

Distanční vzdělávání dětí v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy

Kristýna Milarová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kristýna Milarová
Osobní číslo:	H20939
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Distanční vzdělávání dětí v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o distančním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o distančním vzdělávání a e-learningu v podmínkách mateřské školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s řediteli a učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

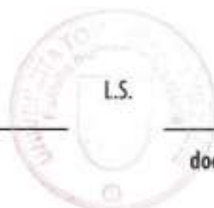
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal Of Educational Methodology*, 7(2), 249–260.
- Duraku, Z. H. (2021). *Impact of the COVID-19 Pandemic on Education and Wellbeing: Implications for Practice and Lessons for the Future*. Prishtina: University of Prishtina.
- Safrizal, S., Yulia, R., & Suryana, D. (2021). Difficulties of Implementing Online Learning in Kindergarten During the Covid-19 Pandemic Outbreak: Teacher's Perspective Review [Online]. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(2), 406–414. <https://doi.org/10.23887/jpp.v54i2.37264>
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-Learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou (2., aktualizované vydání)*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby⁽¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3⁽²⁾;
- podle § 60⁽³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60⁽³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 17. 4. 2023

.....

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

(1) Vysoká škola nezávadně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, utýje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nadotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o distančním vzdělávání dětí v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy. Teoretická část se zabývá distančním vzděláváním a e-learningem a jejich teoretickými východisky. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Metodou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a řediteli mateřských škol se zde zjišťuje, jak učitelé a ředitelé mateřských škol nahlíží na distanční vzdělávání v mateřské škole. Zvláštní pozornost je věnována vlivu distančního vzdělávání na děti pohledem učitele a ředitele. Z výzkumu vyplývá, že učitelé a ředitelé nepreferují distanční vzdělávání v mateřské škole. Zároveň výsledky poukazují, že k realizaci distančního vzdělávání jsou nutné kvalitně naplánované organizační faktory, potřebná digitální kompetence učitelů a dostatečné technologické zázemí.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, e-learning, digitální gramotnost, předškolní vzdělávání, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with distance education of children in kindergarten from the perspective of a teacher and a kindergarten principal. The theoretical part deals with distance education and e-learning and their theoretical background. The practical part presents the results of a qualitative research. The method of semi-structured interviews with kindergarten teachers and principals is used to find out how kindergarten teachers and principals view distance education in kindergarten. Special attention is paid to the impact of distance education on children from the teacher's and principal's perspective. The research shows that teachers and principals do not prefer distance education in kindergarten. At the same time, the results indicate that well-planned organizational factors, the necessary digital competence of teachers and sufficient technology resources are necessary for the implementation of distance education.

Keywords: distance education, e-learning, digital literacy, early childhood education, kindergarten

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborný vhled, trpělivost, ochotu, věnovaný čas a pomoc při sepisování této práce.

Zvláštní poděkování patří i mé rodině a blízkým za podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale i v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.3 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.4 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.4.1 Online výuka	17
1.4.2 Offline výuka	18
1.5 E-LEARNING	19
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
2.1 PANDEMIE COVID-19	20
2.1.1 Situace v mateřských školách	21
2.2 PRAVIDLA PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM.....	21
2.3 METODICKÁ DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ.....	22
2.4 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 ZVOLENÁ METODA VÝZKUMU	26
3.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
3.2 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT A JEHO ZPRACOVÁNÍ.....	26
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	27
3.4 REALIZACE VÝZKUMU	29
3.5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	29
4 PŘEHLED KATEGORIÍ	30
4.1 ROZDÍLNÉ ZKUŠENOSTI S DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍM Z POHLEDU UČITELE A ŘEDITELE	30
4.1.1 Distanční vzdělávání jako premiéra	30
4.1.2 Nedostatek informací a rozdíl mezi učiteli a řediteli	31
4.2 ODLIŠNÉ PŘÍSTUPY K PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY	34
4.2.1 Průběh distanční výuky	34
4.2.2 Obsah distanční výuky	36
4.2.3 Online vzdělávání pro děti s povinnou předškolní docházkou	38
4.3 UPGRADE V KOMUNIKACI A SPOLUPRÁCI	39
4.3.1 Rozvoj spolupráce mezi učiteli a řediteli navzájem.....	39
4.3.2 Rozvoj spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči.....	40
4.3.3 Podpora MŠMT a dalších institucí.....	42

4.4	PŘEVAŽUJÍCÍ VNÍMANÁ NEGATIVA	43
4.4.1	Přínosy a překážky distančního vzdělávání v MŠ.....	43
4.4.2	Negativní dopad distančního vzdělávání na děti v mateřské škole.....	45
5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	50
6	DISKUZE.....	52
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

S rozvojem informačních a komunikačních technologií se distanční vzdělávání začíná řadit mezi běžně praktikovaný způsob vzdělávání. Značný vliv na další rozvoj a zařazení distančního vzdělávání do všech vzdělávacích institucí měla situace spojená s virovým onemocněním Covid-19.

Tato nemoc ochromila celý svět a ve většině zemí došlo k plošnému lockdownu, což bylo spjato s uzavřením všech škol a zařazením nuceného distančního školního režimu k zajištění plynulého průběhu vzdělávání. Situace spojená s touto pandemií byla zátěžovou zkouškou pro české školství. Školy se potýkaly s různými problémy, jako byl nedostatek znalostí v oblasti digitálních technologií ze strany učitelů, žáků nebo rodičů. Další problém představovalo zajišťování výuky žákům ze sociálně slabších rodin, které neměly dostatečné vybavení na uskutečňování online výuky.

Distanční výuka se dotýkala také rodičů dětí z mateřských a základních škol, neboť museli být učiteli pro své děti a zprostředkovávat jim vzdělávání podle požadavků škol. Distanční vzdělávání představovalo obtížnou úlohu nejen pro rodiče dětí, ale i pro samotné učitele. Ti museli přizpůsobit vzdělávací nabídku tak, aby byla snadno a zároveň kvalitně předatelná pro rodiče a jejich děti.

Práce je zaměřena na distanční vzdělávání v mateřských školách. Hlavním cílem je zjistit, jak na distanční vzdělávání nahlízejí učitelé a ředitelé mateřských škol, jaké shledávají jeho pozitivní a negativní stránky, zda přineslo do mateřských škol inovace a zlepšení v rámci digitálních technologií a v neposlední řadě, jestli se dá považovat za možný způsob výuky v preprimárním vzdělávání.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části jsou vymezena teoretická východiska distančního vzdělávání a e-learningu. První kapitola se věnuje historii, formám a principům distančního vzdělávání a také charakteristice e-learningu.

Ve druhé kapitole je nastíněna situace, která nastala v návaznosti s onemocněním Covid-19. Je zde vysvětleno, jakým způsobem bylo vedeno vzdělávání v mateřských školách a jaké byly podmínky a doporučení, kterými se musely mateřské školy řídit.

Empirická část se věnuje sběru a analýze dat. Pomocí polostrukturovaného interview zjišťuje, jaké zkušenosti a možnosti přineslo distanční vzdělávání učitelům a ředitelům mateřských škol. Zabývá se přínosy a dopady uzavření mateřských škol na děti z pohledu

učitele a ředitele. Zvláštní pozornost je věnovaná také postupům, jež praktikovali učitelé a ředitelé při distančním vzdělávání. V závěru práce je obsažena diskuse, která sumarizuje zjištění a komparuje je s již proběhlými studiemi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole je charakterizováno distanční vzdělávání v obecném kontextu. Text pojednává o definicích distančního vzdělávání, o jeho historii, formách, principech a podmínkách.

Dle § 25 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. (dále jen „školský zákon“) jsou rozlišovány následující formy vzdělávání. První je základní vzdělávání v denní formě. Následuje střední a vyšší odborné vzdělávání v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě. Vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.

Pro předškolní vzdělávání se tyto pojmy nespecifikují, ovšem v rámci všeobecného přehledu je vhodné se orientovat také v ostatních formách vzdělávání. Právě tato informovanost by mohla být klíčem pro snazší přechod mnoha škol na distanční výuku.

Prezenční vzdělávání

Prezenční vzdělávání je forma studia, která probíhá od pondělí do pátku za účasti vyučujících a vyučovaných. Učící se subjekt plní náležitě povinnosti jako účast na výuce, absolvování zápočtů, zkoušek a cvičení, které předepisuje daná školní instituce (Kolář, 2012, s. 382).

Dle § 25 odst. 2 školského zákona se denní výuka definuje jako forma vzdělávání organizovaná každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku.

Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je forma studia spojovaná se samostudiem. Učící se subjekt není v přímém kontaktu s vyučujícím a proces vzdělávání se uskutečňuje pomocí tištěných nebo elektronických učebních materiálů. Zprostředkovateli studia jsou média. Hodnocení probíhá pomocí kontrolních výstupů, mezi které se řadí účast na zkouškách, zápočtech, praxích a písemných pracích (Kolář, 2012).

Dle § 25 odst. 2 školského zákona se distančním vzděláváním rozumí samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

Dálkové vzdělávání

Dle § 25 odst. 2 školského zákona se dálkovou formou vzdělávání rozumí samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce.

Večerní vzdělávání

Večerní forma vzdělávání je definovaná dle § 25 odst. 2 školského zákona jako výuka, která je organizovaná několikrát v týdnu v rozsahu 10–18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách.

Kombinované vzdělávání

Kombinované vzdělávání je kombinací prezenčního a distančního vzdělávání. Kombinuje samostudium, sebevzdělávání a prezenční vzdělávání, které probíhá v předem stanoveném termínu. Většinou se uskutečňuje v rozmezí dva až tři dny jednou za čtrnáct dní až měsíc. Prezenční studium je využíváno k výuce náročnějších témat (Kolář, 2012).

1.1 Charakteristika distančního vzdělávání

Zlámalová (2007) popisuje distanční vzdělávání jako jednu z forem vzdělávání, která je poskytnuta těm, kteří se nemohou účastnit prezenční formy vzdělávání. Zároveň operuje s pojmy sebevzdělávání, individualizace, interaktivita a využití multimédií.

Simonson a Seepersaud (2019) pohlíží na distanční vzdělávání jako na: „*formální vzdělávání založené institucí, kde je vzdělávací skupina separovaná a kde se využívají interaktivní telekomunikační systémy k propojení studentů, zdrojů a znalostí*“ (s. 1). Kapur (2019) ve své studii dodává, že distanční vzdělávání zahrnuje všechny vyučovací metody, ve kterých hraje hlavní roli oddělenost studentů a učitelů časem a prostorem.

Každý z autorů pohlíží na distanční vzdělávání jiným způsobem. Ovšem pokud jednotlivá tvrzení podrobíme analýze, můžeme konstatovat, že se skládají ze čtyř hlavních kritérií: časová separace, prostorová separace, multimédia a sebevzdělávání. Všechny tyto prvky jsou při distančním vzdělávání zastoupeny a využívány.

Podstatou distančního vzdělávání jsou ti, kteří tuto formu studia využívají. Kolář (2012) uvádí, že distanční vzdělávání slouží převážně dospělým lidem k doplnění studia nebo kurzů. Zlámalová (2007) dodává, že distanční vzdělávání by měli využívat ti jedinci, kteří disponují vyspělostí, schopností samostatného studia, efektivním plánováním a využitím volného času pro vzdělávání se s významnou mírou motivace. Lze tedy konstatovat, že distanční vzdělávání je orientované primárně na dospělé jedince, což ale neznamená, že by tuto formu studia nemohly využívat i jiné věkové kategorie, a to konkrétně děti a mladiství. Existují okolnosti jako vzdálenost, časová bariéra nebo fyzický a sociální handicap, kdy je tato forma studia nejpříhodnější (Zlámalová, 2007).

V souvislosti s pandemií Covid-19 se tvrzení Zlámalové může propojit se současností, v níž byla distanční forma studia intenzivně využívána všemi ročníky od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání. Nároky na distanční vzdělávání se tudíž změnily a vyplynulo na povrch několik nedostatků, jež omezovaly jak vyučující, tak také vyučované a jejich rodiče. Jelikož distanční forma studia nedisponovala přesnými pravidly, musely školské systémy vytvořit alternativu k prezenčnímu vzdělávání za účelem zachování kontinuity výchovně-vzdělávacího procesu. Pro zpřesnění uvedla University of the People termín *Emergency remote teaching* (dále jen ERT), který porovnávala v souvislosti s distančním vzděláváním. Po uzavření škol nenastalo distanční vzdělávání v pravém slova smyslu, ale jednalo se pouze o náhradu, jež využívala prvky distančního vzdělávání. ERT se diferencuje od distančního vzdělávání tím, že nastává v reakci na krizi, je dočasné, může dojít k absenci zdrojů a potřebných materiálů a pro studující je to jediná varianta vzdělávání, tudíž učící se subjekty nemají možnost volby (University of the People, 2023).

1.2 Historie distančního vzdělávání

Historie distančního vzdělávání sahá do poloviny 18. století. Za první historicky zaznamenané distanční vzdělávání se považuje korespondenční kurz Caleba Phillipse z roku 1728 z Bostonu. V roce 1840 byl založen korespondenční kurz stenografie Izaacem Pitmanem (Černý, Chytková, Mazáčová, & Šimková, 2015). O tři roky později došlo k formalizaci výuky založením *Phonographic Correspondence Society*, jež byla předchůdcem korespondenční školy Izaaca Pitmana (Simonson & Seepersaud, 2019). K hlubšímu rozvoji došlo v druhé polovině 19. století. Na univerzitách bylo umožněno vzdělávání na dálku, a to opět pomocí korespondence (Černý et al., 2015).

Mezi lety 1837–1891 byly zakládány řady institucí, které nabízely možnost získání akademických titulů korespondenční formou studia. Jednalo se například o *Chautauqua College of Liberal*, *University of London* nebo *Illinois Wesleyan University* (Simonson & Seepersaud, 2019).

Značný rozvoj informačních a komunikačních technologií proběhl ve 20. století. Distanční vzdělávání již nebylo závislé pouze na korespondenční formě, ale začaly se využívat už i telekomunikační zařízení jako telefon, rádio a také film (Černý et al., 2015). V Evropě docházelo k neustálému rozvíjení a zefektivňování elektronické komunikace a zprostředkování informací na dálku. Využívaly se audionahrávky pro nevidomé a při výuce jazyků (Simonson & Seepersaud, 2019). V USA v roce 1920 bylo pořízeno více

než 176 rozhlasových stanic. Od roku 1930 začalo experimentování s televizními programy sloužícími k vyučování. V 60. letech byla vyvinuta satelitní technologie (Simonson & Seepersaud, 2019).

Koncem 80. let a začátkem 90. let bylo vynalezeno optické vlákno. Sloužilo k šíření audio a video systémů ve vzdělávání. S vývojem internetového připojení a používáním počítačů vzrostly i možnosti distančního vzdělávání, které jsou v posledních letech hojně využívány (Simonson & Seepersaud, 2019).

První distanční univerzitní program poskytla v roce 1946 The University of South Africa (Černý et al., 2015). V roce 1971 byla založena The Open University of the United Kingdom, která nabízela distanční studium s možností získání akademického titulu (Simonson & Seepersaud, 2019). S postupným rozvojem se však vynořovaly i problémy, které bylo zapotřebí vyřešit a odstranit. Zkoumala se kvalita a profesionalita distančního vzdělávání. Výsledkem několika ověřování a výzkumů bylo vydání metodik, jak vzdělávat distančně (Černý et al., 2015).

1.3 Principy distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání stojí na čtyřech pilířích, které jsou ve vzájemné koherenci. Prvním pilířem je princip sebevzdělávání. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 544) ho charakterizují vlastní volbou studia, rozhodnutím o místu studia, samostatností a didakticky zpracovaným učivem. Od Průchy a Vetešky (2004) se nám dostává vyšší specifikace. Sebevzdělávání považují za formu vzdělávání, kterou si řídí jedinec sám. Přidávají pojmy jako stanovení si vlastního cíle, výběr učiva, metod, technik a v neposlední řadě zmiňují důležitost vlastní motivace k samotnému procesu sebevzdělávání.

