuje pořízení první digitální technologie pro své děti v době jejich nástupu do povinného školního vzdělávání. Jedna z respondentek toto doplňuje slovy: „*až bude jezdit samo autobusem*“. S pořízením prvního zařízení během docházky na 1. stupeň základní školy počítají i další respondenti. Konkrétně v šesti letech (4,3 %), sedmi letech (13 %) a v osmi letech (13 %) dítěte.

Nejméně respondentů (0,9 %) má v plánu pořídit zařízení dětem ve věku 4 let. V pěti letech chce svým dětem pořídit digitální technologie celkem 1,7 % respondentů.

Necelých 15 % respondentů (14,8 %) neví, kdy pořídí svým dětem některou z digitálních technologií a někteří doplňují, že doufají, že ji děti dlouho nebudou potřebovat.

Co možná nejpozději tak hodlá učinit celkem 4,3 % respondentů a konkrétně ve dvanácti letech 1,7 % respondentů. Svou odpověď vysvětlují např. takto: „*Co nejpozději, ale nejspíš to bude z velké míry ovlivněno okolím*“. Část respondentů (1,7 %) zvažuje pořízení digitálních technologií pro své děti až budou zralé, avšak blíže nespécifikovali, kdy podle nich toto období nastane.

Celkem 5,2 % respondentů zatím neplánuje svým dětem pořizovat vlastní digitální technologie. Jedna z respondentek doplnila svou odpověď např. takto: „*velmi se bráníme, nicméně chápu, že s nástupem do školy bude zapotřebí telefon a ve škole mají tablety*“.

Položka č. 21: Kdo z rodiny naučil dítě používat digitální technologie?

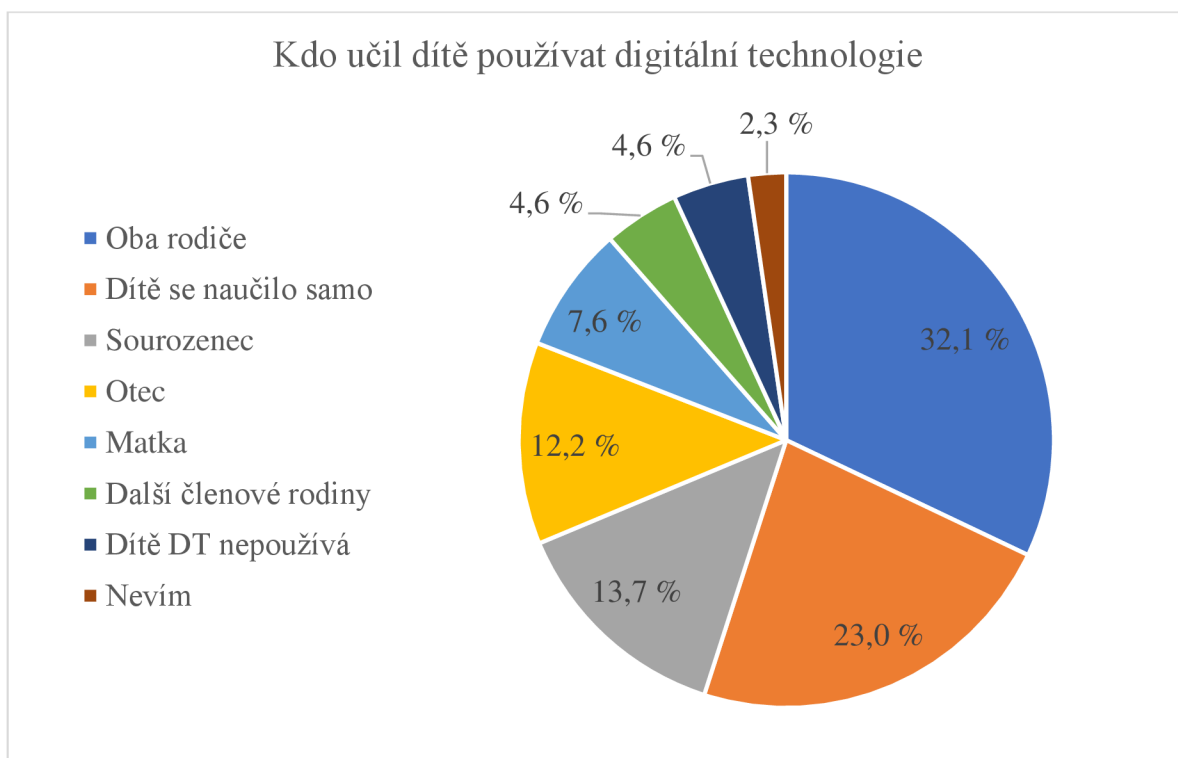
Tabulka č. 18: Kdo z rodiny učil dítě používat digitální technologie?

Osoba, která dítě učila pracovat s DT	Četnost	Zastoupení v %
Dítě se naučilo samo (pozorováním)	30	23 %
Oba rodiče	42	32,1 %
Matka	10	7,6 %
Otec	16	12,2 %
Sourozenec	18	13,7 %
Další členové rodiny	6	4,6 %
Dítě DT nepoužívá	6	4,6 %
Nevím	3	2,3 %

Otevřená položka č. 21 nabízela respondentům možnost vyjádřit se k dotazu, kdo z rodiny naučil jejich děti používat digitální technologie. V některých případech respondenti uvedli pouze jednoho člena, většinou se však zapojilo více členů rodiny. Výsledky jsou zaznamenány v tabulce č. 18 a graficky zpracovány v grafu č. 8.

Nejčastěji se děti učily užívat digitální technologie pozorováním svého okolí (23 %), což je pro období předškolního věku typické. Celkem 32,1 % tvoří kategorii obou rodičů, kteří svým dětem aktivně vysvětlovali, jak s přístroji pracovat. V kategoriích zastupujících osoby rodičů jednotlivě vyšlo najevo, že dětem digitální technologie představují častěji jejich otcové (12,2 %) než matky (7,6 %). Významně se procesu učení zacházení s technologiemi účastnili také sourozenci dětí (13,7 %). Svým dílem přispěli také další členové rodiny (4,6 %) a to zejména prarodiče dětí (převážně babičky). Celkem 2,3 % respondentů neví, kde nebo od koho se jejich děti naučily používat digitální technologie.

Graf č. 8: Rodinný příslušník, který učil děti používat digitální technologie



Položka č. 22: Kolik času denně Vaše dítě tráví používáním digitálních technologií?

Tabulka č. 19: Čas strávený užíváním digitálních technologií (děti)

Čas strávený na DT	Četnost	Zastoupení v %
30 min	29	25,2 %
do 1 hodiny	38	33 %
1–2 hodiny	31	27 %
2–3 hodiny	8	7 %
3–4 hodiny	0	0 %
4 a více hodin	0	0 %
Jiné	9	7,8 %

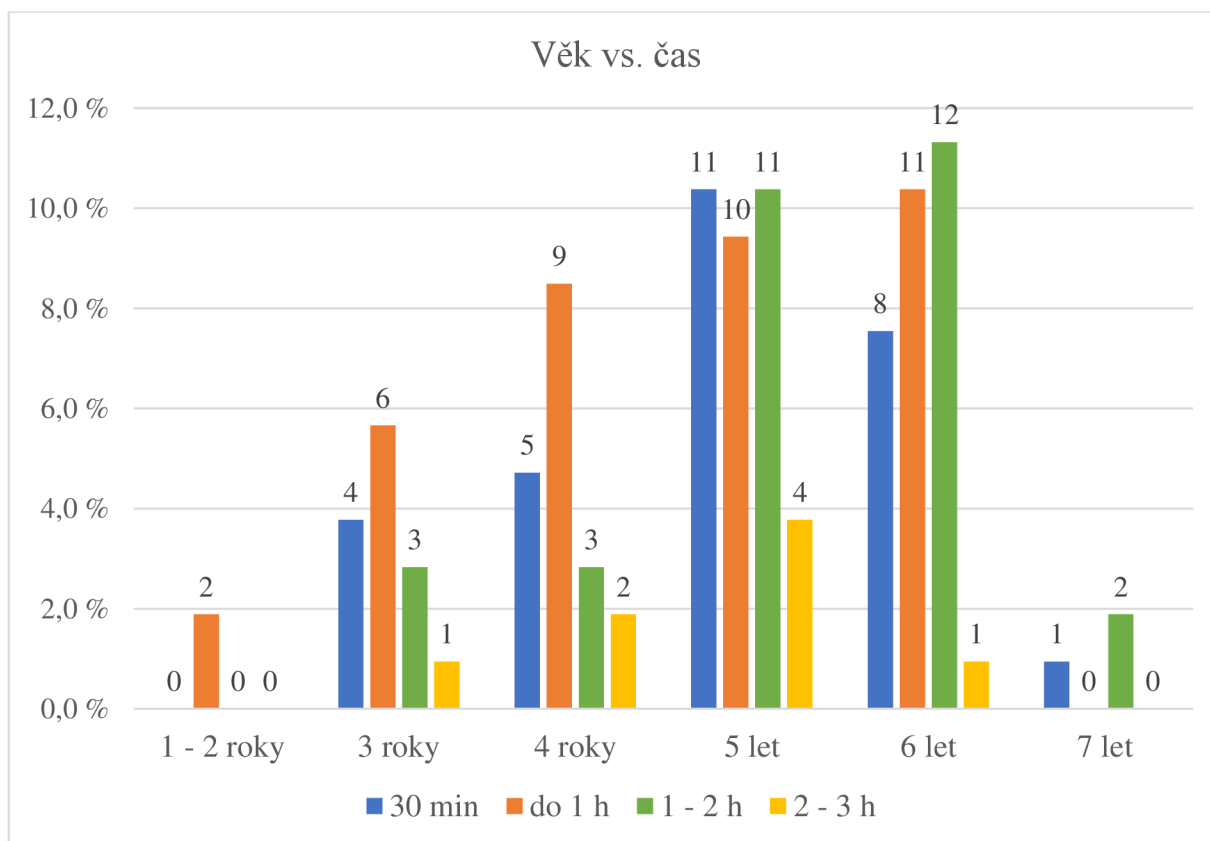
Tabulka č. 19 zaznamenává výsledky týkající se rozsahu času, který děti tráví užíváním digitálních technologií. Nejvíce dětí tráví užíváním těchto technologií maximálně 1 hodinu denně (33 %). O něco méně je obsazena kategorie 1–2 hodiny (27 %) a časové rozmezí do

30 min (25,2 %). V průměru 2–3 hodiny denně tráví s digitálními technologiemi 7 % dětí. Déle než 3 hodiny denně děti přístroje neuvžívají.

Kategorii „Jiné“ uvedlo 9 respondentů (7,8 %), kteří tuto možnost blíže specifikovali dalšími časovými údaji, např. 30 min 2x v týdnu, cca 5x za měsíc, 3 hodiny za týden, 4 hodiny za víkend (ale ne každý víkend), 15 min denně apod. Jedna z respondentek detailněji odpověděla slovy: „je to různorodé, někdy ani minutu, někdy i 4 hodiny, když musím pracovat“.

Graf č. 9 znázorňuje srovnání věku a doby trávené používáním digitálních technologií dětmi. Z těchto dat vyplývá, že děti užívají technologie nejčastěji v časovém horizontu 30 min až 2 hodiny, poté jejich aktivita klesá až úplně končí. Doba užívání se také zvyšuje s rostoucím věkem dětí.

Graf č. 9: Srovnání věku a času tráveného používáním dětí



Položka č. 23: *Zvýšila se doba užívání těchto přístrojů za poslední 2 roky? (Zde prosím nezahrnujte období ovlivněné Covidem.)*

Tabulka č. 20: Zvýšení doby užívání digitálních technologií za poslední 2 roky

Zvýšení doby užívání	Četnost	Zastoupení v %
Ano	46	40 %
Ne	69	60 %

V položce č. 23 respondenti odpovídali na dotaz, zda se doba užívání digitálních technologií za poslední 2 roky (bez ohledu na ovlivnění Covidem-19) zvýšila či nikoli. Výsledky zaznamenává tabulka č. 20, ze které vyplývá, že více než polovina respondentů (60 %) odpovědělo na tuto otázku záporně. Celkem 40 % z nich pak odpovědělo kladně, doba užívání digitálních technologií v jejich rodině se tedy za poslední 2 roky navýšila.

