NEXT EVOLUTION ZONE‘ AS AN INDICATOR OF PRESCHOOL CHILD CAPABILITY DEVELOPMENT

Eva ŠMELOVÁ

Abstract: This article will help the reader to understand the ‚Vygot next evolutiont zone process‘ and its practise use in preschool child capability development in order to start the compulsary school education.

Key words: preschool child, maternity school, maturation, next development zone, capabilities, preschool education, curriculum.

ZÓNA NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE JAKO UKAZATEL ROZVOJE SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Resumé: Prostřednictvím příspěvku se čtenář blíže seznámí s Vygotského konstruktem zóny nejbližšího vývoje a jeho využití v rozvoji schopností dítěte předškolního věku ve vztahu k připravenosti k zahájení povinné školní docházky.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, mateřská škola, zrání, učení, zóna nejbližšího vývoje, schopnosti, předškolní vzdělávání, kurikulum.

1 Úvod

Od roku 1990 prochází institucionální předškolní výchova zásadními změnami, které souvisejí s celkovou proměnou školy. Období 1990 – 2013 lze rozdělit do několika etap, které charakterizují vývoj předškolní výchovy po roce 1990 u nás.

Roky 1990 – 2001 jsou obdobím **hledání nových přístupů.** Po zrušení závaznosti *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* lze identifikovat tři přístupy v práci mateřských škol. Objevují se snahy o vytvoření vlastních programů. Učitelky hledají inspiraci zejména v zahraničních programech alternativně zaměřených (Montessori, Waldorf atd.). V této době začínají vznikat nové inovativní programy, jejichž filozofii některé mateřské školy přijímají za svou (Kurikulum podpory zdraví, Step by Step atd.). Třetí skupinu, i když ne příliš početnou tvořily učitelky, které se domnívaly, že pro děti je nejpřínosnější, pokud vše přenechají na jejich volbě, nebudou plánovat a na děti budou pouze dohlížet. Tento přístup se ukázal záhy jako nevyhovující, neboť děti potřebují podněty, připravené podmínky pro vlastní rozvoj apod.
V tomto období jsou školám zprostředkovány výsledky grantového projektu zaměřeného na „*Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“* (MŠMT 1993). Učitelky jsou seznámeny s prací v tomto pojetí a začínají ho postupně implementovat do vlastní pedagogické práce.

V roce 2001 je vydaná první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), začíná tak druhá etapa, kterou lze ohraničit roky 2001 – 2007. Je to **období poznávání a ověřování nových přístupů** k předškolnímu vzdělávání v pojetí osobnostně orientované výchovy. Učitelky hledají vlastní přístupy práce, přemýšlejí o filozofii školního vzdělávacího programu, o zaměření mateřské školy, systému projektování apod.

V září 2007 se stává nové kurikulum závazné. Učitelky navazují na předchozí zkušenosti, pracují podle školních vzdělávacích programů, důsledně zpracovaných v souladu s RVP PV. Získávají nové zkušenosti a postupně dochází ke **stabilizaci** jejich práce. V současné době prochází kurikula revizí.

2 Specifika současného předškolního vzdělávání

Mateřské školy dnes pracují s moderním kurikulem, které staví na první místo dítě jeho zájmy a potřeby. Při tvorbě kurikula byly využity poznatky, výsledky grantových projektů „*Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“* (MŠMT 1993), „Kurikulum mateřské školy se zaměřením na výchovu ke zdravému způsobu života“ (RS 9809, MŠMT 1999),

mezinárodního programu „Začít spolu“ (Step by Step), výsledky mezinárodního projektu OECD „Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy“ (RS 99006, MŠMT 2000), výsledky veřejné diskuse k Národnímu programu rozvoje vzdělávání v České republice (MŠMT 2000), doplněné studiem některých zahraničních i domácích kurikulárních dokumentů i dalších pramenů. (RVP PV, 2006, s. 1)

