

Využití softwarových aplikací v profesním rozvoji učitelů mateřských škol

Bc. et Bc. Markéta Zachovalová

Diplomová práce
2022/2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. et Bc. Markéta Zachovalová**
Osobní číslo: **H21132**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití softwarových aplikací v profesním rozvoji učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se digitální kompetence učitele.

Vymezení a stanovení teoretických východisek zaměřených na využívání digitálních technologií v kontextu profesního rozvoje učitelů mateřských škol.

Příprava metodiky empirické části a zpracování projektu výzkumu.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovoru s učitelkami mateřských škol o vybraném softwaru.

Analýza a interpretace získaných dat.

Shrnutí a prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund A., & Strømme T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86(2019), 1–15.
- Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 37(1), 35–69.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

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

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

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně, 20. 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 nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 teč nejmeně 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 výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický design a zabývá se tématem využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitele mateřské školy. Teoretická část sumarizuje poznatky z oblasti profesního života učitele mateřské školy a blíže pak vymezuje jeho kompetence, především ve vztahu k digitálním technologiím. Empirická část je zpracována na základě výsledků dotazníkového šetření, které tematicky koresponduje s teoretickou částí. V druhé části jsou interpretovány výsledky rozhovorů s učitelkami zaměřené na zhodnocení předloženého vzdělávacího softwaru pro učitele. Závěr pak přináší doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: profesní rozvoj učitele mateřské školy, digitální technologie, digitální kompetence, vzdělávací software, generace

ABSTRACT

This master's thesis deals with the topic of using digital technologies in professional development of preschool teacher and has a theoretical-empirical approach. The theoretical part summarizes information from the area of professional development of preschool teacher and focuses on their competencies especially in relation to digital technologies. The empirical part has a quantitative design and it is based on results of a questionnaire, whose topic corresponds to the theoretical part. In the second part are interpreted the results of interview with preschool teachers, They focus on the evaluation of the presented educational software for teachers. At the end of the work, the research findings and recommendations for practice are presented.

Keywords: professional development of preschool teachers, digital technologies, digital competencies, educational software, generation

Motto: „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“ *J. A. Komenský*

V průběhu studia a především psaní závěrečné práce jsem se držela dvou hesel:

1. „*když nemůžeš, tak přidej víc*“
2. „*co tě nezabije, to tě posílí*“

Děkuji vedoucí práce **PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D.**, za odborné vedení, připomínky a komentáře a otevřený a lidský přístup při vedení mé diplomové práce. Děkuji také **doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Ph.D.**, za pomoc při volbě tématu a počáteční konzultace. Děkuji všem respondentkám za účast na výzkumném šetření, za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci.

Především děkuji celé své rodině za podporu, trpělivost a pochopení po celou dobu studia i při psaní práce. Velké díky patří mým třem dětem – **Viktorkovi, Terezce a Adriance** a v neposlední řadě mojí **mamince Zdeničce**, které bych ráda tuto práci věnovala.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 STANDARD KVALITY PROFESNÍ PROFESNÍ UČITELE	18
1.2 PERSPEKTIVY UČITELSKÉ PROFESNÍ	20
1.3 KOMPETENČNÍ POJETÍ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE	24
2 PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE V OBLASTI DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ	28
2.1 SPOLEČNOST DIGITÁLNÍCH DOMORODCŮ	30
2.2 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE VERSUS ICT	35
2.3 UČITELÉ A DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE	37
2.4 E-LEARNING JAKO FORMA VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PROFESNÍM ROZVOJI.....	40
2.5 RIZIKA SPOJENÁ S VYUŽÍVÁNÍM DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
3.1 CÍL VÝZKUMU	45
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	46
3.3.1 Dotazník	47
3.3.2 Interview	50
3.4 VÝZKUMNÉ METODY	52
3.4.1 Dotazník	52
3.4.2 Interview	53
3.5 PŘEDVÝZKUM	54
4 ORGANIZACE VÝZKUMU	56
5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKU	57
5.1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE/UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	57
5.2 VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PROFESNÍM ROZVOJI UČITELE/UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	62
5.2.1 Využívání digitálních technologií v profesním životě	62
6 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVIEW	67
7 VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PROFESNÍM ROZVOJI UČITELE/UČITELKY MŠ V GENERAČNÍM POJETÍ	79
7.1 GENERACE Z (DO 27 LET).....	79

7.2	GENERACE Y (28 – 37 LET).....	82
7.3	GENERACE X (38-57 LET)	85
7.4	GENERACE BABY BOOMERS (NAD 58 LET).....	89
8	ZÁVĚRY VÝZKUMU	93
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	97
10	DISKUZE	98
	ZÁVĚR	100
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	101
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	105
	SEZNAM OBRÁZKŮ	106
	SEZNAM TABULEK.....	107
	SEZNAM GRAFŮ	109
	SEZNAM PŘÍLOH.....	110

ÚVOD

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a věnuje se problematice využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitele/učitelky mateřské školy. Specifikem práce je pak detailnější zaměření na vztah mezi využíváním digitálních technologií a příslušností k určité generaci dle konceptu kulturních generací. Konkrétně pak bude analyzován vzdělávací software „Bádání dětí předškolního věku“, který představuje alternativní koncept profesního rozvoje učitele.

Práce je rozdělena na teoretickou část, která sumarizuje poznatky z oblasti profesního rozvoje učitele mateřské školy ve vztahu k digitálním technologiím a pak také možnosti využití digitálních technologií v profesním životě. Popisuje také kompetenční model učitele mateřské školy v souvislosti s rozvojem digitální kompetence. Část textu je věnována také perspektivám učitelské profese a vnímání učitele/učitelky mateřské školy veřejností, komunitou rodičů, dětmi, kolegy i kolegyněmi i jinými profesemi.

Empirická část je pak analýzou dat z dotazníkového šetření a strukturovaného interview s učiteli/učitelkami mateřských škol. V našem případě pak konkrétně pouze ženami. A hlavní částí práce je hledání souvislostí mezi příslušností k věkové generaci a využíváním digitálních technologií v profesním životě. Část práce je věnována konceptu kulturních generací, ze kterého se vychází při analýze a interpretaci získaných dat.

Osobně si myslím, že profesní rozvoj v oblasti digitálních technologií a získávání digitálních kompetencí se začal více řešit v době pandemie Covid 19. V té době i méně zkušené a zdatné v této oblasti musely začít využívat technologie, jakožto prostředek dorozumívání i vzdělávání a sebevzdělávání. Základní i mateřské školy začaly vyučovat prostřednictvím online platforem a také rodiče se museli tomuto trendu přizpůsobit. Jelikož jsem v té době zůstala na mateřské dovolené a měla jsem k tomu doma dva školáky, mohu potvrdit, že se jednalo o poměrně náročnou dobu. I přes to, že se nepokládám za úplného začátečníka ve vztahu k digitálním technologiím, nebylo toto období jednoduché a mnohé jsem se učila i já, například ovládání MS Teams, které pro mě bylo naprostou novinkou. Bylo to nutné s ohledem na můj studijní život i vzdělávání mých dětí. Přišly také obtíže se zajištěním dostatečného množství techniky v případě více dětí. Ze svého okolí jsem často slyšela, že něco neví, neumí a potřebují pomoci.

To byl také jeden z impulzů pro výběr tohoto tématu mé diplomové práce. Pro mě velkou neznámou byl a stále je vztah mezi věkem a „láskou“ k digitálním technologiím.

Zda lidé s přibývajícím věkem práci s technologiemi berou jako dobrovolnost či povinnost, nutnost nebo jsou rádi, že se něco nového naučí? Zda lidé mladí jsou nadšení, že mohou tyto technologie využívat? Zda je to pro ně přirozené, automatické nebo ne? Samozřejmě, že je to také hodně individuální, ale ...

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

První kapitola se zaměřuje na profesní rozvoj učitel mateřské školy. Definice však není zcela jednoduchá a její chápání je závislé na individuální interpretaci. Guskey & Huberman (1995) vnímají profesní rozvoj jako dynamický proces, kde velkou roli hraje vynaložené osobní úsilí. Jedná se tedy o „rozvojový proces“, kdy učitelé rozšiřují a propracovávají svoji znalostní základnu. „Cílem profesního rozvoje pedagogických pracovníků je získání nových kompetencí či rozvoj těch stávajících, což vede k posunu ve výchově a vzdělávání každého jednotlivého žáka“ (Tesárek, 2021, s. 4). Nutnost profesního rozvoje je spojena s vývojem postmoderní společnosti a jejími charakteristikami. Jedním z typických znaků této společnosti a doby je flexibilita, která je také vyžadována v kontextu učitelské profese. Kohnová (2012) popisuje profesní rozvoj jako jakoukoliv činnost, která rozvíjí dovednosti, schopnosti, znalosti i zkušenosti získané praxí. Rozděluje jej na tři hlavní oblasti – další vzdělávání učitelů, sebevzdělávání a zkušenosti a znalosti získané profesní praxí. Syslová (2017) vyzdvihuje nutnost sebevzdělávání (jakožto jednu z oblastí profesního rozvoje) z důvodu vysoké variability, emoční nestability dětí tohoto věku i neustálých změn ve společnosti. Tato skutečnost je způsobena především vývojem společnosti, morálních hodnot i způsobu výchovného působení jak v rodině, tak ve škole.

Z historického kontextu je možné zmínit osobnosti, které svým pedagogickým myšlením a aktivitami v praxi ovlivnily profesní vzdělávání u nás (Mužík, 2012). První významnou osobností, která je vyzdvihována v pedagogické praxi, ovšem již méně v souvislosti s profesním rozvojem, je Jan Amos Komenský. Komenský se snažil o reformátorskou činnost v oblasti pedagogiky a prosazoval především učení hrou. Další významnou osobností, jež je spjata především s podnikovým vzděláváním, je Tomáš Baťa. Podstatou jeho filozofie byl mimo jiné i motivační systém a v oblasti vzdělávání založil „Baťovu školu práce“. Oba tyto významní představitelé byly na svou dobu velmi inovativní a progresivní a položily základ pro profesní rozvoj (Mužík, 2012).

Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012) ve své publikaci vyzdvihují význam praktické přípravy a získávání zkušeností jako nejvýznamnější prvek profesního rozvoje. I v běžné praxi se setkáváme s názory učitelů, že až praktická zkušenost byla tím impulzem, kdy došlo k propojení teoretických znalostí s realitou a pochopením skutečností. Na druhou stranu se také můžeme setkat s tím, že teoretické znalosti získané vzděláním nejsou uplatňovány v praxi.

V současné době jsou také zpracovávány programy profesního rozvoje, které jsou vytvářeny na základě potřeby rozšiřování a propracovávání znalostní základny učitelů (Guskey & Huberman, 1995). Autoři také definují tuto znalostní základnu jako tři kategorie odborných znalostí – obecné pedagogické znalosti, znalosti předmětu a znalosti pedagogického obsahu. Všechny tři kategorie se prolínají a není jednoznačně možné je přímo oddělit. Zahrnují znalosti vzdělávacích strategií, vývojové psychologie i vzdělávacího prostředí. V praxi je třeba najít optimální mix všeho uvedeného tak, aby výstupem byli spokojení absolventi, kteří budou přínosem pro efektivní vzdělávací proces. Guskey & Huberman (1995) pohlíží na profesní rozvoj ve dvou dimenzích – profesní rozvoj jako součást kariérního cyklu či vlastní cesta za poznáním. V obou případech ale zdůrazňují nejen nutnost objevování nových znalostí, ale především vědomé a moudré využívání znalostí dosavadních a pevně ukotvených. Profesní chování učitelů se v průběhu kariéry mění a nelze uvažovat, že při dosažení certifikátu či osvědčení učitel získá potřebné kompetence a jeho vývoj bude ukončen. Profesní rozvoj je tedy vnímán jako celoživotní proces (Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P., 2012). Mužík (2012) shrnuje nutnost profesního rozvoje ve významu výstupů profesního vzdělávání, které tvoří vědomosti, dovednosti, návyky, chování a postoje. Významný je také rozvoj morálních hodnot, které jsou žádoucí pro život ve společnosti.

Učitelé v mateřských školách vystupují ve svém zaměstnání v mnoha rolích - učitelé, vychovatelé, průvodci, kamarádi, řečníci, zpovědníci, pomocníci, tlumočníci, garderobiéři aj. Opravilová (2019) uvádí, že učitel již není pouhý dohled nebo ten, kdo děti naučí písničku či básničku... „Učitelka je odborník v otázkách předškolní výchovy a vzdělávání, partner a poradce rodiny, diagnostik i terapeut v práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami“ (Opravilová, 2016, s. 188). S těmito nároky je mnohdy také spojená vyšší psychická pracovní zátěž, tudíž je nutné znát a dodržovat zásady psychohygieny a dbát i na své fyzické i psychické zdraví. Zvládnání této oblasti je nutné s ohledem na předcházení stresových situací, které mohou vyústit až v syndrom vyhoření. Lukášová (2015) se ve své publikaci zabývá bližšími specifiky tohoto stavu a upozorňuje na jeho příznaky. V neposlední řadě také zdůrazňuje propojení tělesné i psychické stránky osobnosti a upozorňuje na chronické působení mírnějšího stresu v učitelské profesi, které může psychosomatickou stránku osobnosti učitele ohrozit. Opravilová (2016) zdůrazňuje význam prevence před propuknutím syndromu vyhoření. Vyzdvihuje význam promyšlenosti, samostatnosti i iniciativy v přípravě, přiměřenosti

i odpovědnosti, ale také pocitu z dobře vykonané práce. Je také nezbytné pečovat o sebe sama, umět relaxovat a odpočívat. Umět rozlišit pracovní a osobní život a nepřeceňovat své síly a možnosti.

Samozřejmostí je také nutnost odborné způsobilosti k profesi učitele. Syslová (2017) vyzdvihuje kvalifikaci učitele jako jeden z důležitých faktorů ovlivňujících kvalitu jeho práce. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění má učitel mateřské školy povinnost splňovat odbornou kvalifikaci zde uvedenou. U soukromých zařízení není tato povinnost vymahatelná, ale žádoucí. Mimo tuto odbornou kvalifikaci musí být učitel bezúhonný, způsobilý k právním úkonům i zdravotně způsobilý a ovládat znalost českého jazyka. V této souvislosti dochází mnohdy k zaměňování pojmů profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů. Kohnová (2012) uvádí další vzdělávání jako součást profesního rozvoje učitele. V tomto kontextu je tedy zřejmé, že profesní rozvoj je pojem širší, obsáhlejší a snižování jeho významu na „pouhé“ další vzdělávání jej může velmi oslabovat. Profesní příprava učitelů mateřských škol prošla vývojem. V současnosti vychází z humanistického přístupu k dítěti a klade důraz na porozumění vývojovým i individuálním potřebám dětí (Opravilová, 2016). V České republice neexistuje aktuálně povinnost vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřské školy oproti vyspělým evropským státům, jako je např. Finsko. Plně dostačující je tedy středoškolské vzdělání, ovšem z hlediska rozvoje či profesního postupu je možné využít k dalšímu vzdělávání i vysokoškolské studium.

K zajištění kvalitního vzdělávání a systematického zlepšování kvality, obsahu vzdělávání i pedagogických strategií, je nutné nabízet a poskytovat další vzdělávání učitelů. Učitelé by měli mít dostatek příležitostí i možností k dalšímu vzdělávání, které zajišťují vzdělávací instituce, úřady či agentury (Thomas, J. & Maheu, R., 2013). Rozvoj učitele by neměl vycházet pouze z jeho osobních potřeb a preferencí, ale je součástí systematického rozvoje dané školy a vychází ze strategie školy a rozvojového plánu. Podmínkou efektivního profesního rozvoje učitelů je systémovost a systematická (Sehnalová, 2021). Systémovost vychází ze strategického rozvoje školy a nutnost provázanosti profesního rozvoje a rozvoje školy. Systematická je pak vyjádřena pravidelnými činnostmi, které vedou k získávání či zdokonalování profesních kompetencí učitele.

Podstatnou součástí profesního rozvoje je také sebevzdělávání. Podle Mužíka (2005) jde o formu vzdělávání, kde se ztotožňuje osoba účastníka a lektora (učitele). Průběžné

sebevzdělávání vnímá i Opravilová (2016) jako nedílnou součást osobního i profesního růstu a současně je označuje jako celoživotní proces. Tak jak se mění společnost, lidé, děti, tak také učitel musí být schopen na tyto změny adekvátně reagovat a porozumět jim. Někdy je nutnost dalšího vzdělávání ovlivněna vnějšími podmínkami – specializovaný problém, změna funkce, získání specializace... Příkladem může být jmenování do funkce ředitele z původní pozice učitele. Ve většině případů je ale další vzdělávání na volbě samotného učitele, který může získat doporučení či radu ze svého okolí, od vedení školy, rodiny, známých či přátel. Ovšem vychází z preferencí jednotlivce a jeho vnitřního zájmu. Součástí plánu dalšího vzdělávání by měl být stanovený cíl, obsah a podmínky, jaké ke studiu konkrétní učitel má. Dalším vzděláváním lze získat profesní specializaci (např. logopedický asistent, speciální pedagog), rozšířit současnou kvalifikaci či získat úplně novou.

Další vzdělávání pracovníků vychází z individuálního plánu dalšího vzdělávání, které je na mnohých školách označováno jako DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků). Tento dokument společně utváří a průběžně upravuje učitel ve spolupráci s ředitelem školy. Dle možností obou a nastavení školy je stanoven harmonogram, podle kterého se pravidelně oba nad plánem schází, diskutují a upravují jej. Součástí plánu by mělo být nejvyšší dosažené vzdělání, oblasti, ve kterých se učitel chce vzdělávat a nabídka konkrétních kurzů a následné vyhodnocení. Formulář nemá striktně danou podobu a je v kompetenci školy a ředitele.

Základy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků položila již Marie Terezie. Další významnou osobností pak byl Karel Slavoj Amerling, který se zabýval otázkami vzdělávání. V současnosti však neexistuje jednotné vymezení dalšího vzdělávání učitelů (Mužík, 2012). V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) je uvedena definice: „Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy je realizováno v širokém spektru organizačních forem (uvádění začínajících učitelů do praxe, příprava na atestace, příprava na realizaci vzdělávacích inovací a reforem, příprava na řešení specializovaných projektů, funkční studium pedagogických pracovníků, rekvalifikační studium, specializační a prohlubující studium).“ Z vyhlášky pak vyplývá dělení studia, které je nutné ke splnění kvalifikačních předpokladů případně dalších kvalifikačních předpokladů (vedoucí pracovník, výchovný poradce či specializovaná činnost) a studium k prohloubení odborné kvalifikace. Z hlediska změny kvalifikace, ať již získání nové nebo rozšíření stávající, můžeme hovořit o rekvalifikaci. (Mužík, 2012).

Profesní rozvoj učitele může mít různé formy a podoby, aniž by bylo na první pohled zřejmé, že se o profesní rozvoj jedná. Interní formou přímo ve škole mohou být hospitace, náslechy či pozorování a sdílení zkušeností mezi učiteli navzájem. Je také v kompetenci ředitele zajistit a nabídnout supervizi či konzultaci v případě potřeby. Sdílení zkušeností pak může probíhat nejen na úrovni školy, ale také mezi jednotlivými školami navzájem.