Položka č. 24: *Pokud jste na předešlou otázku odpověděli Ano, co bylo příčinou zvýšení doby užívání digitálních technologií Vaším dítětem?*

Tabulka č. 21: Příčiny zvýšení doby užívání za poslední 2 roky

Příčina	Četnost	Zastoupení v %
Věk	17	24,3 %
Usnadnění práce a péče	6	8,6 %
Zvědavost, zvýšení zájmu o DT	16	22,9 %
Nové (vzdělávací) hry, edukace	7	10 %
Pracovní vytížení a home-office	7	10 %
Pandemická omezení	11	15,7 %
On-line/Distanční vzdělávání	1	1,4 %
Osamostatnění	1	1,4 %
Tlak okolí	2	2,9 %
Nevím	2	2,9 %

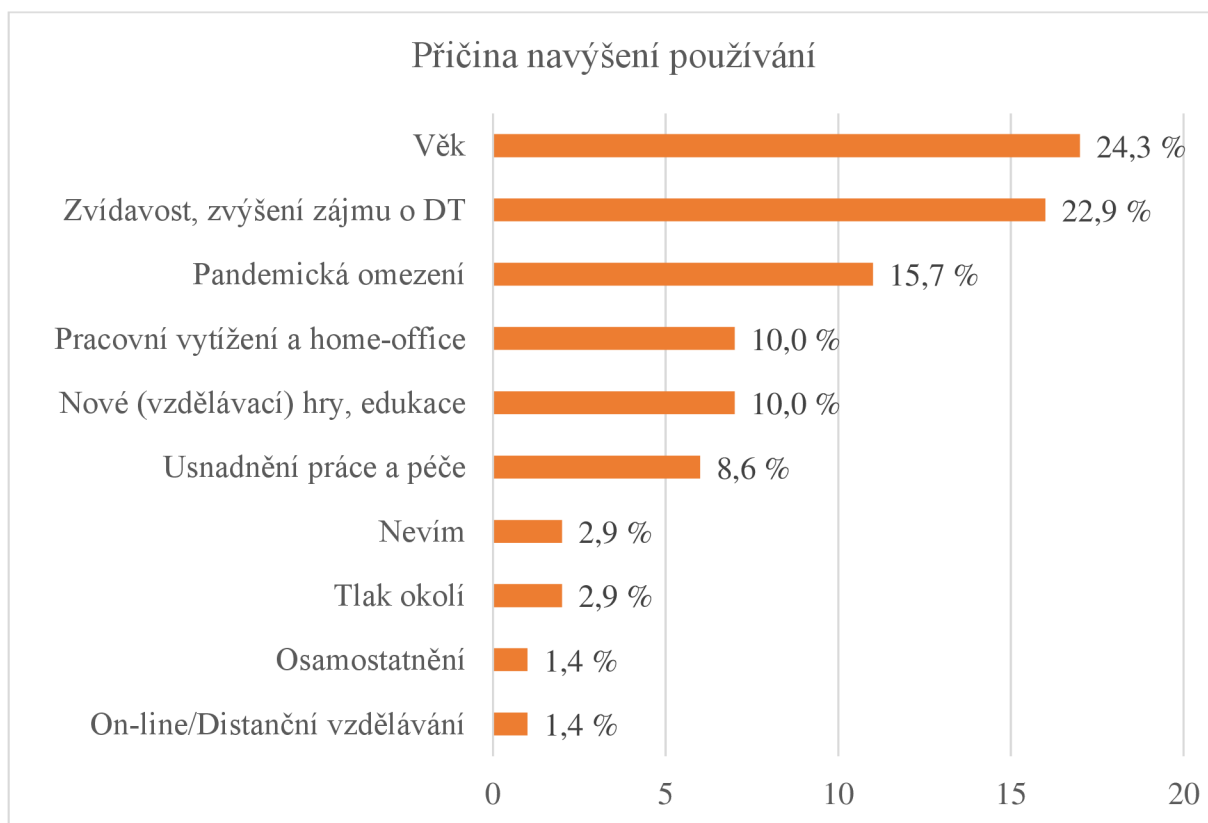
Volitelnou položku č. 24 z celkového počtu 115 respondentů vyplnilo celkem 47 z nich. U zbylých 68 respondentů žádné změny v časovém užívání digitálních technologií nenastaly. Tabulka č. 21 zaznamenává hlavní kategorie odpovědí respondentů. Tabulku doplňuje svým grafickým přehledem graf č. 10.

Nejčastější příčinou zvýšení doby používání digitálních technologií u dětí byl jejich věk (24,3 %) a s ním spojená v pořadí druhá nejčastěji zastoupená kategorie zvědavost a zvýšení zájmu o tyto technologie (22,9 %). Mezi další důvody patří také rozvoj nových (vzdělávacích) her a edukačních aplikací (10 %), tlak okolí (2,9 %), osamostatnění dětí (1,4 %) a distanční vzdělávání mateřské školy s použitím digitálních technologií (1,4 %). Celkem 2,9 % respondentů na otázku odpovědělo „Nevím“.

Mnozí respondenti ve svých odpovědích poukazovali na fakt, že nelze zcela objektivně hodnotit dobu navýšení používání digitálních technologií, aniž by do příčin tohoto navýšení byla zahrnuta pandemická situace (15,7 %). Ve spojitosti s ní se totiž navýšilo pracovní vytížení respondentů (10 %), kteří pracovali v režimu home-office. Digitální technologie pak sloužily např. k usnadnění práce a péče (8,6 %) o děti v domácnosti.

Pro lepší přehlednost jsou výsledky z tabulky č. 21 zaznamenány také do grafické podoby v grafu č. 10.

Graf č. 10: Příčiny navýšení používání digitálních technologií



Položka č. 25: K jakým aktivitám využívá Vaše dítě digitální technologie?

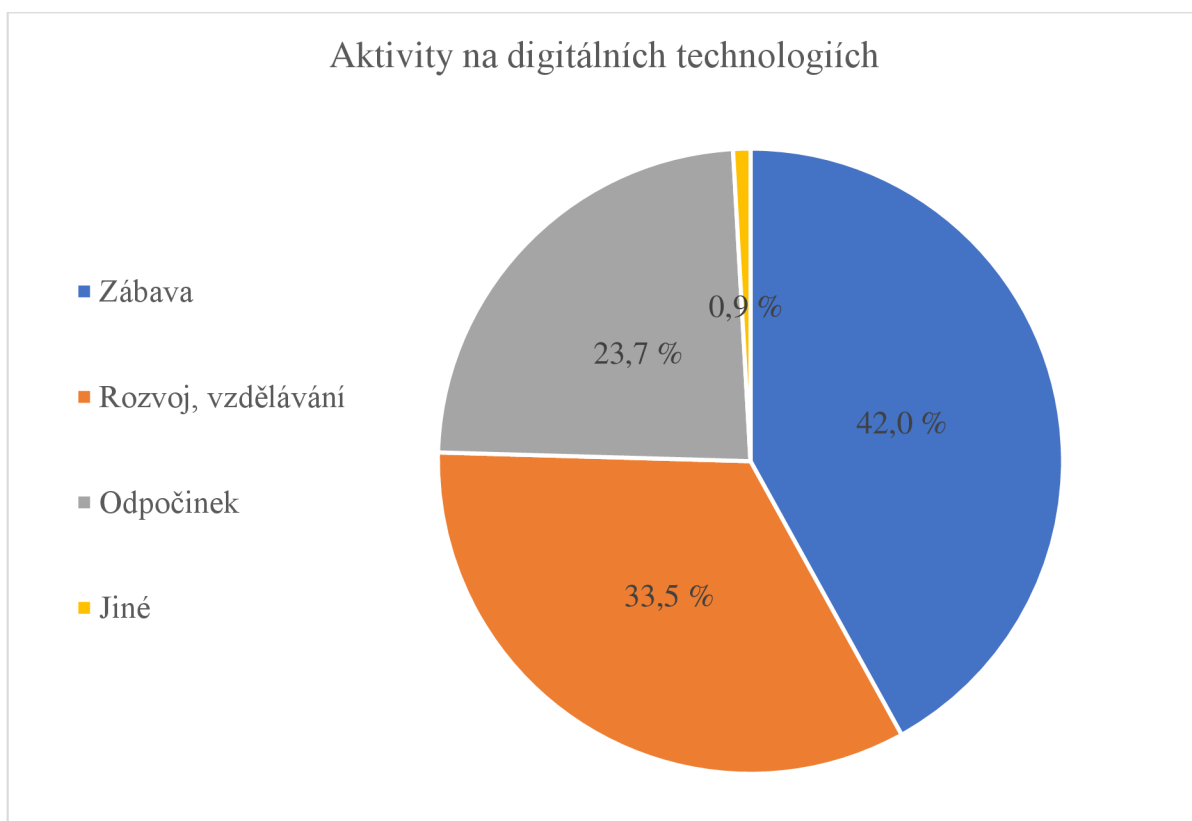
Tabulka č. 22: Druhy aktivit, ke kterým děti využívají digitální technologie

Aktivity	Četnost	Zastoupení v %
Rozvoj, vzdělávání	75	33,5 %
Zábava	94	42 %
Odpočinek	53	23,7 %
Jiné	2	0,9 %

U této položky měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. Tabulka č. 22 zachycuje reakce na dotaz, k jakým aktivitám používají děti respondentů digitální technologie. Údaje jsou pak graficky znázorněny v grafu č. 11.

Nejčastěji (33,5 %) jsou digitální technologie využívány k zábavě (42 %), dále za účelem rozvoje a vzdělávání dětí (33,5 %) a hojně také jako relaxační prostředek (23,7 %). Celkem 0,9 % respondentů zvolilo možnost „Jiné“, ve které blíže specifikovali svou odpověď jako: „focení“ a „k seberealizaci a inspiraci při tvoření“.

Graf č. 11: Aktivity dětí na digitálních technologiích



Položka č. 26: *Jaké aplikace používá Vaše dítě při trávení času na digitálních technologiích?*

Tabulka č. 23: *Aplikace, které děti při užívání digitálních technologií používají*

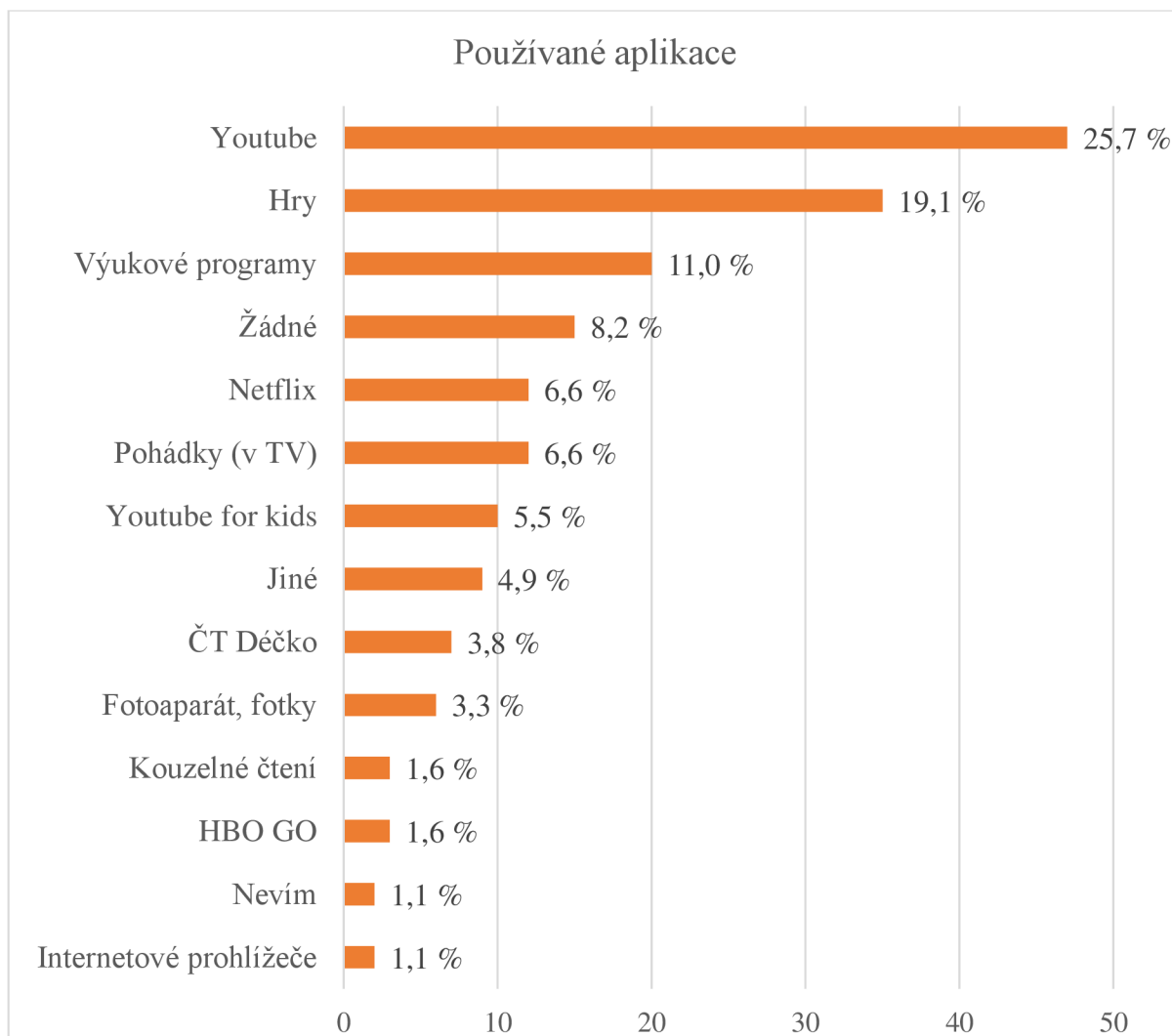
Aplikace	Četnost	Zastoupení v %
Youtube	47	25,7 %
Youtube for kids	10	5,5 %
Hry	35	19,1 %
Výukové programy	20	11 %
Internetové prohlížeče	2	1,1 %
Fotoaparát, fotky	6	3,3 %
HBO GO	3	1,6 %
ČT Děčko	7	3,8 %
Pohádky (v TV)	12	6,6 %
Kouzelné čtení	3	1,6 %
Netflix	12	6,6 %
Jiné	9	4,9 %
Žádné	15	8,2 %
Nevím	2	1,1 %