Sebevzdělávání je podmínkou pro úspěšný život jedince. Jeho ekvivalentem je trvalé vzdělávání, které člověka utváří a poskytuje mu možnost dosáhnout úspěchu v životě (Ševčíková, Kropáčová & Chudý, 2021).

Druhým pilířem je princip individualizace, který zahrnuje individuální plán studia, individuální tempo, motivaci, remotivaci, psychologickou pomoc a komunikaci mezi studujícími a vyučujícími (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Třetím pilířem je princip interaktivity. Ve vztahu k distančnímu vzdělávání se jedná o rozdělení učiva do menších částí, jež zapřičiňují rychlou zpětnou vazbu, kontrolní otázky

a testy s okamžitým vyhodnocením (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Autorky nahlíží na princip interaktivity z hlediska didakticky zpracovaného učiva a jeho využití.

V předškolním vzdělávání při distančním vzdělávání lze využít několik metod, které děti udrží v pozornosti. Mimo jiné se termín interaktivita pojí v mateřské škole i s využíváním různých prostředků k udržení kontaktu. Interaktivní didaktické prostředky jsou zařízení, která slouží jako doplněk ke vzdělávání v podobě interaktivních tabulí, interaktivních učebnic a elektronických učebnic. I díky těmto prostředkům se může naplnit již zmiňovaný princip interaktivity (Průcha & Veteška, 2014). Je možno tedy dojít k závěru, že cílem interaktivity je zpestření výuky a udržení pozornosti a kontaktu mezi vzdělávanými.

Čtvrtým a posledním pilířem je princip využití multimédií, které souvisejí s různými způsoby a prostředky prezentace učiva, se zapojením smyslů a zprostředkováním efektivní komunikace (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 544). Z výše uvedených tvrzení vyplývá, že je multimediálnost v blízkém vztahu s interaktivností, zejména v předškolním vzdělávání.

1.4 Formy distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání může probíhat jako online nebo offline výuka. V následující podkapitole jsou tyto formy charakterizovány a uvedeny do souvislosti s komunikací, která je součástí kteréhokoli druhu vzdělávání.

1.4.1 Online výuka

Online výuka se považuje za formu distančního vzdělávání, jež probíhá pomocí internetového připojení a využívání různých digitálních technologií a softwarových nástrojů k uskutečňování edukačního procesu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2020).

Komunikování v distančním vzdělávání může probíhat dvěma způsoby. Rozlišuje se synchronnost a asynchronnost. Pokud u učícího se jedince probíhá samostudium materiálů, ať už tištěných či pomocí videozáznamů a následné plnění testů v závislosti na jeho čase, jedná se o asynchronní komunikaci (Černý et al., 2015).

Synchronní komunikace je opakem. Komunikace probíhá v reálném čase za pomoci různých sociálních platforem. Jedná se o přímou komunikaci s možností okamžité reakce. U distančního vzdělávání je méně frekventovaná, slouží převážně jako přírůstek k samostudiu, popřípadě k vysvětlení náročné látky (Černý et al., 2015).

Jak komunikace, tak i samotná online výuka se člení na synchronní a asynchronní. Synchronní online výuka využívá pravidla synchronní komunikace. Tento typ online výuky vyžaduje od pedagoga přizpůsobení výuky účastníkům, respektive větší míru individualizace ke každému z nich (MŠMT, 2020).

K pozitivům online synchronní výuky patří možnost realizace výuky podle daného rozvrhu a přehled o účastnících a jejich vzdělávání díky jednotnému, časově vymezenému způsobu výuky. Dalším prvkem přispívajícím ke kladům je možnost setkávání se s ostatními účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, tudíž tím každý jedinec překonává určitou sociální izolaci.

K realizaci online synchronní výuky je nutné digitální vybavení a kvalitní internetové připojení jednotlivých účastníků a zároveň jejich časová flexibilita, která se u mladších dětí týká z velké části i rodičů (MŠMT, 2020).

Asynchronní online výuka je způsob výuky, který je vhodné využívat u jedinců, jímž není možné zařídit kvalitní podmínky pro vzdělávání. Jednotliví účastníci se nesetkávají v online prostoru, ale využívají k plnění výuky různé platformy, portály a aplikace. Ty jsou využívány k zadávání, plnění i hodnocení úkolů. Mezi nejčastěji využívané aplikace patří SMS, e-mail nebo školní informační systém. Charakteristickým znakem asynchronní výuky je práce účastníka podle svého tempa a časových možností. Důležitou součástí je potřebná spolupráce rodičů a perspektivní domácí prostředí (Černý et al., 2015).

1.4.2 Offline výuka

Offline výuka je forma vzdělávání neprobíhající přes internetové připojení. Apeluje na samostudium a plnění úkolů, které jsou zadávány písemně, telefonicky a ve výjimečných situacích osobně (MŠMT, 2020).

Praktikování offline výuky je vhodnou alternativou pro ty, kterým socioekonomické podmínky a s tím související digitální vybavení neumožňují online výuku. V době pandemie a uzavírání škol, byla offline výuka často využívaným způsobem výuky pro děti (MŠMT, 2020). Dětem byly zasílány soubory s úkoly, které měly plnit. Duran (2021) uvádí, že učitelé nejčastěji ve svých plánech využívali hry, výtvarné a literární činnosti, příběhy, pokusy a dramata s tématem čistoty a hygieny.

Při tvorbě aktivit se klade důraz na kompetence učitele. Učitel musí vyvinout takové úsilí, aby dítě namotivoval a zároveň dokázal monitorovat jeho vzdělávací pokrok. Aktivity

by měly být přiměřené věku dítěte, rozvíjet jej po všech stránkách a zároveň brát v potaz domácí podmínky každého dítěte (MŠMT, 2020).

1.5 E-learning

E-learning je elektronické vzdělávání, jemuž se tato podkapitola věnuje.

E-learning představuje obšírný pojem, který v sobě zahrnuje několik významů. Tento termín byl poprvé použit v roce 1999, kdy se na e-learning začalo pohlížet jako na kvalitní podporu využívanou v distančním vzdělávání (Nocar, 2004).

Zounek, Juhaňák, Staudková a Poláček (2021) ho popisují jako „*komplexní, složitý systém*“ (s. 37), který nabízí možnosti vzdělávání různými způsoby znevýhodněným skupinám. Z terminologického hlediska je možno na e-learning pohlížet jako na složeninu, jež v sobě nese pojem elektronický, vztahující se k digitálním technologiím, a pojem learning, překládaný jako učení. Spojení těchto dvou pojmů vytváří koherenci mezi digitálními technologiemi a učením a zároveň zahrnuje potřeby všech aktérů vzdělávání (Zounek et al., 2021).

Elektronické vzdělávání (e-learning) se spojuje s termínem vzdělávací proces, aby se zdůraznila důležitost učitele jako zprostředkovatele znalostí, člověka určujícího výběr technologií a organizátora vzdělávání (Zounek et al., 2021).

V tomto prostředí plní učitel speciální roli. Je pro něj důležité ovládnutí alespoň základní úrovně digitální gramotnosti. K zaručení efektivity a správného fungování byly vytvořeny systémy, které budou k užitku studentovi během učení a také učiteli při vyučování či sdělování informací.

Za systémy se považují webové stránky, na nichž studenti naleznou vystavené materiály od učitelů nebo Learning Management System (LMS), což je software, jehož cílem je zjednodušit a zdokonalit tento systém výuky (Černý et al., 2015).

Využívání moderních technologií studenty i učiteli je v současnosti běžným jevem ve všech typech učení. Nejen, že učitel ke své práci využívá moderní technologie a plánuje díky nim svůj vzdělávací proces, který předává dál, ale zároveň tyto technologie umožňují studentovi participovat na výuce tím, že bude tvořit s učitelem učební prostředí, v němž může využívat svou kreativitu, přispívat svými nápady a uvědomovat si svou zodpovědnost za učení (Zounek et al., 2021).

2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Podle České školní inspekce je předškolní vzdělávání neodmyslitelnou složkou v integraci dítěte do školního systému a procesu edukace. Vyplývá to z výzkumů, které potvrzují, že navštěvování mateřské školy v časové délce 2–3 roky má pozitivní vliv na budoucí vzdělávání žáků. Proto je důležité podporovat předškolní vzdělávání dětí a zvyšovat jeho kvalitu. Na základě vhodně zvolené podpory a celkového nastavení předškolního vzdělávání může dojít k zamezení vzniku nesrovnalostí souvisejících například se socioekonomickým původem dítěte (Lebeda et al., 2022).

V důsledku pandemie docházelo k plošnému uzavírání školních zařízení, včetně mateřských škol. Z předchozího tvrzení vyplývá, že implementace distančního vzdělávání do mateřských škol byla nezbytným prvkem k zajištění kontinuity výchovně-vzdělávacího procesu. Aby se distanční vzdělávání mohlo realizovat, bylo důležité vymezit skupinu dětí, kterých se distanční vzdělávání v mateřské škole mělo týkat. Tuto skupinu je možné charakterizovat za pomoci školského zákona, kde dle § 34 odst. 1 je od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak. Tudíž se distanční vzdělávání týkalo dětí s povinnou předškolní docházkou. Celková délka distančního vzdělávání byla 28 dní (Tichý, 2021).

2.1 Pandemie COVID-19

Koronavirové onemocnění je infekčním onemocněním, které způsobuje vir SARS-CoV-2. Průběh této nemoci záleží na vitalitě jedince. Pokud nemoc postihne zdravého jedince, většinou prodělá mírné až těžké respirační onemocnění, jež nevyžaduje zvláštní léčbu. Starší lidé nebo lidé s kardiovaskulárním onemocněním, cukrovkou, chronickým respiračním onemocněním nebo rakovinou se mohou potýkat s vážným onemocněním, které tento vir zapříčiní. Je důležité podotknout, že tímto virem se může nakazit jakýkoli jedinec v jakémkoli věku (World Health Organization [WHO], 2022).

V prosinci 2019 bylo v čínském Wu-chanu oznámeno ohnisko nákazy novým typem koronaviru, který Světová zdravotnická organizace (WHO) označila za SARS-CoV-2 s názvem nemoci COVID-19 (WHO, 2022).

Kvůli rychlému a nekontrolovatelnému šíření viru, byla nastolena řada nařízeních, která ochromila celý svět od primárního až po kvartérní sektor. Rada EU, ministři, vědci a řada

dalších aktivovali potřebná opatření, účastnili se konferencí, kde se snažili korigovat dění v každé zemi a zabezpečovat patřičnou pomoc.

2.1.1 Situace v mateřských školách

K plošnému uzavření mateřských škol došlo v období od 1. března do 10. dubna 2021. V tomto období probíhala distanční výuka pro děti s povinnou předškolní docházkou (Ministerstvo zdravotnictví České republiky [MZČR], 2020). Od 12. dubna do 23. dubna probíhala výuka pro předškolní ročník, který mohl zahrnovat maximálně 15 dětí. Od 26. dubna do 30. dubna 11 krajů vykonávalo výuku pro předškolní ročníky v maximálním počtu 15 dětí a 3 kraje provozovaly běžnou výuku pro všechny ročníky. Od 3. května do 7. května probíhala v 7 krajích běžná výuka pro předškolní ročník o maximálním počtu 15 dětí a v 7 krajích probíhala běžná výuka pro všechny ročníky. Od 17. května opět nastala běžná výuka pro všechny ročníky bez omezení ve všech krajích (Tichý, 2021).

2.2 Pravidla pro vzdělávání distančním způsobem

V České republice byla na základě nutných opatření vydána ustanovení, kterými se školské orgány musely řídit. Jedná se o takzvaná pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách.

Pro předškolní vzdělávání jsou důležité následující odstavce:

Dle § 184a odst. 1 školského zákona pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem vzdělávání distančním způsobem.

Podle § 184a odst. 2 školského zákona vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.

U dětí, které navštěvují mateřskou školu bylo doporučeno, aby se realizovala synchronní online výuka do maximální délky 30 minut denně tam, kde to podmínky dovozovaly, ovšem pro motivování dětí a udržení kontaktu s nimi i jejich vrstevníky bylo doporučeno setkávání jednou až dvakrát týdně (MŠMT, 2020).

Pokud rodina disponovala technickým vybavením, bylo možné realizovat skupinové hovory. Ty se řídily určitými pravidly. Jedním z nich bylo rozdělení dětí do menších skupin, kde hlavní kritérium tvořil věk dítěte. Vzdělávání bylo konstituováno na základě RVP PV a ŠVP, popřípadě TVP každé třídy.

2.3 Metodická doporučení pro vzdělávání v MŠ

Česká školní inspekce v návaznosti na pandemii Covid-19 vydala doporučení, jež měla usnadnit vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole.

První doporučení se týkalo vedení mateřské školy. Vedení mělo povinnost podporovat své pedagogy zajišťující vzdělávání. Tímto doporučením bylo apelováno na vedení mateřské školy, které by svým zaměstnancům mělo poskytovat aktuální informace a případnou pomoc při vzdělávání dětí (Česká školní inspekce [ČŠI], 2021).

Druhým doporučením bylo udržet kontakt s rodiči. Spolupráce s rodiči je neoddelitelnou součástí vzdělávání v mateřské škole, proto je důležité rodičům věnovat svůj čas a poskytovat jim informace o vzdělávání jejich dětí (ČŠI, 2021). Učitel zakládal distanční výuku na komunikaci s rodiči, skrze kterou byly předávány informace dětem. Komunikace zahrnovala tipy, jak dítě vzdělávat, poskytování materiálů či komunikaci s dítětem pomocí videohovorů nebo telefonátů (MŠMT, 2020).

Třetí doporučení se týkalo vhodnosti komunikačního prostředí k zamezení nezájmu dítěte o vzdělávací nabídku a zároveň měly být vzdělávací činnosti přijatelné pro rodiče a prostředí, ve kterém žijí (ČŠI, 2021). Důraz byl kladen na flexibilitu a časové možnosti rodičů (MŠMT, 2020).

Dalším doporučením byla snaha o přímý kontakt s dětmi a propojování dětí navzájem za účelem podpoření vztahů jak mezi dětmi, tak i rodiči a zároveň mezi učiteli, rodiči a dětmi navzájem (ČŠI, 2021).

Předposlední doporučení mateřským školám se týkalo metodického vedení rodiče učitelem. Učitelé by se měli snažit o to, aby rodiče nepřetěžovali a dávat jim podněty ke vzdělávání jejich dítěte za využití každodenních situací. Mohlo se jednat o sebeobsluhu, hygienu či jemnou a hrubou motoriku při hrách, kresbě, vaření a další. Mateřská škola by měla být poskytovatelem zpětné vazby o každém dítěti, ve které může přidat návrhy na další rozvoj či postupy při rozvíjení dítěte (ČŠI, 2021).

Posledním doporučením bylo intenzivní věnování se předškolním dětem, aby byla splněna povinná předškolní docházka (ČŠI, 2021). Za vhodné způsoby se považovaly videohovory a telefonáty s učitelem, vzdělávací videa, didaktizované pracovní listy a další.

2.4 Digitální gramotnost

S distančním vzděláváním a e-learningem se pojí termín digitální gramotnost. Růžičková et al. (2020) ji definují jako: „*soubor digitálních kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů, hodnot), které potřebuje jedinec k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života*“ (s. 4). Digitální kompetence pak zahrnuje používání digitálních technologií ke komunikaci, získávání informací a řešení problémů ve všech sférách života jedince (Jeřábek, Rambousek, & Vaňková, 2019).

S již zmiňovanou spojitostí mezi digitální gramotností, e-learningem a distančním vzděláváním, dochází k vytvoření vztahu. Lze předpokládat, že úroveň digitální gramotnosti učitele ovlivňuje úroveň digitální gramotnosti dětí a studentů a zároveň má vliv na realizaci distančního vzdělávání. Na základě povinného distančního vzdělávání se ukázaly rozdíly v digitální gramotnosti u jednotlivých učitelů. Tuto skutečnost popisuje několik autorů, kteří realizovali výzkumy ve spojitosti s distančním vzděláváním a e-learningem.