V současné době se do popředí dostávají moderní formy začleňování „nováčků“ do kolektivu, které také napomáhají v jejich profesním rozvoji – např. **koučink**, **mentoring**. **Koučink** je přenesen ze sportovní terminologie a v podstatě se jedná o předávání zkušeností stávajícím (zkušeným zaměstnancem, odborníkem) nově nastupujícímu (méně zkušenému) s cílem pomoci mu v jeho profesním rozvoji a začlenění do kolektivu (Mužík, 2005). Na rozdíl od mentoringu kouč svému klientovi neradí, ale pomocí otázek se ho snaží navést na vlastní cestu k cíli. **Mentoring** je pak možné vymezit jako dlouhodobý proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou. Je to tedy předávání zkušeností zkušeným učitelem - mentorem začínajícímu učiteli - mentee (Tesárek, 2021). Netradiční metodou v oblasti školství je **rotace práce**. „Jedná se o metodu, při které dochází ke střídání pracovních úkolů a přemísťování pracovníka na jiná pracovní místa. Umožňuje pracovníkovi získávat nové znalosti, zkušenosti a především flexibilitu. Poskytuje pracovníkovi možnost vnímat organizaci komplexněji.“ (Dvořáková, 2004, s. 105 in Tesárek, 2021) Z hlediska profesního rozvoje je možné uvažovat i o rozvoji formou kolegiálních vztahů, což může být na úrovni společenské konverzace, pomoci či podpory, sdílení a výměny názorů a zkušeností či společné práci (Syslová, Z., & Škarková, L., 2015). Další využívanou metodou profesního rozvoje pak může být i **workshop**, většinou tematicky zaměřený a určený pro konkrétní skupinu lidí, které spojuje společný zájem, profese, oblast vzdělávání... Mužík (2005) jej definuje jako pracovní (výukové) setkání, jehož cílem je řešení speciálního problému (úkolů) mimo běžnou pracovní dobu. **Open Space Technology** je méně známá metoda výuky a jejím hlavním principem je využití neformálního prostoru k vyvolání diskuze na vybrané téma. Mužík (2005) upozorňuje na možná rizika, která z tohoto konceptu vyplývají. Především na rozdíl od klasických metod je výsledek nejistý a má otevřený konec. Neočekávanou metodou profesního rozvoje ve školství pak při správném nastavení může být i **porada**. „Pracovní porada je dalším častým nástrojem pro komunikaci, koordinaci činností, předávání informací nebo rozšiřování znalostí pracovníků formou odborných příspěvků. Jsou to organizovaná pracovní setkání

pracovníků vedená za účelem rozvoje spolupráce. Patří mezi nástroje vedení lidí. Může mít různé velikosti, formy a podoby dle charakteru, účelu a významu porady.“ (Morawitzová, 2015, s. 35 in Tesárek, 2021) Stále nejčastěji využívanou metodou profesního rozvoje je vzdělávání mimo pracoviště formou vzdělávacích **kurzů, přednášek či seminářů**. V případě, že se jedná o vzdělávání prostřednictvím on-line platformy, pak hovoříme o **e-learningu**. Mužík (2005) uvádí ve své publikaci definici E. Daniše, že e - learning je vzdělávací proces s využitím informačních a komunikačních technologií za určitým účelem s daným účinkem. Této metodě s ohledem na téma práce je v další části věnována samostatná kapitola.

1.1 Standard kvality profese učitele

V roce 2010 byl vytvořen podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele, který byl součástí kariérního systému. Pro potřeby práce je důležité zmínit tento zamýšlený koncept v kontextu profesního rozvoje. I přes to, že v konečné fázi nebyl uzákoněn kariérní systém, může být přínosným materiálem a inspirací jak pro učitele, tak pro ředitele mateřské školy.

Zamýšlený kariérní systém byl navržen jako systém tří pilířů, přičemž prvním z nich byl právě profesní rozvoj. Standard učitele pak popisuje kvalitu a rozsah práce učitele ve čtyřech kariérních stupních a postup mezi jednotlivými stupni měl být podmíněn atestačním řízením. Pro posuzování pak měly sloužit indikátory kvality. Při realizačních přípravách se pracovalo s pojmy začínající učitel, samostatný učitel a vynikající učitel. Kariérní řád měl původně vstoupit v platnost 1. 9. 2017, ale nebyl v původním znění schválen Senátem a uzákoněn. Mezi pedagogickou veřejností vyvolal četné diskuze i odpor. Měl být první velkou reformou v této oblasti za posledních dvacet let. Na systematickém kariérním systému se stále pracuje a je součástí Vzdělávací strategie 2020 i současné Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. V současné vzdělávací strategii je jednou z implementačních karet Další vzdělávání pedagogických pracovníků, což si klade za cíl zkvalitnit možnosti dalšího vzdělávání v závislosti na strategickém rozvoji školy a konkrétních podmínkách. (NIIDV, 2004)

Standard kvality učitelské profese chápe Syslová (2013) jako rámec profesních kompetencí, které jsou významné pro kvalitní výkon učitelské profese v kontextu pedagogické strategie i vzdělávacích cílů. Standard učitele pak byl strukturován do tří oblastí – učitel a jeho profesní já (osobnostní předpoklady, znalosti a dovednosti),

učitel a jeho třída (přímé působení učitele na žáky) a učitel a jeho okolí (spolupráce s partnery). Fryč et al., 2020 ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ zdůrazňuje nutnost vedení školy jako učící se organizace s rovným přístupem ke vzdělávání. Škola musí mít kvalitní pedagogické vedení a připravené, spokojené a motivované učitele. K tomu je třeba ale kvalitní systémová podpora ze strany MŠMT. V souvislosti s touto tematikou je součástí Strategie 2030+ tzv. kompetenční profil učitele, který je určen všem učitelům bez ohledu na jejich profesní dráhu.

Standard vymezuje základní oblasti profesní činnosti učitele, které lze pomocí indikátorů kvality hodnotit. Kvalitu je pak možné hodnotit např. pomocí analýzy jednotlivých dokumentů, pomocí pozorování či rozhovorů s aktéry vzdělávacího procesu. Standard kvality je tedy nástroj, který je využíván k hodnocení a sebehodnocení učitelů. Jeho význam spočívá v pochopení nutnosti profesního rozvoje učitelů v kontextu kvality, ale také k pochopení pojetí učitelské profese z pohledu pedagogické komunity, ale i politické či široké veřejnosti. Důležité je také vymezení profilu absolventa studia učitelství a systému dalšího vzdělávání. Standard kvality je ovšem i nástrojem pro oceňování kvality učitele, jež má přímý vliv na finanční ohodnocení i kariérní postup a pro vedoucí pracovníky pak představuje možnost vytvoření systému podpory učitelů v oblasti profesního rozvoje, např. možnosti mentoringu. (NIDV, 2014) Ve Strategii 2030+ uvádí Fryč et al. (2020) i nutnost podpory začínajících a uvádějících učitelé především v dlouhodobém horizontu v kontextu udržení stávajících pedagogických pracovníků a motivace nově nastupujících. Součástí této podpory mají být jasně definované oblasti, jako adaptační období, možnosti intenzivní mentorské podpory a vyhodnocování postupu a adaptace. Z hlediska motivace uvádějících učitelů se zdůrazňuje finanční ohodnocení, snížení přímé pedagogické činnosti a pravidelné proškolení.

Podmínkou pro úspěšnou implementaci Standardu do praxe (nebo alespoň některých prvků) pak tvoří nejen finanční a organizační podmínky ze strany MŠMT, ale také jeho využití k profesnímu růstu učitelů. Tento systém podpory by pak měl zahrnovat možnosti kolegiální podpory, podporu začínajících učitelů či systematické a cílené další vzdělávání učitelů, které byly uvedeny v předchozí části. V případě, že škola nemá optimální podmínky (ekonomické či organizační) k vytvoření systému podpory, pak ztrácí smysl zavádění Standardu do praxe. Struktura Standardu kvality zahrnuje tři stěžejní oblasti - oblast výuky, rozvoj školy a spolupráce a profesní rozvoj učitele. Z hlediska této práce je významná především třetí oblast, která se věnuje aktéru vzdělávacího procesu, tj. učitelů

a jeho rozvoji. Syslová (2013) zdůrazňuje mimo jiné i nutnost dodržování etických zásad a pravidelné používání sebereflektivních technik, zaujetí učitele pro profesi a schopnost plánování a vyhodnocování dalšího profesního růstu. Z pohledu kvality profesních činností učitele je třeba brát v úvahu i znalost právních norem a legislativních dokumentů, např. Listiny základních práv a svobod, GDPR (ochrana osobních údajů). Kvalifikací učitele jsou dány také profesní znalosti – znalost a orientace v oboru předškolní pedagogiky, psychologie, včetně vývojové psychologie, sociologie, didaktiky, teoretických přístupů ve vzdělávání a jiných. V rámci Strategie 2030+ se hovoří i o možnosti využití potenciálu jednotlivých škol a vytvoření poradenských pracovišť, která budou zastřešena i personální podporou ze strany ministerstva. V neposlední řadě má význam také péče o fyzické i psychické zdraví, což je spojeno s extrémní stresovou zátěží a prevencí syndromu vyhoření. Učitelská profese patří mezi profese s vysokou mírou psychické zátěže. Z toho důvodu má být do systému profesní podpory na úrovni školy zařazena také psychologická podpora, která zahrnuje: činnost školních psychologů, vzdělávací aktivity zaměřené na zvládání stresových a náročných situací, organizaci času i sebereflexi (Fryč et al., 2020).

V rámci metodické podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na národní projekt Cesta ke kvalitě (ukončen k 31. 8. 2012) byl vytvořen evaluační nástroj pro potřeby školy – Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Tento nástroj mohou využívat učitelé i ředitelé škol, ovšem je důležité upozornit na fakt, že se jedná o ideál, kterého se učitelé snaží dosáhnout v kontextu svých profesních kvalit.

1.2 Perspektivy učitelské profese

Mateřská škola je první organizovanou sociální skupinou dítěte hned po rodině, a proto jsou na ni a její učitele kladeny velké nároky. Učitel musí respektovat individuální rozdíly mezi dětmi, znát jejich vývojová specifika a dbát i na sociální a emocionální aspekt každého dítěte. Syslová (2017) uvádí, že i přes to, že existují společné znaky pro všechny jedince v dané populaci, je každé dítě jedinečné a specifické, což je dáno jeho věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi, stylem učení a zájmy. Vliv hraje také sociální prostředí a rodina, což bylo pro dítě v předchozím období dominantním hlediskem při formování osobnosti. Nedílnou vlastností každého učitele mateřské školy je také schopnost empatie, pochopení a vytvoření citové vazby. Díky nízkému postavení dítěte jsou mnohdy učitelé a učitelky mateřských škol podceňováni.

Ve společnosti se stále setkáváme s názory, že učitelé mateřských škol jsou spíše než odborníci vnímáni jako „náhradníci matky“, pečovatelé, hlídači, dozor, ... Jako nejdůležitější vlastnost je považována láska k dětem. Ovšem jak dokládá i Syslová (2013), není možné tuto vlastnost považovat za kritérium kvality, nýbrž jako motivační faktor při volbě povolání.

Pojetí učitelské profese se v průběhu vývoje společnosti a doby mění a vnímání společností je poměrně kontroverzní. „Na jedné straně je z nejrůznějších stran a pozic deklarován růst významu učitelství pro budoucnost společnosti, utváření osobnosti jejích členů a posilování lidské solidarity. Na straně druhé však se učitelství nedostává patřičné podpory, nehledě na to, že se na ně kladou stále nové a nové nároky; stává se tak zátěžovou profesí“ (Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M., 2012, s. 5). Obecně je to závislé na hodnotovém systému soudobé společnosti. Společnost má vůči učitelství předsudky, zpochybňuje vzdělávání učitelů a má pochybnosti o kvalitě a výkonu učitelů. Absentuje také efektivní podpůrná infrastruktura v této oblasti. Tyto předsudky pak ovlivňují názory na nutnost trvalého osobnostního a profesního rozvoje a seberozvoje učitelů, jak uvádí Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012).

S učitelským pojetím je úzce spjata i vnímání vzdělávání obecně. V průběhu let se postupně přecházelo z vědomostního, dovednostního či výkonového modelu k modelu reflektivního pojetí. Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012) preferují osobnostně rozvíjející výuku, díky které se dítě učí celou svou osobností a současně také celou svou osobnost rozvíjí. Lukášová (2015) nahlíží na rozvoj teorie sebepojetí z pohledu výzev postmoderní doby. Upozorňuje, že poznání ve škole není dostatečně efektivní, protože okolní prostředí přináší silnější podněty a že hodnoty ve škole nemohou existovat, protože celá společnost má problém v jejich respektování. Pro reflexi nad učitelstvím berou v úvahu Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012) tři podoby učitelství. První podobou je učitelství jako zaměstnání, druhou učitelství jako povolání, poslání a třetí učitelství je chápáno jako profese. V prvním chápání se jedná o povinnost, nutnost, formální vztah a nejdůležitější je zde administrativní zátěž. V druhém případě je větší důraz už kladen na aktéry vzdělávání, především na děti a je kladena zodpovědnost vůči dětem, jejich rodičům a vlastnímu svědomí. Velkou roli zde tedy hraje osobnost učitele a jeho morální zásady. Třetí chápání je již na vědecké bázi a je úzce spojeno s pojmem profesionalita. Profesionalitu chápou Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012) jako

způsobilost kriticky se vymezit vůči laickým či intuitivním přístupům. Učitel je schopen kriticky hodnotit vlastní práci, dokáže argumentovat, korigovat i předkládat k diskuzi.

Učitelova profesionalita je výsledkem jeho přípravného vzdělávání a následného celoživotního učení a je prohlubována získáváním zkušeností z praxe. Zahrnuje pedagogické znalosti, dovednosti a kompetence a ty jsou doprovázeny osobnostními kvalitami učitele a pedagogickými ctnostmi (pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost). Uvedené požadavky na učitele shrnuje Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012) a v oblasti znalostí klade důraz na znalost vývojových specifík dětí, jejich potřeb či možností ohrožení, využívání potencialit vývoje a vlivů rodiny. Dovednostmi míní přetváření znalostí do konkrétních zvládajících postupů a kompetencemi učitelovu způsobilost připravit výuku jako komplexní proces. Blíže o kompetencích učitele bude pojednávat následující kapitola.

V souvislosti s profesionalitou odkazuje Syslová (2017) na Burkovičovou, která sumarizovala aktivity učitele do jednoho diagramu, který nazvala „Profesiogram učitele mateřské školy“. Činnosti učitele rozdělila do dvou hlavních skupin na činnosti přípravné a realizační (viz. obr. 1).



Obrázek 1 Profesiogram učitele mateřské školy (vlastní zpracování podle Burkovičové in Syslová, 2017)

Z hlediska dalšího vzdělávání je nutné uvažovat komplexně. Učitel je pro děti vzorem, který napodobují ve všech ohledech. Učitel by měl děti zaujmout a mít příjemný hlas i vystupování. Samozřejmě jako v každodenním životě je třeba, aby učitel i dítě vzájemně souzněli, což se ne vždy daří. „Profesionalita učitelského povolání nespočívá jen v tom, jak je učitel schopen dětem předávat poznatky – stále více se zaměřuje na tzv. široké, otevřené působení na děti, na jejich komplexní vzdělávání a rozvoj“ (Kotátková & Průcha, 2013, s. 64). Syslová (2013) uvádí sebereflexi jako širší a komplexnější pojem a proto se v této souvislosti někdy hovoří o metakompetenci. V souvislosti s rozvojem sebehodnocení je možné využít profesní portfolio, které může mít funkci reprezentativní, pracovní, hodnotící nebo diagnostickou. Jedná se o komplexní pracovní nástroj, který může učiteli napomoci v mnoha aspektech, např. při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro další vzdělávání nebo i při hledání zaměstnání. Výběr dokumentů do portfolio je čistě záležitostí učitele a také způsob nakládání s tímto nástrojem je individuální. Jak uvádí Syslová (2013), mohou být součástí portfolio vysvědčení, osvědčení, plány vzdělávací práce, záznamy samostudia, sebehodnotící zprávy, hospitační záznamy, fotodokumentace, videonahrávky, záznamy o úspěších učitele, ...

Z hlediska perspektivy je nutné pohlížet na profesní rozvoj z hlediska kvality profese a z časového hlediska je nutné akceptovat nejaktuálnější identifikátory z celého světa. Lukášová (2015) vyzdvihuje význam profesní identity, autonomie či odpovědnosti a apeluje na nutnost reformy vzdělávacího systému. S touto reformou jsou úzce spojeny standardy učitelské profese, které jsou diskutovány mezi pedagogickou i výzkumnou veřejností. Tyto standardy jsou podrobně rozebrány v předchozí kapitole. V roce 2008 byla na popud těchto diskuzí založena Asociace profese učitelství v České republice, která sdružuje zástupce obou těchto skupin a primárně slouží jako platforma pro vyjednávání o profesionalizaci této profese v budoucnosti.

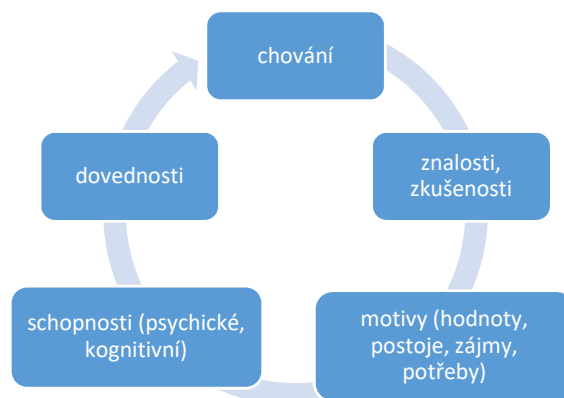
Tvrzení o významu učitelské profese a především jeho souvislosti s kvalitou předškolního vzdělávání dokládá i Syslová (2017), která popisuje propojení kvality učitele a jeho profesionality. Vyzdvihuje i tvrzení, že obě tyto komponenty jsou předmětem vědeckého zkoumání na poli pedagogiky, psychologie i sociologie, ale jsou také středem zájmu školské politiky. Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012) zmiňují fakt, že vzdělávání je stává nedílnou součástí procesu rozvoje osobnosti a společnosti a jeho úkolem se stává umožnit každému jedinci se plně rozvinout a uplatnit jeho veškerý tvořivý

potenciál. Z hlediska kvality vzdělávání je pak nutné reformovat proces přijímání zájemců o učitelskou profesi, profesní přípravu, společenské postavení i pracovní podmínky učitelů.

1.3 Kompetenční pojetí profesního rozvoje učitele

V souvislosti se záměrem MŠMT vydat se cestou rozvoje profesních kompetencí, je třeba si definovat, co to vlastně profesní kompetence je. Dle Hroníka, 2007 (in Sehnalová, 2021) je to soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, které přispívají k dosažení vytyčeného cíle. Je to tedy způsobilost k vykonávání určité profese, která vychází z kvalifikačních předpokladů. Konkrétně se tedy jedná o teoretické znalosti, praktické dovednosti i osobnostní charakteristiky, jejichž nezbytnou součástí je i schopnost sebereflexe. Veteška & Tureckiová, 2020, s. 106 je také definují. Jedinec je profesně způsobilý, „když vědomě, účelně a efektivně využívá svůj lidský potenciál a je převážně a dlouhodobě úspěšný ve vykonávaných činnostech a v různých oblastech svého života a když to jemu i jeho okolí přináší nejen užitek, ale také radost/smysl.“

Obecně pojem kompetence je možné chápat z hlediska pedagogicko-psychologického i profesně-andragogického a může mít rozměr mikroekonomický (individuální) i makroekonomický (institucionální). Problematika kompetencí se prolíná několika oblastmi nejen ve školství, ale i obecně ve firemní politice a v řízení lidských zdrojů (Veteška & Tureckiová, 2020). Kompetence jsou získávány a rozvíjeny prostřednictvím vzdělávání a učení, které jsou součástí celoživotního procesu. Existuje několik taxonomií kompetencí. Model struktury kompetence popisují i Veteška & Tureckiová (2020). Jako zdroje kompetencí uvádí schopnosti, znalosti, dovednosti, motivaci, chování a jednání. Přehledně je to uvedeno na diagramu na obrázku číslo 2.



Obrázek 2 Hierarchický model struktury kompetence (vlastní zpracování dle Vetešky & Tureckiové, 2020, s. 30)

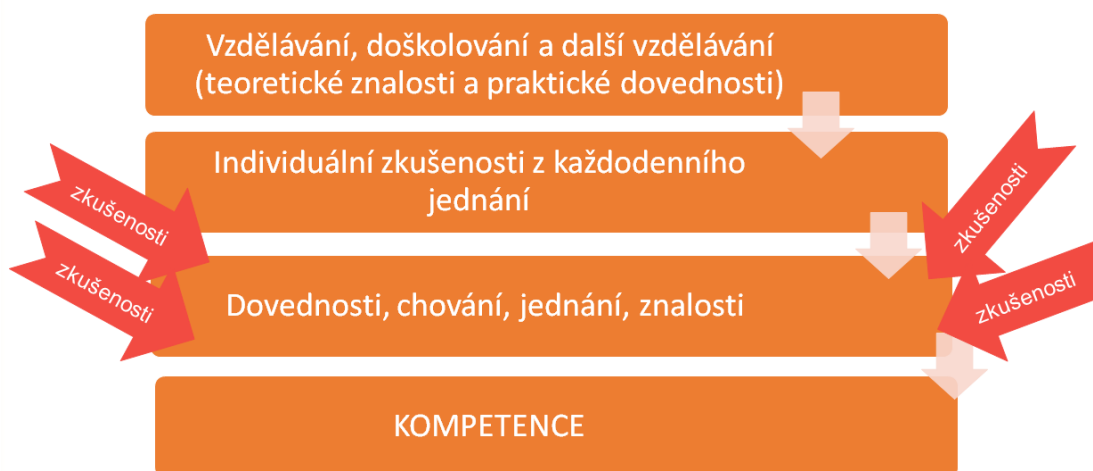
Z uvedeného diagramu je patrné, že schopnost je součástí kompetence. Veteška & Tureckiová (2008) vymezili schopnost jako vstupní potenciál a kompetenci jako výstupní efektivně zvládnutou akci. Syslová (2013) se odkazuje na některé z autorů (Spilková, 2004; Švec, 1998), kteří sebereflektivní dovednosti označují jako metakompetence. Nezvalová (2003, in Syslová 2013) pak rozděluje kompetence na řídicí, sebeřídicí a odborné. Kde první spadají do edukačního procesu, sebeřídicí jsou vázány k autoregulaci a zvyšování kvality vlastní práce a poslední uvedené zahrnují odborné znalosti, dovednosti a hodnotový systém. Ital & Knöferl, 2001, in Veteška & Tureckiová (2020) rozdělují kompetence na odborné, osobnostní a sociální. Odborná kompetence je pak schopností řešit praktické problémy a pracovní situace na základě individuální motivace.