V otevřené položce č. 26 bylo cílem zjistit, jaké aplikace děti předškolního věku na digitálních technologiích používají. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 23 a pro větší přehlednost také graficky ztvárněny v grafu č. 12.

Nejčastěji používanou aplikací je Youtube (25,7 %). Po ní následují nejružnější hry (19,1 %), které plní buď edukační funkci nebo zábavnou. Respondenti uvedli např. tyto hry: Brawl stars, Minecraft, Roblox, Among us, Animal hair salon, Draci v hrnci, Počítání s Michalem, Nakrm Karla, Po, Mario, Puzzle, Paint, Výukové kartičky, hry s písmeny, Codespark aj. V pořadí třetí nejčteněji zastoupenou kategorií jsou výukové programy (11 %), následně aplikace Netflix a pohádky v televizi zastoupené rovnocenně celkem v 6,6 %. Aplikace Youtube for kids (5,5 %) je dětmi využíván v menší míře než „obyčejný“ Youtube. Kategorie „Jiné“ (4,9 %) obsahuje aplikace jako: Duplo, Bible, Messenger, Viber, Divadelní představení, Videá a aplikace k poslechu hudby.

Mezi aplikace zastoupené v menší míře patří Čt Děčko (3,8 %), Fotoaparát a Fotky (3,3 %) a Kouzelné čtení s Albi tužkou (1,6 %). Nejméně zastoupená je kategorie Internetových prohlížečů (1,1 %), konkrétně Internet Explorer a Mozilla. Celkem 1,1 % respondentů odpověděla, že neví, jaké aplikace děti v zařízeních používají.

Graf č. 12: Používané aplikace



Položka č. 27: Umi si Vaše dítě samo stáhnout aplikace?

Tabulka č. 24: Umi si Vaše dítě samo stáhnout aplikace?

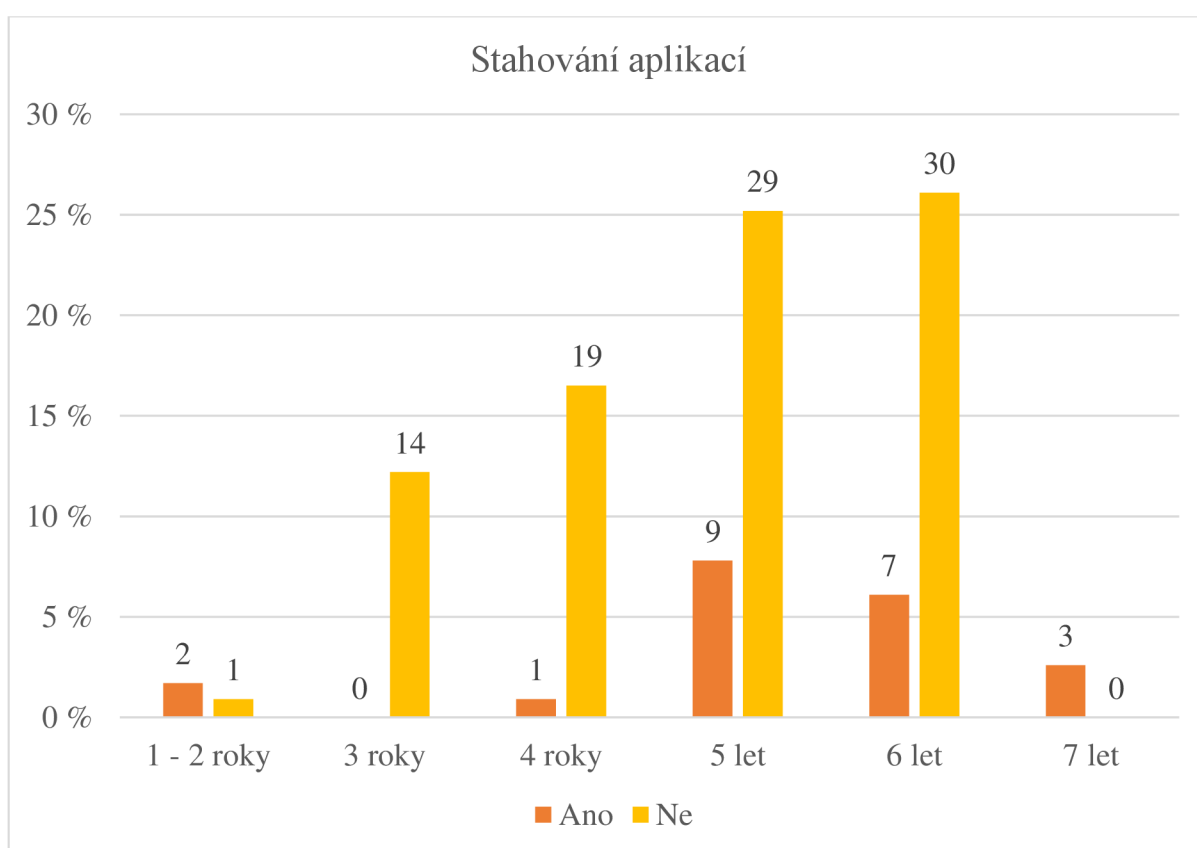
Stahování aplikací dětmi	Četnost	Zastoupení v %
Ano	20	17,4 %
Ne	91	79,1 %
Jiné	4	3,5 %

V návaznosti na předchozí položku, se tato zabývá schopností dětí předškolního věku výše zmíněné aplikace stahovat.

Z tabulky č. 24 je zřejmé, že většina dětí respondentů (79,1 %) aplikace stahovat neumí. Celkem 17,4 % naopak dokáže aplikace do (svých) zařízení samostatně stahovat. Celkem 3,5 % respondentů zvolilo možnost „Jiné“, kde svou odpověď specifikovali slovy: „ano, ale ne cíleně a nemá to povolené“ a „doufám, že to děti nebudou do přiměřeného věku umět.“

Graf č. 13 zachycuje srovnání toho, zda děti umí samy stahovat aplikace nebo ne, vzhledem k jejich věku.

Graf č. 13: Stahování aplikací dětmi



Položka č. 28: *Snažíte se regulovat obsah a čas, který tráví Vaše dítě na digitálních technologiích?*

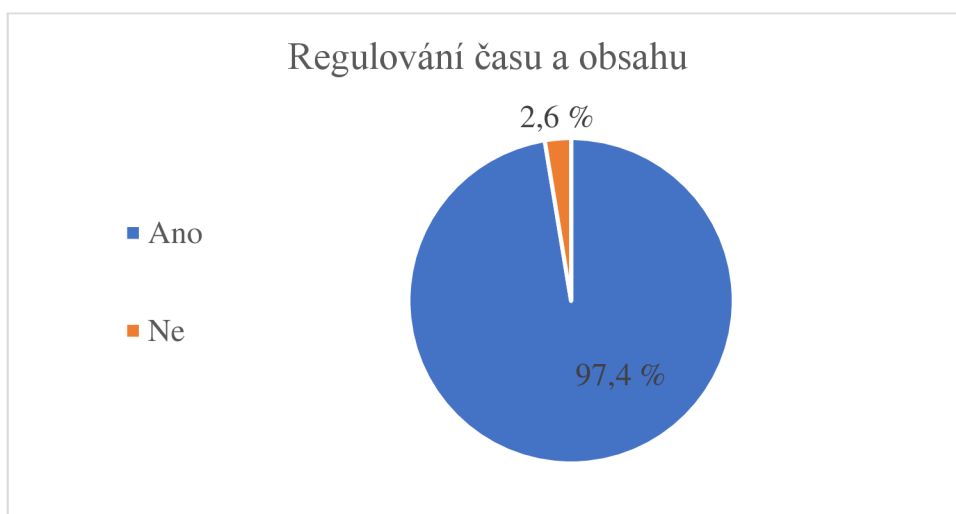
Tabulka č. 25: Regulace obsahu a času ze strany rodičů

Regulování obsahu	Četnost	Zastoupení v %
Ano	112	97,4 %
Ne	3	2,6 %

Poslední z uzavřených položek se respondentů dotazuje na skutečnost, zda se dětem snaží regulovat obsah a čas při užívání digitálních technologií.

Z výsledků zaznamenaných v tabulce č. 25 vyplývá, že naprostá většina respondentů (97,4 %) se snaží dětem regulovat čas strávený používáním zařízení a zajímají se o obsah, se kterým se děti setkávají. Celkem 2,6 % respondentů zvolilo odpověď ne, což může být způsobeno snahou některých respondentů minimalizovat užívání technologií. Tyto výsledky graficky doplňuje graf č. 13.

Graf č. 14: Regulování času a obsahu



Položka č. 29: *Jaké technologie používají v mateřské škole, kterou Vaše dítě navštěvuje? U této položky můžete zvolit více odpovědí.*

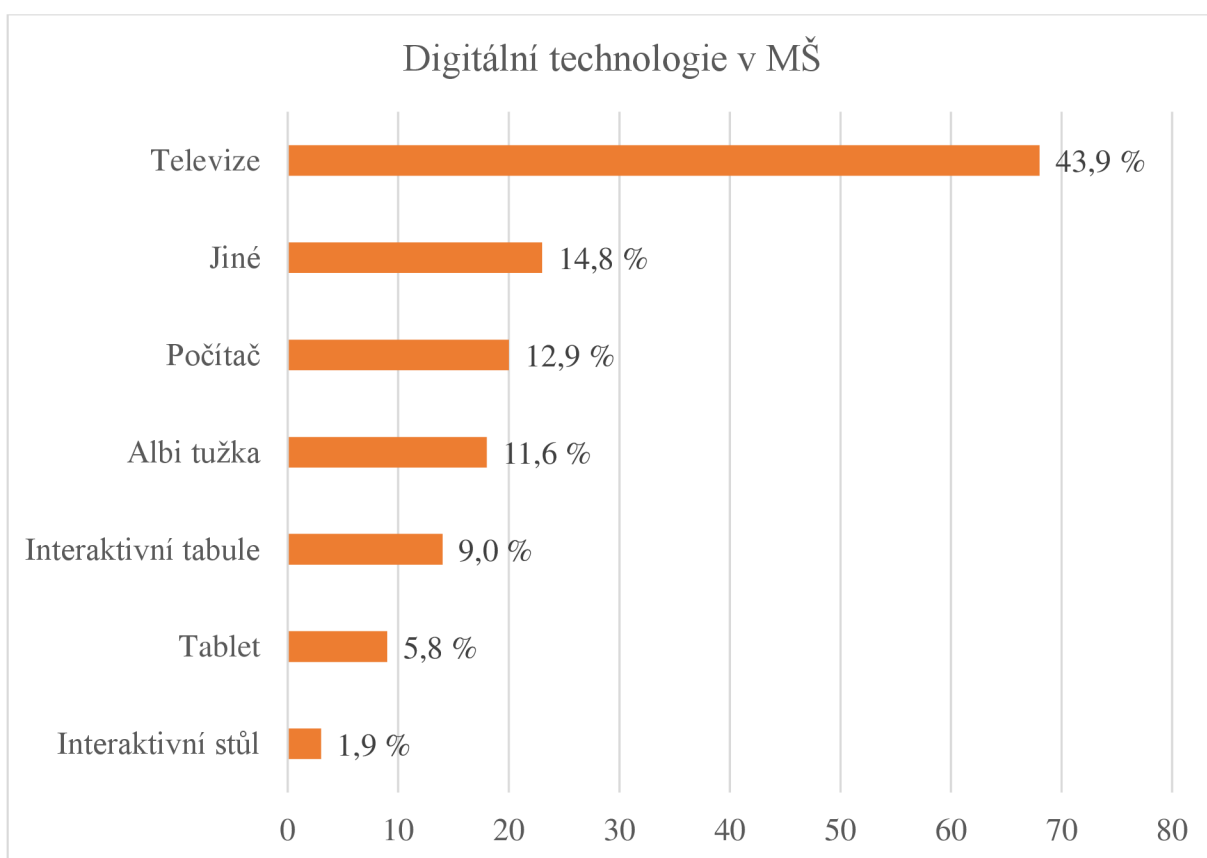
Tabulka č. 26: Digitální technologie používané v mateřské škole