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.“ (RVP PV, 2006, s. 3)

Současné kurikulum tvoří východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V podobě klíčových kompetencí a očekávaných výstupů jsou formulovány dovednosti, schopnosti, žádoucí chování atd., to znamená, vše podstatné co by si dítě mělo osvojit v rámci svých možností před nástupem do základní školy. Klíčové kompetence a očekávané výstupy můžeme chápat jako ukazatele připravenosti dítěte k zahájení povinné školní docházky. Setkáváme se s názory, že mateřská škola nepřipravuje děti na školu. S tímto tvrzením se nelze ztotožnit, neboť děti připravujeme pro život, do něhož vstup do školy neodmyslitelně patří. Domníváme se, že podstatná je forma předškolního vzdělávání, jejímž základem jsou hrové činnosti, podnětné prostředí v souladu se zájmy a potřebami dítěte a s důrazem na jeho individualitu. Nové pojetí předškolního vzdělávání vytváří prostor pro výzkum, který je v současné době v daném kontextu stále nedostatečný.

3Nové pojetí předškolního vzdělávání – výzva pro výzkum

Dosavadní výzkumy prováděné v oblasti předškolní výchovy ukazují, že institucionalizované předškolní vzdělávání má svůj pozitivní dopad na rozvoj osobnosti dětí. Pozitivní vliv spatřujeme nejenom v oblasti kognitivního vývoje dětí, ale i v oblasti sociální atd.

Na PdF UP v Olomouci jsme realizovali v roce 2009 – 2013 mezinárodní výzkum, v němž jsme se zaměřili na připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula, a to v podmínkách ČR, Slovenska a Slovinska.

Potřebná data jsme získali prostřednictvím aplikace deseti testových úkolů, které byly sestaveny ze standardních psychologických nástrojů. Výzkumný soubor tvořilo 931 českých dětí předškolního věku, které v příslušném roce byly u zápisu do prvních tříd, a to v rozmezí od 5 let a 5 měsíců věku do 7 let a 10 měsíců věku.

Ve všech sledovaných oblastech děti dosáhly průměrných výsledků, někdy se blížily spíše k dolní hranici průměru. Uvedené skutečnosti nás zcela přirozeně nutí k zamyšlení se nad možnými příčinami. Zcela logicky vyvstává otázka *„zda je skutečně dětský potenciál rozvíjený v rámci možností dítěte?“*

4Vývojové změny - proces interakce zrání a učení

Většina psychologů, kteří se zabývají kognitivním vývojem, se shoduje, že vývojové změny přímo souvisejí s procesem zrání *„nature*“ a učení *„nurnature“*. I když každý z nich přikládá procesu zrání a učení jinou váhu. Například J. Piaget tvrdil, že změny v dětském poznávání souvisejí zejména s procesem zrání, spíše než v souvislosti s prostředím, které může v rozvoji jedince pomáhat nebo brzdit. Z praxe mateřských škol známe případy, kdy do mateřské školy přijde dítě, které se jeví na svůj věk nedostatečně rozvinuté. Při bližším posouzení celé situace se např. ukáže, že rodina dítěti nevěnuje dostatečnou pozornost. V tomto případě je zřejmý špatný vliv rodiny. Iniciativu následně přebírá instituce a snaží se dítěti pomoci. Učitelky v podstatě napravují chyby, které způsobilo nepodnětné rodinné prostředí.

S odlišným přístupem se setkáváme u Vygotského, který považuje prostředí za významný faktor v intelektuálním vývoji dítěte. Na rozdíl od Piageta podle Vygotského probíhá většinou dětské učení prostřednictvím interakce s prostředím, které v podstatě předurčuje, co si dítě zvnitřní. (Sternberg, R., J. 2009)

V rámci našeho výzkumu jsme provedli komparaci dat získaných u našich dětí (2009 – 2012) s daty studie Kořínka, který v roce 1975 prezentoval vlastní výzkum, v němž se zabýval školní připraveností. Zajímalo nás, zda se tento

více jak třicetiletý časový odstup, kdy dítě vyrůstá v jiných společenských podmínkách, s nimiž přímo souvisí charakter rodinné výchovy, prochází odlišným institucionalizovaným předškolním vzděláváním apod., se projeví v některé ze sledovaných oblastí. Komparace ukázala pouze minimální rozdíly, což potvrzuje význam procesu zrání.