Armstrong, 2002 in Veteška & Tureckiová (2020) uvažuje nad dimenzemi kompetencí ze tří hledisek: behaviorální nebo personální (osobní) kompetence, kompetence založené na práci nebo povolání a druhové, základní a specifické kompetence. První skupinou jsou základní vlastnosti, které si jedinec přináší do své pracovní role. Někdy jsou také označovány jako soft skills, neboli měkké dovednosti. Druhou skupinou jsou očekávané kompetence na pracovišti a jsou zaměřeny především na výsledky. Poslední skupinou jsou kompetence typické pro určité povolání, konkrétně v našem případě pro učitele.

Jak již bylo zmíněno, v případě profesního rozvoje mluvíme o celoživotním učení. V rámci evropského referenčního rámce byly definovány klíčové kompetence pro celoživotní učení: komunikační kompetence v mateřské a cizím jazyce, matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologie, digitální kompetence, kompetence k učení, sociální a občanské kompetence, kompetence k iniciativě a podnikavosti a kompetence k vyjadřování a získání kulturního povědomí. Při úvahách nad možnostmi rozvíjení profesních kompetencí se Mertin & Gillernová (2015) zaměřují především na rozvoj sociálně psychologických dovedností. Pro tento typ rozvíjení dovedností jsou nejvhodnější výcvikové kurzy, společné dílny či skupinové konzultace, kde jsou vytvářeny modelové situace, ze kterých se nacvičují různé dovednosti. Zajímavostí je videotrénink interakcí ve škole, který je realizován přímo ve škole. Videozáznam je s pomocí odborníka důkladně analyzován a slouží k dalšímu rozvoji dovedností.

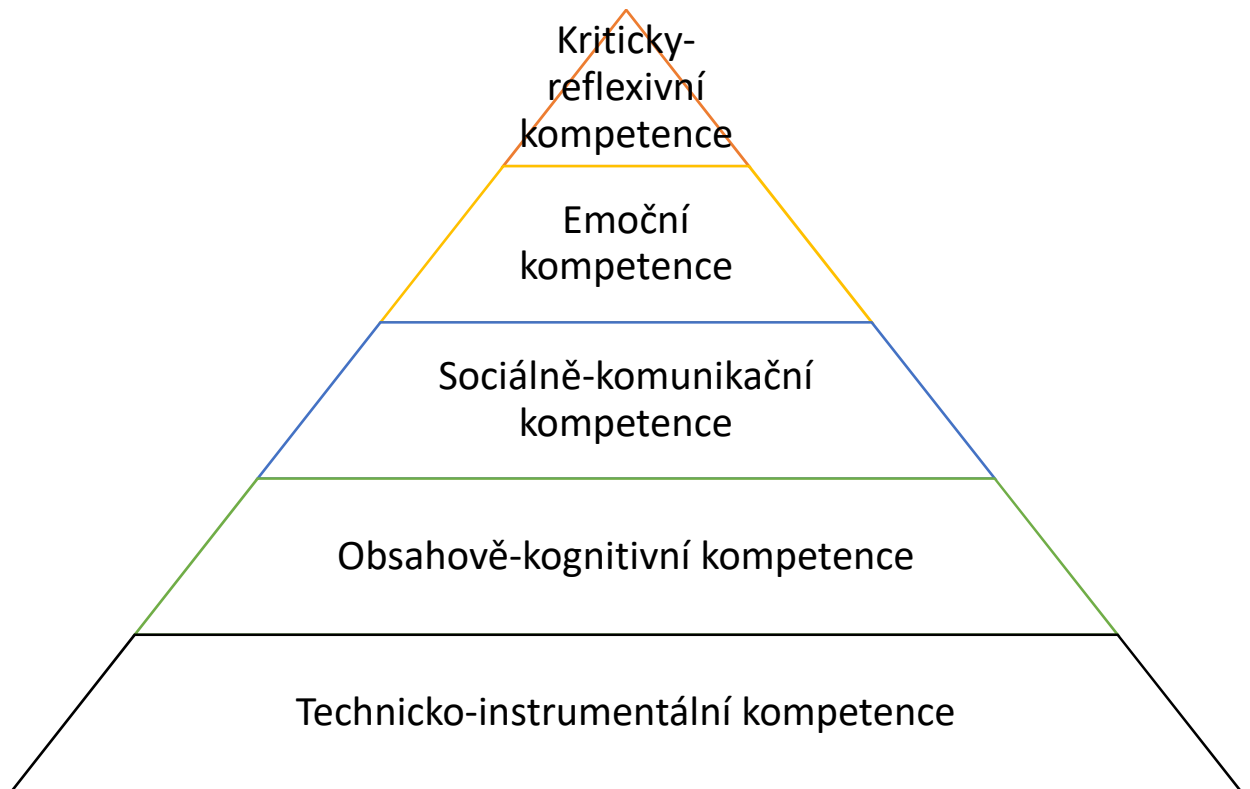
V praxi se často setkáváme se zaměňováním pojmu vzdělávání, další vzdělávání, kvalifikace a kompetence. Ital & Knöferl, 2001 (in Veteška & Tureckiová, 2008) vztah

uvedených pojmů znázornili pomocí přehledného grafického zpracování, které je přepracováno na obrázku 3. Je zde znázorněno, že vzdělávání a další vzdělávání tvoří základnu, ze které se postupně pomocí individuálních zkušeností v praktickém každodenním jednání formují dovednosti, chování, jednání i znalosti. Ty tvoří vstup pro získávání kompetencí pomocí zkušeností sociálních.



Obrázek 3 Přeměna vzdělávání v kompetence – Vlastní přepracování dle Ital & Knöferl, 2001 (in Veteška & Tureckiová, 2008)

V souvislosti s rozvinutou informační společností je nutné se na pojem kompetence podívat i z pohledu digitálních technologií. Takové kompetence se charakterizují různými pojmy ve vztahu ke gramotnosti, jako např. informační gramotnost, mediální gramotnost, počítačová a síťová gramotnost (Kovářová, 2012). V tomto kontextu je možné chápat kompetenci jako určitou schopnost a gramotnost je pak výstupním produktem, který jedinec s danou kompetencí získá. Někdy je informační gramotnost uváděna jako nadřazená ostatním. Kovářová (2012) však považuje všechny uvedené jako rovnocenné a nezbytné pro život v informační společnosti. Autorka použila ve své publikaci pyramidu dle konceptu Philippa Mayringa, znázorňující kompetence 21. století. Základnu tvoří schopnost používat počítačovou a síťovou gramotnost, nad ní je funkční gramotnost (literární, dokumentová, numerická a jazyková). Třetí stupeň tvoří komunikační kompetence ve virtuálním a mediálním prostoru a poslední dva stupně tvoří kompetence, jež umožňují zvládnout vysoké nároky uživatele kladené virtuálním prostorem. Grafické znázornění je patrné na obrázku 4.

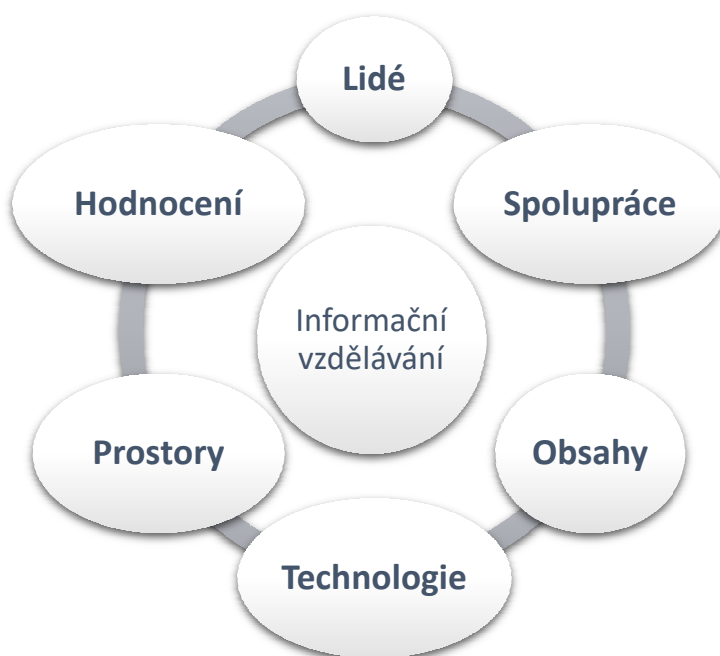


Obrázek 4 Pyramida kompetencí 21. století – vlastní přepracování dle konceptu Philippa Mayringa in Kovářová (2012)

Zjednodušeně je možné uvedený koncept popsat následovně. Základnu tvoří technické zázemí, zařízení a nad nimi je porozumění těmto technickým zákonitostem. Následně je možné tyto technologie využívat ke komunikaci a ke kontaktu s jinými lidmi. Následuje emoční kompetence, která spočívá v emocionálním zvládnutí zátěže spojené s digitálními technologiemi. Vrcholem pyramidy pak je schopnost kriticky zhodnotit a dát zpětnou vazbu nejen ostatním, ale především také sobě samému.

2 PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE V OBLASTI DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ

Druhá kapitola se zaměřuje na profesní rozvoj učitele mateřské školy z pohledu digitálních technologií. Mužík (2005) již upozorňoval na skutečnost, že výukové technologie (multimédia, e-learning) se stanou samozřejmostí v edukační realitě. Je třeba zmínit, že technologie nabývají na významu raketovým tempem a předbíhají dokonce teorie vyučování a učení. V souvislosti se vzděláváním, konkrétně tedy informačním vzděláváním, je třeba si uvědomit koherenci propracovaného systému, který lze uplatnit na všech stupních vzdělávání. Ve všech oblastech vzdělávání by mělo být implementováno využívání digitálních technologií přiměřeně k věku (Strategie 2030+). Kovářová (2012) zpracovala schéma, které znázorňuje propojenost jednotlivých prvků systému informačního vzdělávání. Tento systém pak lze uplatnit jak v profesním rozvoji učitele, tak ve vztahu k subjektům předškolního vzdělávání, tedy dětem. Konkrétně tedy hovoří o lidech, spolupráci mezi všemi subjekty, obsahu vzdělávání, využívání moderních technologií, prostředí (prostory) a hodnocení. Jednotlivé prvky by pak měly být rozvíjeny rovnoměrně s ohledem na cíl vzdělávání. Provázanost jednotlivých prvků je následně uvedena na obrázku 4.



Obrázek 5 Schéma prvků systému informačního vzdělávání (vlastní schéma podle Kovářové, 2012)

Šetření ČŠI deklarují zvládnutí základní či pokročilé úrovně dovedností v oblasti digitálních technologií. Data ukazují, že značná pozornost je věnována i rozvoji dovedností v oblasti digitálních technologií i v dalším vzdělávání učitelů (MŠMT, 2014). Kompetenční pojetí je třeba rozšířit o pohled postmoderní společnosti, s kterou jsou spojeny pojmy globalizace, digitalizace a technologický rozvoj (především robotizace, automatizace a umělá inteligence). Pokrok v těchto oblastech rozhybal řadu procesů, včetně pohlížení na profesní rozvoj (Veteška a Tureckiová, 2020).

Digitální technologie se staly nedílnou součástí každodenního života a v této souvislosti se hovoří o tom, že děti se s nimi učí pracovat i mimo školní prostředí a to naprosto intuitivně a přirozeně (MŠMT, 2014). S ohledem na rozvoj digitálních technologií je třeba zmínit i koncept kulturních generací, na jehož principu lze snáze pochopit odlišnosti v charakteristikách jednotlivých ročníků dětí a jejich vzdělávacích potřeb. Na základě znalosti těchto charakteristik je pak možné adekvátně připravit vzdělávací aktivity i prostředí a lépe chápat potřeby a sociální zvláštnosti dětí. Individuální zvláštnosti jsou pak záležitostí každého dítěte. Strategie digitálního vzdělávání pak formuluje tři hlavní pilíře ve vzdělávání: otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií, zlepšit kompetence žáků v oblasti digitálních technologií a rozvíjet inovátorické myšlení žáků (MŠMT, 2014).

Obraz postmoderní společnosti se vynořuje v souvislosti s individualizací, hodnotovým relativismem, konzumerismem, ekologickými problémy, technologizací i pluralitou, jak uvádí Majerčíková, Wiegerová, Gavora & Navrátilová (2020). Specifickým znakem postmoderní společnosti je pak rozvoj technologií, který se promítá do všech sfér lidského života. V souvislosti s rozvojem technologií, komunikační technologie nevyjímaje, dochází k formování sociálních kontaktů a socializaci obecně. Lidé se méně setkávají „face to face“ a více využívají platformu sociálních sítí a komunikaci online, která nevyžaduje fyzickou přítomnost. To s sebou přináší riziko omezeného fyzického kontaktu s vrstevníky a jejich vzájemné interakce a obecně střetávání s reálnými předměty a situacemi, které nás obklopují. Jak dokládají i Veteška & Tureckiová (2020), jeví se kompetenční přístup jako progresivní a efektivní model, protože zahrnuje prvky osobnostní i profesní.

Pro potřeby předškolního vzdělávání je možné využít sociologický koncept kulturních generací, podle něhož jsou současné děti předškolního věku chápány jako děti generace Alfa. Neznamena to ovšem, že přístupy dříve uznávané nejsou již v dnešní době relevantní.

Až do dnešní doby jsou jako stěžejní preferovány teorie J. Piageta a L.V. Vygotského. Z Piagetovy teorie můžeme vyzdvihnout etapizaci ontologického vývoje spojenou s univerzálními pokroky dítěte a přiměřenosti očekávání s ohledem na vývojový stupeň. Naopak Vygotského přístup se zaměřuje na sociální a kulturní podmínky vzdělávání a interakci dítěte v sociální skupině (Majerčíková, Wiegerová, Gavora & Navrátilová, 2020).

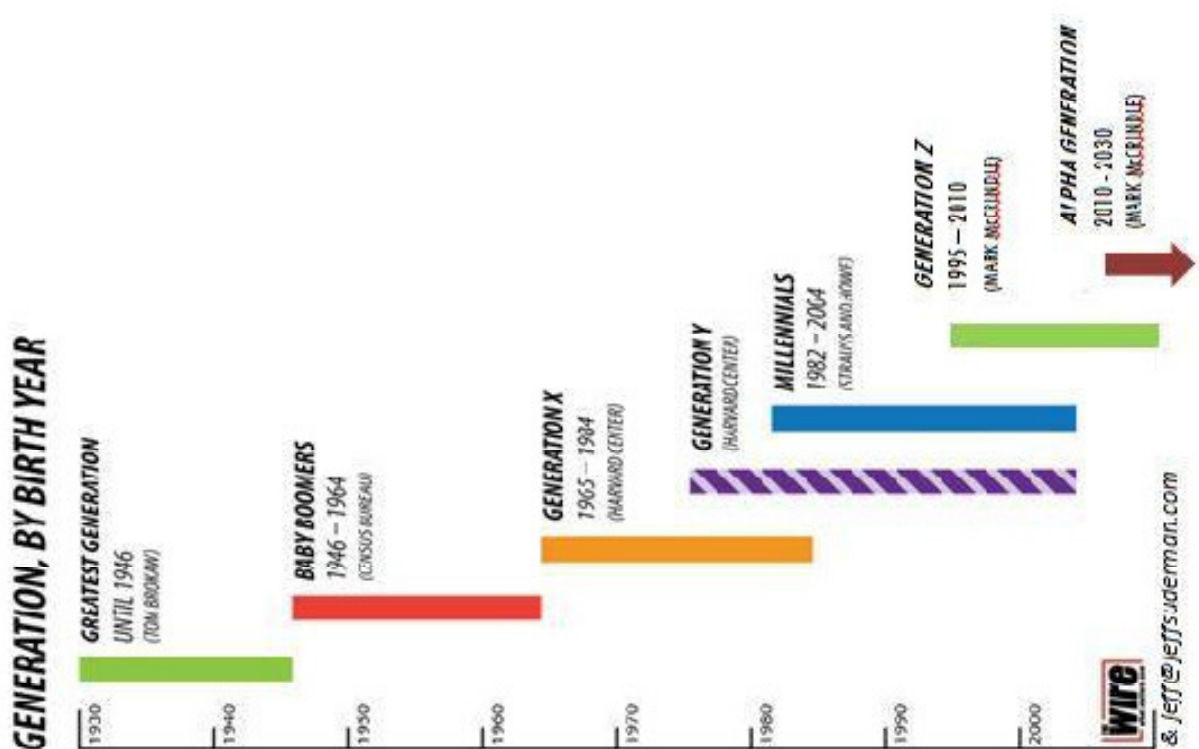
V oblasti vzdělávání v postmoderní době hovoříme o přístupech hermeneutických, fenomenologických a konstruktivistických ve spojitosti se zkoumáním každodenní reality. První přístup charakterizuje Syslová (2017) jako cirkulární myšlenkový pohyb, který umožňuje v průběhu zjišťování postup neustále upravovat a stále se vracet k průběžným zjištěním. Z hlediska výzkumu z něj vychází kvalitativně orientovaný výzkum. Naopak kvantitativní výzkum vychází z fenomenologie, která odkazuje na zkoumání bez předpokladů a předpojatostí a zaměřuje se na faktické záležitosti. Syslová (2017) vyzdvihuje komplexní racionalitu jako jeden z přístupů k vědeckému poznání v postmoderně. Vysvětlení reality je prováděno pomocí různých vědních disciplín (historie, přírodních i společenských věd), tedy multidimenzionálně. Tento jev je projevem plurality, jakožto primárního znaku postmoderní společnosti. Velmi důležitý je konstruktivistický přístup, jehož principem je utváření vlastních poznatků na základě vlastních zkušeností a prožitků. S tímto přístupem jsou spojeny nové oblasti zájmu pedagogiky, jako multikulturní a globální výchova, vzdělávání cizinců i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či individualizace či diferenciací vzdělávání. Cílem je naučit se interpretovat jevy i skutečnosti z hlediska komplexnosti a naučit se pracovat s chybou. Prioritně není důležitý výsledek či získání pravdy, ale samotný proces poznávání.

2.1 Společnost digitálních domorodců

Z hlediska vývoje společnosti je třeba apelovat i na význam odlišného přístupu k životu, představ, chování, uznávaných hodnot i speciálně pro naše potřeby i ve vztahu k digitálním technologiím. Lidé, žijící ve stejné době a prostoru, jejichž společnými znaky jsou mimo jiné i věk a výše uvedené charakteristiky, můžeme označit jako generaci. Podle Mannheima, 1969 (in Nagy & Kölesey, 2017) jsou typickými znaky generace sdílené zkušenosti, aktuální soudržnost a stejné nebo podobné postoje a chování. Na tento pojem je možné nahlížet z různých úhlů pohledu, např. z pohledu biologie, kulturologie, ekonomie, genealogie, umění, sociologie či demografie (Majerčíková, Wiegerová, Gavora

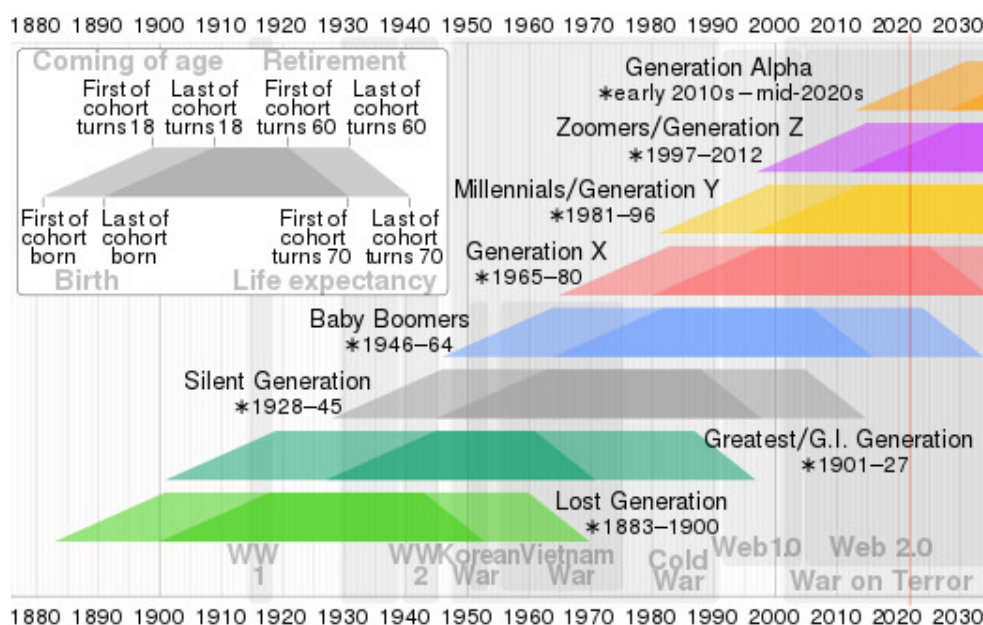
& Navrátilová, 2020). Nejčastěji je tento pojem skloňován z demografického hlediska v závislosti na věku a hovoří se tedy o generaci prarodičů, rodičů či dětí. Pro potřeby naší práce je nejvýznamnější vyčlenění z hlediska sociologie, kde je generace definována jako: „velká společenská skupina, která jako subjekt byla zformována jednak výraznou společenskou událostí, jednak souhrnem změněných společenských podmínek, které vytvářejí specifické generační společenské klima“ (Sak, 2018, s. 5). Je třeba poznamenat, že i přes to, že příslušníky jednotlivých generací spojují určité znaky, pak je to stále individualita jedince, která i přes to všechno může vykazovat odlišné znaky a nemusí se s příslušnou generací shodovat ve všech aspektech.