DT v mateřské škole	Četnost	Zastoupení v %
Televize	68	43,9 %
Počítač	20	12,9 %
Albi tužka	18	11,6 %
Interaktivní tabule	14	9 %
Tablet	9	5,8 %
Interaktivní stůl	3	1,9 %
Jiné	23	14,8 %

Zodpovězení této položky nebylo pro respondenty, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, povinné. Ostatní dotazovaní měli možnost zvolit více odpovědí. Odpovědi shrnuje tabulka č. 26. Graf č. 14 data zobrazuje v grafické podobě.

V mateřských školách jsou nejčastěji využívanou digitální technologií televize (43,9 %). Dále jsou ve vzdělávacím procesu využívány počítače (12,9 %), Albi tužky (11,6 %) a Interaktivní tabule (9 %). V menším množství jsou mateřské školy vybaveny tablety (5,8 %). Nejméně zastoupenou kategorií představuje interaktivní stůl (1,9 %). Celkem 14,8 % respondentů zvolilo možnost „Jiné“, kterou však žádný z nich blíže nespecifikoval.

Graf č. 15: Digitální technologie v mateřské škole



Položka č. 30: Jaký je Váš postoj k užívání digitálních technologií z hlediska vývoje dítěte?

Tabulka č. 27: Postoj rodičů k užívání digitálních technologií z hlediska vývoje dítěte

Postoj k DT	Četnost	Zastoupení v %
Pozitivní	23	13,1 %
DT mohou být prospěšné	18	10,3 %
Mají svá pozitiva i negativa	4	2,3 %
Nejsou zásadní pro vývoj	13	7,4 %
Vyvolávají obavy, ale patří k životu	6	3,4 %
Nelze se jim vyhnout	17	9,7 %
Je třeba naučit děti s DT pracovat	16	9,1 %
Musí se regulovat	30	17,1 %
Všeho s mírou	24	13,7 %
Rodiče DT spíše nepodporují	13	7,4 %
Negativní, DT je třeba minimalizovat	8	4,6 %
Nevím	3	1,7 %

V otevřené položce č. 30 měli respondenti příležitost vyjádřit své postoje k digitálním technologiím. Jejich odpovědi byly rozděleny do jednotlivých kategorií a následně zaznamenány do tabulky č. 27.

U respondentů se projevovaly názory spíše pozitivního charakteru, přičemž někteří svůj postoj bez dalšího specifikování za pozitivní přímo označili (13,1 %). Celkem 17,1 % respondentů se domnívá, že užívání digitálních technologií je třeba regulovat. Jejich tvrzení doplňují další respondenti (13,7 %) tvrzením „všeho s mírou“. V 10,3 % respondenti vnímají digitální technologie jako prospěšné a 9,7 % tvrdí, že se jim (technologiím) nelze vyhnout.

Část respondentů (9,1 %) si uvědomuje, že je třeba děti s digitálními technologiemi naučit pracovat. Naopak 7,4 % respondentů si myslí, že tyto technologie nejsou pro vývoj dětí předškolního věku zásadní. 7,4 % respondentů své děti ve využívání digitálních technologií nepodporuje a 4,6 % k nim má výrazně negativní postoj a snaží se užívání technologií minimalizovat (4,6 %). U 3,4 % vyvolávají digitální technologie obavy, ale tito respondenti si

zároveň uvědomují, že technologie patří k životu. Celkem 3,4 % respondentů vnímá digitální technologie s jejich pozitivy i negativy. 1,7 % respondentů odpovědělo na dotaz Nevím.

Jako pomyslné shrnutí uvedených postojů lze uvést jedno konkrétní vyjádření, které ta ostatní shrnuje takto: „*Je potřeba, aby se dítě v dnešní době orientovalo v užívání DT. Z hlediska vývoje však nesmí DT nahrazovat klasické způsoby vzdělávání. Při mírnějším užívání mohou být ku prospěchu ve vývoji, při přemíře užívání však mohou nenávratně omezit rozvoj dítěte*“.

Položka č. 31: *Jak se dítě zachová, pokud po předchozí domluvě o ukončení užívání chcete digitální technologie dítěti odebrat a ono s tím nesouhlasí?*

Tabulka č. 28: Reakce dítěte na ukončení užívání digitální technologie

Reakce	Četnost	Zastoupení v %
Bez problému	39	31,7 %
Vztek, dítě je našťvané	26	21,1 %
Snaha obejít domluvu, smlouvání	20	16,3 %
Podráždění, nesouhlas	13	10,6 %
Pláč	9	7,3 %
Někdy pláč a vztek, jindy uznání domluvy	14	11,4 %
Problém není řešen	2	1,6 %

Tabulka č. 28 zaznamenává nejčastější reakce dětí předškolního věku na pokyn rodičů k ukončení aktivity na digitálním zařízení.

Téměř třetina dětí (31,7 %) v této situaci bez námitek ukončí aktivitu a svou pozornost obrátí k jiné činnosti. Celkem 16,3 % dětí se snaží smlouvat o prodloužení času, některé z nich se snaží obejít domluvu s rodiči a sledují, zda si rodiče všimnou, že už svou činnost měly ukončit. U 11,4 % dětí se jejich reakce odvíjí od momentální situace, někdy nemají problém s uznáním domluvy, jindy pláčou nebo se projevují vzteklým chováním. V 21,1 % případů respondenti s jistotou očekávají vztek a našťvané vystupování potomka. Některé děti jeví známky nesouhlasu a podráždění (10,6 %), ale v tomto případě se nejedná o „hysterické scény“, jak někteří vzteklé reakce svých dětí popisují. V 7,3 % případů děti reagují pláčem, který se v některých případech objevuje v kombinaci se vzteklým chováním a křikem. Celkem 1,6 % respondentů bez bližší specifikace uvedlo, že tuto situaci neřeší.

Položka č. 32: Jak Vaše dítě tráví svůj volný čas?

Tabulka č. 29: Aktivita, které dítě vykonává ve volném čase

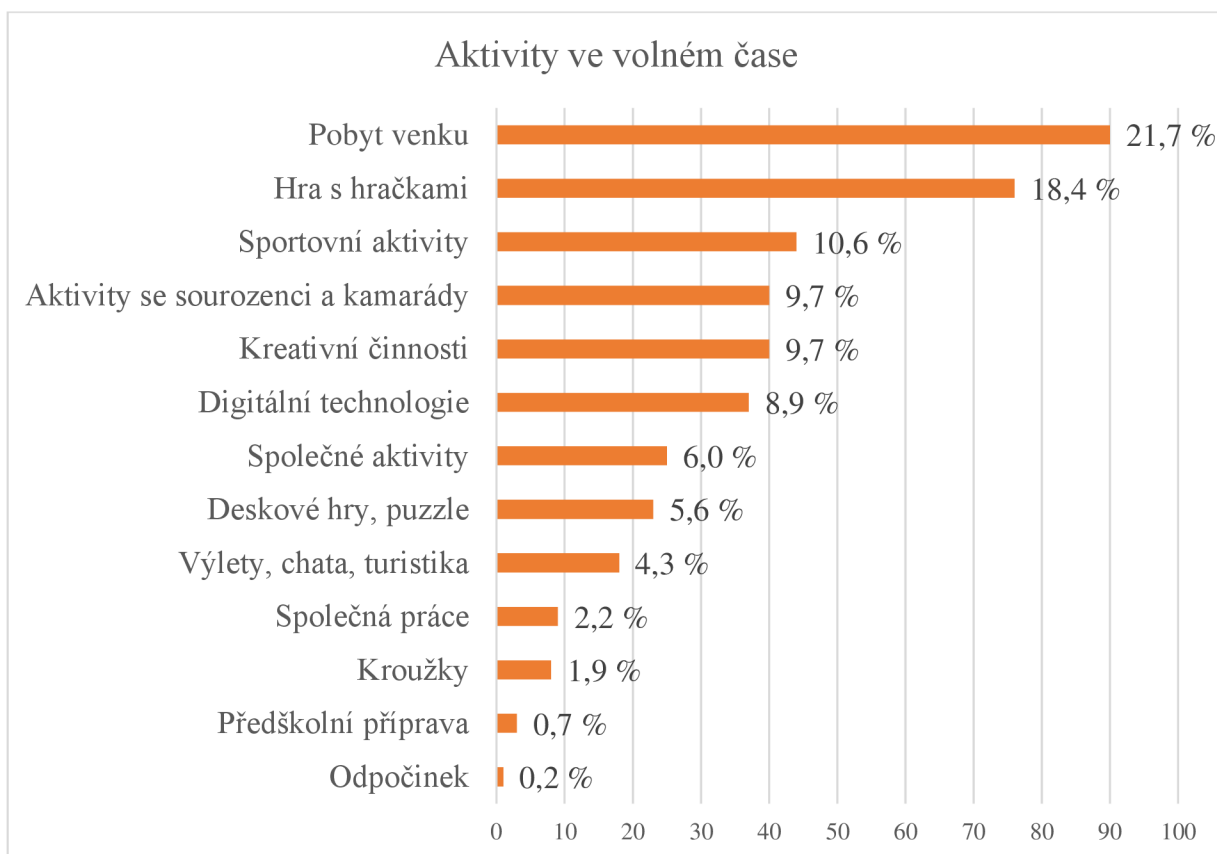
Aktivita ve volném čase	Četnost	Zastoupení v %
Hra s hračkami	76	18,4 %
Deskové hry, puzzle	23	5,6 %
Pobyt venku	90	21,7 %
Kreativní činnosti	40	9,7 %
Aktivita se sourozenci a kamarády	40	9,7 %
Sportovní aktivity	44	10,6 %
Výlety, chata, turistika	18	4,3 %
Společná práce	9	2,2 %
Kroužky	8	1,9 %
Společné aktivity	25	6 %
Odpočinek	1	0,2 %
Předškolní příprava	3	0,7 %
Digitální technologie	37	8,9 %

Otevřená položka č. 32 se zabývá otázkou volného času a způsobem, jakým jej děti v předškolním věku tráví. Odpovědi zobrazuje tabulka č. 29.

Ve volném čase děti nejčastěji pobývají venku (21,7 %) a věnují se venkovním či vnitřním hrám (18,4 %) se svými hračkami. V 10,6 % se věnují sportovním aktivitám (např. bruslení, horolezectví, cvičení na kruzích, plavání aj.). Další kategorie aktivit tvoří aktivity se sourozenci a kamarády (9,7 %), kreativní činnosti (9,7 %), používání digitálních technologií (8,9 %), společné aktivity s dalšími členy rodiny (6 %) a hraní deskových her či skládání puzzle (5,6 %). Mezi početně méně zastoupené kategorie činností patří výlety, pobyt na chatě a turistika (4,3 %), společná práce (2,2 %) a kroužky (1,9 %). Nejméně častou činností je odpočinek (0,2 %) a předškolní příprava (0,7 %).

Přehled výše zmíněných aktivit je graficky zpracován v grafu č. 15.

Graf č. 16: Aktivity ve volném čase



Položka č. 33: Navštěvuje Vaše dítě nějaké zájmové nebo pohybové kroužky? Pokud ano, jaké?