Duraku (2021) ve své studii popisuje neustálý vývoj online výuky vpřed, ovšem tento vývoj staví do kontradikce s mírou implementace každé školy do distančního vzdělávání a zkušenostmi s používáním digitálních technologií. Uvádí, že na realizaci online výuky měly značný vliv znalosti a dovednosti učitelů v oblasti technologií. Do jejich schopností zařazuje i přizpůsobení se a reagování na změny.

V RVP PV (2021) není digitální gramotnosti a kompetencím vymezena konkrétní kapitola, ale je možné je nalézt alespoň v kompetenci komunikativní, podle níž by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo být schopné: „*využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*“ (s. 11). A také je možné je nalézt v kompetenci k učení, jež vyjadřuje, že dítě by mělo mít základní poznatky v oblasti techniky (RVP PV, 2021).

Růžičková et al. (2020) se věnují této problematice obsírněji ve vztahu k dětem v mateřské škole a uvádí, že dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání by mělo mít povědomí o významu digitálních technologií v každodenním životě člověka a zároveň se seznamovat

s možností jejich využití. Uvádějí i další výstupy dítěte, které by mělo být schopné dosáhnout na konci předškolního období určité digitální gramotnosti. Jedná se například o zachycování skutečností ze svého okolí a vyjadřování představ s využitím digitálních technologií, uvědomění si svých limitů při využívání technologií nebo seznamování se s možnostmi digitální komunikace v mateřské škole i doma.

Digitální gramotnost může být v mateřské škole rozvíjena pomocí různých projektů jako TIO či programu Výlety Šáši Tomáše, dále pomocí robotických hraček a digitálních zařízení. Této problematice se věnuje Národní pedagogický institut. Nabízí volně přístupné příručky, návody a další vzdělávací materiál, který napomáhá při realizaci rozvíjení digitální gramotnosti v mateřské škole (Národní pedagogický institut České republiky, 2023).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 ZVOLENÁ METODA VÝZKUMU

Praktická část se věnuje analýze dat získaných z rozhovorů. Hlavním zkoumaným tématem jsou zkušenosti učitelů a ředitelů, které jim distanční vzdělávání v mateřských školách přineslo.

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé a ředitelé mateřských škol nahlíží na distanční vzdělávání. K tomu byly stanoveny cíle výzkumu sloužící k objasnění jejich pohledů.

Téma: Distanční vzdělávání dětí v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou zkušenosti učitelů a ředitelů mateřských škol s distančním vzděláváním v mateřské škole?

Díličí výzkumné otázky:

Jak hodnotí učitelé a ředitelé mateřských škol distanční vzdělávání v jejich mateřské škole?

Jaký vliv mělo z pohledu učitele a ředitele distanční vzdělávání na děti v mateřské škole?

Jaké možnosti distančního vzdělávání vnímají učitelé a ředitelé v mateřské škole?

3.2 Použité metody sběru dat a jeho zpracování

Pro zjištění výsledků byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Jan Hendl (2016) ve své studii píše: „*Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců*“ (s. 3).

Dále vyzdvihuje intenzivní interakci výzkumníka se zkoumanými jedinci, získávání informací z kontextů, schopnost rychlého reagování a přizpůsobení se situaci (Hendl, 2016).

Proto bylo pro tuto práci zvoleno kvalitativní šetření. Cílem šetření bude získat data od participantů a využít je k vytvoření uceleného závěru týkajícího se pohledu učitelů a ředitelů na distanční vzdělávání dětí v mateřských školách.

Kvalitativní data se získávají pomocí rozhovorů, skupinových rozhovorů, diskusí a participantního pozorování. Sběr těchto dat probíhá do té doby, dokud přináší nové informace (Hendl, 2016).

Metodou pro sběr dat bylo zvoleno polostrukturované interview. Jedná se o zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Tato metoda byla použita pro možnost širšího objasnění tématu. Polostrukturovaný rozhovor nabízí odklonění se od připravených otázek a možnost reagovat na odpovědi participanta, kterými se mohou odhalit další okolnosti související se zkoumanou problematikou.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně na základě vhodnosti, adekvátnosti a dostupnosti týkající se zkoumané problematiky. Jak píše Švaříček a Šedřová (2010): „*Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém*“ (s. 74). Při výběru bylo vycházeno z hlavních a dílčích výzkumných otázek. Hlavním kritériem výzkumného vzorku jsou učitelé a ředitelé mateřských škol, kteří byli součástí distančního vzdělávání během pandemie Covid-19. Vybírání bylo dle dostupnosti. Záměrný výběr je tvořen 11 participanty, kteří se zúčastnili interview. To probíhalo jednotlivě pomocí videohovoru na sociální platformě Messenger nebo osobně v mateřských školách. Všechny participantky souhlasily s nahráváním celého rozhovoru na záznamník v mobilním zařízení.

Pro zachování anonymity bylo učitelům a ředitelům přiděleno označení **P₁–P₁₁**.

P₁ – participantka 1 je učitelka v mateřské škole v Olomouckém kraji. Jedná se o vícetřídní mateřskou školu v hlavním městě. Učitelka má 29 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské v oboru předškolní pedagogika a dodělává si magisterské vzdělání v tomtéž oboru. Délka její praxe je 7 let a pracuje konkrétně s dětmi s povinnou předškolní docházkou.

P₂ – participantka 2 je učitelka v mateřské škole v Olomouckém kraji. Jedná se o dvoutřídní vesnickou mateřskou školu. Učitelka má 27 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské pedagogické. Délka její praxe je 5 let a pracuje konkrétně s dětmi s povinnou předškolní docházkou.

P₃ – participantka 3 je učitelka v mateřské škole v Olomouckém kraji. Jedná se o vícetřídní městskou mateřskou školu. Učitelka má 26 let, její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské pedagogické a momentálně si dodělává bakalářské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Délka její praxe je 5 let a pracuje konkrétně s dětmi od 3 do 4 let.

P₄ – participantka 4 je učitelka v mateřské škole ve Zlínském kraji. Její věk je 25 let, nejvyšší dosažené vzdělání má středoškolské pedagogické a momentálně si dodělává

bakalářské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Délka její praxe je 5 let a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₅ – participantka 5 je učitelka v mateřské škole ve Zlínském kraji. Má 38 let, její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské pedagogické a momentálně si dodělává bakalářské vzdělání. Délka její praxe jsou 3 roky a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₆ – participantka 6 je učitelka v soukromé mateřské škole v Jihomoravském kraji. Její věk je 40 let, nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské, absolvovala MBA kurz a momentálně si dodělává bakalářské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Délka praxe jsou 3 roky a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₇ – participantka 7 je učitelka v mateřské škole v Pardubickém kraji. Jedná se o městskou vícetřídní mateřskou školu. Učitelka má 34 let a nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborné v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Délka její praxe je 13 let a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₈ – participantka 8 je ředitelka a zároveň učitelka mateřské školy v Olomouckém kraji. Jedná se o jednotřídní vesnickou mateřskou školu. Ředitelka má 59 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské v oboru speciální pedagogika. Délka její praxe je více než 40 let a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₉ – participantka 9 je ředitelka a učitelka mateřské školy v Olomouckém kraji. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu v malé vesnici. Ředitelka má 58 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské. Délka její praxe je více než 30 let a pracuje ve věkově smíšené třídě.

P₁₀ – participantka 10 je ředitelka mateřské školy v Olomouckém kraji. Jedná se o jednotřídní vesnickou mateřskou školu. Ředitelka má 45 let, její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské v oboru učitelství pro první stupeň a speciální pedagogika, dále absolvovala ředitelské studium. Momentálně působí jako ředitelka MŠ a ZŠ. Na základní škole vyučuje děti od 1. do 3. třídy. Délka její praxe je více než 20 let.

P₁₁ – participantka 11 je ředitelka a učitelka mateřské školy ve Zlínském kraji. Jedná se o vícetřídní mateřskou školu. Ředitelka má 66 let, její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské pedagogické a absolvovala kurz logopedického asistenta. Délka její praxe je více než 40 let.

3.4 Realizace výzkumu

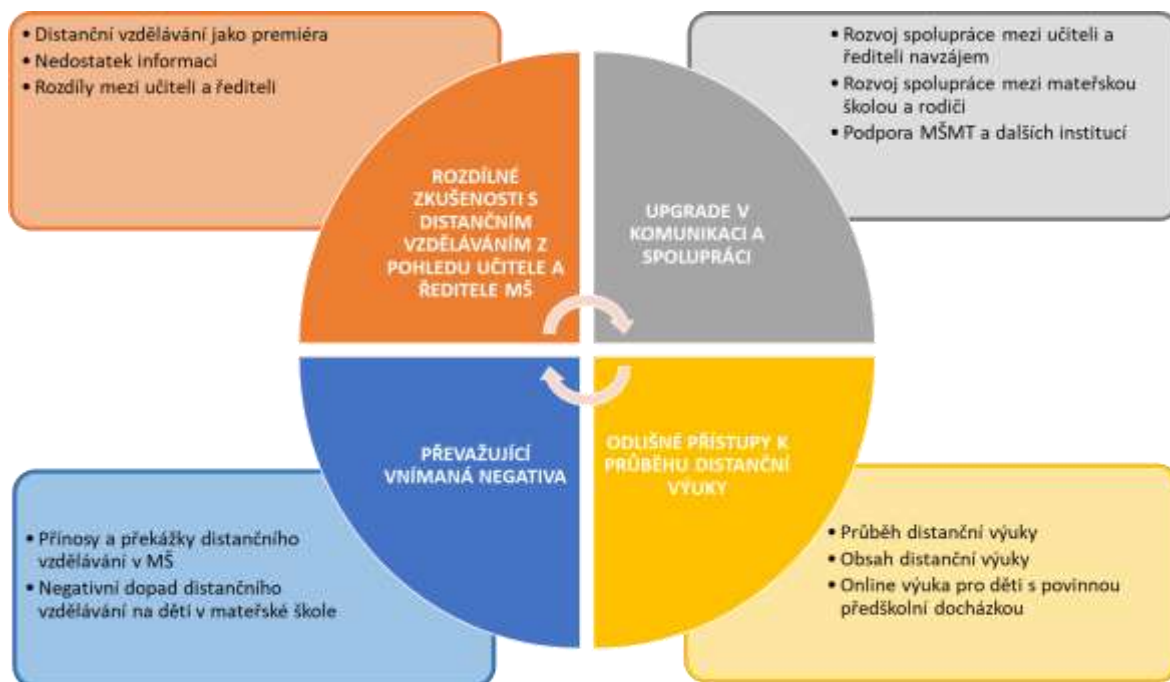
Výzkum byl realizován od listopadu 2022 do března 2023. Nejdříve byla vytvořena sada otázek, které byly následně využity k polostrukturovanému interview buď prostřednictvím hovoru přes sociální platformu Messenger nebo osobně v prostředí mateřských škol. Rozhovory začaly mým představením a také představením prováděného výzkumu. Před každým rozhovorem byly jednotlivé participantky žádány o informovaný souhlas s možností odstoupení z výzkumu. Každý rozhovor trval přibližně 30 minut. Se všemi participantky byly získány pozitivní zkušenosti. Učitelky i ředitelky byly přátelské, sdílné a poskytovaly své přípravy a materiály, které využívaly k distančnímu vzdělávání dětí v jejich mateřských školách.

3.5 Zpracování a analýza dat

Všechny rozhovory byly převedeny do písemné podoby za pomoci doslovné transkripce. Následně proběhlo kódování jednotlivých rozhovorů. Zjištěná data jsou prezentována dle zvolených kategorií tak, aby zodpověděly výzkumné otázky. Každá výsledná kategorie obsahuje podkategorie, které tvoří její celkový obsah. Součástí je i shrnutí, které podtrhne získaná data z interview.

4 PŘEHLED KATEGORIÍ

V této kapitole jsou představeny výsledné kategorie, které jsou doplněny o podkategorie.



Obrázek 1 Výsledné kategorie

4.1 Rozdílné zkušenosti s distančním vzděláváním z pohledu učitele a ředitele

Podkapitola popisuje rozdílné zkušenosti ve vnímání distančního vzdělávání z pohledu učitele a ředitele mateřské školy.

4.1.1 Distanční vzdělávání jako premiéra

Následkem pandemie Covid-19 byla vydána řada nařízení, které v sobě zahrnovaly i uzavření mateřských škol a nastavení distanční výuky, jež měla zajistit určitou kontinuitu ve vzdělávání a tím zamezit úplnému přerušení výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole. Na základě provedených rozhovorů je patrné, že téměř pro všechny participantky bylo distanční vzdělávání premiérou. Participantky se shodují na tom, že prvotní zkušenost byla chaotická a potřebovaly určitý čas na zorientování se v práci s digitálními technologiemi a přenášením informací skrze ně.

Pouze participantka P1 má předchozí zkušenost s distančním vzděláváním z vysoké školy. Zároveň také potvrzuje prvotní chaos při jeho zavádění: „Mám zkušenosti s distančním

vzděláváním z vysoké školy, neboť když začal covid, tak jsem byla v prváku nebo ve druháku, teď nevím. Ze začátku to bylo trochu chaotické, pak lepší, ale já jsem teda hlavně ocenila to, že jsem nemusela jezdit do Zlína.“

Z výpovědi participantky vyplývá, že distanční vzdělávání vnímá jako usnadnění a ulehčení svého studia, totéž shledává při zavedení distančního vzdělávání do mateřské školy. Odkazovala se na pohodlí a čas strávený s blízkými. Tuto informaci, respektive pozitivum, potvrzuje většina participantek.

Na otázku, zda participantka P1 považuje svou zkušenost jako výhodu při nařízení distanční výuky i do mateřské školy, odpověděla následovně: *„jako výhodu to nepovažuji, protože umím pracovat s digitálními technologiemi, tudíž mě to v ničem neposunulo.“*

Při prvotním zavedení distanční výuky do mateřské školy se objevily nesrovnalosti mezi kolegy ve zkušenostech a dovednostech s digitálními technologiemi. Pro mnoho z nich byla premiéra i používání programů pro spojení se s dětmi jako Microsoft Teams, Google Meet nebo Skype. Zároveň bylo pro některé učitele obtížné tvořit týdenní přípravy v aplikaci Word. Situace se řešila tak, že práci dělali převážně ti učitelé, kteří disponovali dostatečnými digitálními kompetencemi. Se zkušenostmi s digitálními technologiemi souvisí výpovědi participantek P3 a P9, které vnímají důležitost potřeby ve vzdělávání svých kolegů v digitální gramotnosti, aby došlo k zamezení potíží při případné realizaci distanční výuky. Participantka P9 situaci popsala následovně: *„například paní učitelka neměla prý doma počítač a nevěděla, jak pracovat ve Wordu, takže jsem plány dělala jen já.“*

Můžeme konstatovat, že u většiny učitelů, kteří v předškolním vzdělávání téměř nepoužívali digitální technologie, došlo následkem nutného používání těchto technologií k určitému rozvoji digitální gramotnosti. Někteří prošli školením, online kurzy a objevili nové možnosti, které s sebou nese distanční vzdělávání.

Participantka P10 to potvrzuje ve své výpovědi, v níž poukazuje na objevení nových možností při používání digitálních technologií, které jim přinesly ulehčení do výuky i v komunikaci s rodiči: *„Vůbec jsem tu zkušenost neměla, bylo to něco nové, nikdy jsme to nepoužívali, takže i překvapující v mnoha ohledech, že nám to ukázalo nové možnosti třeba komunikace.“*

4.1.2 Nedostatek informací a rozdíl mezi učiteli a řediteli

Další skutečnost, která často zaznívala v rozhovorech, se týká nedostatku informací. V této části se participantky dělí na dvě skupiny. První skupinu tvoří všechny ředitelky, které ve svých výpovědích popisují, že informovanost a podpora ze strany MŠMT, Národního

pedagogického institutu či kraje vždy nějaká byla. Taktéž zmiňují pozitivum v nabídce školení a kurzů, jež jim byly nabízeny, aby jim usnadnily přechod na distanční výuku. Samozřejmě záleželo na každé mateřské škole, jestli tuto možnost využije a předá ji svým zaměstnancům. K výpovědím ředitelek se řadí i některé z učitelek, které popisují dostatečnou spolupráci a komunikaci s jejich vedením, tudíž i dostatečnou informovanost ohledně metodických postupů při distančním vzdělávání.