Typickým znakem společenského vývoje je střídání generací ve vztahu ke společensko-historickým změnám. V následujících částech textu budeme pojem generace skloňovat ve vztahu ke generačnímu pojetí, kterým se zabýval Suderman. Generace jsou v tomto pojetí charakterizovány jak demograficky (časovým rozmezím), tak typizací společných znaků a pro potřeby práce také vztahem k digitálním technologiím. Na obrázku 6 jsou dle Sudermana, (2016) znázorněny generace podle roku narození.



Obrázek 6 Generace podle roku narození (Suderman, 2016)

Podobné rozložení nabízí obrázek 2 ovšem více historicky do hloubky. Oproti prvnímu obrázku zahrnuje také Tichou generaci, Ztracenou generaci a Největší generaci, přičemž pouze u první jmenované jsou její příslušníci ještě součástí současné společnosti. Příslušník „Největší generace“ se může objevit velmi sporadicky. Při porovnání obou obrázků je patrné, že časové rozlišení jednotlivých generací se může lišit a není proto až tak zásadní. Podstatné jsou společné vlastnosti či znaky jednotlivých generací, které její členy spojují.



Obrázek 7 Časová osa generací – Dostupné z: <https://wikijii.com/wiki/Millennials>

V souvislosti s konceptem kulturních generací došlo na počátku 21. století k metaforickému označení současné generace pojmem, **digitální domorodci**. Zounek (2021) popisuje tyto lidi jako vyrůstající v prostředí digitálních technologií (počítače, digitální hudební přehrávače, videa a webkamery, tablety, mobilní telefony, ...). Pro tyto lidi jsou počítačové hry, e-mail, internet i textové zprávy nedílnou součástí jejich života. Někdy se setkáváme také s označením digitální generace nebo tzv. generace sítě. Oproti tomu jsou příslušníci starších generací označováni jako **digitální imigranti**. Příslušníci těchto generací se s digitálními technologiemi setkali či setkávají až v průběhu života (Zounek, 2021). Ve vztahu generačního pojetí a digitálních technologií, užívají Nagy & Kölcsey, 2017 pojmy digitální domorodci a digitální imigranti. Digitálními domorodci označují generaci Y, která již od mala používá ve svém životě digitální technologie. Samozřejmě s klesajícím věkem je tento jev více dominantní. Digitálními

imigranty pak označuje generaci X, u které vztah k technologiím není tak intenzivní. Generace Z je pak v jejich pojetí označována jako Facebooková generace.

Tabulka 1 Porovnání charakteristik digitálních domorodců a imigrantů – vlastní zpracování podle Prenskeho (2001)

Digitální domorodci	Digitální imigranti
paralelní procesy (více úkolů)	jeden úkol
grafika	text
digitální multimédia (obraz, zvuk)	tištěná média, přednášky
preferují propojenost, dostupnost (na telefonu)	pomalé učení, postupnost, logika, provázanost
okamžité uspokojení (odměny)	neznají jazyk domorodců
multitasking (více činností současně)	(Prensky, 2001)

V následující části textu je představen nástin jednotlivých generací s jejich bližší charakteristikou podle autorů, ze kterých vychází (Majerčíková, Wiegerová, Gavora & Navrátilová, 2020) a také podle Zounek (2021). U jednotlivých generací je uveden přibližný časový interval podle Chluma, 2013 (in Majerčíková, Wiegerová, Gavora & Navrátilová, 2020).

Tichá generace (1925 – 1945) je generací, jejíž rodiče zažili dvě světové války. Z toho důvodu ji můžeme definovat jako generaci velmi silných, odolných jedinců, jejichž největším úkolem bylo přežít. Z toho důvodu se naučili žít ve velmi špatných a skromných podmínkách a prioritou bylo zásadní dodržování pravidel. Lidé této generace neměli příliš velké ambice, ale i přesto se zaměřovali více na svoji pracovní kariéru. Lidé této generace jsou v naší společnosti již v pokročilém seniorském věku.

Generaci Baby Boomers (1946 – 1964) můžeme blíže specifikovat jako generaci současných důchodců a někdy bývá také označována jako poválečná generace. Tato generace má jako hlavní prioritu rodinu a péči jak o rodiče, tak také nadcházející generace (děti, vnoučata). Z hlediska technologií měli přístup k rádiu a tištěným médiím (knihám, časopisům, význam měl i magnetofon. V několika málo případech vlastnili černobílou televizi. Tato generace byla nositeli kulturních revolucí, jako např. hippies, punk.

Generace X (1965 – 1980) bývá někdy také označována jako Husákovy děti. Z historického hlediska tato generace zažila konec studené války nebo pád Berlínské zdi. Prvně u této generace se objevuje možnost ženy zabezpečit rodinu. Fenoménem bylo,

že žena by měla stále být především manželkou a matkou. Významnými znaky této generace jsou také skaut, spartakiáda, Beatles či Pelé. Tato generace byla svědkem technologického rozvoje a integrace masmédií. Odmítali rasismus.

Generace Y (1981 – 1995) tvoří v současnosti většinu aktivně pracující generace. Jedná se o první generaci, jež vyrůstala bez válek a převratů. Dochází k expanzi počítačů a internetu, rozvoji sociální sítí, elektronické pošty (e-mailu) či streamování televize. Plánování rodinného života se posouvá do vyššího věku a preference jsou v kariérním postupu. Někdy bývá označována jako generace „Proč?“. Její příslušníci si uvědomují nutnost vzdělání a kvalifikace, jsou cílevědomí, ambiciózní a orientují se na úspěch. Vyžadují rozlišení pracovního času a času pro sebe, na odpočinek. Někdy bývají označováni jako Mileniálové, Boomerang Generation či Peter Pan generace.

Generace Z (1995 – 2010) je někdy také označována jako internetová generace. Dochází k rozvoji bloggerství, sociálních sítí, wifi připojení a mobilní telefon se stává nedílnou součástí. Virtuální realita je mnohdy důležitější než ta skutečná a rozvíjí se kryptoměna a využívání bitcoinu. Preferují elektronická média před tištěnými. Někdy je označována jako digitální generace.

Generace Alfa (2010 – 2030) tvoří v současnosti nejmladší generaci. Je to generace, která vyrůstá od „plenky“ s technologiemi. Nezbytností je tablet, smartfone a největší novinky světa technologií. Typickými znaky této generace je multitasking či multiprocessing (řešení několika úkolů najednou), preferují učení prostřednictvím obrazových a zvukových materiálů, mají dobře rozvinuté vizuálně-prostorové dovednosti, preferují interaktivní činnosti a učí se objevováním.

V tabulce č. 2 jsou přehledně shrnuty charakteristiky jednotlivých generací a také jejich vztah k digitálním technologiím. Jsou zde uvedeny základní milníky ve vývoji digitálních technologií, jako je vznik televize, rozvoj mobilních telefonů, internetu, sociálních sítí (především facebooku). V tabulce je také vymezeno označení digitálních imigrantů a domorodců, ovšem z předchozího textu je patrné, že digitálními domorodci v současné postmoderní společnosti jsou příslušníci generace Z a Alfa a digitálními imigranty pak Tichá generace a generace X. Generace Y se nachází na pomezí mezi těmito dvěma skupinami.

Tabulka 2 Porovnání jednotlivých generací s jejich charakteristikami a vztahem k DT

Označení generace	Základní charakteristiky, hodnoty, názory	Vztah k digitálním technologiím
Baby Boomers	Kulturní revoluce – hippies, punk, rovnost pohlaví i rasy	tištěná média nástup TV
Generace X	Technologický rozvoj, rozvoj masmédií, hledání postojů, odmítají rasismus	Digitální imigranti
Generace Y (Mileniálové, Boomerang generace)	Generace Proč?, cílevědomost, ambicióznost, orientace na úspěch, návrat k rodičům	Digitální domorodci
Generace Z	Generace internetu, digitální generace a komunikace, preference elektroniky před tištěnými médii, význam prožitku, vlastní zkušenosti, vliv youtuberů, odklon od tradic	Rozvoj internetu, mobilních telefonů, facebooku

Jsou zde uvedeny pouze generace, s nimiž bude operováno v empirické části práce. Tabulka nezahrnuje Tichou generaci, která má prakticky nulový vztah k digitálním technologiím a v současné společnosti tuto generaci tvoří senioři v pokročilém věku. Nezahrnuje také generaci Alfa, kterou tvoří především děti a žáci mladšího školního věku. Tato generace tedy není relevantní ve vztahu k tématu práce.

2.2 Digitální technologie versus ICT

V literatuře se problematika digitálních technologií pojí i se zkratkou ICT. Zounek (2009) pod zkratkou rozkrývá pojem informační a komunikační technologie, mezi které zahrnuje „prostředky moderní didaktické audiovizuální techniky (např. video, televizi, CD přehrávač, datový projektor) a digitální technologie, které jsou založeny

na počítačích a na telekomunikačních službách, umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a dále s nimi pracovat (např. internet, interaktivní tabule, digitální kamera), ale také různými formami a prostředky komunikovat“ (Zounek, 2009, s. 15). V souvislosti s rozvojem informačních technologií v kontextu pedagogických teorií, můžeme hovořit o specifické rozšířené formě konstruktivistické teorie, konektivismu. Černý (2015) uvádí jako jeho hlavní specifika akcent na téma internetu jako zdroje informací a sociálních vazeb, vedení žáků ke kooperaci prostřednictvím počítačové sítě a uvádí pluralitu pohledů a proměnnost dat jako významnou komoditu v edukačním procesu.

Současná společnost prochází dynamickými změnami založenými na rozvoji vědy, techniky i transformaci ekonomiky. V průběhu posledních let se mění využívání výpočetní techniky. Dříve představoval počítač veškeré digitální technologie jak v domácnostech, tak také v profesní sféře. V současnosti jsou využívány Smart TV, chytré mobilní telefony, tablety a čtečky elektronických knih aj. Využívání ICT ve školní prostředí závisí na potřebách a možnostech všech aktérů, vzdělávacích cílech a obsahu i edukačním prostředí. Z důvodu terminologické nejednotnosti bylo třeba osvětlit i pojem ICT, ale pro potřeby práce bude terminologie sjednocena a bude upřednostňován termín digitální technologie. Do popředí pedagogických myšlenek a směrů se dostává otázka, jak využít nástup digitálních technologií v oblasti vzdělávání. Z hlediska implementace digitálních technologií do vzdělávání je nutné zvážit ekonomické, sociální a pedagogické důvody (Zounek, 2009). Potřeba technologií vychází ze současné ekonomiky a potenciální úspěšnosti na trhu práce. Digitální kompetence je pak chápána jako jedna z klíčových dovedností a pro oblast vzdělávání představuje možnosti inovace a rozvoj potenciálu v oblasti učení i školského managementu.

Černý (2015) zmiňuje trend gamingu, gamifikace či m-learningu. První dva uvedené termíny se vztahují ke konceptu „škola hrou“, kterou prosazoval již Komenský, ovšem za použití informačních technologií (přenesení herních prvků do virtuálního prostředí). „Pojmem m-learning je myšlena výuková metoda, která využívá přenosné digitální technologie (mimo počítač) pro výuku a vzdělávání žáků či studentů (Černý, 2015, s. 27).“ Konkrétně se může jednat o mobilní telefon, tablet, čtečku elektronických knih, mp3 přehrávač či herní konzoli. Je třeba dbát zvýšené opatrnosti, aby díky ekonomickým či sociálním rozdílům nedocházelo k rozdílům ve výuce. Velká část zkušeností a dovedností z oblasti digitálních technologií je získávána formou informálního

vzdělávání, což je především způsobeno generačním pojetím. Současné děti již od útlého věku využívají téměř intuitivně digitální technologie a sami vyhledávají možnosti, jak se rozvíjet. Používání mobilního telefonu, tabletu ovládají prakticky po prvním použití. Mezi současné didaktické trendy pak patří systematické zavádění digitálních technologií do formálního i neformálního vzdělávání. Kolářová (2012) ve své knize upozorňuje na nejednotnost v terminologii v souvislosti s informačním vzděláváním. Již v uvedeném období byl tento termín postupně nahrazován pojmem mediální gramotnost (mediální vzdělávání) a v současnosti již přechází na námi používaný termín digitální gramotnost (digitální vzdělávání).

2.3 Učitelé a digitální technologie

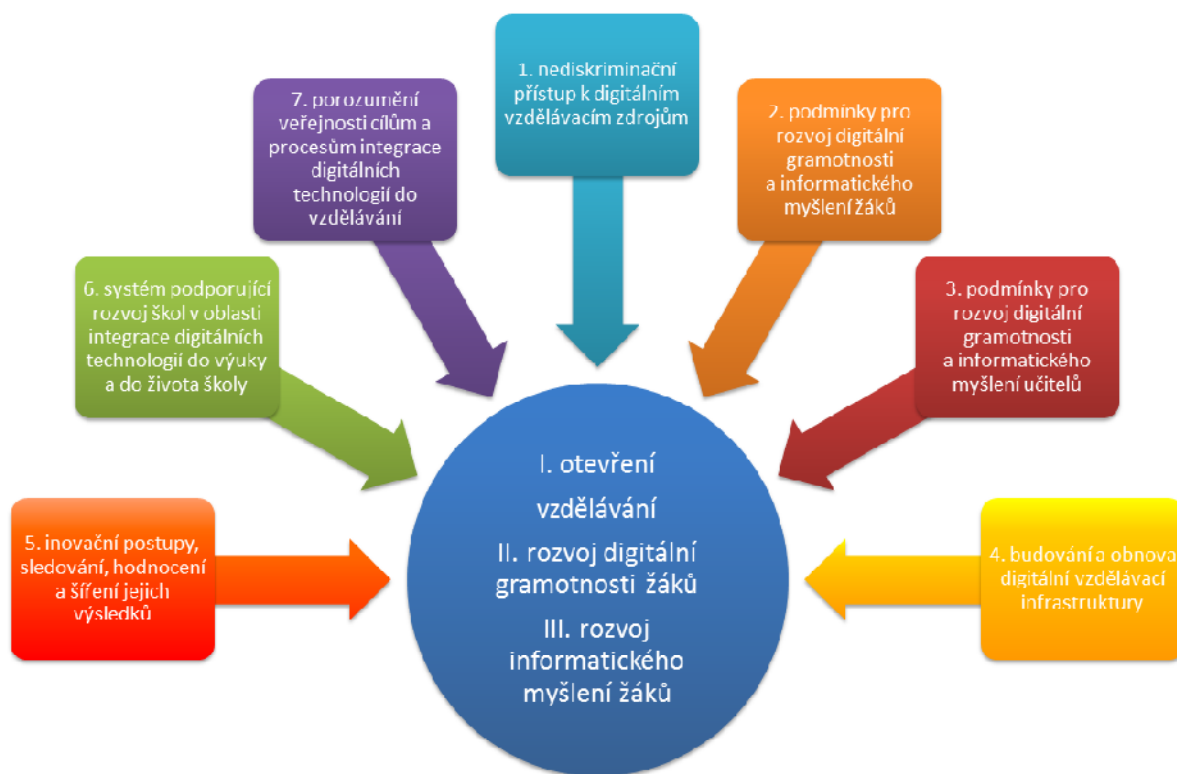
Současná společnost je stále více závislá na informačních a komunikačních technologiích a můžeme ji tedy nazývat také jako informační společnost nebo společnost směřující k informacím. Zásadní je schopnost efektivně využívat poskytované informace, které jsou v této společnosti klíčové (Kolářová, 2012). Je také nutné uvést, že současná společnost je plná změn, informací, intenzivního výzkumu, znalostí, poznávání, učení a konkurence. Klade velké nároky na všechny a měnící se nároky společnosti by měly podnítit změny v její struktuře. Jednou z významných oblastí je pak právě vzdělávání, které zajišťuje přípravu člověka na aktivní a smysluplný život v dané společnosti (Kolářová, 2012). Učitelé v současné společnosti pociťují potřebu získávání informací různými způsoby. Jednotlivé způsoby si volí na základě vlastních preferencí. Fichnová & Šramová (2008) uvádí výsledky výzkumu Z. Kubicové ohledně preferencí zdrojů získávaných informací. Nejčastěji využívanými zdroji byly v té době počítače, CD a internet (47%), knihy (26%), klasické kurzy (4%), konference (2%), jiné (1%) a elearningové kurzy tvořily 0,5% (Kapounová, 2008). V současné době je patrná rostoucí tendence využívání digitálních technologií.

V době nástupu digitálních technologií do oblasti vzdělávání bylo nejprve nutné proškolit učitele v základním ovládní počítače a počítačových programů. V další fázi pak mohlo teprve dojít k proškolení v oblasti využití digitálních technologií v praxi. Mužík (2005) vyzdvihuje význam moderních technologií ve smyslu zdokonalení komunikace, posílení zpětné vazby i potlačení pasivity účastníka. Na druhou stranu upozorňuje na nezbytnost ověřování „e-informací“. Mishra & Koehler (in Zounek, 2009) popisují koncept technologicko-didaktických znalostí obsahu. V tomto konceptu dochází

k propojení oblasti technologií i obsahu vzdělávání. V podstatě se jedná o efektivní využívání technologií ve vzdělávacím procesu a není tedy dostačující, aby učitel ovládal počítač. Díky rozvoji digitálních technologií dochází také k návrhům na úpravy profesních dovedností učitelů. Černochová (2003) navrhuje profesiogram, tzv. e-učitele. Podle ní by měl učitel mít odborné znalosti a dovednosti, pedagogické, didakticko-psychologické a manažerské dovednosti a znalosti pro přípravu, řízení a hodnocení výuky, dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií, jazykové dovednosti (znalosti cizích jazyků) a sociálně komunikativní dovednosti.

Jedním z prvních strategických dokumentů, jež zohledňoval nástup digitálních technologií do vzdělávání, byl dokument Státní informační politika-Cesta k informační společnosti (SIP) z roku 1999 a na jeho základě byla následně přijata v roce 2000 Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ). V těchto strategických dokumentech bylo hlavním cílem začlenění digitálních technologií jako běžného nástroje učitele. Zounek (2009) zmiňuje tyto strategie a také nutnost adekvátně vybavit školy, rozvíjet informační gramotnost absolventů i zapojení škol do celoživotního vzdělávání. Již v těchto historických dokumentech bylo záměrem zvyšování kompetencí v oblasti digitálních technologií a zvyšování informační gramotnosti, tvorba výukových programů (vzdělávací software) a adekvátní a moderní vybavení institucí a škol.

Rozvoj digitálních technologií bere v úvahu i politika Evropské unie, která do svého programu začleňuje infrastrukturu a vybavení vzdělávacích institucí, propojení vzdělávacích institucí, vývoj kvalitních multimediálních vzdělávacích zdrojů, vzdělávání učitelů v oblasti digitálních technologií a dovednosti absolventů škol (Zounek, 2006). Strategie implementace digitálních technologií do vzdělávání je znázorněna na obrázku č. 8.