Tabulka č. 30: Kroužky, které dítě navštěvuje

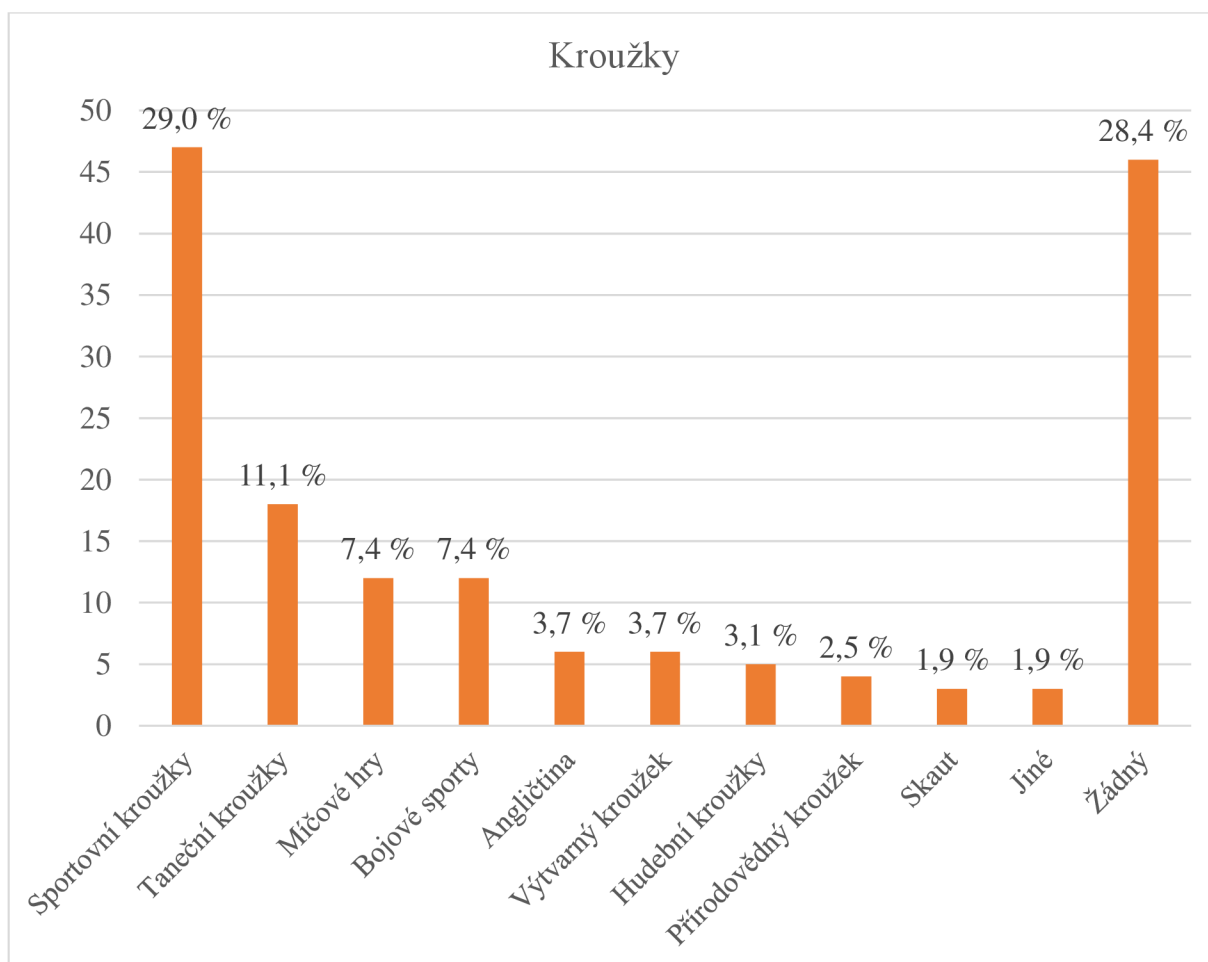
Kroužek	Četnost	Zastoupení v %
Sportovní kroužky	47	29 %
Míčové hry	12	7,4 %
Taneční kroužky	18	11,1 %
Hudební kroužky	5	3,1 %
Bojové sporty	12	7,4 %
Přírodovědný kroužek	4	2,5 %
Skaut	3	1,9 %
Angličtina	6	3,7 %
Výtvarný kroužek	6	3,7 %
Jiné	3	1,9 %
Žádný	46	28,4 %

V předposlední položce byli respondenti dotazováni, zda jejich děti ve svém volném čase navštěvují nějaké zájmové nebo pohybové kroužky. Odpovědi byly rozděleny do několika kategorií a následně zaznamenány do tabulky č. 30.

Z uvedených výsledků vyplývá, že největší počet dětí (29 %) navštěvuje sportovní kroužky. Např. plavání, pohybový kroužek, TJ Sokol, gymnastika, atletika, příprava paddleboard, trampolíny, cvičení rodičů s dětmi, svišti v pohybu aj. Taneční kroužky (např. balet, capoeira apod.) navštěvuje 11,1 % dětí. V kategorii míčových her (7,4 %) navštěvují děti kroužky jako beach volejbal, fotbal, tenis, házenou či kroužek míčových her. Celkem 7,4 % dětí navštěvuje kroužky bojových sportů (judo, krav maga). Mezi další kroužky, které děti navštěvují patří angličtina (3,7 %), výtvarné kroužky (3,7 %), hudební kroužky (3,1 %), přírodovědný kroužek (2,5 %) a skaut (1,9 %). Kategorii „Jiné“ (1,9 %) tvoří kroužky jako keramika, dramatický kroužek nebo kroužek lego mechanického stavění. Celkem 20,4 % dětí žádný kroužek nenavštěvuje.

Uvedené údaje graficky doplňuje graf č. 16.

Graf č. 17: Zájmové a sportovní kroužky



Položka č. 34: *Jakým dalším aktivitám se společně s Vaším dítětem ve volném čase věnujete?*

Tabulka č. 31: *Společné aktivity s rodiči ve volném čase*

Společné aktivity ve volném čase	Četnost	Zastoupení v %
Deskové/Společenské hry	21	5 %
Jízda na kole/koloběžce	62	14,7 %
Procházky	40	9,5 %
Výlety	41	9,7 %
Hry	18	4,3 %
Kreativní činnosti	32	7,6 %
Komunikace, povídání	9	2,1 %
Čtení	30	7,1 %
Zahradničení	18	4,3 %
Divadlo, muzeum, kino	6	1,4 %
Pobyt venku	26	6,2 %
Sport	39	9,2 %
Vaření, pečení	13	3,1 %
Čas strávený s rodinou a kamarády	12	2,8 %
Stavění kostek	8	1,9 %
Digitální technologie	3	0,7 %
Cestování, turistika	22	5,2 %
Zpívání	5	1,2 %
Poslech hudby	3	0,7 %
Úkoly a luštění	5	1,2 %
Jiné aktivity	9	2,1 %

Poslední otevřená položka dotazníku navazuje na položku č. 32. Zde se respondenti zamýšlí nad společně tráveným časem a aktivitami, které se svými dětmi vykonávají dohromady. Jednotlivé druhy aktivit jsou zaznamenány v tabulce č. 31.

Nejběžnější společnou aktivitou je jízda na kole nebo na koloběžce (14,7 %). Velkou část aktivit představují také výlety (9,7 %), procházky (9,5 %), sport (9,2 %), kreativní činnosti (7,6 %) a společné čtení (7,1 %). Další kategorie aktivit tvoří pobyt venku (6,2 %), cestování a turistika (5,2 %), hraní deskových a jiných společenských her (5 %), zahradničení (4,3 %),

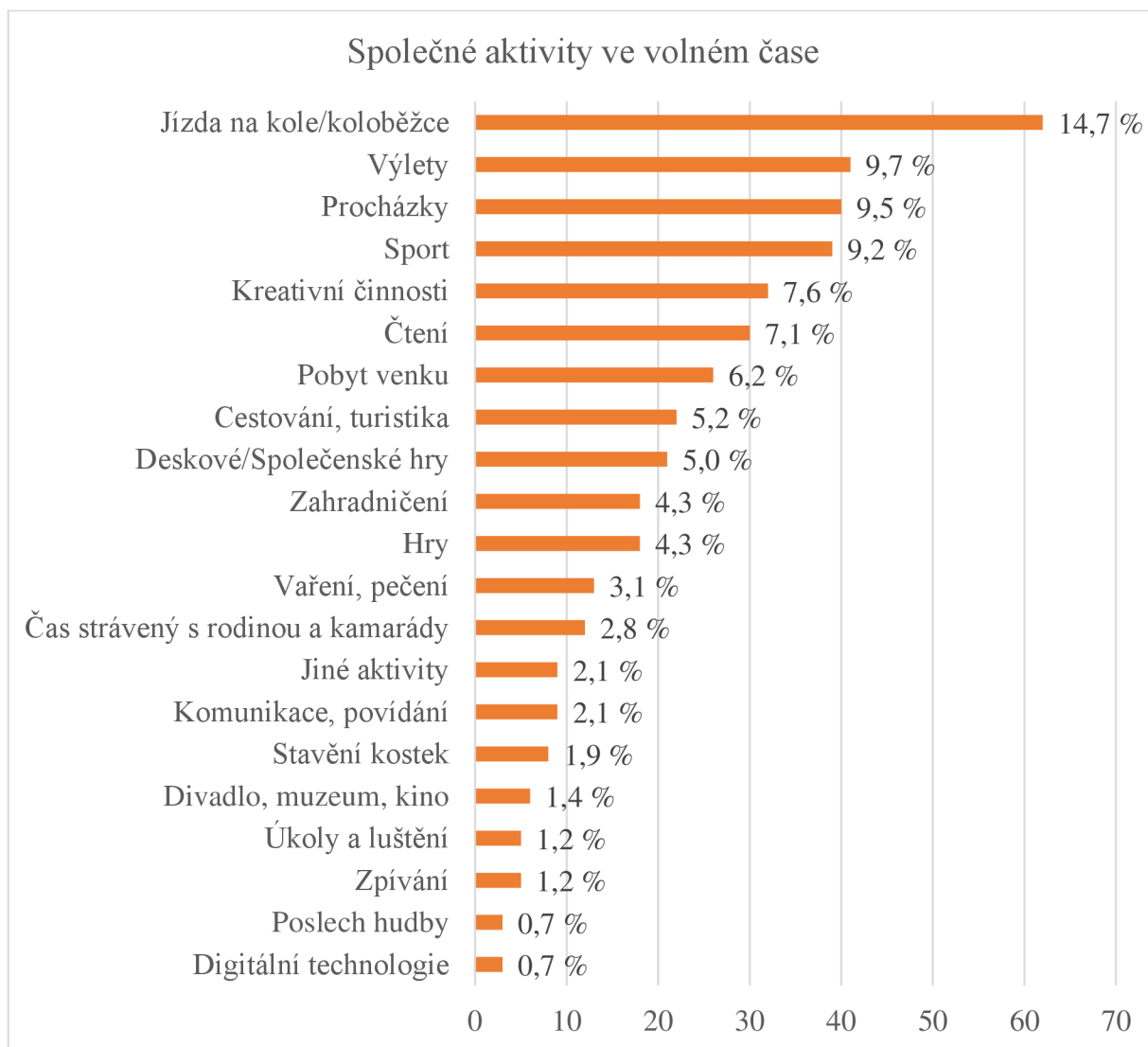
hry s hračkami (4,3 %), vaření a pečení (3,1 %) nebo čas strávený s rodinou a kamarády (2,8 %).

K méně početně zastoupeným, avšak neméně důležitým, kategoriím aktivit se řadí komunikace a povídání (2,1 %), stavění kostek (1,9 %), návštěva muzea, divadla nebo kina (1,4 %), úkoly a luštění (1,2 %), společné zpívání písniček (1,2 %) či poslech hudby (0,7 %). Nejméně zastoupenou kategorií jsou digitální technologie (0,7 %), u kterých respondenti uvedli, že se svými dětmi hrají společně hru Minecraft či společně sledují rodinný film.

Kategorie „Jiné“ (2,1 %) zahrnuje péči o domácí mazlíčky, společné opravy v domácnosti, úklid, návštěvu chaty, rybaření, geocaching nebo práci s drobnou elektrotechnikou.

Jednotlivé kategorie aktivit jsou pro lepší přehlednost zaznamenány v grafu č. 17.