Informovanost a poskytnutou podporu popisuje participantka P8 takto: „*Oporu jsme dostali prvně z kraje, kdy jsme dostali veškeré metodické informace a pokyny, jak by tato distanční výuka měla probíhat, vlastně i učitelky musely mezi sebou spolupracovat, musela ta spolupráce být taková bližší a byli jsme víc všichni na takové jedné lodi.*“

Taktéž participantky P10 a P11 mohou tuto zkušenost potvrdit. P10: „*Ze začátku jsme na to byli sami, ale potom, jak se to rozběhlo, tak přes Národní pedagogický institut Olomouc, vlastně cokoliv, co jsme potřebovali, tak jsme mohli volat, potom byly vlastně ty ministerské stránky, postupně z toho vznikly myslím to edu.cz, dobrá byla třeba i co se mohla použít i videa pro předškoláky, co bylo vlastně přes učitelka, jak bylo vlastně v televizi, tak to se ty některé pořady mohly použít a to byla také dobrá pomoc, ale přes ten internet se tam toho naskytlo hodně, ale pomoc sice postupná, ale z toho ministerstva a přes tu státní složku nebo jak to mám říct a přes ten Olomoucký kraj, tak tam byla opravdu jako dobrá pomoc velká a dobrá.*“

Jak již bylo řečeno, záleželo na každém řediteli, jak se k dané situaci postaví v rámci předávání informací učitelům. Participantka P9 nabízenou podporu a informovanost neshledávala pozitivně z důvodu obecnosti informací a pokládala tyto informace za méně důležité z hlediska praktického využití. Participantka vnímala distanční vzdělávání jako přechodné řešení, které do předškolního vzdělávání nepatří a její negativní pohled ovlivnil i celý chod mateřské školy. Další vzdělávání v oblasti distančního vzdělávání považovala taktéž za zbytečné kvůli budoucí nevyužitelnosti a odlišným individuálním podmínkám každé mateřské školy, což vyplývá z její odpovědi: „*No nějaké nabídky školení tam byly, ale my jsme se řídili ŠVP, takže jsme ty kurzy ani nevyužili, jako jo chodily směrnice nějaké pokyny, ale stejně, to se musí přizpůsobit potřebám školy, že.*“

Součástí této skupiny jsou také již zmiňované výpovědi dvou učitelek, které souhlasí s tím, že byly dostatečně informované, jak distančně vzdělávat a jejich vedení jim bylo metodickou podporou, kterou často využívaly. Vyplývá to z tvrzení participantky P6, jež tvrdí: „*Tak jednoznačně ze strany vedení, to nám bylo velkou oporou – ujišťovali nás, že se nemáme bát, dali nám pravidla, jak postupovat, jak komunikovat s rodiči, jak testovat,*

proč je mateřská škola zavřená. Zkrátka bylo nám mentální oporou.“ Participantka P2 dodává: *„Pro mě osobně důležitá byla pomoc od ředitelky, mohla jsem se na ni kdykoliv obrátit.“*

Lze konstatovat, že se těmto učitelkám od vedení dostávalo i psychické podpory, což mělo pozitivní vliv na fungování distančního vzdělávání v mateřské škole.

Druhá skupina je tvořena učitelkami, které svou zkušenost s dostatkem informací a podpory popisují jako nedostatečnou. Z výpovědí participantek vyplývá, že v daných mateřských školách nefungovala komunikace mezi vedením a jednotlivými učiteli. Výpověď participantky P3 je ukázkovým příkladem nefungující komunikace mezi ředitelem a učitelem: *„Vlastně si vzpomínám, že nám ředitelka řekla ať si to uděláme, jak chceme, ale dětem i ředitelce musíme něco poslat. Takže rozhodně kurz i školení s jasnými pravidly nebo instrukcemi by bodl.“*

Učitelé pak nefungující spolupráci řešili samostudiem, jež spočívalo v hledání informací o distanční výuce, čtení vyhlášek a také v hledání inspirací, jak děti vzdělávat online nebo offline, aby si z jejich vytvořených materiálů, co nejvíce odnesly.

Participantka P4 samostudium popisuje takto: *„Já jsem prostě pomocí samostudia si nastudovala, co to vlastně to distanční vzdělávání je a hledala jsem jeho postupy, formy metody, jak co, to jsme si prostě museli sami nastudovat doma, žádné podklady ani tak jsme nedostali.“* Tuto výpověď potvrzuje i participantka P5.

Participantka P3 se k přístupu vedení vyjadřuje ještě v následující odpovědi: *„tak distančka se dotýkala určitě i nás kolegů. Například kolegyně neměla technické vybavení a neuměla dělat s počítačem, takže já za ní vše dělala. Tady mě mrzel přístup vedení, protože odměny dostala druhá kolegyně a nezajímalo je, že jsem práci dělala za dvě.“*

Ve výpovědi poukazuje na to, že jsou v mateřských školách učitelky, které nedisponují dostatečnými znalostmi v oblasti digitální gramotnosti. Mají problém s obsluhou počítače, prací v programech sloužících ke komunikaci a v tvorbě textových dokumentů.

Lze tedy předpokládat, že možné proškolení v oblasti digitální gramotnosti by mohlo usnadnit práci všem učitelům a nedocházelo by již k nesrovnalostem v hodnocení učitelů.

Je nutné říci, že několik učitelek zmiňovalo absenci nabídek kurzů nebo školení, které by jinak rády využily. Tato skutečnost opět odkazuje na nefunkční komunikaci mezi vedením a učiteli. Z výpovědí totiž vyplývá, že vedení bylo informováno o možnostech školení i kurzů. Participantky se konkrétně odkazovaly na potřebu školení v obsluze programů nebo v metodické podpoře, jak zpracovávat materiály pro děti, aby byly co nejvíce efektivní a zohledňovaly potřeby dětí i rodičů.

Shrnutí

Zavedení distanční výuky do mateřské školy bylo pro ředitele i učitele zatěžkávající zkouškou, ke které každý z nich přistupoval s jinou důležitostí. Na základě získaných dat je možno konstatovat, že ředitele mateřských škol měli k dispozici informace, které jim mohly být užitečné při jejich práci a plánování distanční výuky pro děti. Objevily se i nabídky kurzů a školení, jež se týkaly převážně používání technologií v online výuce. Avšak ze získaných dat vyplynulo, že zkušenosti některých učitelů ovlivnila jak úroveň digitální gramotnosti každého učitele, tak i míra komunikace s jejich vedením. Lze konstatovat, že se v některých situacích objevoval problém s nedostatečnou spoluprací. Učitelé nebyli dostatečně informováni a s danou situací si museli poradit sami. Je na místě se domnívat, že tento faktor mohl ovlivnit průběh celého vzdělávání, protože učitelé sami pochybovali o svém přístupu a nevěděli, jak danou situaci uchopit. Navíc jejich digitální kompetence nebyly na takové úrovni, aby se jim online výuka dařila realizovat. Z výzkumu tedy vyplývá, že organizační faktory a spolupráce mezi učiteli a vedením jsou stěžejním prvkem k realizaci distančního vzdělávání pro děti v mateřské škole.

4.2 Odlišné přístupy k průběhu distanční výuky

Kapitola pojednává o dvou přístupech, díky nimž se uskutečňovalo distanční vzdělávání v mateřských školách. Obsah distanční výuky fungoval na stejném principu ve všech mateřských školách. Záleželo však na každé škole, jak tento obsah dětem předávala, zda využila online výuku nebo zůstala u offline vzdělávání.

4.2.1 Průběh distanční výuky

Online výuka

Online výuka probíhala s dětmi většinou jednou až dvakrát týdně prostřednictvím platformy Teams nebo Skype. Pokud probíhala dvakrát týdně, zpravidla se v začátku týdne navodilo téma, které děti dostaly předem k dispozici a na konci týdne bylo zhodnoceno, jak se dětem dařilo plnit úkoly a co je zaujalo.

Participantka P5 popisuje situaci následovně: „*Tak probíhalo formou online setkání. Dětem jsme předem před setkáním poslali materiály, které s rodiči předem shlédli, pak na začátku týdne jsme se s dětmi potkali online přes platformu Teams a povídali jsme si o poslaném tématu.*“ Závěr týdne popisuje takto: „*Na konci týdne jsme se opět potkali online a povídali jsme si, jak se jim úkoly povedly, co se jim na tématu líbilo nebo co nezvládly.*“

V mateřských školách, kde probíhala online výuka jedenkrát týdně, bylo toto online spojení učiteli vnímáno jako možnost dětem představit připravené týdenní plány a vysvětlit jim, co budou doma s rodiči vypracovávat.

Při realizaci online výuky vedle dítěte seděl rodič, který mu pomáhal s přihlášením a spuštěním videohovoru. Participantka P10 online výuku popisuje takto: *„zřídili jsme jim účty přes Teams a jednou týdně se paní učitelka s nimi setkávala, bylo to většinou z počátku toho týdne, kdy jako navodila to téma, navnadila je, co mají dělat, samozřejmě u dítěte seděl rodič, převážně maminky“*

Zajímavostí je, že participantka P7 uvádí, že v jejich mateřské škole byla online výuka využívána pouze k logopedické prevenci, která byla k dispozici každému dítěti s povinnou předškolní docházkou: *„Naše MŠ má speciálního pedagoga, který s dětmi pracoval online přes Skype, každé dítě mělo vyhrazeno půl hodinu a převážná náplň spočívala v logopedické prevenci a tato činnost probíhala jednou týdně, protože jsme součástí čtyř školek, takže to nešlo udělat častěji“* Tato výpověď se liší od ostatních participantek, protože byla zaměřena na individuální vzdělávání dítěte s cílem logopedické prevence. U ostatních mateřských škol probíhala online výuka se všemi dětmi s povinnou předškolní docházkou hromadně.

Zde je dobré poukázat i na fakt, že někteří učitelé, například participantka P6, se pokusili realizovat online výuku pro děti, ale zažili negativní zkušenost ve formě neúspěšné hodiny. Participantka P6 se vyjádřila takto: *„jednou nebo dvakrát bylo vedeno přes MS Teams, ale to bylo velice neudržitelné. Děti tam měly být samy, ale v okamžiku, kdy se objevily na obrazovkách jejich kamarádi a viděly se navzájem, tak výuka ani nemohla nastat. Děti byly velice šťastné, že se vidí navzájem a mávaly si a zdravily se. Takže jsme potom již takto výuku nerealizovaly.“* Negativní zkušenosti spočívaly v rozržitosti dětí. Vhodným opatřením by tedy mohlo být, že se výuky bude účastnit méně dětí, a to za přítomnosti dospělého. Participantka sdělila, že organizovali online výuku bez přítomnosti rodičů.

Offline výuka

Offline výuka probíhala v těch mateřských školách, ve kterých nebylo dostatečné technologické zázemí, kvalitní internetové připojení nebo z důvodu nedůvěry učitelů a ředitelů v online vzdělávání dětí v mateřské škole.

K důvodům, proč nebyla realizovaná online výuka, se konkrétněji vyjádřila participantka P1: *„... tím že my vlastně nemáme k dispozici školní počítač, tak to po nás vlastně nebylo*

ani chtěno“ Zároveň popisuje nedůvěru v online realizování výuky s dětmi: „... navíc si teda nedokážu úplně představit potkat se třeba, vím že se to dělalo po malých skupinkách, ale nedokážu si představit, že bych se měla třeba s pěti dětma zaraz spojit přes já nevím přes Teamsy, Zoom, Skype nebo nevím přes cokoliv a prostě s něma něco řešit.“

Některé participantky realizovaly offline výuku i z toho důvodu, že je dnešní doba přesycena používáním digitálních technologií u všech věkových kategorií, včetně dětí předškolního věku. Tudíž jim přišlo jako nejvhodnější řešení nastavit offline výuku, aby zamezily dalšímu trávení času dětí před obrazovkami počítačů, mobilů, tabletů či televize.

Celý postup offline vzdělávání je obsahově totožný s online výukou až na to, že nedošlo k uskutečňování online hovorů. Učitelé nebo ředitelé připravovali materiály ve Wordu, které každý týden zasílali na e-mail nebo předávali v tištěné formě. Tím, že neprobíhala online výuka, tak učitelé i ředitelé nabízeli možnost telefonátů v případě, když by si rodiče a děti nevěděli s úkoly rady, nebo by potřebovali konzultaci či metodické vedení. Tato možnost byla nabízena i u mateřských škol, v nichž byla realizována online výuka. Participantka P9: *„komunikovali jsme přes e-mail, popřípadě telefon, pokud rodiče měli nějaké dotazy.“*

Participantka P11 využívala v mateřské škole odlišný způsob oproti ostatním participantkám. K offline výuce dětí, přidal mimo jiné i nahraná videa, ve kterých učitelky dětem nazpívaly písničky, představovaly různé cviky nebo děti motivovaly příběhem či básničkou. Participantka P11: *„Online jsme to přímo neměli, ale dělalo se to tak, že učitelky nahrávaly videa, kde cvičily a buď je posílaly do e-mailu nebo dávaly na infokanálu obce“*

4.2.2 Obsah distanční výuky

Obsahem distanční výuky v mateřské škole byly tematické plány, které fungovaly na stejném principu. Byly tvořeny tak, aby v sobě zahrnovaly vzdělávací nabídku z biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální oblasti. Učitelé čerpali ze školních vzdělávacích programů, třídních vzdělávacích programů a využívali také internetové platformy jako Facebook, YouTube nebo Pinterest.

Participantka P2 popsala obsah týdenních plánů v následující odpovědi: *„posílali jsme vypracovaný plán rodičům, co by s dětmi mohli dělat, výtvarku, hudebku, tělocvik, grafomotoriku a vždycky se to týkalo nějakého tématu, který bylo v mateřské škole. Čerpali jsme z švp a tvp, plus jsme posílali odkazy na stránky pro rodiče s nápady aktivit pro děti, těch byla fakt spousta.“*

Participantka P11 zmiňuje: „jinak učitelé si je tvořili sami, čerpali ze školního vzdělávacího programu, svých příprav, aby tam bylo to téma týdne nebo měsíce a snažili se tam obsáhnout všechny potřebné vzdělávací oblasti, jo, aby byla obsažena grafomotorika, jemná hrubá motorika, jazyk a řeč a jiné.“

Participantka P8 zahrnovala do tematických plánů i tvorbu zjednodušených cvičení, které patřily mladším dětem, ovšem výuka těchto dětí byla dobrovolná: „Ty plány jsme tvořili pro všechny děti s tím, že mladším dětem byly některé aktivity odebrány nebo zjednodušeny, zkrátka tak, aby ta náročnost odpovídala jejich věku.“

Jednotlivé plány byly vždy tematicky zaměřeny na základě stanovených témat v třídním vzdělávacím programu nebo ve školním vzdělávacím programu na určité časové období. Některé materiály byly i odstupňovány podle věku dětí, respektive tuto možnost nabízela participantka P8, a přímo zaměřené plány pro mladší děti tvořila participantka P3. Přípravy byly tvořeny ve Wordu a zasílány rodičům, popřípadě vyvěšeny na internetových stránkách dané mateřské školy. Rodiče tyto plány poté zprostředkovali dětem.