Obrázek 8 Strategie implementace DT do vzdělávání dle MŠMT, 2014

Aktuálně se situace v konkrétních mateřských školách liší dle možností školy i učitelů. V poměrně hojném počtu využívanou možností využití digitálních technologií je vytvoření vlastní **digitální knihovny**. Černý (2015) ji popisuje jako soubor dat různých formátů (obrázky, videa, texty), které jsou uloženy v digitální podobě a jsou dostupné online. Tyto soubory mohou být inspirací pro učitele nebo zdroj učebních materiálů, příprav, odborných textů či článků. Další možností pak může být i spoluúčast dětí, rodičů či čtenářů. V souvislosti se spravováním takových souborů se v oblasti digitálních technologií pracuje s pojmem kurátor. Černý (2015) jej specifikuje jako opatrovníka či správce, který vytváří kolekce určitých objektů. Rozlišuje také dva typy, a sice digitálního a informačního kurátora. Zjednodušeně řečeno, informační kurátor odpovídá za relevantnost informací a uložených souborů, provádí hodnocení zdrojů i případné rešerše. Zahrnuje pak proces získávání informací, jejich řízení a prezentaci. Digitální kurátor pak odpovídá za uchovávání a zpřístupňování. Pro potřeby práce je vhodné oba typy skloubit dohromady a pak můžeme hovořit o digitálním informačním kurátorovi. Černý (2015) tento typ označuje jako průnik pedagogické a knihovnické profese.

Z hlediska kompetenčního modelu uvažujeme o nutných kompetencích, kterými kurátor disponuje. Jedná se o kompetence komunikační a prezentační, technologické (schopnost pracovat s technologiemi), oborově orientační (predikce vývoje a směřování oboru i technologií), manažerské kompetence, kompetence pro design objektů a služeb (didaktická správnost a přiměřenost) a systémové a analytické kompetence (provázanost návrhů v jeden celek).

Pro práci učitele v mateřské škole a jeho přípravu na vzdělávací činnosti pak mají význam některé platformy digitálního vzdělávání. V následujícím textu si zmíníme několik užitečných, které by pro čtenáře mohly být přínosem. První z nich je **Biblio**, což je „digitální knihovna“, kde si učitel třídí materiály podle vlastních kritérií (například podle témat). Obsahem sbírky mohou být videa, audio nahrávky, knihy, články či obrázky). Na podobném principu (shromažďování materiálů) pak funguje i jedna z největších sociálních sítí – **Pinterest**. Zde si každý uživatel vytváří vlastní nástěnky podle vlastních parametrů a může také přidávat vlastní návrhy, výtvořky či postupy, které může sdílet s ostatními. Pro podporu distančního vzdělávání pak slouží **Eldmodo**. Základní myšlenkou je vytvoření sociální sítě, kde je možné sdílet úkoly, materiály, testy, zadávat známky, ale také diskutovat, vyměňovat si názory a spolupracovat (Černý, 2015). Učitel zde vytvoří třídu a žáci se dle přiřazeného kódu zapisují. Ve zjednodušené formě by šla použít i tato platforma v předškolním vzdělávání. K publikování zajímavých materiálů pak také slouží **Scoop.it**, kde je možné vkládat odkazy na webové stránky, videa, prezentace a utvářet tak tématická portfolia. Tato aplikace má význam i v profesním rozvoji učitelů.

2.4 E-learning jako forma využití digitálních technologií v profesním rozvoji

V souvislosti s pandemií Covid 19, která ochromila svět v uplynulých letech, došlo k rozmachu digitálních technologií raketovým tempem. Digitální technologie začali využívat i lidé, kteří by za standardních okolností k těmto technologiím vůbec nepřistoupili. V pedagogických kruzích i ve školách bylo nutné přistoupit k opatřením, která umožnila pokračovat ve vzdělávání i v době, kdy nebylo možné se fyzicky potkávat ve školách. Během této doby zesílil vliv e-learningu a jeho praktické uplatňování na všech stupních škol.

Přesná definice e-learningu není stanovena, ale dle Pedagogického slovníku je možné jej chápat jako „elektronické učení“, kde dochází k získávání znalostí prostřednictvím elektronických zařízení (Průcha, 2009). Jak uvádí Mužík (2011) v nejširším smyslu je chápán jako využívání informačních a telekomunikačních technologií ve vyučování a učení. Černý (2015) chápe pojem v užším a širším pojetí a cituje definici Tavangariana, že e-learning jsou „všechny formy elektronicky podporovaného učení a výuky, které mají procedurální charakter a jejichž cílem je ovlivnit tvorbu znalostí s ohledem na osobní zkušenosti, praxi a znalosti studenta“ (Tavangarian in Černý, 2015, s. 167). Eger (2005) definuje e-learning jako vzdělávání, které je poskytováno elektronicky s pomocí počítače se softwarem a prohlížečem. Speciální formou e-learningu jsou webináře, kdy se v určený okamžik setkají všichni účastníci i se školitelem a vzájemně spolupracují přes online platformu. Pojem webinář je zkratkou slov web based seminář a je to seminář či jiná forma interaktivní výuky prostřednictvím webu. Tyto webináře mohou být bezplatné, částečně hrazené nebo plně hrazené. Součástí každého webináře by pak měla být možnost evaluace vyučujícího.

V souvislosti se vzdělávacím softwarem můžeme zmínit definici Mikuláše Huby (2003) in Mužík (2005), že se jedná o systém, který se používá ke sdílení obsahu, řešení úloh, komunikaci, administraci a řízení vzdělávání. Obecně lze mezi e-learning řadit elektronická média na bázi televize, virtuální třídy, kurzy na přenosných nosičích (CD ROM a DVD) a internetové kurzy (Mužík, 2005). E-learning s sebou přináší řadu výhod a nevýhod. Pro přehlednost jsou výhody a nevýhody e-learningu shrnuty v tabulce č. 3.

Tabulka 3 Výhody a nevýhody e-learningu – vlastní přepracování dle Mužíka (2005)

Výhody	Nevýhody
místní a časová nezávislost	nereálná očekávání
testování znalostí v průběhu e-learningu	věk a odpor k technologiím
dobrá úroveň většiny materiálů	nevhodnost pro určité typy kurzů (zážitkové, vizuální, pohybové)
možnost postupného doplňování materiálů (průběžného)	měření efektivity
snadný kontakt s lektorem	vysoké počáteční náklady
	úroveň digitální gramotnosti

2.5 Rizika spojená s využíváním digitálních technologií

V souvislosti s využíváním digitálních technologií je třeba zmínit i oblast hygieny, ať již se jedná o vybavení či uspořádání pracoviště či mentální hygienu. Z hlediska prostředí je vhodné mít optimální místo k sezení (kvalitní židle, gymnastický míč) a dodržovat vzdálenost od obrazovky (ideálně 40-65cm od očí). Umístění monitoru není vhodné proti světlu. Ze zdravotního hlediska je vhodné střídání poloh a dodržování přiměřených přestávek a sezení v optimální poloze se zařazením vhodných cviků. Ohrožená může být především krční páteř, svaly rukou, hrudník, ramena či paže. Z hlediska duševní hygieny je třeba dodržovat pravidelné přestávky, jelikož se mnohdy jedná o monotónní činnost. Zvýšenou opatrnost je nutné věnovat prevenci závislostí či gamblerství, což je největší riziko spojené s využíváním digitálních technologií. Důležitou schopností pro efektivní práci s technologiemi je správný time management. Rozvržení pracovního a osobního života a určení plánu činností pomocí časového harmonogramu (Černý, 2015).

Černý (2015) v souvislosti s možnými riziky klade důraz na bezpečnost, kterou rozděluje do čtyř podskupin – softwarovou, hardwarovou, internetovou a sociálně-personální. V prvním případě se jedná především o instalaci aktualizovaného softwaru, operačního systému, nastavení zabezpečení a aktualizace webového prohlížeče. Pod pojmem internetová bezpečnost chápeme problematiku komunikací, sdílení dat, legislativní či technologická řešení, digitální stopy, kyberšikanu a problematiku sociálních sítí. Zvýšení internetové bezpečnosti je možné díky vytvoření optimálního hesla. Veškerá data je třeba řádně zálohovat pro případ, že bude počítač napaden virem či budou poškozeny některé funkce a nebude možné data získat zpět běžným způsobem.

Kovářová (2012) uvádí jako problémy spojené s digitálními technologiemi kybergrooming, sexting a kyberšikanu. První problém se týká ohrožení dětí a mládeže ve spojitosti s tím, že se agresor vydává za někoho jiného a požaduje za nějaké úplaty intimní materiály. Druhý problém se týká šíření vlastních intimních materiálů – fotografií, videí, eroticky laděných textů. Kyberšikana je pak zde definována jako úmyslné ublížení druhému prostřednictvím komunikačních či informačních technologií.

Možným rizikem při využívání digitálních technologií mohou být také nedostatečné dovednosti učitele, nedostatek motivace či jistoty, nedostatek pedagogického vzdělání, nedostatek možností k rozvíjení dovedností či nedostatek vzdělávacích programů.

Na úrovni školy pak může jít o chybějící či špatnou kvalitu, nedostatek vhodných programů, omezený přístup k technologiím, nedostačující zkušenosti s projekty či nedostatečné začlenění technologií do fungování školy. Na úrovni školského systému pak může jít o rigidní strukturu tradičních školských systémů, tradiční způsob hodnocení či restriktivní kurikulum či obsah vzdělávání (Zounek, 2009).

Z hlediska prevence výše uvedených rizik je nutné rozvíjet povědomí u celé generace o možnostech zneužívání digitálních technologií, především pak masových digitálních médií. Pro dospělou populaci vznikl projekt Bezpečný internet (www.bezpecnyinternet.cz), kde jsou shrnuty potřebné informace o poskytování a ochraně osobních údajů. Nejmladší uživatelé jsou pak v rámci preventivních programů oslovováni na základních a středních školách, ale pouze okrajově. Pro rodiče jsou pak určeny programy, např. E-bezpečí či Národní centrum bezpečnějšího internetu, které jsou dostupné (Kovářová, 2012).

Z hlediska využívání digitálních technologií můžeme evidovat určitá rizika či překážky na úrovni učitelů i celé školy. Na úrovni učitele to jsou nejčastěji nedostatek času, nedostatečná znalost, problémy při organizaci výuky a provázání s DT, negativní postoj k DT, špatné předchozí zkušenosti, obavy či vlastní přesvědčení či strach ze změn. Na úrovni školy pak jde především o absenci vize či strategie, špatné klima školy, nedostatečná podpora inovací, nedostatečná motivace pracovníků či nedostatek technické podpory či školených pracovníků, nedostatečná dostupnost DT, nedostatek organizační podpory nebo zastaralé vybavení (MŠMT, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole jsou specifikovány základní kategorie metodologie předloženého výzkumu – cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný vzorek a použité metody.

Výzkum byl realizován od ledna do března 2023 ve třech fázích. První fázi představoval předvýzkum, v rámci kterého bylo osloveno 5 vybraných učitelek ke zhodnocení vytvořeného dotazníku pro následující fázi. Více rozebrána je tato fáze v podkapitole 3.5 Předvýzkum.

V následující fázi bylo realizováno dotazníkové šetření na téma: „Využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitele/učitelky mateřské školy“. V poslední fázi byl vybraným učitelkám poskytnut vzdělávací software k vyzkoušení a posléze s nimi byly realizovány strukturované rozhovory. Druhá a třetí fáze probíhaly v určitou dobu souběžně.

Z hlediska designu výzkumu se jedná o kvantitativní výzkum. Gavora (2010) jej specifikuje jako výzkum, který je charakteristický měřením (číselným vyjádřením), je zevšeobecnitelný, výzkumník je nestranný a v jeho úvodu je stanovena hypotéza, která je v průběhu potvrzena či vyvrácena.

Pro potřeby této práce byla stanovena hypotéza, která dává do vztahu dvě proměnné: věk a používání digitálních technologií. Součástí ověřování hypotézy bude zkoumání vztahu příslušnosti k určité generaci a využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitelů/učitelek mateřských škol.

Hypotéza:

„Učitelé/učitelky generace Z využívají digitální technologie ve svém profesním rozvoji více než učitelé/učitelky generace Baby Boomers.“

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou v profesním rozvoji učitelů/učitelek mateřských škol využívány digitální technologie, v jaké frekvenci a v jaké konkrétní formě. Důležitá byla i zjištění, kdo ovlivňuje profesní rozvoj učitele a jaká kritéria považují učitelé za nutná v jejich profesním rozvoji. Dalším cílem pak bylo vyhodnotit, jaký názor mají

učitelé/učitelky na předložený vzdělávací software a jak jej mohou využít ve svém profesním rozvoji.

Hlavním cílem výzkumu bylo **zjistit, jak učitelé/učitelky využívají digitální technologie ve svém profesním rozvoji.**

Vedlejší cíle:

- Zjistit, jakými způsoby se profesně rozvíjí učitelé/učitelky mateřských škol.
- Zjistit, do jaké míry využívají učitelé/učitelky digitální technologie v oblasti svého profesního rozvoje.
- Zjistit, jak hodnotí učitelé/učitelky mateřských škol předložený vzdělávací software – „Bádání dětí předškolního věku“.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází ze stanovených výzkumných cílů. Hlavní výzkumnou otázkou je: **Jakými způsoby využívají učitelé/učitelky mateřských škol digitální technologie ve svém profesním rozvoji?**

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaké aspekty působí na profesní rozvoj učitele/učitelky mateřské školy ve vztahu k digitálním technologiím?
- Jakým způsobem využívají učitelé/učitelky mateřské školy digitální technologie?
- Jak hodnotí učitelé/učitelky mateřských škol vzdělávací software „Bádání dětí předškolního věku“?

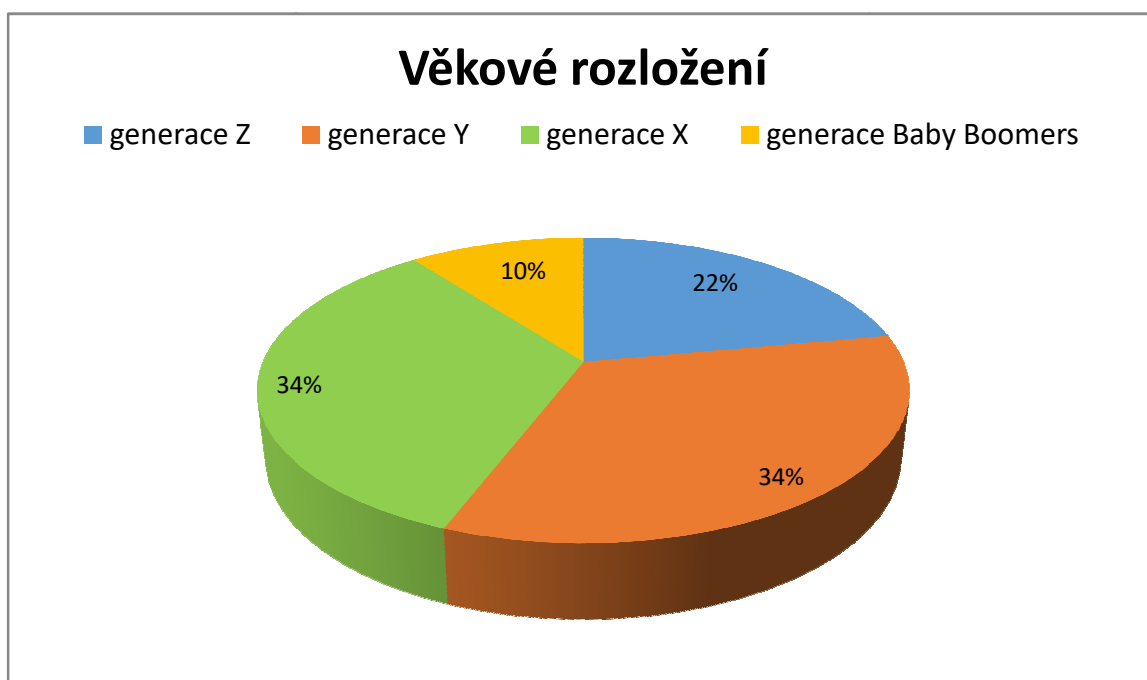
3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily učitelky mateřských škol v České republice. U obou výzkumných metod tvořily 100% respondentů ženy, výzkumu se nezúčastnil žádný muž. Z toho důvodu bude dále používán pouze ženský rod a oslovení učitelka/učitelky. Výzkumný vzorek byl zkoumán z hlediska generačního pojetí a jednotlivé respondentky byly rozděleny do čtyř generačních skupin generace Z, generace Y, generace X a generace Baby Boomers.

- Generace Z – do 27 let
- Generace Y – od 28 do 37 let
- Generace X – od 38 do 57 let
- Generace Baby Boomers – 58 a více let

3.3.1 Dotazník

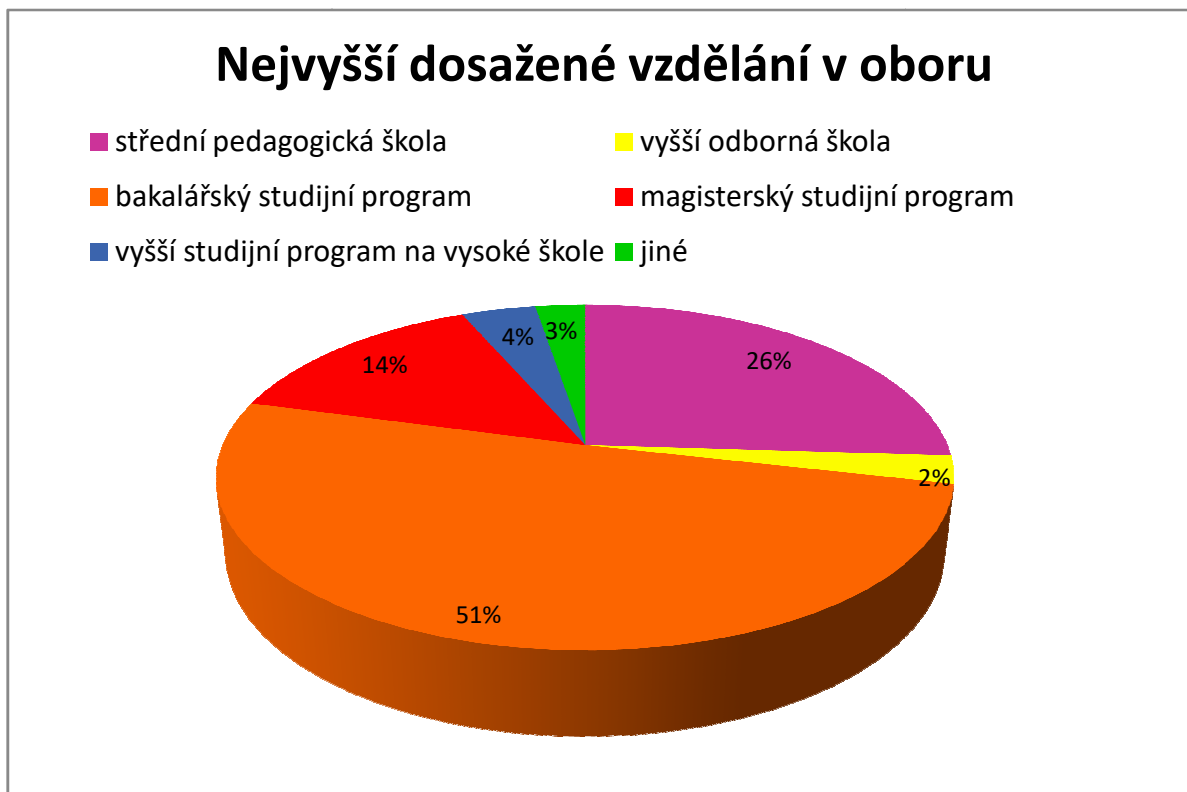
V rámci dotazníkového šetření tvořilo výzkumný vzorek 77 respondentů – žen, učitelek mateřských škol. Respondenti byli osloveni online formou, kterou byl i dotazník distribuován. Nejprve bylo využito sociálních sítí a vlastních kontaktů, které odkaz na dotazník předávaly dále metodou sněhové koule. Vzhledem k nízkému počtu vyplněných dotazníků byl v průběhu sběru dat vytvořen odkaz na sociálních skupinách tematicky zaměřených na předškolní vzdělávání. I přes opakovaný update odkazu, sběr dat nebyl stále dostačující a prostřednictvím e-mailu byly osloveny náhodně vybrané mateřské školy ve Zlínském kraji. V průběhu sběru dat bylo nezbytné neustále odkazy aktualizovat pro získávání potřebných dat.