Úspěšnost zahájení povinné školní docházky tedy ovlivňuje nejenom biologická zralost, ale i zralost v oblasti kognitivní, citové a sociální. Zcela logicky za nejdůležitější z hlediska vlivu prostředí považujeme výchovu v rodině, podnětnost rodinného prostředí, její bezpečné a emocionální zázemí zajišťující primární socializaci.

Socializaci nechápeme pouze jako vnější projevy chování, ale zejména socializaci vnitřního prožívání, které ovlivňuje emoční vývoj dítěte úzce související s jeho celkovým rozvojem. V období 3 – 6 let vstupuje mnoho dětí do dětského kolektivu mateřské školy. I když výzkumy provedené v ČR *„neprokázaly jednoznačnou výhodu návštěvy předškolního zařízení*“, (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 109), domníváme se, že předškolní vzdělávání významně přispívá k všestrannému rozvoji dítěte.

5Zóna nejbližšího vývoje

V návaznosti na náš výzkum se zamýšlíme nad vhodnými přístupy souvisejícími s rozvojem učebního potenciálu dítěte. Jak již avizuje samotný název příspěvku, inspiraci můžeme nalézt ve Vygostkého konceptu **zóny nejbližšího vývoje.**

Zónu nejbližšího vývoje popsal Vygotský jako rozpětí mezi výkonem dítěte a jeho latentní kapacitou, která není zřejmá. Vychází z předpokladu, že v rámci vývoje kognitivních schopností dítěte existují úlohy, které je dítě schopné úspěšně řešit, ale existují i úlohy, které zvládne pouze s dopomocí dospělého. Nejsou ale příliš vzdálené od zóny nejbližšího vývoje.

Pracuje-li učitel s dětmi na základě znalosti jejich zóny nejbližšího vývoje, kterou diagnostikuje, rozvíjí dětský potenciál v souladu s jejich možnostmi. Dítě není podceňováno ani přetěžováno. Vygotský ukázal, jak lze latentní kapacitu dítěte měřit. Za nevhodné považoval hodnocení dětí ve statickém hodnotícím prostředí, kde základem jsou pouhé otázky a odpovědi, tedy na co dítě dokáže odpovědět správně, co nezná, neví.

Hodnocení podle Vygotského by mělo probíhat v dynamickém hodnotícím prostředí, v němž pedagog s odpovědí dítěte pracuje, a to tak, že plynule přejde k řešení problému. Stává se průvodcem dítěte, kterému poskytuje rady s cílem usnadnit mu nalézt cestu řešení. To jak dítě dokáže využít rady pedagoga, učiteli ukazuje, jaké schopnosti dítě má nad rámec pozorovaného. Popsaný přístup tvoří základ měření zóny nejbližšího vývoje, který lze využít i v praxi mateřských škol.

K měření zóny nejbližšího vývoje vznikly i testy, k nejznámějším patří Feuersteinův (1979) *Learning Potential Assessment Device* (nástroj na stanovení učebního potenciálu). Podle Feuersteina není rozumový potenciál neměnnou charakteristikou. Podstata spočívá ve zjištění, do jaké míry lze schopnosti člověka rozvíjet a jaké prostředky je nutné využít.

Doposud jsme hovořili zejména o zóně nejbližšího vývoje, kterou je třeba znát pro optimální rozvoj dítěte. K tomu ale potřebuje pedagog znát výkon dítěte, tj. jeho aktuální zónu a postupně zjišťuje, co je dítě schopno zvládnout s jeho dopomocí. Zajímá se současně o využití vhodných vzdělávacích prostředků.