Participantka P1 dodává: „zvažovala jsem i praktickou proveditelnost v domácím prostředí a aby to bylo pro ty rodiče, co nejsnadnější.“ Participantka P11 potvrzuje výpověď participantky P1: „přípravy učitelé tvořili tak, aby rodiče, co nejméně zaměstnávali a aby děti na nich zvládly pracovat samotné a aby k tomu dokázaly využít prostor doma i běžně dostupné věci doma.“

Z výpovědí vyplývá, že někteří učitelé zvažovali i dostupnost technologií v domácím prostředí, tudíž svoje týdenní plány upravovali tak, aby je každé dítě mohlo určitým způsobem plnit. Participantka P1 uvádí následující příklad: „takže když jsme měli třeba téma povolání, tak u zedníka jsme měli úkol postavení z lega nebo kostek své jméno, protože kostky má doma každý, že jo anebo třeba zasad' semínko nebo pomoz mamince s polévkou, no mohly si to zkusit na papíru, jakože točivý pohyb nebo měly něco s maminkou upéct a poslat obrázek toho upečeného.“

Pokud budeme komparovat výpověď participantky P1 a výpověď participantky P5 můžeme sledovat, že zde jsou i učitelé, kteří nepřizpůsobovali týdenní přípravy rozdílnému technologickému vybavení každé rodiny, protože: „... pokud rodina nevlastnila tiskárnu k tisku pracovních listů, nemohly děti plnit úkoly a procvičovat.“ Participantka P5 vnímala absenci techniky v domácím prostředí jako překážku v realizaci distančního vzdělávání, kdežto participantka P1 s touto situací počítala a plány předem přizpůsobila.

Závěrem týdenních plánů byla zpětná vazba od rodičů, díky níž mohli učitelé sledovat práci dítěte. K zasílání opět využívali e-mail, facebookové stránky či osobní předání. Výjimku tvoří participantka P9, která týdenní plány vozila každému dítěti zvlášť a každý týden si je vyzvedávala a měnila za nové. Participantka P11 dodala, že týdenní plány rozvázela dětem s povinnou předškolní docházkou kuchařka a děti je donesly vyplněné až skončila distanční výuka.

4.2.3 Online vzdělávání pro děti s povinnou předškolní docházkou

Všechny participantky potvrdily, že distanční výuka a s ní související online výuka byla povinná pouze pro děti s povinnou předškolní docházkou.

Pro mladší děti byla pouze dobrovolná v tom smyslu, že děti s povinnou předškolní docházkou musely plnit zadané úkoly a posílat zpětnou vazbu, kdežto mladší děti výuku absolvovat nemusely a bylo na rodičích, jak se ke vzdělávání svých dětí postaví.

Participantky P3 a P4 vnímaly negativně povinné vzdělávání pouze pro děti s povinnou předškolní docházkou, vyplývá to z jejich odpovědí. P3: *„No nepřišla mi žádná zpětná vazba, já vlastně ani nevěděla, jestli si to ti rodiče přečetli a bylo to takové frustrující, když jsem tu práci dělala vlastně jen, aby to bylo. Neměla jsem si to, jak ověřit, ale z toho, jak děti přišly opět do tříd a když jsem se jich ptala, jestli ty pracovní listy viděly nebo je dělaly, tak řekly že ne, takže se mi potvrdilo, že to žádné dítě nedělalo.“*

Participantka P4: *„bylo to takové demotivující, nevidět od těch menších téměř žádnou odezvu“*

Hlavním nedostatkem byla nemožnost sledovat jakoukoli práci dítěte, tudíž i jeho pokroky a připravovat si dle předchozích materiálů další podklady, v nichž by děti mohly rozvíjet své učitelem detekované problémové stránky.

Na základě získaných dat z rozhovorů je možno konstatovat, že učitelé, kteří učili ve třídách, v nichž nebyly děti s povinnou předškolní docházkou, nemuseli dostávat zpětnou vazbu z plnění týdenních plánů. Z toho vyplývá, že se učitelé necítili komfortně a nevěděli, jak na tuto situaci reagovat, neboť jim dle jejich slov, přišla jejich snaha zbytečná.

Shrnutí

V důsledku nedostatečné informovanosti, o které pojednává předchozí kapitola, nastaly dvě možnosti, jak učitelé přistupovali k distančnímu vzdělávání. Online výuku poskytovaly mateřské školy s digitálně kompetentními učiteli a s potřebnými technologiemi. Offline výuka probíhala v mateřských školách, v nichž se objevovaly komplikace jako absence

prostředků ke komunikaci s dětmi, nevyřešené organizační faktory, nedostatečná informovanost učitelů, absence technologií v rodinách či v mateřské škole nebo nedostatek času. Obsahem online vzdělávání byly týdenní plány, které vytvářeli učitelé. Tyto plány zasílali rodičům prostřednictvím e-mailu, nebo jim nabídli možnost vyzvednutí v mateřské škole, popřípadě jim je osobně doručili.

Učitelé i ředitelé poukazují na distanční vzdělávání jedné věkové skupiny dětí, a to dětí s povinnou předškolní docházkou. Děti, které do této skupiny nepatřily, měly tento způsob vzdělávání zcela dobrovolný a záleželo na rodičích, zda s dětmi budou týdenní plány plnit, nebo ne. Považuji za důležité zmínit také to, že distanční online výuka byla určena taktéž jen pro děti s povinnou předškolní docházkou, mladším dětem tato možnost umožněna nebyla. Namísto online hromadného vzdělávání se objevila i možnost poskytování online individuální hodiny pro děti s povinnou předškolní docházkou sloužící jako logopedická prevence.

4.3 Upgrade v komunikaci a spolupráci

Mezi pozitivní dopady distančního vzdělávání můžeme zařadit rozvoj ve spolupráci a komunikaci mezi učiteli, řediteli, mateřskou školou a rodiči a také spolupráci s institucemi jako Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy nebo Národní pedagogický institut.

4.3.1 Rozvoj spolupráce mezi učiteli a řediteli navzájem

Některé participantky zaznamenaly vyšší míru spolupráce mezi učitelkami a ředitelkami navzájem. Tato spolupráce se ve většině případů týkala učitelek mezi sebou a ředitelk mezi sebou. Participantka P2 udává, že se mohla na ředitelku kdykoli spolehnout a radit se s ní, jak postupovat během distančního vzdělávání: *„taky bylo pro mě osobně důležité pomoc od ředitelky, mohla jsem se na ni kdykoliv obrátit.“* Participantka P6 taktéž potvrzuje, že se na vedení mohla kdykoli obrátit: *„Tak jednoznačně ze strany vedení, to nám bylo velkou oporou – ujišťovali nás, že se nemáme bát, dali nám pravidla, jak postupovat, jak komunikovat s rodiči, jak testovat, proč je mateřská škola zavřená. Zkrátka bylo nám mentální oporou.“*

Kvalitnější spolupráci učitelky mezi sebou shledávaly nejčastěji v navázání bližších vztahů a podpoře a komunikaci, která byla stěžejní pro organizování výuky.

Překvapivým zjištěním byla výpověď participantky P7, jenž poukazuje na další formy spolupráce, a to konkrétně ve výpomoci mezi mateřskými školami navzájem: *„vznikala větší*

spolupráce mezi ostatními školkami a učitelkami ve formě záskoků, když někdo onemocněl covidem v průběhu dalších měsíců.“

Participantky, které jsou ředitelkami, spolupráci a podporu mezi sebou popisují jak z pohledu ředitele, tak i učitele. Participantka P9 situaci vnímala následovně: *„... i učitelky musely mezi sebou spolupracovat, musela ta spolupráce být taková bližší a byli jsme víc všichni na takové jedné lodi.“* Dále dodává, že: *„Učitelky společně tvořily plány, konzultovaly je spolu, vymýšlely lehčí varianty i pro mladší děti.“*

Z této výpovědi je zřejmé, že participantka hodnotila situaci ze své zkušenosti a z pozorování dění v dané mateřské škole. Došla k závěru, že učitelky musely vyvinout úsilí a společně vytvářet týdenní plány, aby mohlo proběhnout kvalitní zprostředkování materiálů pro děti. Tyto materiály měly poté sloužit rodičům a dětem jako metodická podpora.

Participantka P10 je ředitelkou a zároveň učitelkou na základní škole a spolupráci ze strany ředitele i učitele vnímala pozitivně: *„Jako nemůžu nic říct, hodně jsme si pomáhaly tady mezi sebou, že jsme si vzájemně s ředitelkami, učitelkami zavolaly, jo mohly jsme si sdělit postupy, jak se nám daří, více nás to sblížilo...“*

Spolupráce se odvíjela od vztahů na pracovišti. Tam, kde byly vztahy mezi učiteli a řediteli na dobré úrovni, tak pokračovali v bezproblémové spolupráci a podpoře i nadále. Tam, kde vztahy zaostávaly, tak nedošlo k žádnému posunu a vztahy mezi učiteli a vedením zůstaly na stejném bodě. Lze ovšem konstatovat, že v důsledku nedostatečné podpory od vedení, došlo k urychlení vytvoření lepších vztahů mezi učitelkami navzájem, kdy si mezi sebou začaly být oporou.

4.3.2 Rozvoj spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči

Pozitivním důsledkem distančního vzdělávání je rozvoj spolupráce a komunikace mezi mateřskou školou a rodiči. Lze říci, že spolupráce s rodiči je vždy individuální a záleží na každém rodiči i učiteli, jak se k dané spolupráci postaví. Důležitým prvkem je aktivní zapojení obou stran, a to mateřské školy i rodičů, aby se utvářely kvalitní vztahy, které budou přispívat k pozitivnímu všestrannému rozvoji dítěte.

Téměř všechny participantky vnímají spolupráci a komunikaci v době uzavření mateřských škol s rodiči velmi pozitivně.

Udržování vztahů popisuje ze strany mateřské školy participantka P8: *„... a my zase návazně jsme byli takovou oporou pro ty rodiče, aby ta spolupráce s rodiči byla užší, bližší, aby věděli, jak s těmi dětmi pracovat i po té metodické stránce, různě po stránce motivace,*

aby je to zaujalo, ne jim to jenom předkládat, jak to běží a leží, takže vlastně ta spolupráce byla mezi rodiči a učiteli bližší.“

Zajímavou aktivitu popisuje participantka P1, která byla iniciovaná ze strany mateřské školy a spočívala ve vytvoření sady úkolů, jež byly připraveny na plotu mateřské školy. Tyto úkoly plnily děti společně s rodiči s cílem návštěvy venkovního prostředí mateřské školy a podpoření stráveného času venku s rodiči.

K pozitivním zjištěním patří zaznamenání vyšší míry komunikace i u rodičů, kteří běžně nekomunikovali, což popisuje participantka P1, „... *setkali jsme se právě s tím, že s jednou maminkou, která s námi face to face moc nekomunikovala, tak právě přes ten email s námi komunikovala až moc, za ten týden nám od ní přišly třeba dva tři emaily, jo, jak doma plní ty úkoly, jo a jak se na nás to dítě těší a jako takto hezky komunikovala, ...*“ Obdobnou situaci popisuje i participantka P2: „... *s rodiči byla spolupráce výborná, ..., myslím si, že komunikace byla dokonce vyšší než normálně.*“

Další způsob, kterým se rodiče aktivně zapojovali a přispívali k výchovně-vzdělávacímu procesu, spočíval v aktivitách navíc. Děti s rodiči je plnily na základě svého rozhodnutí. Participantka P11 se setkala i s tím, že rodiče s dětmi nosili výtvarné práce do schránky mateřské školy a dodává: „*ocenili jsme, že vytvořili sami pohádkovou cestu s úkoly pro všechny děti.*“

Nefunkční komunikace a spolupráce ze strany rodičů nastala v důsledku nevhodně nastavených organizačních faktorů dané mateřské školy. Rodičům bylo předem sděleno, že distanční vzdělávání se týká pouze dětí s povinnou předškolní docházkou, tudíž rodiče nepovažovali za důležité plnit úkoly s mladšími dětmi. To potvrzuje participantka P3 ve své výpovědi: „*No tak spolupráce s rodiči velice zaostávala. Z rodičů odpověděl jen jeden a poslal hotový výrobek a poděkoval.*“

Někteří z učitelů se setkali i s tím, že se komunikace mezi mateřskou školou a rodiči nijak nezměnila a předávání informací probíhalo tak, jak bylo zvykem s výjimkou osobního setkávání, které bylo nahrazeno elektronickou komunikací.

Tuto skutečnost potvrzuje participantka P7: „*Tak tady musím říct, že se žádná změna neobjevila, probíhala tak, jak v průběhu školního roku.*“

Rodiče mohli komunikovat prostřednictvím e-mailu, telefonu, Facebooku nebo přes webové stránky mateřských škol. Telefon využívali převážně k dovysvětlení poslaného zadání úkolů pro děti, nebo jak uvádí participantka P4: „*jedni rodiče volali, že děti si chtěly právě s námi povykládat, takže jsme se pozdravili, řekli si, co děláme.*“

Obsahem komunikace byly vyplněné pracovní listy, fotky výrobků, videa dětí při zadaných aktivitách či postřehy rodičů, které chtěly u svých dětí sdílet s učiteli. Participantka P5 obsah komunikace popisuje takto: *„Posílali feedback ve formě fotek a videí a pokud potřebovali s čímkoliv pomoci, komunikovali jsme spolu formou mailu či telefonicky. Také rodiče měli možnost se vyjádřit a navrhnout téma.“*

Několik mateřských škol založilo i facebookové stránky a s tím spojený messenger, přes který bylo možno společně komunikovat a posílat si výtvary svých dětí, což můžeme považovat za určitou motivaci pro ostatní rodiče, kteří byli méně aktivní, participantka P4: *„A byla to taková motivace pro rodiče, aby tu práci s dětmi dělali, když viděli, že další rodiče posílají tu práci.“* Participantka P4 dále dodává, že přidání do facebookové skupiny a společného messengeru bylo zcela dobrovolné.

4.3.3 Podpora MŠMT a dalších institucí

Podpora ve formě směrnic, nabídek kurzů, školení, webinářů a příruček chodila všem tázaným ředitelkám. Nejčastěji zmiňovaly pomoc z MŠMT, kterou participantka P2 popisuje následovně: *„Tak to jsme využili pár informací od MŠMT, ty jejich nějaké příručky, jak postupovat, to bylo užitečné“*, Národního pedagogického institutu, kterou participantka P10 využíval k okamžité podpoře, když nevěděli, jak postupovat: *„vlastně cokoliv, co jsme potřebovali, tak jsme mohli ihned volat a poradit se“* a pomoc z kraje, který je informoval o metodických pokynech, jak realizovat distanční výuku, což potvrzuje participantka P8: *„Oporu jsme dostali prvně z kraje, kdy jsme dostali veškeré metodické informace a pokyny, jak by tato distanční výuka měla probíhat.“* Každá z nich využila nějaký způsob podpory v různé intenzitě.

Participantky zmiňovaly i nabídku školení spočívající v online vzdělávání, které participantka P10 popisuje takto: *„Pár nějakých školeních týkajících se online prostředí a co třeba využívat, tak absolvovali pár webinářů...“*

Dalším vyžívaný typ školení popisuje participantka P11: *„taky jsme využívali dost školení, hlavně kvůli covidu a hygieně, takže díky tomu jsme to zvládali lépe.“*

K často využívaným zdrojům patřily i webové stránky, které obsahovaly informace o distančním vzdělávání v mateřské škole nebo nejnovější vyhlášky, jež se dotýkaly i předškolního vzdělávání. Tyto stránky blíže specifikuje participantka P11, která uváděla edu.cz, televizní programy pro děti a ministerské stránky.

Jednotlivé instituce pomáhaly udržet učitele i vedení ve střehu při realizování distančního vzdělávání v mateřské škole. Taktéž byly kvalitním pomocníkem pro ty učitele, kteří byli nedostatečně informovaní od vedení, tudíž zastávali roli metodického průvodce, podle něhož postupovali.

Shrnutí

Další výslednou kategorií je upgrade ve spolupráci a komunikaci. Spolupráce a komunikace se rozvíjela jak mezi mateřskou školou a rodiči, tak také i mezi učiteli, řediteli a v neposlední řadě nechyběla podpora od různých institucí. Participantky zaznamenaly nečekaně vysokou aktivitu od větší části rodičů, kteří pravidelně komunikovali, zasílali práce dětí a někteří dokonce připravili aktivity pro děti mimo mateřskou školu.

Učitelé i ředitelé zaznamenali také zlepšení spolupráce mezi sebou, neboť spolu museli více spolupracovat, radit se a být si oporou. Velkou pomoc zmiňovali ředitelé v souvislosti s MŠMT a Národním pedagogickým institutem, na který se mohli obrátit a čerpat od nich informace o aktuálním dění a jak postupovat při vzdělávání dětí v době pandemie.