Graf 1 Věkové rozložení respondentů dotazníku dle generačního pojetí

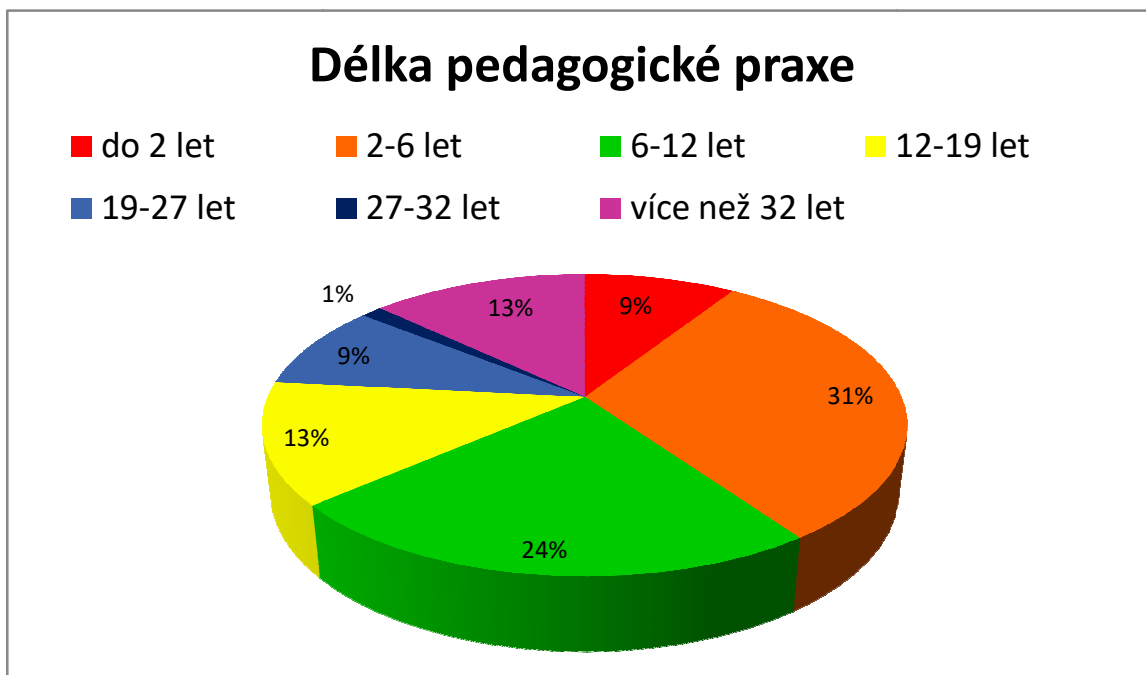
Z hlediska věkového rozložení byla nejméně zastoupena skupina učitelek ve věku 58 a více let. Výzkumu se zúčastnilo pouze 8 učitelek v této věkové kategorii. Následující dvě věkové skupiny byly zastoupeny rovnoměrně počtem 26 učitelek, tudíž 52 učitelek

bylo ve věku od 28 do 57 let a tvořily více než 60% všech zúčastněných. Ve věkové kategorii do 27 let se zúčastnilo 17 učitelek. Z hlediska vazby věku na jednotlivé položky dotazníku bude této problematice věnována samostatná kapitola.



Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání v oboru respondentů dotazníku

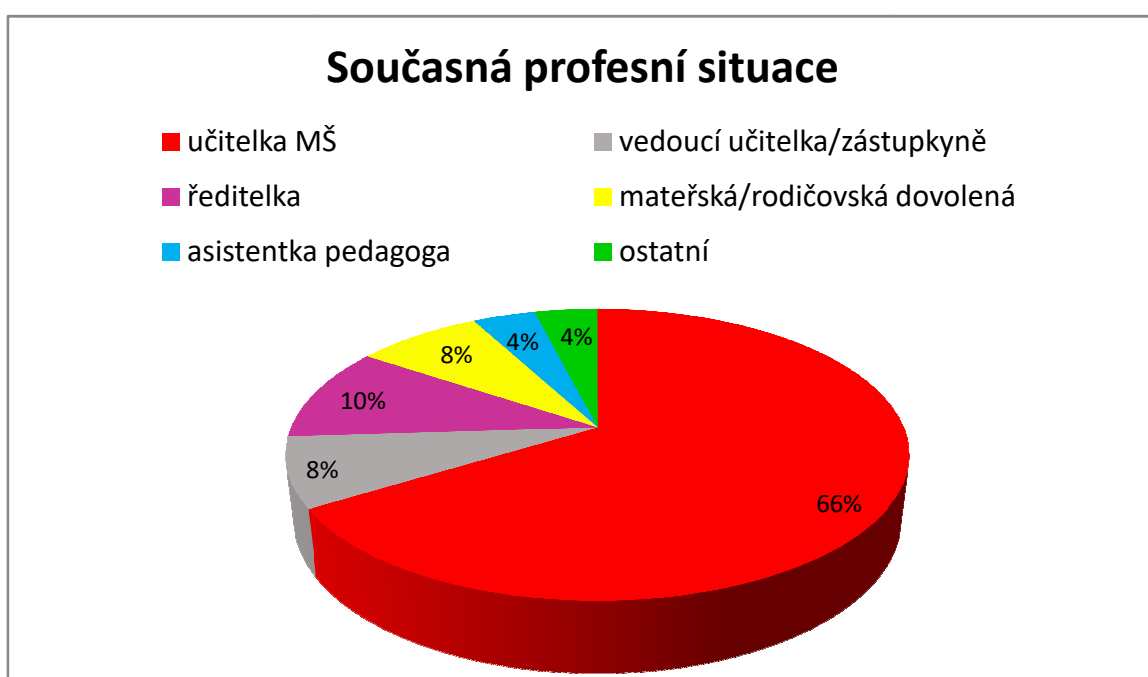
Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání v oboru tvořily nadpoloviční většinu učitelky s bakalářským titulem, v celkovém počtu 39 učitelek. Druhou nejpočetnější skupinou byly absolventky střední pedagogické školy v počtu 20 učitelek, následovaly učitelky s magisterským titulem, v počtu 11. Tři učitelky měly dosažen vyšší titul (PhD.), 2 byly z vyšší odborné školy a v poslední skupině (jiné) je jedna studentka bakalářského studijního programu a jedna asistentka pedagoga.



Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů dotazníku

Z hlediska délky pedagogické praxe se výzkumu zúčastnilo 7 učitelek začínajících (do 2 let praxe). Nejvíce učitelek mělo praxi od dvou do šesti let (24 učitelek) a od šesti do dvanácti let (18 učitelek). Nejméně pak s praxí od 27 do 32 let (pouze jedna učitelka).

Nadpoloviční většinu tvořily učitelky mateřské školy (51 respondentek), dále pak ředitelky (8 respondentek) a 6 vedoucích učitelek, případně zástupkyní ředitelky nebo

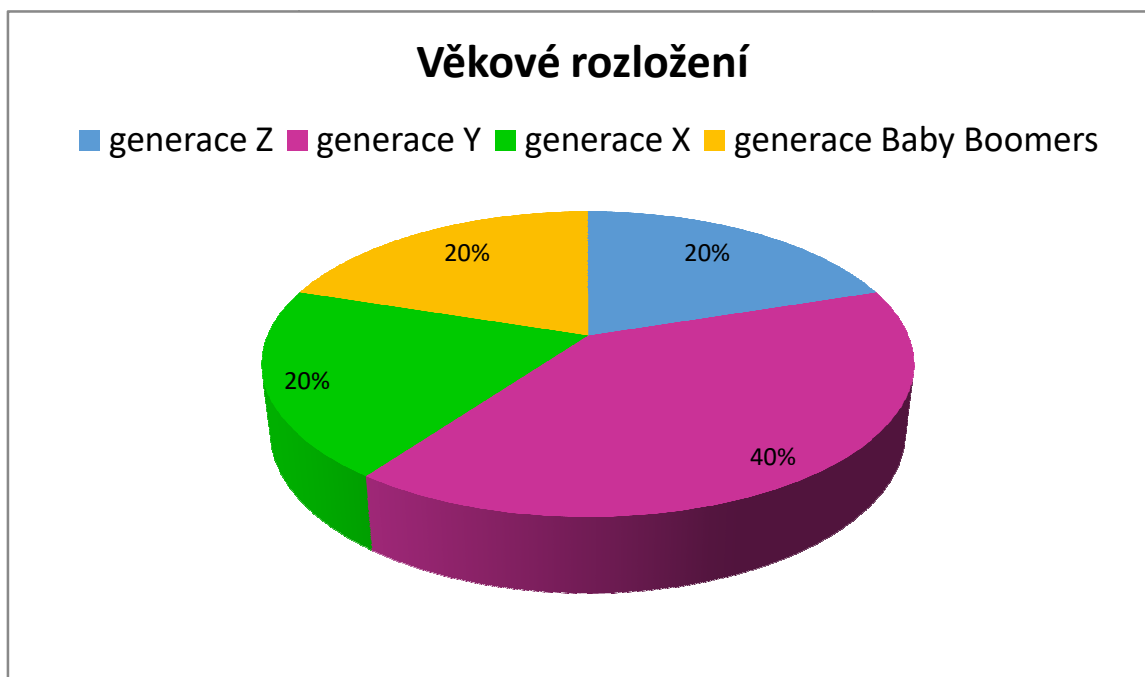


Graf 4 Současná profesní situace respondentů dotazníku

vedoucí mateřské školy při základní škole. Šest respondentek je aktuálně na mateřské či rodičovské dovolené, 3 pracují na pozici asistentky pedagoga, jedna pracuje aktuálně mimo obor, jedna je studující a jedna se věnuje domácímu vzdělávání a poradenství.

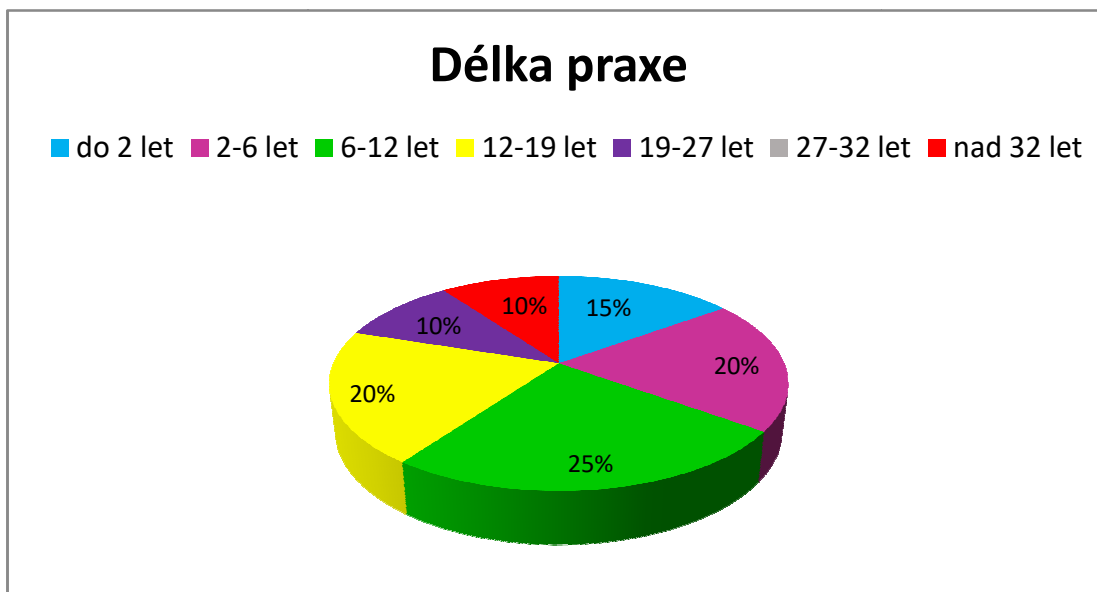
3.3.2 Interview

Výzkumným vzorkem v případě druhé výzkumné metody bylo 20 respondentek (učitelek mateřských škol). Záměrem práce bylo získání těchto respondentů prostřednictvím dotazníku, kde byla tato možnost popsána s výzvou k přihlášení prostřednictvím e-mailu. Nikdo tuto výzvu ze všech 77 respondentek nevyužil. Respondentky byly osloveny prostřednictvím osobních kontaktů a následného doporučení. Z celkového počtu oslovených učitelek nebylo možné část interview realizovat z technických důvodů, protože software je kompatibilní pouze pro operační systém Windows. Pět oslovených učitelek nemohlo software z tohoto důvodu instalovat a poskytnout následně interview, část oslovených odmítla účast na výzkumu z časových či organizačních důvodů.



Graf 5 Věkové rozložení respondentek interview dle generačního pojetí

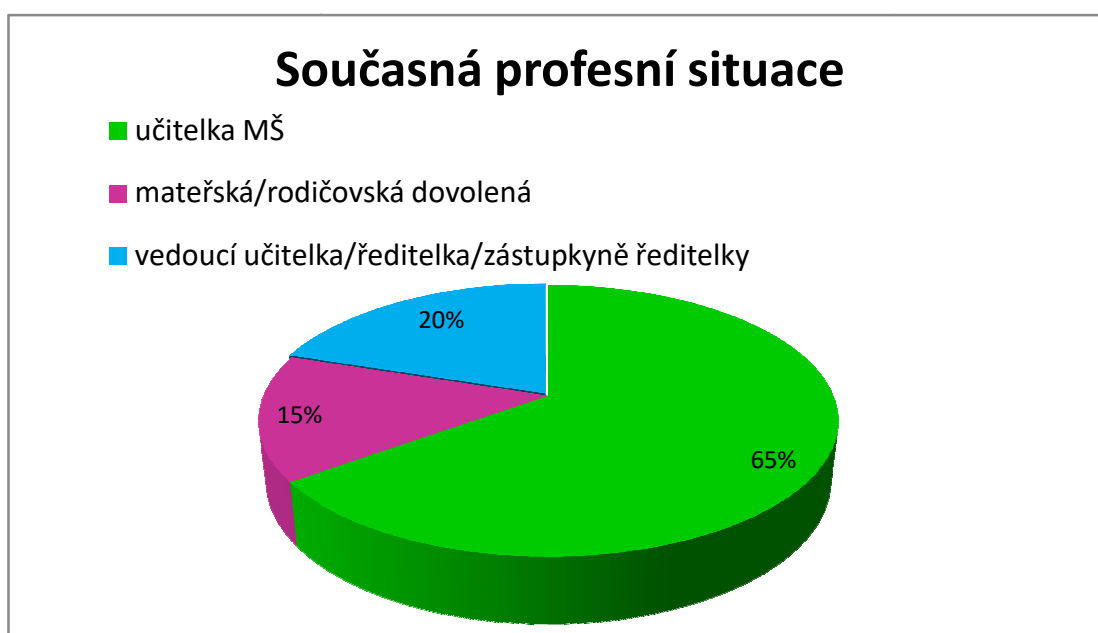
Nejvyšší počet respondentek v rámci interview tvořily učitelky generace Y (8 učitelek), ostatní generace byly zastoupeny rovnoměrně. Z každé generace 4 učitelky. Výběr učitelek byl ale záměrný tak, aby každá generace měla své zastoupení. V případě generace Baby Boomers nebylo vůbec jednoduché získat respondentky, v kategorii generace Z byl podobný problém.



Graf 6 Délka praxe respondentek interview

Z hlediska délky praxe měly největší zastoupení učitelky s délkou praxe 6-12 let (5 učitelek), následovaly učitelky s praxí 12 – 19 let a od 2 do 6 let (vždy 4 učitelky), následně pak 3 učitelky s praxí do 2 let a po 2 učitelkách v kategorii od 19 do 27 let a nad 32 let.

Nadpoloviční většina respondentek byly učitelky mateřské školy (16 učitelek), z toho 3 jsou aktuálně na mateřské či rodičovské dovolené a 4 respondentky byly buď ředitelkou, vedoucí učitelkou či zástupkyní ředitelky.



Graf 7 Současná profesní situace respondentek interview

3.4 Výzkumné metody

Pro diplomovou práci byly zvoleny dvě výzkumné metody. První metodou byl dotazník, který byl vytvořen přímo pro potřeby práce, a následovalo strukturované interview. Záměrem práce bylo propojení obou částí tak, že respondentky z dotazníku měly možnost zapojit se i do interview prostřednictvím e-mailové zprávy. Této možnosti nikdo nevyužil.

3.4.1 Dotazník

Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím elektronických médií (sociálních sítí, emailové komunikace), jak již bylo uvedeno v předchozí části práce. Tento typ dotazníku specifikuje Gavora (2010), jako webový dotazník, kde respondenti „zaklikávají“ zvolené odpovědi do přednastaveného formuláře. Gavora (2010) také specifikuje výhody a nevýhody tohoto typu dotazníku. Jako výhody uvádí nezávislost respondenta na výzkumníkovi při vyplňování, nízké náklady, automatickou administraci a vyhodnocení, větší přesnost vyhodnocení, vyšší anonymitu a možnost využití dalších multimédií. Jako nevýhody uvádí omezení výběru respondentů na dostupný a počítačově gramotný, minimální kontrolu respondentů z hlediska četnosti vyplnění a motivu, může být obtěžující pro některé respondenty (nevyžádaná pošta) a je obtížnější na sestavení.

V úvodním textu bylo specifikováno téma a účel práce a také představení výzkumníka. Respondenti byli předem upozorněni na to, že dotazník je zcela anonymní a data budou použita pouze pro účely výzkumu. Z důvodu jedné otázky, jejímž specifíkem bylo seřazení položek od 1 do 14, bylo doporučeno využívat počítač a ne mobilní telefon. Respondenti byli vyzváni ke spolupráci na druhé části výzkumu, která byla specificky zaměřena na konkrétní software a jeho vyzkoušení a následné interview.

První část dotazníku tvořily otázky demografického charakteru, kde se zjišťovalo pohlaví, věková kategorie, nejvyšší dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe a současná profesní situace. V případě věkové kategorie se vycházelo z konceptu kulturních generací od Sudermana, který je blíže popsán v teoretické části práce. Délka pedagogické praxe a její vymezení bylo zvoleno dle tabulek pro pedagogické pracovníky, které stanovují zařazení do příslušného platového stupně.

Další části dotazníku byly zaměřeny na profesní rozvoj učitele mateřské školy a také na využívání digitálních technologií. V dotazníku byly použity škálované položky, kde

respondentky vyjadřovaly svůj postoj na škále „rozhodně souhlasím-částečně souhlasím-nevím/nemám na to vyhraněný názor-částečně nesouhlasím-rozhodně nesouhlasím“. Další škálovaná položka se týkala četnosti využívání digitálních technologií v profesním životě a respondentky vybíraly na škále „denně-jednou týdně-několikrát týdně-jednou měsíčně-občas-vůbec“. Položka týkající se rozhodování o profesním rozvoji byla hodnocena na škále „velmi důležitý-částečně důležitý-nedůležitý“ a zahrnovala názory okolí i vlastní. Otázka týkající se získávaných kompetencí v profesním rozvoji byla strukturována jako seřazovací, kde respondentky řadily položky od 1 do 14 dle vlastních preferencí. Otázka preferencí se posuzovala i v případě způsobů dalšího vzdělávání, kde bylo možné volit více odpovědí a případně zvolit i vlastní variantu, pokud nebyla v seznamu zastoupena. Respondentky měly možnost se volně vyjádřit k otázkám či přidat vlastní připomínku v doplňujících otázkách, které byly dobrovolné a sloužily pouze pro případ potřeby. Originál webového dotazníku je ukázán v příloze PI.

3.4.2 Interview

Ve druhé části výzkumu byl vybraným respondentkám poskytnut vzdělávací software na prostudování a vyzkoušení. Respondentky nebyly limitovány časem určeným k vyzkoušení. Následně byl domluven termín realizace interview. Konkrétně se jedná o vzdělávací software zaměřený na badatelství v předškolním vzdělávání – „**Bádání dětí předškolního věku**“. Software byl navržen v rámci projektu Technologické agentury České republiky (TAČR) jako reakce na vývoj společnosti, strategií vzdělávání i obsahu vzdělávání. Je určen prioritně k profesnímu rozvoji současných učitelů/učitelek mateřských škol a také těch budoucích. Má podnítit reflektování a pochopení klíčových pojmů a principů badatelského vzdělávání (poznávání, vnímání, představitost, zkušenost, zvědavost) se zaměřením na děti předškolního věku (Majerčíková, Navrátilová, Wiegerová, Trávníčková & Gavora, 2020).

Gavora (2010) definuje výzkumné interview jako vědeckou metodu, kde dochází většinou k přímému kontaktu mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou (přímé interview) a je napřed naplánováno. V tomto případě se jednalo nejen o přímé interview, ale také strukturované, kde byly předem jasně dány otázky i jejich pořadí. Jako nevýhodu tohoto typu uvádí Gavora (2010) nemožnost klást doplňující otázky, ale na druhou stranu je výhodné a přehledné zaznamenávání odpovědí. V případě tohoto výzkumu bylo tedy zvoleno přímé strukturované interview s ohledem na kvantitativní design výzkumu.