Koncept zóny nejbližšího vývoje využívá dynamická diagnostika učebních schopností. Představuje metodu, kterou lze využít v rámci pedagogické diagnostiky učitelky mateřské školy. Mertin, V. a Krejčová, L. a kol.(2012) uvádějí, že tato metoda je v podmínkách českého školství používaná spíše výjimečně, jiná situace je např. v USA nebo ve Velké Británii. I když i zde je spíše využívaná psychology.

Pokud vezmeme v úvahu, že dynamická diagnostika je procesem dlouhodobým, potom je zcela logické, že ji mohou využívat učitelé, kteří jsou s dětmi skoro denně, děti velmi dobře znají a mohou tak posuzovat potenciál dítěte, jeho možnosti a limity a v přímé souvislosti těchto poznatků dítě rozvíjet.

Dynamický přístup může velmi vhodně obohatit využívané vzdělávací strategie. Od učitele tento přístup vyžaduje přemýšlení o každém dítěti, jeho výkonech, možnostech, problémech apod. Při plnění různých úkolů by měl být dítěti průvodcem, kdy za využití vhodných otázek a s oporou základních předpokladů, které specifikovali Mertin, V., Krejčová, L. a kol.(2012), rozvíjí dětský potenciál.

Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2012) upozorňují, že výchozím předpokladem je, uvědomit si, že **schopnosti dítěte nejsou stabilní, neměnné.** Pro učitelky mateřské školy to znamená, že není důležité pouze to, co dítě umí, ale musí přemýšlet o jeho možnostech v kontextu stanovených

klíčových kompetencí RVP PV, které představují určitou metu v předškolním vzdělávání, tedy před nástupem do primární školy. S tím souvisí i hodnocení dítěte, kde sledujeme, v čem se dítě zlepšuje, jaké dosahuje pokroky.

Dalším předpokladem **je individualizace** ve vzdělávání, kdy se učitelka zabývá každým dítětem, přemýšlí o jeho zájmech, potřebách, možnostech atd. Učitelka se dále **orientuje na myšlenkové procesy**, jejichž prostřednictvím dítě dospělo k výkonu. Zamýšlí se nad postupem dítěte, nad chybami, které se při řešení objevovaly, nad schopností soustředit se apod. V práci učitelka **využívá úkoly podporující rozvoj myšlení, obohacuje myšlenkové a pracovní strategie.** Učitelka nezapomíná **na zpětnou vazbu a práci s chybou**, která představuje zdroj pro další vývoj dítěte.

6Závěr

Vygotského pojetí zóny nejbližšího vývoje lze chápat jako inspirační zdroj, který můžeme vhodně využít i v předškolním vzdělávání. Osvojení tohoto přístupu pomůže učitelům v rozvoji rozumových schopností (intelektu) dítěte v kontextu jeho potenciálu, v souladu s požadavky RVP PV a s požadavky, které souvisejí se zahájením povinné školní docházky. Domníváme se, že je to možná cesta ke zefektivnění vzdělávacího procesu, se zohledněním skutečných možností dítěte, tedy s maximálním využitím dětského potenciálu, a to s ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince.

6 Literatura

[1] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 368

[2] MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8. s. 702.

[3] MERTIN, V, KREJČOVÁ, L. a kol. *Metody a postupy poznávání žáka.* Wolters Kluwer, ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0. s. 343.

[4] STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4. s. 636.

[5] ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E., et al., et al. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5. s. 311.

[6] ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E., et al. *Pre-school education in the context of curriculum children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3370-7. s. 243.

[7] VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeč.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. s. 295.

[8] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5. s. 48.

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. č. 5
771 40 Olomouc, ČR
Tel: +420 585 6351 05
E-mail: eva.smelova@upol.cz
Www pracoviště: www.kpv.upol.cz