4.4 Převažující vnímaná negativa

Výpovědi všech participantek se shodovaly v názoru, že by nedoporučovaly zavádět distanční vzdělávání do prostředí mateřské školy. Tuto formu popisují jako neúčinnou a zbytečnou. Nejvíce frekventovaným důvodem z jejich pohledu byl negativní dopad na děti. Objevily se ale i jiné překážky, které bránily ve vzdělávání dětí.

4.4.1 Přínosy a překážky distančního vzdělávání v MŠ

Na otázku, zda participantky sledávají na distančním vzdělávání určité přínosy, zda je ovlivnilo v pozitivním směru, odpověděly všechny záporně. Na základě doplňujících otázek byly pak některé participantky schopné svou odpověď doplnit o určitá pozitiva, ovšem nezahrnovaly do nich pozitivní dopad na děti. Jednalo se o pozitiva ve smyslu pohodlí, ulehčení jejich práce nebo více stráveného času s rodinou.

Participantka P1 pozitiva popisuje takto: „*No, tak z mého pohledu, jelikož jsem v té době studovala, tak se mi studovalo lépe, protože jsem nemusela vlastně tolik času věnovat přípravě do práce nebo vůbec docházení do té práce, protože jsme si udělali ty přípravy za jedno dvě odpoledne a prostě hotovo, takže jsem se mohla věnovat studiu a pro děti, jestli to mělo nějaký přínos, možná ti šťastnější, třeba strávili víc času s rodiči doma*“

Participantka P7 hovoří o nutnosti vyššího zapojení rodičů u distančního vzdělávání. Shledává to však za nedostačující, protože rodiči chybí kvalifikovanost pro předškolní vzdělávání dítěte: *„sice to bylo pohodlné, ale veškerá odpovědnost byla na rodičích, kteří nemůžou zastoupit vrstevníky a učitelky.“*

Participantka P2 doplňuje také faktor pohodlí, který ale spočíval ve více povinnostech pro rodiče, jež museli učitele nahradit: *„Nejsem pro distanční vzdělávání v nejbližších letech, pokud to nebude nevyhnutelné, jediné, co to přineslo, tak to bylo pohodlí, řízená činnost žádná, vše bylo na rodičích, vypracovat plán pro rodiče, to bylo za hodinu, bylo to jednoduché ...“* Současně zaznamenala rozdílné digitální kompetence u jednotlivých kolegů, které shledávala jako překážku: *„kolegyně neměla zkušenosti, neumí s počítačem, tudíž jsem to dělala za ní, takže do budoucna možná nějaké proškolení“* Tuto skutečnost potvrzuje i participantka P3: *„Například kolegyně neměla technické vybavení a neuměla dělat s počítačem, takže já za ní vše dělala.“*

Je zřejmé, že velkou roli v realizování distanční výuky hrála absence techniky v rodinách i v mateřských školách. Participantka P1: *„tím že my vlastně nemáme k dispozici školní počítač, tak to po nás vlastně nebylo ani chtěno“* Participantka P5 doplňuje: *„Pokud rodina nevlastnila tiskárnu k tisku pracovních listů, nemohly plnit úkoly“*

Učitelé i ředitelé jsou toho názoru, že na základě této formy vzdělávání nenastanou relevantní podmínky pro hodnocení dětí. Participantka P5 se vyjádřila takto: *„nemožnost dětem lépe cokoliv vysvětlit či je vidět jak dané pracovní listy či jiné úkoly provádí, což je vlastně nemožnost sledování a diagnostikování jejich pokroku a zaměření se na jejich deficit.“*

Další překážkou, s níž se participantky potýkaly v souvislosti s distančním vzděláváním, je absence osobního kontaktu, což popisuje participantka P3: *„Tak rozhodně u malých dětí si to představit neumím, ty rozhodně potřebují osobní kontakt. Je to těžké i pro učitele i pro děti. Já jako učitel jsem dítě neslyšela, neviděla a tím pádem ani nemohla osobně pomoci. Takže si nedokážu představit, jak by to mohlo fungovat. Takže bych to jako trend opravdu nezaváděla.“* Hlavním nedostatkem omezeného kontaktu je nemožnost pozorování dítěte, což učitelům bránilo v diagnostice, hodnocení a tvorbě výuky zaměřené na rozvoj těch oblastí, které děti potřebují rozvíjet nejvíce.

V rámci přínosů distančního vzdělávání do mateřských škol, participantka P10 zaznamenala pokroky v rozvoji digitální kompetence u jednotlivých učitelů v důsledku toho, že jim sama participantka poskytla možnost kurzů a školení. Uvádí

k tomu: „*vlastně byli jsme donuceni ten potenciál objevit.*“ Sdělila, že kdyby distanční výuka nenastala, zřejmě by učitelům nenabídla kurzy zaměřující se na digitální gramotnost v mateřské škole: „*prostě že bych se sama nedonutila něco takového studovat, používat, teď mě to donutilo a musela jsem. A spoustu věcí teď používáme dál.*“ Sama participantka se popsala jako pokrokový ředitel, takže do mateřské školy zavedla různé aktivity, které popisuje ve své výpovědi: „*chození po QR kódech, kde jim to zadává otázky nebo úkoly, třeba udělej pět dřepů, takže to jako do té doby jsme nijak neřešili, nedělali, děti to mají rádi, jako motivuje je to, ale musí se korigovat. Nebo je tam dobrý ještě ten badatelský rozměr, třeba připojení těch jednoduchých elektronických mikroskopů, kamerek, sledování venku ptáčků, veverek, přes tady ty elektro věci.*“

Ovšem i přes tyto přínosy participantka nedoporučuje zavádět distanční vzdělávání do mateřských škol, protože: „*já v tom ten potenciál úplně nevidím, protože děti, myslím si, že technologie působí na mozek nejmenších dětí fakt, jakože negativně a pokud se přesáhne ta doba, kdy oni u toho tráví už volný čas dlouhou dobu, nefandím tomu úplně.*“

Dalšími vnímanými přínosy distančního vzdělávání bylo představení náročnosti a důležitosti předškolního vzdělávání, které v důsledku uzavření mateřských škol mohli rodiče poznat. Rodičům byly skrze týdenní plány představené aktivity, při nichž se děti rozvíjely po stránce komunikace, jazyka a řeči, předmatematických představ, pohybu, hrubé i jemné motoriky a dalšího.

Participantka P8 situaci popisuje takto: „*... do té výuky a do celkového dění, museli zapojit i rodiče....určitě měli rodiče větší přehled o tom, co se v mateřské škole, děje, nebo co by se tam ty děti měly vlastně naučit, co se tam dělá a taky hodně rodičů přišlo na to, jaká je důležitost, toho předškolního vzdělávání, té přípravy na tu základní školu a ta náročnost a zodpovědnost té práce, určitě to pro ně taky tady tohle ta distanční výuka hodně znamenala, že přišli na tu hloubku práce s těmi dětmi.*“

4.4.2 Negativní dopad distančního vzdělávání na děti v mateřské škole

Na základě výpovědí participantek můžeme distanční vzdělávání v mateřské škole považovat za nevhodnou formu vzdělávání dětí předškolního věku. Nejčastějšími zmiňovanými důvody od učitelů a ředitelů byly negativní dopady na děti, které na nich distanční výuka zanechala. Učitelé i ředitelé vnímali zhoršení po psychické i fyzické stránce.

Nejčastěji uváděnými dopady byly odklady, oslabení vědomostí, nedostatečný sociální kontakt, žádný režim a řád a zhoršení fyzické zdatnosti.

Nejfrekventovanější odpovědí na otázku, jaká jsou negativa distančního vzdělávání ve vztahu k dětem v mateřské škole, je omezený sociální kontakt. Participantky si uvědomují důležitost sociálního kontaktu s vrstevníky i učiteli.

P8: *„To bych řekla, že asi největší problém a nejvíce ty děti ovlivnilo to, že se nemohly navzájem setkávat, takové ty sociální kontakty, kdy se ty děti na sebe navzájem těší, kdy mohou spolu spolupracovat, kdy dělají úkoly společně, takže tady v tom si myslím, že je to ovlivnilo hodně, že se nemohly těšit na kamarády, že byly vlastně izolovány a výuka probíhala taky individuálně, takže žádné vzájemné spolupráce, nějaká kooperace vzájemná tam nebyla.“*

Ostatní participantky se ve svých odpovědích shodují s odpovědí participantky P8.

Další skutečností, se kterou se učitelé a ředitelé setkali, byla zhoršená adaptace jak u mladších dětí, tak i u dětí s povinnou předškolní docházkou. Se zhoršenou adaptací učitelé dopředu počítali. Vyplývá to z výpovědi participantky P10: *„No, tak to bylo vždycky, ta adaptace po delší pomlce, jo. Prostě třeba jak po prázdninách.“*

Se zhoršenou adaptací souvisí i nedostatečný režim dětí. To bylo následkem nedodržování určitého řádu v domovech dětí. Jeden z hlavních důvodů byl i ten, že distanční vzdělávání se týkalo výhradně dětí s povinnou předškolní docházkou, tudíž některé mladší děti neměly žádný režim, který by jinak v předškolním vzdělávání získaly. Participantka P7 domácí nedostatečné věnování se dětem upozorovala po příchodu dětí do mateřské školy: *„S dětmi se doma velmi málo pracovalo, spíše si byly zvyklé hrát na mobilech a tabletech. Chvilí trvalo, než se znovu zadaptovaly na režim MŠ.“*

Z výše zmíněného vyplývá, že se na režimu dětí podílí i dostatečná předškolní příprava dětí, která však nelze v rodinném prostředí zcela naplnit. Participantka P4 shrnula informaci, týkající se nedostatečného režimu takto: *„celkově jejich vývoj těch dětí, že jsou si myslím opožděné, protože to, co by stihly ve školce, tak určitě nestihly ani domů jsme jim neposílaly tolik činností, které bychom normálně ve školce stihli ať už pohybové aktivity, tvořivé, a i chyběli skupinové práce, kooperativa tam vůbec nebyla, prostě za mě je to nevhodné do školky bylo to takové demotivující, nevidět od těch menších téměř žádnou odezvu“*

Učitelka staví zhoršení dětí do kontextu s nedostatečnou přípravou dětí doma, což souviselo s nedodržením určitého režimu a řádu, který si společně v mateřské škole s dětmi zavedly. Participantka P9: *„To jsme museli začínat od úplného začátku, jak v září. To byl šrumeč, to jako rozhozená pravidla, jak říkám, tak jako bychom začínali v září jo“*

Participantka P4 uvádí, že zaznamenala zhoršenou adaptaci spíše u dětí s povinnou předškolní docházkou: *„No právě s tou adaptací měli problém spíš ti předškoláci, že se u nich vrátilo to, že ráno plakali“* Participantka P6 ve srovnání s participantkou P4 shledávala zhoršení u mladších dětí: *„... mladších dětí, těch se to dotklo nejvíc. Například měsíční adaptace jak u koho...u někoho byla horší u někoho lepší. Takže ta znovu adaptace, zvykat si na separaci, trvalo to celý rok. Období od půlky října do konce roku otevřeli na měsíc, od půlky října do půlky listopadu, dny fungovalo a před Vánocemi zase zavřeli, takže to na děti mělo značný vliv.“*

Ke konkrétnímu zhoršení se vyjádřila participantka P3: *„Co se týče konkrétních problémů, tak určitě horší držení tužky, kresba, chyběl režim, no vypadalo to tak, jak když děti přijdou po prázdninách, dělala jsem s nimi věci jak v září.“*

Participantky P1, P2, P3 a P11 uváděly zhoršenou fyzickou zdatnost a přibírání dětí na váze. Participantka P3: *„u více dětí jsem pozorovala nárůst váhy a zhoršení v oblasti pohybu, což bylo viditelné hlavně při opičích drahách, kde jim to opravdu nešlo“* Participantka P1 zhoršenou fyzickou zdatnost dává do souvislosti s lockdownem, kdy byl pohyb venku regulován, tudíž děti: *„ani pomalu ven nemohly chodit na hřiště“* Participantka P3 a P11 ke zhoršené fyzické zdatnosti dodávají jako příčinu lenost dětí, která po příchodu do mateřské školy byla velmi viditelná. P11: *„Děti odpovídaly, že se jim nechce pracovat, že je bolí ruce a nohy, že to doma nemusely dělat...“*

Nedostatečná příprava měla v některých mateřských školách za následek i zvýšení odkladů. Odklad školní docházky je navrhován tehdy, pokud není dítě dostatečně psychicky a fyzicky vyspělé na další stupeň vzdělávání. Někteří učitelé, konkrétně participantky P1 a P4 vnímaly v souvislosti s distančním vzděláváním dětí nárůst odkladů oproti minulým létům.

Participantka P4 popisuje návrh odkladů následovně: *„navrhovali jsme myslím čtyři odklady z těchto osmi. Myslím si, že kdyby nebyla distanční výuka, tak by počet mohl být nižší, protože pravidelná docházka by děti mohla posunout“* Participantka

uváděla nedostatečnou školní zralost dětí a domnívá se, že pravidelné navštěvování mateřské školy může u některých dětí zamezit případným návrhům na odklad u dětí.

Participantka P11 se k odkladům vyjádřila takto: *„předškoláky to ovlivnilo hlavně tak, že bylo více odkladů, nevím teda jestli to bylo způsobené tím, že se rodiče báli, co bude, takže proto jim radši dali odklad, než aby byli v první třídě s distanční výukou“*

Z výpovědi vyplývá, že na výši odkladů měli podíl také rodiče, kteří chtěli zamezit tomu, aby se jejich děti vzdělávaly distančně na základní škole a požadovali, aby měly běžný nástup do prvních tříd.

S již zmiňovaným odkladem souvisí i nedostatečná vzdělanost dětí, kterou popisuje participantka P1: *„ono ty děti byly i hodně slabší co se týče jakoby vědomostí, protože vlastně ten on covid začal v únoru nebo kdy, takže do toho léta to se tak zhruba uťukává s těma dětma a pak se teprve s něma začíná pracovat a ono přes to období, kdy s nimi nejintenzivněji pracujete, tak byli vlastně zavřeni doma“*

Zároveň doplňuje, že přerušení v navštěvování mateřské školy ovlivnilo děti i v následujících letech: *„Ale třeba teďka, když mluvím s kamarádkami nebo tak co učí ve školce, tak jim přijdou i letošní předškoláci, což jsou ti covidové děti, ti tříletí, čtyřletí, co byli před těma dvěma rokama, tak se jim zdají slabší. Jde tam fakt poznat, jestli se s něma něco dělalo nebo ne“*

Shrnutí

Distanční vzdělávání v mateřských školách odkrylo nedostatky, které se týkají rozdílné digitální gramotnosti učitelů, nedostatečného technického vybavení a nedostatečných vztahů mezi vedením a učiteli. Participantky jmenovaly také důvody, proč distanční vzdělávání nerealizovat. Jednalo se o nerelevantní hodnocení dětí, omezený sociální kontakt nebo negativní vliv technologií na dítě.

Hlavním negativem z pohledu učitele a ředitele byl dopad na děti, který způsobil absenci režimu, následné nedodržování pravidel a zhoršení fyzické zdatnosti v důsledku nedostačeného pohybu. Učitelé také zaznamenali pokles vědomostí u dětí a více odkladů, na kterých se podíleli v neposlední řadě i rodiče kvůli strachu z distančního vzdělávání na základní škole.

Mezi přínosy participantky zařadily zlepšení poznatků v digitálních technologiích a objevení nových možností při vzdělávání dětí.

5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a řediteli byla získána data, z nichž vyplynuly 4 výsledné kategorie, které se týkají rozdílných zkušeností učitelů a ředitelů s distančním vzděláváním, upgradu v komunikaci a spolupráci, převažujících vnímaných negativ a odlišných přístupů k průběhu distanční výuky. V rámci výsledných kategorií byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou zkušenosti učitelů a ředitelů mateřských škol s distančním vzděláváním v mateřské škole?**

Většina učitelů neměla předchozí zkušenost s distančním vzděláváním. Jejich zkušenosti se odvíjely od množství informací, které jim byly během distančního vzdělávání k dispozici. Výzkum odhalil, že v mateřských školách docházelo k nedostatečné informovanosti ze strany vedení k učitelům, což mělo za následek negativní přístup učitelů k realizování distanční výuky. Objevily se i pozitivní zkušenosti, které se týkaly především vyšší aktivity rodičů při komunikaci a spolupráci s mateřskou školou nebo možnosti objevení nových způsobů vzdělávání dětí v oblasti technologií.