Respondentkám byl před realizací poskytnut informovaný souhlas k podpisu. Vzor tohoto souhlasu je uveden v příloze PIII.

První část rozhovoru se vždy týkala základních údajů o respondentce – pohlaví, zařazení do věkové kategorie, délka praxe a současná profesní situace. Věkové kategorie byly vymezeny stejným způsobem jako u dotazníku dle generačního pojetí a určení délky praxe podle platových tabulek. Postavení bylo selektováno na prostředí mateřské školy, přičemž část vzorku byly učitelky na mateřské či rodičovské dovolené. Otázky k rozhovoru byly předem stanoveny a zaměřovaly se na vizuální, technickou a informační stránku, interaktivitu softwaru a jeho využití v profesním rozvoji učitele/učitelky MŠ a při práci s dětmi. První a poslední otázka byla hodnocením prvního a „závěrečného“ dojmu před realizací interview. Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze PII.

3.5 Předvýzkum

V prvním týdnu v lednu byl realizován předvýzkum dotazníkového šetření, který sloužil jako podklad k odstranění nedostatků a zamezil možným nepochopením otázek či špatným nesrozumitelným formulacím. Dotazník byl předložen pěti vybraným osobám z prostředí mateřské školy na různém postavení (učitelka, ředitelka, vedoucí učitelka). Na závěr dotazníku byla otevřená otázka k vyjádření se k dotazníku, k formulacím i technickému nastavení. Se dvěma učitelkami bylo vyplnění dotazníku doplněno rozhovorem.

Předvýzkum byl realizován dvakrát, protože z neznámých příčin (pravděpodobně technického nastavení platformy pro tvorbu dotazníků) došlo ke ztrátě prvotních údajů. Naštěstí všechny oslovené účastnice byly ochotny opakovat vyplnění dotazníku včetně jeho poznámkování. Z předvýzkumu vyplynuly některé zásadní připomínky pro úpravu dotazníku. V první řadě došlo ke zjištění, že nastavení jedné položky v dotazníku není kompatibilní s vyplněním v mobilním telefonu a je tedy komfortnější vyplňovat dotazník na počítači. Tato informace byla doplněna v úvodním textu dotazníku a zvýrazněna. Tento fakt ovšem do jisté míry ovlivnil i ochotu některých respondentek vyplnit dotazník a v průběhu vyplňování od toho ustoupily.

Další úpravou byla časová škála v otázce zaměřené na frekvenci využívání vybraných digitálních technologií. V původní verzi byla škála stanovena *denně – jednou týdně – několikrát týdně – jednou měsíčně – několikrát měsíčně – vůbec*. Následně došlo

k přidání frekvence jednou týdně a občas a odstranění několikrát měsíčně, která duplovala možnost několikrát týdně.

Došlo k přeformulování otázky týkající se profesních kompetencí učitele/učitelky mateřské školy a jejich formování v rámci profesního rozvoje. Otázka byla nepřesně stanovena a působila zmatenost respondentů. Celkově tato otázka i po úpravě byla nejnáročnější oblastí dotazníku a část respondentek z tohoto důvodu odmítla poskytnout součinnost. V průběhu sběru dat došlo také ke zjištění, že byla i technicky špatně nastavena, což způsobilo nesprávné vyplnění a relevantní budou odpovědi pouze části výzkumného vzorku.

4 ORGANIZACE VÝZKUMU

V prvotní fázi výzkumu byly spuštěny webové dotazníky prostřednictvím vlastních kontaktů a vlastních studijních skupin z aktuálních i předchozích studijních let. Protože sběr dat nebyl dostatečně efektivní, bylo nutné využít i veřejných sociálních skupin na sociální síti, které se tematicky věnují předškolnímu vzdělávání a sdružují učitele a učitelky mateřských škol. I v tomto případě bylo nutné odkaz neustále aktualizovat a vybízet její členy skupin k vyplnění. Po třech týdnech spuštěného dotazníku bylo nutné zvýšit návratnost vyplněných dotazníků a prostřednictvím e-mailu byly osloveny vybrané mateřské školy v okolí (převážně ze Zlínského kraje). Ze zaslaných e-mailů byla zaslána odpověď pouze ze dvou adres. Ve stejném týdnu začala postupná realizace interview s vybranými respondentkami.

Souběžně probíhal sběr dat pomocí obou metod a byl spojen s řadou komplikací, především nedostatečným zájmem ze strany respondentů. Předpokládám, že to bylo zapříčiněno časovým deficitem ze strany účastníků výzkumu, nezájmem o téma, náročností tématu i organizačními problémy na pracovišti. Částečné omezení způsobily i technické problémy, jako kompatibilita, náročnost vyplnění či špatné rozhraní. Z těchto důvodů byl sběr dat realizován po dobu dvou měsíců a velmi intenzivně průběžně iniciován ze strany výzkumníka. Sběr dat byl z těchto důvodů ukončen až 31. 3. 2023 a následně byla zpracována veškerá získaná data, která budou interpretována v následujících částech textu.

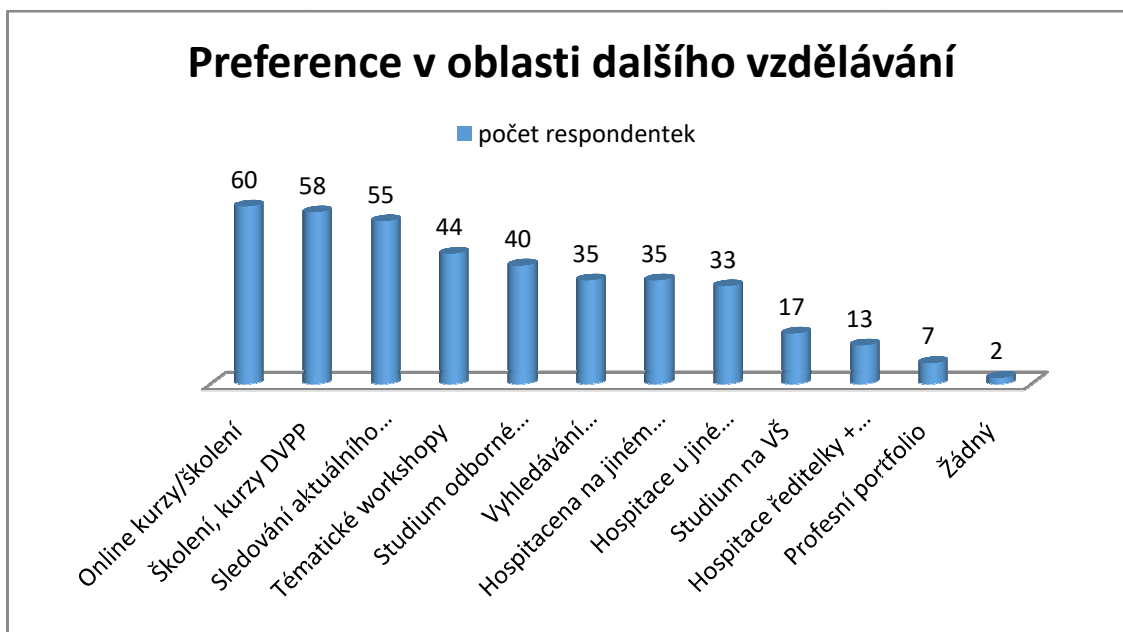
5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKU

V následující kapitole budou shrnuta data získaná z dotazníkového šetření. Data jsou rozdělena do dvou stěžejních oblastí. První oblastí, jež je rozpracována v podkapitole 5.1 je profesní rozvoj učitele/učitelky mateřské školy se zaměřením na využívané možnosti dalšího vzdělávání, působení na rozhodovací proces (vliv jiných osob) a rozvoj profesních kompetencí. V podkapitole 5.2 budou interpretována data z oblasti využívání digitálních technologií v profesním životě učitele/učitelky MŠ.

5.1 Profesní rozvoj učitele/učitelky mateřské školy

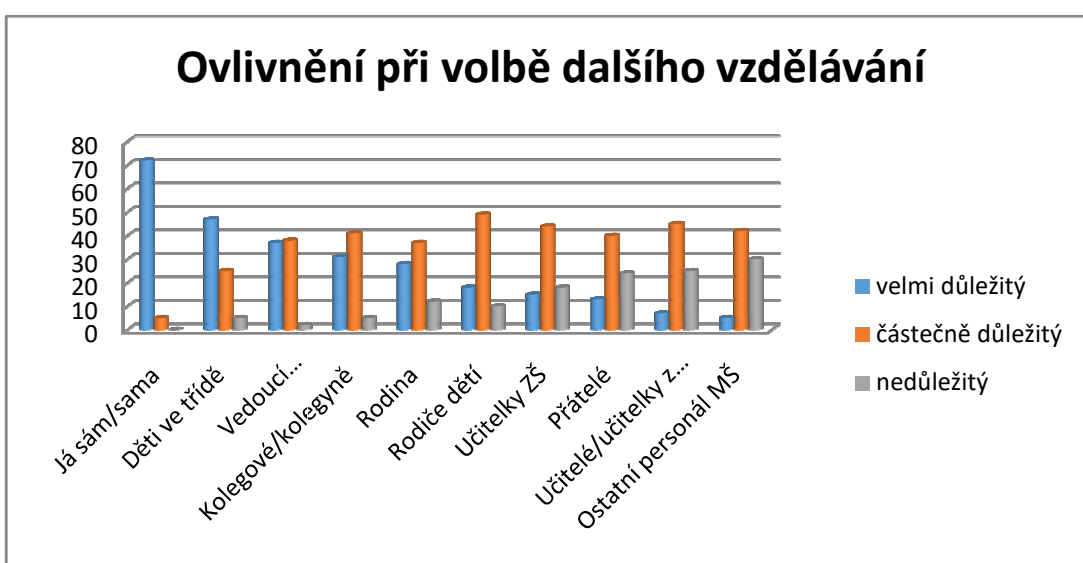
V této podkapitole jsou interpretována data z dotazníkového šetření z oblasti profesního rozvoje učitele/učitelky MŠ. V oblasti profesního rozvoje byl výzkum zaměřen na využívané možnosti dalšího vzdělávání, vliv a působení jiných osob a také preference v oblasti profesních kompetencí.

V položce dotazníku zaměřené na možnosti dalšího vzdělávání byly zjišťovány využívané možnosti. Respondentky měly možnost označit více odpovědí. Mezi nejvíce využívanými možnostmi byly online školení/semináře/webináře, následně pak fyzické formy školení, seminářů a kurzů v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v neposlední řadě sledování aktuálního dění a novinek z pedagogického prostředí, kde nebyla forma specifikována. Naopak variantu žádného dalšího vzdělávání označily pouze dvě respondentky. Mezi další neoblíbené formy dalšího vzdělávání patří profesní portfolio a hospitace ředitelky. Podrobný přehled můžete vidět na grafu č. 10, kde jsou jednotlivé možnosti seřazeny od nejvíce preferované po nejméně preferovanou.



Graf 8 Další vzdělávání jako součást profesního rozvoje

V následující položce jsme se respondentek ptali, čím názor je pro ně důležitý v jejich profesním rozvoji, kdo je ovlivňuje ve volbě oblasti, frekvenci vzdělávání či formě získávání informací. Z nabízených možností byl nejvíce preferován vlastní názor. 72 respondentek z celkových 77 se vyjádřilo, že je pro ně velmi důležitý vlastní názor. Žádná z respondentek nepovažuje svůj názor za nedůležitý. Naopak názor ostatního personálu je nedůležitý pro téměř polovinu učitelek. Podrobnější přehled můžete vidět na grafu č. 8. s rozhodnutím respondentek dle důležitosti. Odpovědi jsou seřazeny dle míry důležitosti od nejdůležitější po nejméně důležitou.



Graf 9 Lidský faktor ovlivňující volbu formy profesního rozvoje

Součástí dotazníku byly i položky, u nichž respondentky vyjadřovaly míru souhlasu u jednotlivých tvrzení. Nabízená tvrzení se týkala jednotlivých složek profesního rozvoje, jako je sebevzdělávání, prestiže učitelské profese, vlivu různých faktorů na profesní rozvoj i osobních preferencí.

V tabulce č. 4 jsou seřazena jednotlivá tvrzení podle průměrné míry souhlasu od největšího po nejmenší. Při zpracování dat byly eliminovány položky označené odpovědí nevím/nemám na to vyhraněný názor, jakožto nepodstatné a byla jim přiřazena nulová výpovědní hodnota. Respondentky nejvíce souhlasí s výroky zaměřenými na význam sebevzdělávání a sebehodnocení, přičemž dominuje význam sebevzdělávání jakožto nedílné součásti učitelské profese. Respondentky také nesouhlasí s tvrzením, že by se dalšího vzdělávání účastnily pouze na žádost vedení. Ovšem, jak vyplývá z předchozího grafu (č. 8), tak názor vedoucí/ho či ředitele/ředitelky je poměrně významný při rozhodování. Z uvedeného srovnání se můžeme domnívat, že vedoucí či ředitel/ka se na rozhodování podílí a ovlivňuje učitele/učitelku, ale není to jediný faktor.

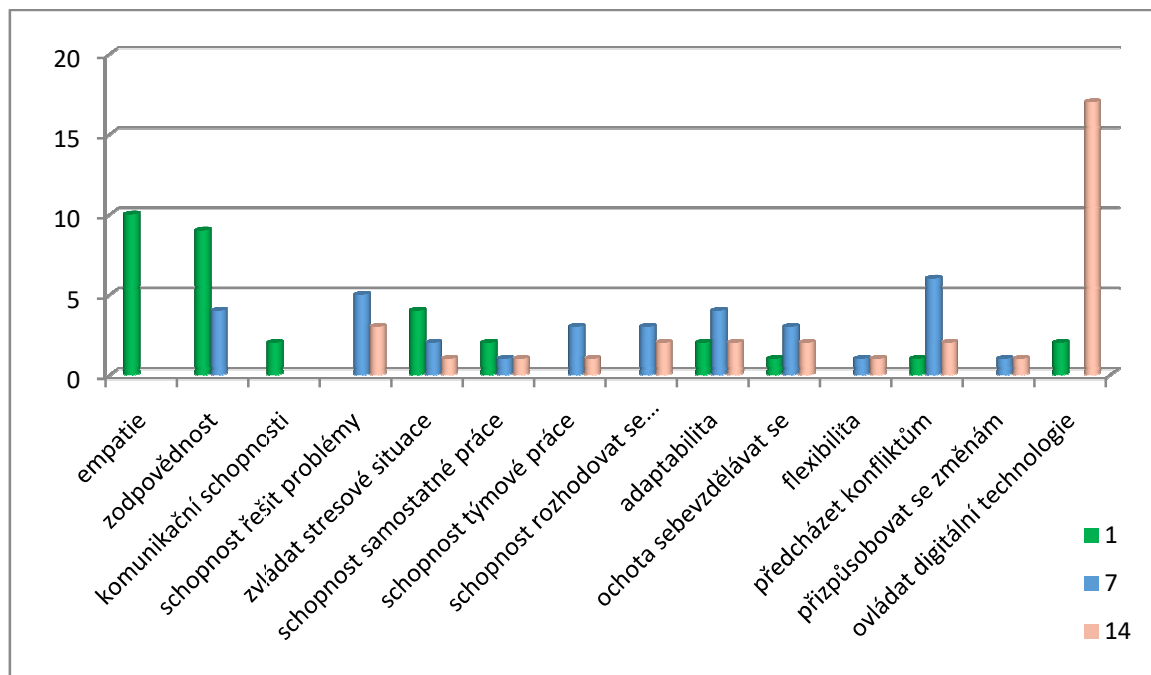
Tabulka 4 Výroky seřazené dle přepočteného průměru od nejvíce souhlasné po nejméně souhlasnou (nejvíce nesouhlasnou)

Výrok	Přepočtený průměr
Sebevzdělávání je nedílnou součástí učitelské profese.	3,9
Schopnost sebehodnocení vlastní práce považuji za velmi důležitou.	3,6
Učitel/učitelka MŠ se musí adaptovat na nové trendy ve vzdělávání.	3,4
Oblasti mého dalšího vzdělávání jsou závislé na mých preferencích a zájmech.	3,4
Změny v životě (profesním i osobním) považuji za nezbytnou součást.	3,2
Lepší finanční ohodnocení je dobrý motivační faktor k dalšímu vzdělávání.	2,9
V případě pestřejší nabídky vzdělávání v oblasti mého zájmu bych se vzdělávala častěji.	2,8
Nedostatek času je velkou překážkou v mém dalším rozvoji.	2,6
Další vzdělávání se odvíjí od vize, koncepce a potřeb školy.	2,5
Individuální plán dalšího vzdělávání vypracovávám ve spolupráci s vedením školy.	2,4
Další vzdělávání je nezbytné pro uznání okolí (prestiž).	2
Neustálé přizpůsobování se změnám je pro mě náročné.	2
Dalšího vzdělávání se účastním pouze na žádost vedení.	1,5

V neposlední řadě nás zajímal názor učitelů/učitelek na význam profesních kompetencí v jejich profesním rozvoji. Jaké konkrétní schopnosti, dovednosti či vlastnosti považují za důležité a je třeba na ně zaměřit další rozvoj, a které jsou naopak méně podstatné a není nutné jim věnovat tolik pozornosti. Otázka byla pro respondentky poměrně náročná, protože nabízené vlastnosti, schopnosti či dovednosti měly **seřadit** dle jejich preferencí na škále od 1 do 14, kde každé hodnotě má být přiřazena **pouze jedna hodnota**. Při sběru dat bylo zjištěno nedostatečné nastavení po technické stránce, a tudíž dotazník umožnil přiřazení stejné hodnoty více položkám, což data poněkud zkreslovalo. Úprava technického nastavení proběhla až od 51. odpovědi, což dodalo 27 relevantních odpovědí. V předchozí části bylo relevantních pouze 6 odpovědí, což v konečném důsledku znamená 33 odpovědí využitelných pro vyhodnocení této položky. Cílem této položky bylo zjištění, jaký význam přisuzují učitelé/učitelky dovednosti ovládat digitální technologie a využívat je ve svém profesním životě.

Náročnost rozhodování dokládá i doplňující odpověď jedné z respondentek: *„V naší práci je nutné umět zvládat vnímat i dělat několik věcí najednou (např. odpovídat dětem na otázky, individuálně se jim věnovat a přitom sledovat celý prostor, co se kde děje, aby byla hlavně zajištěna bezpečnost, sledovat průběžnou svačinu - zda všechny děti jedly apod.), a to často i na několika místech (např. třída, herna, koupelna), což je velmi náročné a vyčerpávající. Většinu času je učitelka ve třídě sama.“*. Nevyčerpanost možností pak můžeme doložit doplněním jedné z respondentek, která v dotazníku postrádala položky: *„Improvizace, schopnost zaujmout a motivovat.“*

Ze získaných dat (uvedených v grafu č. 10) je patrné, že nejčastěji označovanou položkou (jako nejméně důležitou) jsou právě digitální technologie. Z celkového počtu 33 odpovědí označilo tuto možnost 17 respondentek. Naopak nejčastěji označovanou nejdůležitější vlastností byla empatie (celkem 10 respondentek z 33 ji označilo hodnotou 1). V grafu č. 10 jsou jednotlivé vlastnosti, schopnosti a dovednosti seřazeny dle vyhodnocení dat od nejdůležitějších po nejméně důležité.



Graf 10 Profesionální kompetence dle preferencí respondentek se zaměřením na prostřední a hraniční hodnoty

Tabulka 5 Rozložení odpovědí u položky zaměřené na DT

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
DT	2	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	3	4	17

Konkrétní odpovědi u položky „Ovládat digitální technologie“ můžete vidět v tabulce č. 5. Je zde patrné, že většina odpovědí byla v nižších položkách, tudíž považována většinou za nejméně důležitou pro oblast dalšího rozvoje.

Je možné se domnívat, že tato volba je způsobena na jedné straně samozřejmostí a neaktuálností potřeby dalšího rozvoje v této oblasti, případně za oblast nedoceněnou či podceňovanou. Tento fakt se pokusíme osvětlit v další části práce, která bude zaměřena na porovnání dat s ohledem na věkové rozmezí v generačním pojetí.