Graf č. 18: Aktivity ve společně tráveném volném čase



Shrnutí

Empirická část bakalářské práce přinesla výsledky dotazníkového šetření, jehož prostřednictvím byla získaná data o tom, jakým způsobem jsou používány digitální technologie dětmi předškolního věku. Vzorek respondentů byl poměrně malý (115 rodičů), proto lze daný výzkum označit spíše za případovou studii.

K prozkoumání tématu bakalářské práce byl stanoven hlavní výzkumný cíl, z něhož vzešly dílčí výzkumné cíle. Následující odstavce obsahují jejich vyhodnocení.

Hlavní výzkumný cíl: *Zmapovat, jakou úlohu hrají digitální technologie v životě dětí předškolního věku.*

Digitální technologie jsou pro velkou část respondentů nedílnou součástí života. Vzhledem k situaci spojené s pandemií musela většina respondentů pracovat z domu, což také přispělo k navýšení míry užívání technologií jejich dětmi.

I přesto, že někteří respondenti stále považují digitální technologie za doplněk domácnosti a pouhý informační prostředek, se ukazuje, že tyto technologie hrají v domácnostech významnou roli. Zejména v době uzavření a omezení přístupu k aktivitám, které rodiče s dětmi v běžném režimu provozovali. Rodiče si uvědomují, že jsou digitální technologie nedílnou součástí života a nelze je vyčleňovat ani ze života dětí. Především proto, že i oni sami před dětmi tyto technologie používají, i když někteří jen občas. Je patrné, že děti se o technologie zajímají, ať už si to jejich rodiče přejí či ne.

Děti předškolního věku využívají digitální technologie nejčastěji za účelem rozvoje, vzdělávání, zábavy a odpočinku. Ukazuje se však, že i přes snahu některých rodičů o regulaci času stráveného se zařízeními a omezení obsahu pouze na vzdělávací programy, občas nastávají situace, ve kterých se digitální technologie stávají nepostradatelným pomocníkem (např. při péči o mladší sourozence nebo při nutnosti pracovat). Původní odhodlání rodičů nepodporovat a omezit svým dětem užívání zařízení pak bere za své a postupem času se začíná vytrácet.

Vedlejší výzkumné cíle:

VC: Zjistit, zda děti předškolního věku používají digitální technologie.

Na základě odpovědí respondentů lze jednoznačně říci, že se děti předškolního věku řadí mezi uživatele digitálních technologií. Mezi nejčastěji užívané technologie mezi dětmi respondentů patří: televize bez připojení na internet, chytrý mobilní telefon a tablet. Další digitální technologie používané dětmi zahrnují např. televizi s připojením na internet, tlačítkový

mobilní telefon, notebook či stolní počítač, chytré hodinky, PlayStation, Albi tužka, iPad, GoPro kamera, Digitální fotoaparát nebo HI-FI repro soustava s připojením přes bluetooth.

Přes čtvrtinu dětí (27 %) již sama vlastní digitální technologie. Některé z nich se majitelem vlastního přístroje staly již ve dvou letech (5,1 %). Nejvíce dětí dostalo své první zařízení v pěti letech (18,6 %). Rodiče dětí, které zatím vlastními digitálními technologiemi nedisponují, zvažují pořízení prvního přístroje nejčastěji kolem 6.–8. roku života dítěte (43,5 %), při jeho nástupu do základního vzdělávání. Celkem 5,2 % respondentů zatím neplánuje svým dětem pořizovat vlastní digitální technologie. Někteří respondenti uvedli, že se pořizování digitálních technologií, potažmo jejich užívání, brání a nepodporují je, ale jsou si vědomi toho, že při nástupu dětí do školy nebude jejich snaha nadále udržitelná.

VC: Zjistit, jakým způsobem a jak často je využívají.

Ačkoli by se dalo předpokládat, že u dětí předškolního věku nebudou digitální technologie zaujímat v životě významné místo, tato skutečnost nebyla jednoznačně potvrzena. Způsob, jakým děti tráví volný čas, je rozmanitý a velmi pestrý, což znázorňují také grafy č. 15, 16 a 17.

Co se týká způsobu využívání digitálních technologií, nejčastěji jsou digitální technologie využívány k rozvoji a vzdělávání dětí (např. edukační hry, výukové programy, kouzelné čtení apod.), za účelem zábavy (např. hry, videa na YouTube, pohádky na Netflixu aj.) a k odpočinku (např. pohádky, poslech hudby).

Některé děti pracují s digitálními technologiemi samy bez dohledu dospělé osoby (11,3 %), jiné naopak pouze pod dohledem svých rodičů (22,6 %). U nadpoloviční většiny dětí (66,1 %) není tato situace jednoznačně rozlišitelná, protože užívají digitální technologie se svými rodiči, případně samy, v závislosti na situaci. Podobně je tomu i v situaci, kdy děti používají digitální technologie společně se svými sourozenci (viz tabulka č. 12).

Většina dětí používá některou z digitálních technologií alespoň jednou za týden. V porovnání se svými rodiči tráví děti aktivitami spojenými s technologiemi výrazně méně času. Pozitivním zjištěním je i fakt, že necelých 82 % dětí netráví s přístroji déle než 2 hodiny a pouze 7 % z nich používá zařízení až 3 hodiny denně. Délka užívání se přitom často odvíjí dle situace a pracovní vytíženosti rodičů. Někteří respondenti přiznávají, že pokud potřebují pracovat, nechávají děti používat digitální technologie i delší dobu (např. 4 hodiny).

VC: Zjistit, kdo učí děti používat digitální technologie.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že nejčastěji (23 %) se děti učí ovládat a používat digitální technologie pozorováním ostatních členů rodiny a svého okolí obecně. Navíc většina zařízení je vytvořena tak, že je jejich ovládání intuitivní, tudíž není třeba dětem dlouze vysvětlovat, jak přístroje ovládat.

Celkem 52 % rodičů svým dětem aktivně vysvětlovalo, jak s digitálními technologiemi pracovat. Významně se procesu učení zacházení se zařízeními účastnili také ostatní členové rodiny (18,3 %), zejména sourozenci a prarodiče dětí.

VC: Zjistit, zda jsou děti v užívání digitálních technologií omezovány a zda mají nastavené hranice.

Respondenti byli v jedné z položek dotazování na to, zda si myslí, že je vůbec potřeba nějaká pravidla pro užívání digitálních technologií dětem nastavovat. Převážná většina respondentů (96,5 %) zodpověděla tuto otázku kladně, nikdo z nich nezastává názor, že pravidla v tomto případě nejsou potřebná (zbylí respondenti odpověděli, že neví).

V navazující položce měli respondenti možnost uvést konkrétní pravidla, která pro užívání digitálních technologií ve své domácnosti zavedli. Značná část respondentů (81,7 %) svým dětem omezuje obsah a dobu užívání technologií. Některé děti mají dané přesné časové omezení (např. pouze na víkend, 15 min denně, jedna pohádka apod.). Omezení se vztahují také na konkrétní přístroje (např. omezování mobilního telefonu, tabletu), naopak některé technologie nejsou omezovány vůbec (např. Albi tužka). Velmi zajímavým způsobem regulace užívání je nastavení minutky, která je pro děti po zapípání signálem k ukončení aktivity. Užívání zařízení je často spojené také s pravidlem „za odměnu“, tj. za splnění povinností a zadaných úkolů (např. úklid hraček, vyčištěné zuby, aj.). Pokud dítě své povinnosti nesplní, může být užívání zařízení naopak zakázáno.

VC: Prozkoumat, zda se rodiče zajímají o obsah a čas svých dětí, který tráví u digitálních technologií a snaží se jej regulovat.

Výsledky šetření ukázaly, že respondenti výzkumného vzorku se o výše zmíněné aspekty užívání digitálních technologií zajímají. Není jim lhostejné, jaké aplikace děti používají, mají přehled o tom, co jejich děti na zařízeních dělají a snaží se volný čas dětí naplňovat aktivitami, které jsou rozmanité. Celkem 97,4 % respondentů na dotaz, zda se snaží dětem regulovat obsah a čas strávený na digitálních technologiích, odpovědělo že ano. Zbylí

jedinci, kteří odpověděli záporně, u dětí užívání digitálních technologií nepodporují nebo jsou jejich děti zatím natolik malé, že zařízení prozatím nepoužívají.

Způsob, jakým rodiče svým dětem regulují obsah a čas strávený užíváním digitálních technologií, se podrobněji odráží ve výše uvedeném výzkumném cíli.

VC: *Zmapovat, zda rodiče podporují své děti ve využívání digitálních technologií a jakým způsobem tak činí.*

Z výsledků je patrné, že více než polovina respondentů (51,3 %) své děti v užívání digitálních technologií podporuje, necelých 15 % z nich se snaží děti spíše nepodporovat nebo tak činí minimálně a více než třetina respondentů (36,5 %) své děti vůbec nepodporuje v užívání digitálních technologií.

Více než polovina respondentů (56,5 %) se shoduje v názoru, že digitální technologie mají svá pozitiva i negativa, mohou být pro vývoj dětí prospěšné, ale je třeba jejich používání regulovat. Doplnují svá tvrzení např. příslovím „Dobrý sluha, zlý pán“. Například jedna z respondentek uvedla: *„Dítě s technologiemi seznamujeme, ale současně jejich používání i značně omezujeme, a to zejména s ohledem na vývoj zraku. Nicméně v užívání zejména tabletu vidíme i řadu pozitivních aspektů – rozvoj jemné motoriky, vizuomotorické koordinace a dalších dílčích dovedností. Vše je otázkou vybalancování přiměřeného času a vhodných aktivit.“*

Celkem 9,1 % dotazovaných si navíc uvědomuje, že je důležité děti s digitálními technologiemi naučit pracovat, protože se stále více stávají součástí života v naší společnosti. Proto se snaží svým dětem vysvětlit, jaké přednosti a úskalí s sebou užívání těchto technologií přináší, a rozvíjet jejich digitální gramotnost. Jedna z respondentek vyjádřila svůj postoj takto: *„Je potřeba, aby se dítě v dnešní době orientovalo v užívání DT. Z hlediska vývoje však nesmí DT nahrazovat klasické způsoby vzdělávání. Při mírnějším užívání mohou být ku prospěchu ve vývoji, při přemíře užívání však mohou nenávratně omezit rozvoj dítěte“*.

Přibližně čtvrtina respondentů (27,9 %) zastává názor, že digitální technologie nejsou pro vývoj jejich dětí zásadní, technologie v nich vyvolávají obavy, ale respondenti si uvědomují, že patří k životu (*„nelze se jim vyhnout“*). Z toho důvodu někteří jedinci používání digitálních technologií u dětí nepodporují a snaží se je minimalizovat. Jedna z respondentek uvedla: *„nesouhlasím s používáním digitálních technologií u dětí, o víkendu mají dovolenou pohádku“*.

Ukázalo se také, že část respondentů (4,6 %) má k digitálním technologiím přímo negativní postoj. Zastávají názor, že digitální technologie mají mít výhradně nějaký účel (např. mobilní telefon pro komunikaci), ale rozhodně ne pro hry. Zásadně odmítají *„mylný*

přístup, že digitální technologie (tablety) snad mohou rozvíjet dětský intelekt“. Také se objevil názor, že *„děti si mají hrát a ne koukat na displej“.* Jiní respondenti si myslí, že *„v předškolním věku na to mají čas a že vše v klidu zvládnou i později, až bude potřeba v rámci školní docházky“.*

Realisticky k problematice přistupuje respondentka, která říká: *„Chtěla bych to, pokud možno, co nejvíce oddálit. Moje představa je, že telefon dostane, až bude potřeba, aby byla s námi ve spojení, když bude pryč z domu. Ale v mateřství už se mi několikrát nepodařilo splnit, co jsem si předsevzala, tak uvidíme, snad to vyjde.“.*

VC: *Zjistit, jak děti reagují na žádost rodičů k ukončení aktivit na digitálních technologiích.*

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že v rodinách, ve kterých jsou pro používání digitálních technologií jasně nastavená pravidla, která jsou dodržována, nevznikají problémy při žádosti rodičů o ukončení aktivit. Respondenti doplnili, že pokud dítě po uplynutí domluvené doby potřebuje dokončit nějaký úkol, jsou ochotni vyjít dítěti vstříc a nechat jej činnost dokončit.