První výzkumná otázka zněla: **Jak hodnotí učitelé a ředitelé mateřských škol distanční vzdělávání v jejich mateřské škole?**

Díky výzkumu se zjistilo, že učitelé i ředitelé nepreferují distanční vzdělávání jako vhodnou formu vzdělávání do mateřské školy. Uvádají několik důvodů, kde hlavním z nich je negativní ovlivnění dětí po psychické i fyzické stránce nebo nemožnost nastavení relevantních podmínek pro hodnocení dětí a nemožnost sociálního kontaktu, který participantky považují za důležitý v předškolním vzdělávání.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jaký vliv mělo z pohledu učitele a ředitele distanční vzdělávání na děti v mateřské škole?**

Názory všech participantek se shodují na negativním vlivu distančního vzdělávání na děti. Zmiňovaly absenci režimu, nedodržování pravidel, zhoršení fyzické zdatnosti v důsledku nedostatečného pohybu, přibývání na váze, také zaznamenaly pokles vědomostí, více odkladů a zhoršenou adaptaci.

Třetí výzkumná otázka zněla: **Jaké možnosti distančního vzdělávání vnímají učitelé a ředitelé v mateřské škole?**

Většina participantek neshledává žádné možnosti distančního vzdělávání v mateřské škole z důvodu způsobení více problémů než užitku. Některé participantky ovšem vnímají možnosti distančního vzdělávání v zařazení nových digitálních technologií do vzdělávání dětí, získání nových aplikací a programů, které díky distančnímu vzdělávání byly nucené objevit a doteď je využívají.

6 DISKUZE

Výsledky výzkumu se do určité míry shodují s výzkumy Duran (2021), Duraku (2021) a Safrizal, Yulia, a Suryana (2021), kteří se zabývali distančním vzděláváním dětí. Duran a Safrizal, Yulia a Suryana se přímo zaměřovali na vliv distančního vzdělávání na předškolní děti a učitele.

Nevzdělávat distančně v mateřské škole, je zjištění, které bylo výsledkem jak tohoto výzkumu, tak také výzkumu Duran. Duran (2021) na základě zjištění konstatovala, že distanční vzdělávání není preferovaný způsob vzdělávání dětí v mateřské škole z hlediska věku, protože děti v předškolním věku potřebují aktivní činnosti a být se svými vrstevníky.

V tomto výzkumu zmiňovaly participantky také důležitost sociálního kontaktu dětí s jejich vrstevníky a důležitost přítomnosti učitelky k realizování výchovně-vzdělávacího procesu, který souvisí i s možností dětí relevantně hodnotit. Duran (2021) a Safrizal, Yulia, a Suryana (2021) také potvrzují, že učitelé měli problém s hodnocením dětí, tudíž ho někteří realizovali na základě prvního pololetí a někteří hodnocení neprováděli vůbec, tak jak je tomu i u tohoto výzkumu.

Safrizal, Yulia a Suryana dodávají, že distanční výuka znemožňovala naplňovat výukové cíle, což působilo negativně na učitele. K tomuto zjištění se pojí i náročná implementace online výuky do mateřské školy kvůli časové vytíženosti rodičů dětí. (2021) Z odpovědí participantek můžeme potvrdit, že časová vytíženost rodičů může být také jedním z důvodů nedostatečné spolupráce některých rodičů.

Dalším zjištěním je negativní ovlivnění dětí v souvislosti s distančním vzděláváním a pandemií Covid-19 z pohledu učitelů a ředitelů. Duran (2021) na základě zjištění konstatuje, že děti měly spolu s rodiči strach, úzkosti a obavy, které většinou rodiče přenášeli na děti, a to mohlo zapříčinit i zhoršenou adaptaci dětí na mateřskou školu z důvodu závislosti na rodiči. Dále hovoří i o agresivním a zlostném chování u dětí. Tato informace se však ani u jedné participantky nepotvrdila. U dětí si všímaly vyšší roztržitosti, kterou připisovaly omezenému pohybu doma. Taktéž oslabení fyzické zdatnosti nebo poklesu vědomostí.

Safrizal, Yulia a Suryana (2021) ještě doplňují, že zaznamenali ve svém výzkumu vzrůstající závislost dětí na technologiích. K tomuto zjištění se na základě získaných dat vyjádřily i participantky, kdy záměrně preferovaly offline výuku k zamezení přílišného trávení času před obrazovkami.

Co se týče přínosů distanční výuky, Duran (2021) zmiňuje zdokonalování učitelů v oblasti technologií a využívání kurzů a seminářů. Taktéž potvrzuje větší odpovědnost rodičů za vzdělávání dětí a vyšší účast na aktivitách s dětmi.

Na základě získaných dat od participantek můžeme toto zjištění potvrdit. V rámci využívání kurzů a seminářů se však u učitelů nejedná o tak vysokou aktivitu. Na základě výzkumu participantky shledávaly za pozitivní komunikaci s rodiči, která byla vyšší než při dřívější běžné komunikaci a spolupráci a taktéž považovaly za pozitivní více stráveného času rodičů s dětmi.

Obsah vzdělávání Duran (2021) popisuje jako tvorbu aktivit, které učitelé zasílali rodičům alespoň dvakrát týdně, přičemž zdůrazňuje důležitost hry. Participantky své materiály tvořily na stejném principu.

Praktikování distanční výuky bylo závislé na organizačních faktorech. Objevovala se nedostatečná spolupráce v rámci školy a nejistá organizace při distribuci informací učitelům (Duraku, 2021).

K tomuto zjištění se přiklání i Duran, která podotýká, že někteří učitelé nebyli dostatečně informovaní a vzdělaní v oblasti distančního vzdělávání a digitálních technologií, což potvrdila i získaná data od participantek z předkládaného výzkumu.

Duraku (2021) a Safrizal, Yulia a Suryana (2021) taktéž vyjadřují pochybnosti o technických problémech, které mohou bránit vzdělávacímu procesu a zároveň poukazují na potřebu zvýšit znalosti a dovednosti učitelů v oblasti technologií.

V důsledku zavedení distanční výuky se odkryly nedostatky učitelů a ředitelů, které v sobě zahrnují nedostatečné technické vybavení mateřských škol a rozdílné digitální kompetence učitelů, které byly na základě zjištění spíše nižší.

6.1 Využití výsledků pro praxi

Na základě zjištěného je jistě užitečné vzdělávat učitele a ředitele v oblasti digitální gramotnosti, nabízet možnosti kurzů, školení nebo příruček, které mohou učitelům pomoci zejména v obsluhování technologií a programů.

Dále je důležité nebránit se využívání technologií pro výuku i komunikaci, neboť mnoho učitelů i ředitelů již zjistilo, jak digitální technologie usnadňují komunikaci a jak názorné a rozmanité mohou některé digitální technologie být.

V neposlední řadě se nabízí doporučení prozkoumat více mateřských škol a hledat příklady dobré praxe a zjistit, zda mělo distanční vzdělávání na děti takový vliv, jak popisují učitelé a ředitelé mateřských škol.

6.2 Limity výzkumu

V rámci kvalitativního výzkumu je možno vidět jen část pohledů na zkušenosti učitelů a ředitelů s distančním vzděláváním v mateřských školách. Distanční vzdělávání postihlo každou mateřskou školu, neboť nemohlo dojít k zamezení výchovně-vzdělávacího procesu, tudíž by bylo užitečné zmapovat kvantitativním šetřením více mateřských škol a zjistit, zda se zjištěné informace shodují s již realizovaným výzkumem.

V rámci této práce panovala snaha zaměřit se na více krajů, a to na kraj Olomoucký, Zlínský, Pardubický a Jihomoravský. Jistě by bylo vhodné se v budoucích výzkumech zaměřit i na další kraje k vytvoření uceleného závěru.

ZÁVĚR

V první části bakalářské práce byla představena teoretická východiska distančního vzdělávání a e-learningu. V souvislosti s tímto typem vzdělávání a použitou literaturou byl nastíněn také důvod, který distanční vzdělávání zapříčinil. Jednalo se o virové onemocnění Covid-19. Dále byly sumarizovány poznatky o distančním vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Jednalo o metodická doporučení a pravidla, které byly mateřským školám k dispozici.

V empirické části bylo hlavním cílem výzkumu popsat zkušenosti učitelů a ředitelů mateřských škol s distančním vzděláváním v mateřské škole. Od hlavního cíle se odvíjely i dílčí cíle, které byly zaměřené na hodnocení distančního vzdělávání učiteli a řediteli. Bylo zjišťováno, jaké jsou možnosti tohoto vzdělávání a jaký vliv mělo z pohledu učitele a ředitele distanční vzdělávání na děti.

Metodologií výzkumu byl kvalitativní design. Výzkum se realizoval pomocí polostrukturovaného interview u 11 participantek, které splňovaly podmínku, že byly učitelkami a ředitelkami mateřských škol v době pandemie, a tudíž byly součástí distančního vzdělávání dětí.

Na základě získaných dat z rozhovorů vznikly 4 kategorie, jež obsahovaly odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

V rámci první kategorie se jednalo o rozdílné zkušenosti s distančním vzděláváním z pohledu učitele a ředitele MŠ. U participantů převažovaly spíše negativní zkušenosti.

Druhou kategorií byl upgrade v komunikaci a spolupráci, zejména mezi mateřskou školou a rodiči. Participantky u rodičů zaznamenaly vyšší aktivitu než při dřívější běžné komunikaci.

Třetí kategorii tvoří převažující vnímaná negativa. Díky výzkumu se zjistilo, že učitelé ani ředitelé nepreferují distanční vzdělávání jako vhodnou formu vzdělávání v mateřské škole. Udávají několik důvodů, přičemž hlavní z nich je negativní ovlivnění dětí po psychické i fyzické stránce nebo nemožnost nastavení relevantních podmínek pro hodnocení dětí.

Překvapivým zjištěním bylo, že v mateřských školách docházelo k nedostatečnému předávání informací od vedení k učitelům a k nedostatečně nastaveným organizačním

podmínkám, jež se odrážely na realizaci distanční výuky v mateřských školách, což souvisí se čtvrtou kategorií s názvem odlišné přístupy k průběhu distanční výuky.

Díky získaným datům se podařilo naplnit cíle, které byly předem stanoveny, a tudíž také odpovědět na výzkumné otázky.

Výsledky výzkumu se prolínají i s výsledky výzkumů jiných autorů, kteří se zabývali téměř totožnou problematikou. Na základě zjištění i porovnání výzkumů se došlo k závěru, že výzkum kromě již výše zmíněných poznatků, narazil navíc také na rozdíly učitelů a ředitelů ve znalostech a dovednostech v oblasti technologií.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Česká školní inspekce. (2021). *Doporučení pro efektivní distanční vzdělávání dětí v mateřské škole v době karantény*. Dostupné z https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Doporuce ni-DV-v-MS-v-dobe-karanteny.pdf
- Duraku, Z. H. (2021). *Impact of the COVID-19 Pandemic on Education and Wellbeing: Implications for Practice and Lessons for the Future*. Prishtina: University of Prishtina.
- Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal Of Educational Methodology*, 7(2), 249–260. doi: <http://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Dostupné z <https://www.researchgate.net/publication/267848497>
- Jeřábek, T., Rambousek, V., & Vaňková, P. (2019). *Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání*. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01_Jerabek.pdf
- Kapur, R. (2019). *Distance Education*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/335991388_Distance_Education
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Soukup, M., Zymová, K., ... Daniel, S. (2022). *Zajímavosti českého vzdělávání: vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz: sekundární analýza*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sek undarni_analyza_Zajimavosti_ceskeho_vzdelavani_finalPT.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Dostupné z <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>
- Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020). *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Dostupné z <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
- Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Digitální kompetence*. Dostupné z <https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-digitalni-kompetence>
- Nocar, D. (2004). *E-learning v distančním vzdělávání*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/228952864_E-learning_v_distancnim_vzdelavani

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Praha: Grada.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). (2021). Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz>

Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.

Růžicková, D., Fanfulová, E., Maněnová, M., Podrázka, M., Rambousková, J., Berki, J., ... Smolková, J. (2020). *Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání: metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=94097&view=13123>

Safrizal, S., Yulia, R., & Suryana, D. (2021). Difficulties of Implementing Online Learning in Kindergarten During the Covid-19 Pandemic Outbreak: Teacher's Perspective Review [Online]. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(2), 406–414. <https://doi.org/10.23887/jpp.v54i2.37264>

Simonson, M., & Seepersaud, D. J. (2019). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (4. vyd.). USA: IAP. Dostupné z <https://books.google.cz/books?id=KVVuDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

Ševčíková, J., Kropáčová, J., & Chudý, Š. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tichý, R. (2021). *MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 – 2021*. Dostupné z <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>

University of the People. (2023). Emergency remote teaching vs. online learning: A comparison. Dostupné z <https://www.uopeople.edu/blog/emergency-remote-teaching-vs-online-learning/>

World Health Organization. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19)*. Dostupné z https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra . *E-Pedagogium*, 7(3). Dostupné z https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php

Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi* (2. vyd.). Praha: Wolters Kluwer.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atp.	A tak podobně
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
UNESCO	Organizace spojených národů pro podporu vzdělávání, vědu a kulturu
WHO	Světová zdravotnická organizace
§	Paragraf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Výsledné kategorie	30
------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Úryvek z rozhovoru – učitelka

Příloha P III: Úryvek z rozhovoru – ředitelka

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

Název projektu: Distanční vzdělávání v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy

Řešitel projektu: Kristýna Milarová

Název pracoviště: Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Vedoucí práce: PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Cíl výzkumu: Popsat zkušenosti učitelů a ředitelů s distančním vzděláváním v mateřské škole.

Svým vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumu s názvem Distanční vzdělávání v mateřské škole pohledem učitele a ředitele mateřské školy. Potvrzuji, že jsem měl/a dostatečný časový prostor pro zvážení své účasti na tomto výzkumu. Měl/a jsem možnost odmítnout účast na výzkumu. Souhlasím, že tento rozhovor bude zaznamenán na diktafon a po kompletaci práce smazán. K nahranému rozhovoru bude mít přístup pouze řešitel projektu s vedoucím práce.

Podpisem tohoto dokumentu souhlasím s tím, že všechny údaje a data získaná při výzkumu mohou být využita výhradně pro účely výzkumu a souhlasím s jejich anonymním publikováním.

V.....dne.....

Jméno, příjmení

Podpis.....

PŘÍLOHA P II: ÚRYVEK Z ROZHOVORU – UČITELKA

T: Děkuji, tak začnu otázkou, jaké jsou vaše zkušenosti s distančním vzděláváním obecně? Myslím tím, před pandemií.

P: Mám zkušenosti s distančním vzděláváním z vysoké školy, neboť když začal covid, tak jsem byla v prváku nebo ve druháku, teď nevím. Ze začátku to bylo trochu chaotické, pak lepší, ale já jsem teda hlavně ocenila to, že jsem nemusela jezdit do Zlína, nemusela jsem se s nikým potkávat. A potom jsem ještě vlastně chodila na španělštinu v té době, takže jsem měla jakoby i španělštinu distančně, a to bylo taky super, taky jsem nemusela chodit mezi lidi.

T: Vnímáte tuto Vaši zkušenost jako výhodu při zavádění distanční výuky do mateřské školy?

P: No, přímo jako výhodu to nepovažuji, protože umím pracovat s digitálními technologiemi, tudíž mě to v ničem neposunulo. Zkrátka ne, výhoda to pro mě nebyla.

T: Dobře a jak probíhalo DiV u vás v MŠ?

P: Tak u nás v mateřské škole distanční vzdělávání probíhalo tak, že jsme každý týden připravovali ve Wordu materiály, které jsme poté posílali rodičům na email. My vlastně byli jsme s rodiči domluvení, že když by někdo neměl možnost materiály vytisknout, tak by se to dalo prostě nějak pošéfit, že bychom jim to nějak předali nebo tak, ale nesetkali jsme se s tím, že by měl někdo problém a navíc oni si to mohli dokumentovat fotkou, že si to nemuseli ani tisknout a pracovní listy jsme vlastně dělali tak, aby si je mohli doma třeba i překreslit jo, prostě aby fakt nemuseli tu tiskárnu vůbec používat a tohle, ale pozor to bylo pro děti s povinnou předškolní docházkou a pro ty ostatní, pro ty malé to nebylo povinné.

T: A dali jste jim možnost dělat, respektive vyplňovat pracovní listy? Těm menším dětem?

P: Mm, já si teď nejsem úplně jistá, mně se to plete ještě s jednou školkou, která patří pod stejnou základku, jako my a oni to dávali přímo na webové stránky a myslím si, že my jsme to taky měli na těch webovkách, takže dostupné to bylo vlastně všem rodičům, s tím že my jsme to ještě zvlášť posílali těm rodičům na ty emailové adresy, abychom opravdu věděli, že se jim to opravdu dostane.

T: A nabízeli jste online výuku přes počítač nebo měli k dispozici jen listy, ty vaše přípravy?

P: Ne neměli, tím že my vlastně nemáme k dispozici školní počítač, tak to po nás vlastně nebylo ani chtěno, navíc si teda nedokážu úplně představit potkat se třeba, vím že se to dělalo po malých skupinkách, ale nedokážu si představit, že bych se měla třeba s pěti dětma zaráz spojit přes já nevím přes Teamsy, Zoom, Skype nebo nevím přes cokoliv a prostě s něma něco řešit.

T: Dobře, rozumím a jak ovlivnilo distanční vzdělávání z vašeho pohledu děti?

P: No, předškoláky to ovlivnilo hlavně tak, že bylo více odkladů, nevím teda jestli to bylo způsobené tím, že se rodiče báli co bude, takže proto jim radši dali odklad, než aby byli v první třídě s distanční výukou a ono ty děti byly i hodně slabší co se týče jakoby vědomostí, protože vlastně ten on covid začal v únoru nebo kdy, takže do toho léta to se tak zhruba uťukává s těma dětma a pak se teprve s něma začíná pracovat a ono přes to období, kdy s nimi nejintenzivněji pracujete, tak byli vlastně zavření doma a ty rodiče s něma, když měli ještě třeba starší sourozence, tak neměli tolik času, aby se jim věnovali, protože starší sourozenci, kteří chodili do školy, tak pro ně byli přednější. Ale třeba teďka, když mluvím s kamarádkami, nebo tak co učí ve školce, tak jim přijdou i letošní předškoláci, což jsou ti covidové děti, ti tříletí, čtyřletí, co byli před těma dvěma rokama, tak se jim zdají slabší. Jde tam fakt poznat, jestli se s něma něco dělalo nebo ne.

T: Takže myslíte si, že je to ovlivnilo do budoucna?

P: No já si myslím, že jo. Jde tam fakt poznat, jestli se s něma něco dělalo nebo ne.

T: Nastala u vás situace, že jste museli řešit situaci s dětmi ze slabších sociálních poměrů?

P: No tak oni si to řešili hodně i na telefonu, že si to do něj stáhli a nějak to dělali. Ale vyloženě, že bychom měli hodně slabou rodinu, tak to ne a jedna maminka, která nám říkala, že nemá tiskárnu, tak si to vždycky nějak zařídila a donesla to, vlastně když se otevírali školky.

T: A jak probíhala spolupráce s rodiči?

P: No individuálně samozřejmě, ale setkali jsme se právě s tím, že s jednou maminkou, která s námi face to face moc nekomunikovala, tak právě přes ten email s námi komunikovala až moc, za ten týden nám od ní přišly třeba dva tři emaily, jo, jak doma plní ty úkoly, jo a jak

se na nás to dítě těší a jako takto hezky komunikovala, někteří nekomunikovali vůbec, že jo, ale to je normální, to jsou i ti, kteří s námi nekomunikují i když do té školky dochází, ale někteří bylo fakt vidět, že se s námi snaží držet v kontaktu i online. Takže za mě zlepšení.

T: Dobře a jaká opora byla nezbytná při pandemii? Jestli se Vám dostalo nějakého proškolení nebo se naskytly nové spolupráce?

P: Jako ohledně těch příprav?

T: Ano i ohledně příprav.

P: Ne, tak to vůbec. Všechno jsme si dělali sami a pak posílali ředitelce a rodičům.

T: A doporučovala byste, kdyby nastala obdobná situace, aby se provádělo proškolení týkající se digitální gramotnosti tak i distančního vzdělávání?

P: Tak tím, že jsem poměrně mladá, tak si myslím, že jsem i digitálně gramotná, takže já osobně si myslím, že by mi to proškolení nic nového nepřineslo, ale mám třeba starší kolegyně, které nezvládají tady ty nové jakoby možnosti a tady tohle, takže těm by to třeba pomohlo, takže asi ano, bylo by dobré to proškolení a co se týče té distanční výuky, nevím no. V té mateřské škole mi to přijde zbytečný.

T: A když se ještě vrátíme k opoře, tak bych se chtěla zeptat, co vám chybělo při tvoření plánů nebo zda jste čerpala informace od MŠMT nebo dalších institucí?

P: Tak, vzhledem k tomu, že k tomu vlastně nebyli skoro žádné informace a materiály a samotné MŠMT bylo zaskočené, že vůbec nějaká pandemie nastala, tak jsem se nikde neinspirovala. Přípravy jsme dělali podle sebe, maximálně jsem se podívala na stránky jiných škol, ale převážně podle sebe a ty aktivity, které jsme v přípravách řešili nebo dávali, tak to jsem se inspirovala, třeba na pinterestu, ale zvažovala jsem i praktickou proveditelnost v domácím prostředí a aby to bylo pro ty rodiče, co nejsnadnější, takže když jsme měli třeba téma povolání, tak u zedníka jsme měli úkol postavení z lega nebo kostek své jméno, protože kostky má doma každý, že jo anebo třeba zasad' semínko nebo pomoz mamince s polévkou, no mohly si to zkusit na papíru, jakože točivý pohyb nebo měly něco s maminkou upéct a poslat obrázek toho upečeného. Nebo jsme tam měli různé hádanky a pohádky, aby to bylo pro ty rodiče, co nejsnadnější.

PŘÍLOHA P III: ÚRYVEK Z ROZHOVORU – ŘEDITELKA

T: Zeptám se, jaké jsou vaše zkušenosti s distančním vzděláváním obecně, zda jste měla nějakou zkušenost před pandemií?

P: Ne, vůbec. Vůbec jsem tu zkušenost neměla, bylo to něco nové, nikdy jsme to nepoužívali, takže i překvapující v mnoha ohledech, že nám to ukázalo nové možnosti třeba komunikace, ale když se ještě vrátím, tak pokud jsme měli nějaké dlouhodobě nemocné děti, řešilo se to přímou návštěvou nebo posíláním materiálu.

T: Jak probíhalo distanční vzdělávání přímo u vás v mateřské škole, jakou mělo formu?

P: Tak nejprve, co se týká dětí, co nebyly jako předškoláky, tak tam jsme to zpočátku moc neřešili, tam prostě jsme rodičům řekli, nebo je průběžně informovali, aby udržovali nějakou optimistickou náladu, spíš to byla nějaká podpora směrem k tomu prožívání a emocím dětí a neřešili jsme co se mají nebo nemají naučit a u předškoláků, tam se dávali pracovní listy a potom, nevím jestli na konci toho prvního období, teď si nejsem jistá, zřídili jsme jim účty přes Teams a jednou týdně se paní učitelka s nimi setkávala, bylo to většinou z počátku toho týdne, kdy jako navodila to téma, navnadila je, co mají dělat, kromě toho, že to byly klasicky pracovní listy na grafomotoriku, tak tam byly třeba návody na nějaký výrobek, jarní velikonoční a tak dále, potom se to zase kontrolovalo a tak dál. Jo a ty pracovní listy, ty jsme vytiskly a dali do schránek a u těch rodičů, u kterých jsme věděli, že si je vytisknou sami, tak jsme je nechali.

T: A děti tam byly samy nebo s rodiči, myslím při online výuce?

P: Děti tam byly s rodiči většinou, no ano, byli, samozřejmě u dítěte seděl rodič, převážně maminky.

T: Vámi zmiňovaný materiál, který jste zaslali, tvořili učitelé sami, nebo s vaší pomocí nebo jestli vám bylo nabídnuto školení, jak materiál tvořit?

P: No, ono ze začátku prostě čerpali z toho, co měli, ale potom za chvíli, to, co se dalo najít na internetu a ty pokyny a opora, toho chodilo pak hodně. Pár nějakých školeních hledem k online prostředí a co třeba využívat, tak absolvovali pár webinářů, jenomže opravdu u těch dětí z mateřské školy a pro ten věk se ta šíře jako, my jsme je nechtěli přilepit k obrazovkám jo, to byla i ta naše myšlenka ze začátku, protože bylo potřeba zachovat to, aby se mohlo

ven, na dvůr, zahradu, takže spíš to bylo zadání, aby se neztratila vazba na školu a na to, že ten předškolák má něco dělat a někam směřovat a čeká ho ta škola.

T: Všimla jste si sama nebo jestli Vám přišlo upozornění od učitelů, že by distanční vzdělávání ovlivnilo děti po příchodu do tříd?

R: No, já mám na to přímou vazbu, protože já pak tyto děti, kteří přijdou k nám, učím v první třídě, v prvním ročníku a já jsem to tam zaznamenala jako mírně. Spíš to pak bylo vidět u těch prvňáčků, kteří nastupovali do druhé. Ale ti, kteří nastupovali do první třídy, tak tam jsem ten rozdíl úplně nevnímala, nemůžu říct, že by to byl rozdíl velký. Možná byly připravení z toho předchozího období, třeba to byl typ dětí, které chodily do mateřské školy dlouho, tudíž ten poslední rok, nehrál tak velkou roli.

T: A u těch menších dětí, zaznamenala jste nějakou změnu?

R: No, tak to bylo vždycky, hlavně ta adaptace po delší pomlce, jo. Prostě třeba jak po prázdninách. Ještě jestli k tomu můžu dodat, tak my jsme potom ve školce dostali návrh, jestli bychom mohli zřídit provoz pro děti těch zdravotníků a toho záchranného personálu, tak jsme přes Olomoucký kraj do tohoto systému vstoupili a měli jsme vlastně zachovaný provoz, takže hodně z těch dětí, měli jsme tam děti zdravotních sester, hasičů, takže nám hodně tu školku navštěvovalo, takže to z mého pohledu také byla velká výhoda, jo, že jsme úplně nevyjeli z těch kolejí a fungovali skoro normálně.

T: Jak jste řešili situaci s dětmi ze slabších sociálních poměrů?

R: Ve školce jsme to řešit nemuseli, ale kdyby ta situace nastala, tak jsme měli, jako mohli jsme tablety, protože jsme propojená základní škola s mateřskou, takže bychom mohli tyto tablety zapůjčit.

T: Jak probíhala spolupráce s rodiči?

R: Jo, tady nebyl problém. U těch dětí z mateřské školy v tomto nebyl problém.

T: A obraceli se na Vás, když nevěděli, jak postupovat v domácím vzdělávání?

R: Jo, ale to bylo v rámci běžné komunikace, myslím si, že nebyla žádná situace, že by si třeba vůbec nevěděli rady, to ne, protože tam jsme neměli děti, které by to tolik potřebovali, jo, to vždycky souvisí s úrovní dětí a úrovní těch rodičů, takže pro ty děti v tom období, to nebylo potřeba.

T: Dobře, děkuji a když se vrátíme ještě k zavádění distanční výuky, jaká opora byla nezbytná? Naskytly se Vám nové spolupráce?

P: Ano, tak jsme vlastně poskytovaly školku pro děti zdravotníků a tak dále, ale ze začátku jsme na to byli sami, ale potom, jak se to rozběhlo, tak přes Národní pedagogický institut Olomouc, vlastně cokoliv, co jsme potřebovali, tak jsme mohli volat, potom byly vlastně ty ministerské stránky, postupně z toho vznikly myslím to edu.cz, dobrá byla třeba i co se mohla použít i videa pro předškoláky, co bylo vlastně přes učitelka, jak bylo vlastně v televizi, tak to se ty některé pořady mohly použít a to byla také dobrá pomoc, ale přes ten internet se tam toho naskytlo hodně, ale pomoc sice postupná, ale z toho ministerstva a přes tu státní složku nebo jak to mám říct a přes ten Olomoucký kraj, tak tam byla opravdu jako dobrá pomoc velká a dobrá. Jako nemůžu nic říct, hodně jsme si pomáhali tady mezi sebou, že jsme si vzájemně s ředitelkami, učitelkami zavolaly, jo mohly jsme si sdělit postupy, jak se nám daří, více nás to sblížilo, to bylo hezké, když tak vzpomínám. Jako lehké to nebylo jo, ale nebylo to, že by to bylo nějaké krizové z hlediska pedagogiky a předškolního věku, to nepovažuji za zas takový velký zásek do vzdělávání dětí, tak jak to zaznamenávám u těch ročníků, co byly ve škole.

T: Jak vnímáte možnosti div v nejbližších letech v mš, ať už nějaká pozitiva negativa nebo zda je to vhodný způsob vzdělávání dětí?

P: Já i když se snažím být v tomto směru pokroková, učitelé k tomu motivuji ve školce i ve škole a tak dále, tak já v tom ten potenciál úplně nevidím, protože děti, myslím si, že technologie působí na mozek nejmenších dětí fakt, jakože negativně a pokud se přesáhne ta doba, kdy oni u toho tráví už volný čas dlouhou dobu, nefandím tomu úplně. Kdybych věděla, že volný čas u tabletů, mobilů, u počítače netráví, tak dobře, jsem příznivcem jim to víc zařadit, ale pokud vím, že volný čas u toho tráví a pokud vím, že dítě má řeknu maximálně hodinu u obrazovek, což jako je nereálné, tomu se tak můžeme zasmát, že jo, tak ještě v tom, v té mateřské škole, to tam zařazovat, tak si nemyslím, že to pro ty děti, já nevím jak bych to řekla, stimulační, jakože je to dobré v názornosti, logice, dá se to tam všechno hezky zařazovat, nejsem proti tomu, ale nefandím tomu úplně. Myslím si, že tyto dovednosti mohou děti rozvíjet až ve školním věku.

T: A kdybyste měla vyzdvihnout nějaké pozitivum, co vám distanční vzdělávání přineslo?

P: Tak že jsme objevily ty možnosti, které jsme předtím, vlastně byli jsme donuceni ten potenciál objevit, takže různé aplikace, ne jen ta komunikační stránka, spojení velké skupiny, které jsme dřív třeba neznali, nebo zadávání těch úkolů hromadně, to ulehčuje naši práci, že paní učitelka nemusí zvlášť každému předškolákovi ručně vypisovat do nějakého deníčku, ale napsala by to v počítači a maminkám se to objeví někde v systému a tak dále a potom třeba spoustu těch aplikací i bezplatných, které se dají využít nebo sdílení těch vytvořených materiálů učiteli, základní věc jenom ty prezentace a nebo ještě jiný rozměr, to se mi líbí, to spojení s prací venku nebo chození po QR kódech, kde jim to zadává otázky nebo úkoly, třeba udělej pět dřepů, takže to jako do té doby jsme nijak neřešili, nedělali, děti to mají rádi, jako motivuje je to, ale musí se korigovat. Nebo je tam dobrý ještě ten badatelský rozměr, třeba připojení těch jednoduchých elektronických mikroskopů, kamerek, sledování venku ptáčků, veverek, přes tady ty elektro věci, to taky není špatné, prostě že bych se sama nedonutila něco takového studovat, používat, teď mě to donutilo a musela jsem. A spoustu věcí teď používáme dál.