Podráždění či nesouhlas nebývá výjimkou ani u dětí, které byly před užíváním zařízení rodiči seznámeny s plánovanou dobou aktivity. Podle respondentů se děti sice projevují nesouhlasně, ale vzhledem ke společné domluvě většinou uznají, že je čas najít si novou aktivitu. Rodiče se v tomto případě snaží nabídnout dětem jiné činnosti. Podobný postup respondenti volí i v případě, že se děti snaží smlouvat a prodloužit si tak čas strávený se zařízením. Situaci rodiče řeší domluvou. Jeden z respondentů svou odpověď specifikoval: *„řeší se domluvou, pokud nelze, tak nekompromisně sebrat“.* Jiní rodiče přihlížejí také k chování dětí, např. *„při dobrém chování lze prodloužit“.*

V mnohých případech (40 %) však nepomáhá ani snaha o domluvu. Děti na vyzvání rodičů reagují vztekle, jsou naštvané, pláčou, uráží se a snaží se vymínit si prodloužení činnosti. Někteří respondenti uvedli, že vzteklé chování doprovázené pláčem mohou očekávat ve většině případů, kdy dojde na podobnou žádost z jejich strany.

Další směry výzkumu

Na základě výsledků dotazníkového šetření je v této části bakalářské práce uvedeno několik námětů a možností navázání dalšího studia:

- Projevy závislosti dětí předškolního věku v souvislosti s digitálními technologiemi.
- Bezpečnost dětí předškolního věku při práci s digitálními technologiemi.
- Používání chytrých telefonů malými dětmi a s nimi spojená rizika.
- Zkoumání role digitálních technologií v kontextu rodinného života.
- Preferují děti více technologie před běžnými hračkami v rodinách, kde jsou technologie primárně za odměnu a existují v nich explicitní pravidla ohledně jejich používání než v rodinách, kde jsou technologie pouze jednou z možných činností, která není nutně za odměnu?
- Je správné děti v tomto věku v používání technologií výrazně omezovat? Pokud ano, ztrácí tím dítě něco? Pokud ne, co to dítěti přináší do budoucna?
- Existují nějaké skupiny dětí, kterým lze technologie pro jejich rozvoj doporučit více než jiným skupinám? Existují naopak skupiny dětí, u kterých je možné doporučit používání technologií výrazně omezit?

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala digitálními kompetencemi dětí předškolního věku. Hledala odpovědi na otázky: zda děti předškolního věku používají digitální technologie, jakým způsobem a jak často je využívají, kdo učí děti pracovat s digitálními technologiemi, zda rodiče své děti v užívání digitálních technologií omezují a nastavují nějaké hranice, jaké postoje zaujímají rodiče k digitálním technologiím, zda rodiče podporují své děti ve využívání digitálních technologií a jakým způsobem tak činí. V neposlední řadě bakalářská práce zjišťovala skutečnost, zda se rodiče zajímají o obsah a čas svých dětí, který tráví u digitálních technologií a snaží se jej regulovat.

Pro teoretickou část bakalářské práce použila autorka studium odborné literatury a tematicky zaměřených materiálů a dokumentů. Jednotlivé kapitoly teoretické části práce se zabývaly popisem vývojových charakteristik dítěte předškolního věku, vymezením pojmů spojených s užíváním digitálních technologií a vysvětlením pojmu digitální technologie. Dále se zabývala zakotvením digitální gramotnosti ve strategických dokumentech a v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část bakalářské práce mapovala úroveň digitálních kompetencí dětí předškolního věku formou dotazníkového šetření. Prostřednictvím otevřených položek se snažila zjistit, jakou úlohu hrají digitální technologie v životě dětí předškolního věku.

Výsledky výzkumu ukázaly, že se děti předškolního věku řadí mezi uživatele digitálních technologií, které se stále více stávají nedílnou součástí jejich života. Pozitivním zjištěním je to, že respondenti, kteří se zúčastnili výzkumu, se svými dětmi tráví svůj volný čas, věnují se jim a snaží se je v různých směrech a oblastech rozvíjet. Mnozí dotazovaní si uvědomují důležitost rozvíjení dětí a jejich digitálních kompetencí. Uvědomují si přínosy digitálních technologií, ale také rizika, která jejich užívání přináší. Bohužel někteří z respondentů stále zastávají poněkud zastaralý názor, že děti mají běhat venku, a ne sledovat displej. Takový postoj může být způsoben nízkou úrovní digitální gramotnosti respondentů, kterou by bylo žádoucí rozvíjet.

Seznam použitých informačních zdrojů

AKVŠ. *Jak rozumíme informační gramotnosti*. In: Asociace knihoven vysokých škol ČR [online]. Praha: Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2004 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-jak-rozumime.pdf>

AKVŠ. *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online]. Praha: Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2008 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://akvs.cz/wp-content/uploads/2016/05/ivig-koncepce.pdf>

ALLEN, K. Eileen a R. MAROTZ Lynn. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Commission on Information Literacy. Final report. In: *Association of College and Research Libraries* [online]. Washington, D.C., 1989 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BOLSTAD, Rachel. *The role and potential of ICT in early childhood education: A review of New Zealand and international literature* [online]. Wellington: Ministry of Education, 2014 [cit. 2021-5-15]. ISBN 0-478-13237-9. Dostupné z: <https://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>

BROOKER, Liz a John SIRAJ-BLATCHFORD. "Click on Miaow!": how children of three and four years experience the nursery computer. *Contemporary Issues in Early Childhood* [online]. United Kingdom, 2002, 3(2), 251-273 [cit. 2021-5-15]. ISSN 1463-9491. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2002.3.2.7>

BUERMANN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky: výzkumná práce Institutu pro pedagogiku a smyslovou a mediální ekologii (IPSUM)*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1.

COUSE, Leslie J. a Dora W. CHEN W. A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education. *Journal of Research on Technology in Education* [online]. University of New Hampshire, 2010, **43**(1), 75-98 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898529.pdf>

ČERNOCHOVÁ, Miroslava, Tomáš KOMRSKA a Jaroslav NOVÁK. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8272-6.

ČŠI. *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2021-05-14]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/F_TZ-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS_kor.pdf

ČŠI. *Dopady povinného předškolního vzdělávání: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2020-01-20]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/getattachment/494adcd7-2e4b-40a7-b564-383d964ce14d/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf>

ČŠI. *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-05-14]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-v-materskych-skolach-v-obdobi-nouzoveho-stavu-Tematicka-zprava.pdf

ČT24. Aplikace pro nejmenší jsou přeplněné reklamou. Rodiče si neuvědomují rizika, upozorňují vědci. In: *Česká televize* [online]. 30.10.2018 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2637335-aplikace-pro-nejmensi-jsou-preplnene-reklamou-rodice-si-neuvedomuji-rizika-upozornuji>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení [online]. *Úřední věstník Evropské unie L 394/10*, 18.12.2006 [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP) [online]. *Úřední věstník Evropské unie C 189/1*, 22.5.2018 [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-716-9254-9.

EURYDICE. Česká republika: Strategie celoživotního učení. In: *European Commission* [online]. 2020 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-21_cs

FENCLOVÁ, Karolína. *Podmínky rozvoje digitální gramotnosti dětí předškolního věku*. Praha, 2016. Diplomová práce [online]. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Irena Fialová [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/75566/DPTX_2014_1_11410_0_435338_0_162805.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HAMERSKÝ, Vojtěch. *Digitální kompetence v empirickém nahlédnutí: vícečetná případová studie*. Brno, 2019. Bakalářská práce [online]. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická. Vedoucí práce Michal Černý [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/anw4o/Hamersky_BP_online.pdf

HAVLÍNOVÁ, Hana a Martina ŠTIKAROVSKÁ. Jaké místo mají digitální technologie v primárním vzdělávání? In: *Metodický portál* [online]. 19.03.2020 [cit. 2021-05-14]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/22437/JAKE-MISTO-MAJI-DIGITALNI-TECHNOLOGIE-V-PRIMARNIM-VZDELAVANI.html>

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHATFIELD, Tom. *Digitální svět: 50 myšlenek, které musíte znát*. Praha: Slovart, 2013. ISBN 978-80-7391-720-3.

ILOMÄKI, Liisa, Anna KANTOSALO a Minna LAKKALA. *What is digital competence?* In: *Linked portal* [online]. Brussels: European Schoolnet, 2011. [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154423/Ilom_ki_etal_2011_What_is_digital_competence.pdf

Implementační plán Strategie celoživotního učení [online]. MŠMT, 2008 [cit. 2021-05-13]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

- KALAŠ, Ivan. *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní: Analytická štúdia* [online]. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2011 [cit. 2021-05-12]. ISBN 978-80-7098-495-6. Dostupné z:
https://web.archive.org/web/20160622144502/http://www.rirs.iedu.sk/Dokumenty/Spoznava_me_potencial_technologii.pdf
- KONTRÍKOVÁ, Věra, Martina ČERNÍKOVÁ a David ŠMAHEL. *Byl jednou jeden tablet: děti (0–8) a digitální technologie: Kvalitativní studie, Národní report – Česká republika* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2015 [cit. 2021-5-14]. Dostupné z:
https://irtis.muni.cz/media/3115814/0-8__national_report_final_cz.pdf
- KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a Martin SKUTIL. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 153 s. ISBN 978-80-7435-513-4.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- KUZMIČOVÁ, Anežka. *Tablety na školách*. In: *A2LARM* [online]. 29.04.2015 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2015/04/tablety-na-skolach/>
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LIVINGSTONE, Sonia a Leslie HADDON. *Conclusion: Kids online: opportunities and risks for children* [online]. Bristol: The Policy Press, 2009 [cit. 2021-5-14]. ISBN 9781847424396. Dostupné z: http://eprints.lse.ac.uk/30131/1/Kids_online_conclusion_%28LSERO%29.pdf
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MPSV. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. In: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2015 [cit. 2021-05-11]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372765/Strategie_DG.pdf/46b094c8-609b-458d-cdcd-8c686ca87131

MPSV. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020 a Akční plán Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-digitalni-gramotnosti-cr>

MPSV. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015–2020* [online]. Usnesení vlády ČR č. 523, 1.7.2015 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/372765/uv_523_2015.pdf/60811422-27dd-7e6a-96ee-5a02cb207dce

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: ©2013 – 2021a [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: ©2013 – 2021b [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: ©2013 – 2021c [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT. *Strategie celoživotního učení České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2021-05-13]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014 [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>

- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-05-13]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-704-3281-0.
- NÚV. *RVP pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2021 [cit. 2021-05-13]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- OECD. *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006* [online]. Paris: OECD, Educational Research and Innovation, 2010 [cit. 2021-05-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264076044-en>
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8309-9.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POLAKOVIČ, Peter, Rozmarína DUBOVSKÁ a Klára HENNYEYOVÁ. *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu* [online]. Praha: Extrasystem Praha, 2016 [cit. 2021-05-12]. ISBN 978-80-87570-31-9. Dostupné z: <http://www.extrasystem.com/9788087570319.pdf>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky 1: vývoj člověka do patnácti let*. 3. vyd. Praha: SPN, 1971.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. MŠMT, 2018 [cit. 2021-05-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT, 2021 [cit. 2021-05-31]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

REDECKER, Christine. *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů: DigCompEdu* [online]. Praha: NÚV, 2018 [cit. 2021-03-08]. ISBN 978-92-79-73494-6. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/21855/digitalni_kompetence_pedagogu_digcompedu.pdf

ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: Oeconomica, 2003. ISBN 80-245-0481-2.

RŮŽIČKOVÁ, Daniela. ICT gramotnost [online]. In: *Metodický portál*, 2010 [cit. 2021-5-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/9629/ICT-GRAMOTNOST.html/>

SAVULESCU, Carmen a Corina-Georgiana ANTONOVICI. Smarter Competences in a Digital World. *Journal of Public Administration, Finance and Law* [online]. 2017, 6(12), 63-71 [cit. 2021-05-11]. ISSN 2285-3499. Dostupné z: http://www.jopafll.com/uploads/issue12/SMARTER_COMPETENCES_IN_A_DIGITAL_WORLD.pdf

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Milan, Jiří HUSA a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: textová studijní opora*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

STRNADOVÁ, Kateřina. *Vliv digitálních technologií na řeč dítěte předškolního věku*. Brno: 2017. Bakalářská práce [online]. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Lenka Gajzlerová [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/go83q/bakalarska_prace_final.pdf

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

- ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. 232 s. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, Eva SOURALOVÁ a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- ŠRÁMKOVÁ, Eva. Proč iPad pro děti se speciálními potřebami? In: *Sdílime iSEN* [online]. 2011 [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://www.i-sen.cz/clanky/proc-ipad-pro-deti-se-specialnimi-potrebami>
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-704-4792-3.
- UHLS, Yalda T. *Mediální mámy a digitální tátové: Rady, které na internetu nenajdete*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1317-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4803-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Vývojová psychologie: pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-704-2243-2.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

VÚP. *Gramotnost ve vzdělávání: Soubor studií* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2021-5-12]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

ZOUNEK, Jiří a Klára ŠEĎOVÁ. *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*.

Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-187-4.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Rozdělení respondentů podle dosaženého vzdělání	45
Tabulka č. 2: Zaměstnání respondentů	46
Tabulka č. 3: Čas strávený užíváním digitálních technologií (rodiče)	48
Tabulka č. 4: Užívání digitálních technologií rodiči před dítětem (bez jeho zapojení)	48
Tabulka č. 5: Role digitálních technologií v rodinách respondentů	49
Tabulka č. 6: Podporujete své dítě při používání digitálních technologií?	51
Tabulka č. 7: Měla by být pro užívání DT dětmi nastavena pravidla?	52
Tabulka č. 8: Zavedení pravidel pro užívání digitálních technologií dětmi	52
Tabulka č. 9: Věk dětí	53
Tabulka č. 10: Digitální technologie používané dětmi alespoň 1x týdně	54
Tabulka č. 11: Používá Vaše dítě digitální technologie s Vámi nebo samo?	56
Tabulka č. 12: Užívání digitálních technologií se sourozenci	56
Tabulka č. 13: Společná hra sourozenců bez využití digitálních technologií	57
Tabulka č. 14: Místa, kde dítě používá digitální technologie	58
Tabulka č. 15: Digitální technologie, jejichž vlastníkem je samo dítě	59
Tabulka č. 16: Věk, ve kterém dítě dostalo svou vlastní digitální technologii	60
Tabulka č. 17: V kolika letech plánujete dítěti pořídit vlastní digitální technologie?	62
Tabulka č. 18: Kdo z rodiny učil dítě používat digitální technologie?	63
Tabulka č. 19: Čas strávený užíváním digitálních technologií (dětí)	64
Tabulka č. 20: Zvýšení doby užívání digitálních technologií za poslední 2 roky	66
Tabulka č. 21: Příčiny zvýšení doby užívání za poslední 2 roky	66
Tabulka č. 22: Druhy aktivit, ke kterým děti využívají digitální technologie	68
Tabulka č. 23: Aplikace, které děti při užívání digitálních technologií používají	69
Tabulka č. 24: Umí si Vaše dítě samo stáhnout aplikace?	70
Tabulka č. 25: Regulace obsahu a času ze strany rodičů	71
Tabulka č. 26: Digitální technologie používané v mateřské škole	72
Tabulka č. 27: Postoj rodičů k užívání digitálních technologií z hlediska vývoje dítěte	74
Tabulka č. 28: Reakce dítěte na ukončení užívání digitální technologie	75
Tabulka č. 29: Aktivity, které dítě vykonává ve volném čase	76
Tabulka č. 30: Kroužky, které dítě navštěvuje	77
Tabulka č. 31: Společné aktivity s rodiči ve volném čase	79

Seznam grafů

Graf č. 1: Zaměstnání respondentů.....	46
Graf č. 2: Úroveň gramotnosti rodičů.....	47
Graf č. 3: Role digitálních technologií v rodinách respondentů.....	50
Graf č. 4: Zastoupení dětí podle věku.....	54
Graf č. 5: Digitální technologie používané dětmi alespoň 1x týdně	55
Graf č. 6: Místa, kde děti používají digitální technologie	59
Graf č. 7: Věk, ve kterém dítě dostalo své první zařízení	61
Graf č. 8: Rodinný příslušník, který učil děti používat digitální technologie	64
Graf č. 9: Srovnání věku a času tráveného používáním dětí	65
Graf č. 10: Příčiny navýšení používání digitálních technologií	67
Graf č. 11: Aktivity dětí na digitálních technologiích	68
Graf č. 12: Používané aplikace	70
Graf č. 13: Stahování aplikací dětmi	71
Graf č. 14: Regulování času a obsahu	72
Graf č. 15: Digitální technologie v mateřské škole	73
Graf č. 16: Aktivity ve volném čase	77
Graf č. 17: Zájmové a sportovní kroužky	78
Graf č. 18: Aktivity ve společně tráveném volném čase	80

Přílohy

Příloha 1: Dotazník k výzkumnému šetření

Digitální kompetence dětí předškolního věku

Dobrý den,

děkuji, že jste se rozhodli vyplnit tento dotazník. Jmenuji se Lucie Novotná a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Vámi vyplněný dotazník mi poslouží při zpracování bakalářské práce na téma Digitální kompetence dětí předškolního věku. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké digitální technologie děti předškolního věku používají a zda rodiče jejich užívání nějakým způsobem omezují či kontrolují.

Pojem digitální technologie zahrnuje komunikační a informační technologie, se kterými se běžně setkáváme. Jedná se např. o osobní počítače, zařízení, která se k nim připojují, mobilní telefony, tablety, (chytré) televize, digitální fotoaparáty a kamery, CD, DVD, MP3 přehrávače, počítačové sítě a internet apod.

Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 15–30 min. Při vyplňování prosím o upřímnost a uvedení pravdivých informací. V dotazníku neuvádějte své jméno, příjmení, ani jméno nikoho jiného. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a anonymní. Výsledky budou použity pro bakalářskou práci.

Na konci dotazníku nezapomeňte kliknout na tlačítko „Odeslat“, jinak budou Vaše odpovědi automaticky smazány.

Předem Vám děkuji za spolupráci a pomoc.

- Souhlasíte s tím, že poskytnutá data budou zpracována podle zásad ochrany osobních údajů (GDPR) a budou uchována po nezbytnou dobu dle výše zmíněného účelu?
 - Ano
 - Ne

Rodiče

1. Do jaké věkové kategorie patříte?
 - Pod 20 let
 - 21–30 let
 - 31–40 let
 - 41–50 let
 - 51–60 let
 - 61 a více let
2. Jak se identifikujete?
 - Muž
 - Žena
 - Jiné:
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - Základní
 - Středoškolské s výučním listem
 - Středoškolské s maturitou
 - Vyšší odborné
 - Vysokoškolské
4. Jaké zaměstnání vykonáváte?
5. Jak se cítíte být gramotný/á v oblasti digitálních technologií (počítač, mobilní telefon, tablet, chytrá televize, internet aj.) na školní stupnici od 1 do 5? (1 = nejlepší známka, 5 = nejhorší známka)
 - 1 2 3 4 5
6. Kolik času denně trávíte Vy osobně používáním digitálních technologií?
 - 30 min
 - do 1 hodiny
 - 1–2 hodiny
 - 2–3 hodiny
 - 3–4 hodiny
 - 4 a více hodin
 - Jiné:

7. Používáte před dítětem Vy osobně digitální technologie (bez jeho zapojení)?
- Ano, každý den.
 - Ano, ale jen občas.
 - Ne.
 - Jiné:
8. Jakou roli hrají digitální technologie ve Vaší rodině?
9. Podporujete své dítě v používání digitálních technologií? Z jakého důvodu? Pokud ano, jak?
10. Myslíte si, že by při užívání digitálních technologií dětmi předškolního věku měla být nastavena nějaká pravidla?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
11. Máte doma zavedená pravidla v souvislosti s používáním digitálních technologií? Pokud ano, vypište jaká konkrétně.

Dítě předškolního věku

Pokud máte více dětí, zaměřte se teď pouze na to dítě, které je ve věku 3 – 7 let. Pokud do této věkové kategorie patří více Vašich dětí, vyberte si prosím jedno dítě a na základě toho odpovídejte na otázky v této sekci.

12. Uveďte kolik let (včetně měsíců) je Vašemu dítěti:
13. Jaké digitální technologie používá Vaše dítě alespoň 1x týdně? U této položky můžete zvolit více odpovědí.
- Tlačítkový mobilní telefon
 - Chytrý mobilní telefon
 - Stolní počítač
 - Notebook
 - Tablet
 - Televize
 - Televize s připojením na internet
 - Chytré hodinky
 - Jiné:

14. Používá Vaše dítě digitální technologie s Vámi nebo samo?
- Se mnou
 - Samo
 - Někdy se mnou, někdy samo
15. Pokud má Vaše dítě sourozence, používají děti digitální technologie společně bez Vás?
- Ano
 - Ne
 - Dítě nemá sourozence
 - Jiné:
16. Hrají si Vaše děti společně i bez využití digitálních technologií?
- Ano
 - Ne
 - Dítě nemá sourozence
 - Jiné
17. Kde všude Vaše dítě digitální technologie používá?
18. Patří některé z technologií, které Vaše dítě používá, přímo dítěti? Uveďte která:
19. V kolika letech dostalo Vaše dítě svoji vlastní technologii? (Pokud dítě nemá svoji vlastní technologii, pokračujte prosím na další otázku.)
20. V kolika letech plánujete dítěti pořídit vlastní digitální technologie?
21. Kdo z rodiny naučil dítě používat digitální technologie?
22. Kolik času denně Vaše dítě tráví používáním digitálních technologií?
- 30 min
 - do 1 hodiny
 - 1 – 2 hodiny
 - 2 – 3 hodiny
 - 3 – 4 hodiny
 - 4 a více hodin
 - Jiné:
23. Zvýšila se doba užívání těchto přístrojů za poslední 2 roky? (Zde prosím nezahrnujte období ovlivněné Covidem.)
- Ano
 - Ne

24. Pokud jste na předešlou otázku odpověděli Ano, co bylo příčinou zvýšení doby užívání digitálních technologií Vaším dítětem? (Pokud jste na předešlou otázku odpověděli Ne, pokračujte prosím na další otázku.)
25. K jakým aktivitám využívá Vaše dítě digitální technologie? U této položky můžete zvolit více odpovědí.
- K rozvoji a vzdělávání
 - K zábavě
 - K odpočinku
 - Jiné
26. Jaké aplikace používá Vaše dítě při trávení času na digitálních technologiích?
27. Umí si Vaše dítě samo stáhnout aplikace?
- Ano
 - Ne
 - Jiné:
28. Snažíte se regulovat obsah a čas, který tráví Vaše dítě na digitálních technologiích?
- Ano
 - Ne
29. Jaké technologie používají v mateřské škole, kterou Vaše dítě navštěvuje? U této položky můžete zvolit více odpovědí. (Pokud Vaše dítě mateřskou školu nenavštěvuje, otázku přeskočte.)
- Televize
 - Počítač
 - Tablet
 - Interaktivní tabule
 - Kouzelné čtení s interaktivní Albi tužkou
 - Interaktivní stůl
 - Jiné:
30. Jaký je Váš postoj k užívání digitálních technologií z hlediska vývoje dítěte?
31. Jak se dítě zachová, pokud po předchozí domluvě o ukončení užívání chcete digitální technologie dítěti odebrat a ono s tím nesouhlasí?
32. Jak Vaše dítě tráví svůj volný čas?
33. Navštěvuje Vaše dítě nějaké zájmové nebo pohybové kroužky? Pokud ano, jaké?
34. Jakým dalším aktivitám se společně s Vaším dítětem ve volném čase věnujete?

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na digitální kompetence dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje vývojovou charakteristiku dítěte předškolního věku, teoretické vymezení pojmů kompetence, digitální kompetence, digitální gramotnost, ukotvení digitální gramotnosti ve strategických a vzdělávacích dokumentech předškolního vzdělávání a definování pojmu digitální technologie. Praktická část shrnuje výsledky dotazníkového šetření provedeného u rodičů dětí, které se zaměřuje na získání odpovědí na vytyčené výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem práce je zmapovat úroveň digitálních kompetencí dětí předškolního věku.

Klíčová slova: předškolní věk, kompetence, digitální kompetence, digitální gramotnost, strategické dokumenty, RVP PV, digitální technologie

Annotation

This bachelor thesis is focused on the digital competencies of preschool children. The thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical part. The theoretical part contains the developmental characteristics of preschool children, the definition of the concepts of competence, digital competence, digital literacy, connection of digital literacy and strategic and educational documents of preschool education and definition of the concept of digital technology. The practical part summarizes the results of a questionnaire survey conducted with parents of children, which focuses on obtaining answers to chosen research goals. The main research goal is to map the level of digital competencies of preschool children.

Keyword: preschool children, competencies, digital competencies, digital literacy, strategic documents, RVP PV, digital technology