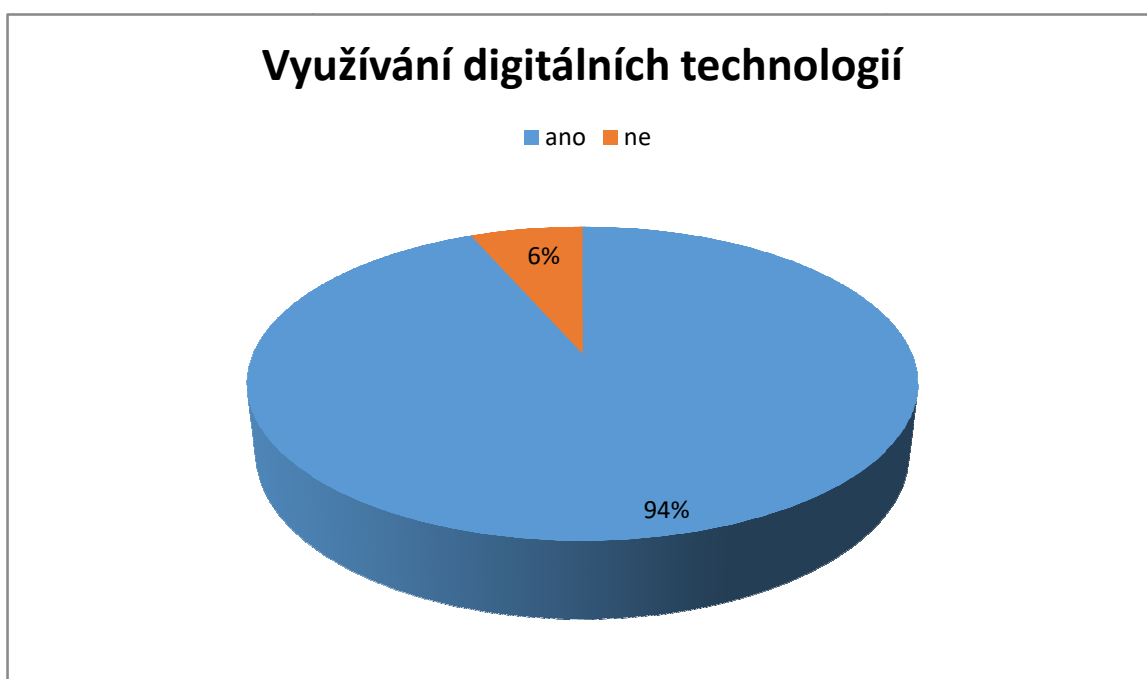
Jako zajímavost je třeba uvést příklad odpovědi jedné respondentky. Respondentka uvádí, že nevyužívá digitální technologie ve svém profesním životě, ovšem u seřazování položek profesních kompetencí řadí digitální technologie na pátou pozici. Zde by se dalo předpokládat přiřazení položky jako nejméně důležité (hodnota 14).

5.2 Využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitele/učitelky mateřské školy

Následující podkapitola je věnována výzkumným zjištěním zaměřených konkrétně na práci s digitálními technologiemi a četnost jejich využívání.

5.2.1 Využívání digitálních technologií v profesním životě

V dotazníkovém šetření se 72 dotázaných vyjádřilo kladně k využívání digitálních technologií a 5 záporně. Z toho vyplývá, že 94% digitální technologie využívá a pouhých 6% ne. V doplňující otázce pak svou zápornou odpověď jedna respondentka doložila takto: „Na naší MŠ nemáme PC pro pedagogy, žádné tablety, digitální tabule, jednu digitální pomůcku určenou předškolákům.“ V jednom případě byl zřejmý zájem respondentky, ovšem ze strany mateřské školy shledávala nedostatky: „DT využívám často, jen naše MŠ je v tomto směru zastaralá.“ Z doplňujících odpovědí také vyplynulo, že respondentky vnímaly otázku dvojím způsobem – na jedné straně se zaměřením na svoji přípravu a svoji práci a na druhé straně na využívání digitálních technologií při vzdělávání dětí. Příkladem dokládajícím negativní výpověď je: „Nevyužívám s dětmi, v předškolním věku to není nutné a spíše dle mě škodlivé.“ Otázka byla formulována na obecné bázi a nebylo

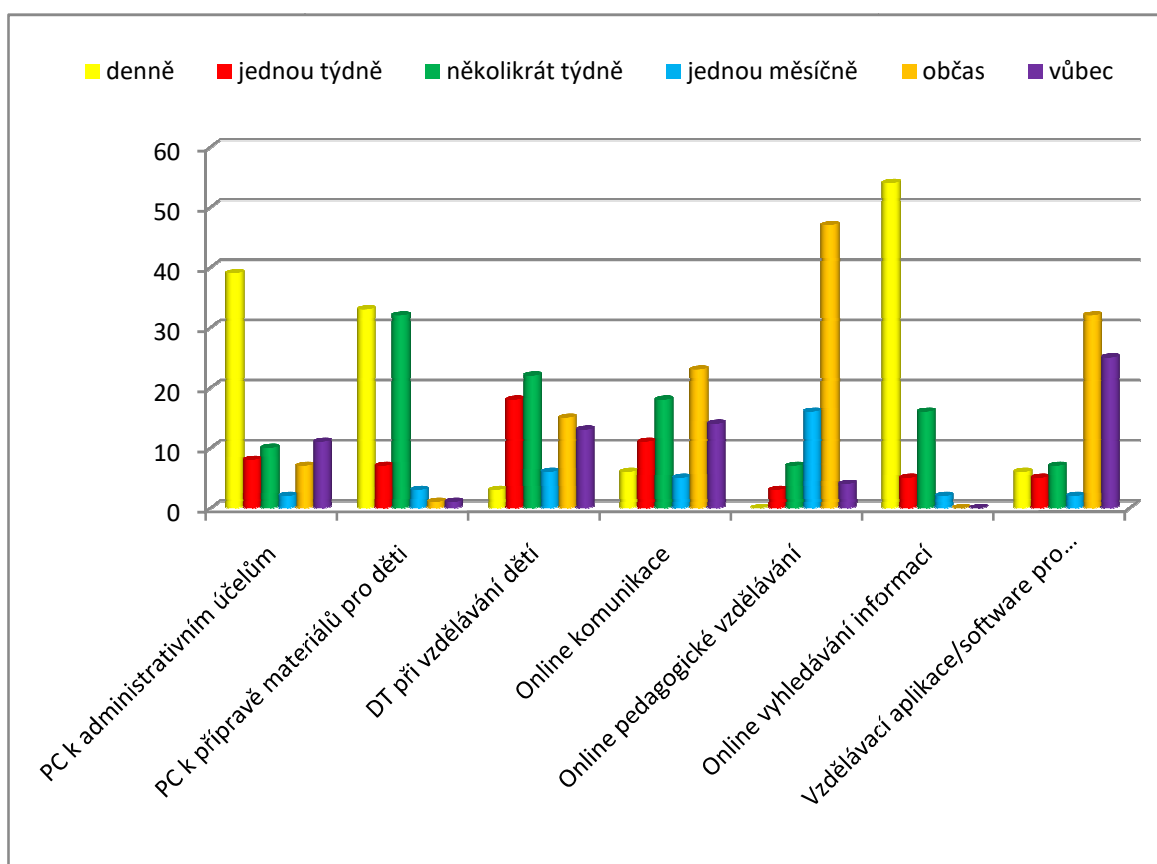


Graf 11 Využívání digitálních technologií v profesním životě

specifikováno, o jakou oblast profesního života se jedná. Zda o přípravu činností či využívání technologií při práci s dětmi. Z toho důvodu mohlo dojít ke zkreslení dat, když účastníci výzkumu odpovídali pouze za jednu či druhou oblast. V současné době

považují za prakticky nemožné, aby digitální technologie nebyly využívány vůbec. To také dokládá graf č. 12, kde u položky „Online vyhledávání informací na internetu, sociálních sítích“ nebyla vůbec označena odpověď „vůbec“ a v případě položky „PC k přípravě materiálů pro děti, pouštění videí, hudby...“ byla označena pouze jednou.

Z grafu č. 12 vyplývá, že denně jsou využívány počítače k administrativním účelům a k přípravě materiálů pro děti a také k vyhledávání informací. Jednou týdně pak dominuje využívání digitálních technologií při vzdělávání dětí a také online komunikace. Ti, jež nevyužívají PC k přípravě materiálů pro děti denně, je pak využívají několikrát týdně, současně také v této frekvenci dominují digitální technologie při vzdělávání dětí a také online komunikaci. Jednou měsíčně je pak realizováno online pedagogické vzdělávání, nejčastěji však respondenty v této položce odpovídali občas. Tato frekvence je vyjádření nepravidelných aktivit, v nahodilých intervalech, což může pro každého znamenat jiný časový údaj. Většinou je tak míněna méně častá frekvence než jednou měsíčně. Občas jsou také téměř v polovině případů využívány vzdělávací aplikace či software pro učitele. Nadpoloviční většina respondentek nevyužívá vzdělávací aplikace/software pro učitele vůbec. Tato položka je nejméně frekventovanou z celé nabídky, což může být doložením neznalosti této možnosti.

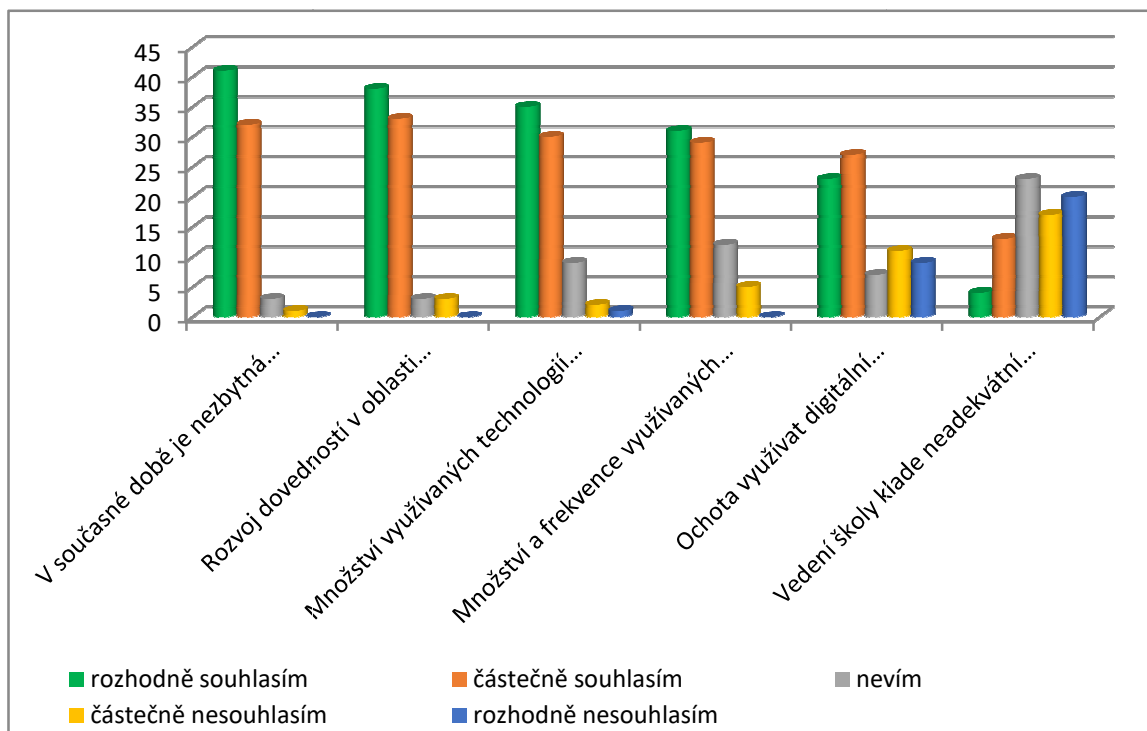


Graf 12 Četnost využívání konkrétních technologií ke konkrétním účelům

Tento fakt dokládá i vyjádření jedné z nich: „*Netuším, co jsou vzdělávací aplikace/software pro učitele. Pro děti ano, ale pro učitele?*“ V dotazníku bylo možné vyjádřit se k dalším možnostem využívání digitálních technologií v profesním životě učitele/učitelky MŠ. Další formu využití dokládá výrok: „*Diplomy k soutěžím, tvorba vlastních omalovánek, úprava třídních fotografií.*“ a jedna učitelka také dokládá své odpovědi: „*Pro svou přípravu (jako například obrázkové materiály, básně, písničky, pohádky apod.) používám internet téměř denně, co se týče práce dětí s digitálními technologiemi, ty už využívám celkově méně - maximálně jednou týdně.*“.

Součástí dotazníku byly i škálované položky s výroky zaměřenými na digitální technologie, které byly hodnoceny na škále „rozhodně souhlasím-částečně souhlasím-nemám na to vyhraněný názor-částečně nesouhlasím-rozhodně nesouhlasím“.

V grafu č. 13 jsou jednotlivé výroky seřazeny dle míry souhlasu od nejkladnějších po nejzápornější. Z grafu vyplývá, že respondenty souhlasí s tím, že je nutná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií a také že rozvoj v této oblasti je nevyhnutelný. Diametrálně odlišné je to s názorem na kladení neadekvátních nároků vedení na učitele/učitelky MŠ v oblasti digitálních technologií. 23 respondentek se k tomuto tvrzení také postavilo neutrálně. Z grafu je patrné, že tato položka a ještě položka závislosti věku a využívání DT je nejvíce roztržštěná a nejvíce nejednoznačná. Závislost věku a využívání digitálních technologií se pokusíme v dalších částech práce potvrdit či vyvrátit v souvislosti s generačním pojetím a souvislosti s příslušností k dané generaci.



Graf 13 Míra souhlasu s tvrzeními z oblasti DT

Z grafu je také patrné, že s většinou výroků (kromě posledního), respondentky rozhodně souhlasí či částečně souhlasí. Vykresluje to současnou postmoderní společnost a nástup digitálních technologií do všech oblastí lidského působení, školství nevyjímaje. Pro dokreslení výsledků je možné porovnat data z grafu s údaji v tabulce č. 6, kde je uveden přepočtený průměr a výroky jsou seřazeny od nejvíce souhlasného po nejméně souhlasný.

Tabulka 6 Tvrzení zaměřená na digitální technologie dle přepočteného průměru od nejvíce souhlasného po nejméně souhlasné

VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ - tvrzení	Průměr
V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.	3,4
Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.	3,3
Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.	3,1
Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelek na škole.	2,9
Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.	2,6
Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.	1,4

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že respondentky částečně souhlasí se všemi výroky kromě posledního uvedeného, ten je možné po zaokrouhlení interpretovat jako výrok, s kterým učitelky rozhodně nesouhlasí.

6 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVIEW

Náplní následující kapitoly je zpracování, vyhodnocení a interpretace dat získaných prostřednictvím strukturovaného interview. Tato interview byla realizována osobní formou s vybranými respondentkami bezprostředně po vyzkoušení vzdělávacího softwaru určeného pro učitele/ky mateřských škol. Otázky, jež byly předkládány respondentkám, jsou uvedeny v příloze P III a byly zaměřeny na šest oblastí – vizuální, technická, informační, interaktivita, využití v profesním rozvoji a využití při práci s dětmi.

Vzdělávací software se zabývá tematikou badatelsky orientovaného vzdělávání a nabízí převážně teoretický podklad pro aplikaci badatelských aktivit do předškolního vzdělávání. Nese název „**Bádání dětí předškolního věku**“ a vznikl v roce 2020 za podpory Technologické agentury České republiky (TAČR). Vlastníkem je Univerzita Tomáše Bati a je volně přístupný na stránkách univerzity pod odkazem: <https://fhs.utb.cz/veda-a-vyzkum/vedecko-vyzkumna-cinnost/resene-projekty/2020-2/ta-cr/koncepce-vzdelavani-pro-generaci-alfa-s-vyuzitim-badatelskych-principu-uceni-se-v-materske-skole/> . Ukázky z překládaného softwaru jsou v příloze P IV. Hlavní náplň a přínos softwaru sumarizovali sami autoři přímo v jedné kategorii softwaru s názvem „O software“. Autoři uvádí, že je to prostředek určený prioritně pro učitele/učitelky MŠ, případně studenty a rodiče a má podněcovat jejich reflektování a pochopení klíčových principů badatelského vzdělávání při práci s dětmi předškolního věku. Pracuje zde s determinanty bádání dětí, jako je poznávání, vnímání, představitost, zkušenost či dětská zvědavost a současně předkládá návrhy aktivit v oblasti přírodovědných i společenských témat. (Majerčíková, Navrátilová, Trávníčková, Wiegerová & Gavora, 2020)

Jak již bylo zmíněno, otázky z interview se zaměřovaly na šest oblastí – vizuální stránka, technická stránka, informační stránka, interaktivita, využití v profesním rozvoji a využití při práci s dětmi. V následující části textu budou zpracovány výsledky jednotlivých oblastí souhrnně bez ohledu na demografické údaje. Interview se zúčastnilo 20 respondentek ve čtyřech věkových kategoriích, jejichž význam bude zohledněn současně s výstupy z dotazníkového šetření v následující kapitole č. 7.

Prvotním vstupem do interview bylo zhodnocení prvního dojmu respondentky, bezprostředně či v prvních pár okamžicích po spuštění softwaru. V závěru interview byla otázka zopakována s tím, aby respondentka zhodnotila celkový dojem po důkladném

vyzkoušení, případně odůvodnila svou změnu hodnocení. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 7, včetně změny hodnocení. Znaménkem = se značí rovnost hodnocení, ↗ značí zlepšení hodnocení a ↘ označuje zhoršení hodnocení. Ve spodní části tabulky je uveden aritmetický průměr hodnocení, jehož hodnota se zlepšila o 0,4 a medián, jakožto prostřední hodnota zůstal nezměněn. Z tohoto hlediska je tedy možné konstatovat, že celkový dojem zůstal poměrně konstantní a neexistuje mnoho faktorů, které jej ovlivňovaly. V průměru (bez ovlivnění krajními hodnotami) byl software hodnocen známkou 2.

Tabulka 7 Porovnání prvního a celkového dojmu

Respondent	První dojem		Celkový dojem
	Známka	změna	Známka
1	4	↗	2
2	2	=	2
3	1	=	1
4	2	=	2
5	3	↗	2
6	1	=	1
7	1	=	1
8	3	=	3
9	1	=	1
10	1	=	1
11	2	↗	1
12	3	↗	2
13	2	=	2
14	2	↗	1
15	5	↗	4
16	3	↗	2
17	1	=	1
18	1	↘	2
19	1	=	1
20	3	↗	2
Aritmetický průměr známky	2,1	Aritmetický průměr známky	1,7
Medián známky	2	Medián známky	2

V 11 případech z celkových 20 zůstal názor nezměněn, v jednom případě došlo ke zhoršení a v 8 ke zlepšení. Jako důvody ke zlepšení hodnocení uváděly respondenty, že původně jim přišlo složité zorientovat se na obrazovce, že postupem času jim to přišlo snadnější a už jen automaticky intuitivně klikaly, původně měly problém se zorientovat

a také měly dojem, že je tam příliš informací a hodně odborných. Jedna z respondentek také uvedla, že při dalším studování již vyhledávala konkrétní informace a bylo to pro ni tedy srozumitelnější. Jedna z respondentek se vyjádřila, že se její názor jen postupně zhoršoval a už nemá zájem dále se tím zabývat, vůbec ji to neoslovilo a nelíbí se jí to. Paradoxně v celkovém hodnocení dala lepší známku než v úvodu, ale celkově se jednalo o nejhorší hodnocení jak prvního, tak celkového dojmu.

Základní oblasti ovlivnění změny názoru jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 8 a jsou označeny jako kategorie vyjádření. Počet vyjádření pak označuje, kolikrát byl výrok poznamenán, přičemž je možné, že jedna respondentka se vyjádřila více výroky. Výroky jsou seřazeny od nejvíce frekventovaných po nejméně frekventované. 9 respondentek se k otázce nemělo potřebu vyjádřit nebo se vyjádřily, že názor zůstal stejný.

Tabulka 8 Výroky pro změnu názoru s početním vyjádřením

kategorie vyjádření	počet vyjádření
pochopení/srozumitelnost	4
přehlednost/orientace	4
konkrétní informace	2
jistota/ovladatelnost	2
časové hledisko	1
překonání obav	1
zhoršení/nezájem	1

V tabulce č. 9 jsou porovnána jednotlivá hodnocení prvního a celkového dojmu, včetně uvedení relativní i procentuální četnosti. Na první pohled je patrné, že u prvního dojmu téměř polovina respondentek označila známku 1 a toto hodnocení tak tvořilo 40% všech známek. Ovšem u celkového dojmu už téměř většina (90%) respondentek volila známku 1 nebo 2, přičemž jejich rozložení bylo rovnoměrné. 9 respondentek hodnotilo 1 a 9 hodnotilo známkou 2. Ostatní hodnocení vykazovala zanedbatelné hodnoty.

Tabulka 9 Porovnání četností jednotlivých známek u prvního a celkového dojmu

	první dojem	relativní četnost	procentuální četnost	celkový dojem	relativní četnost	procentuální četnost
1	8	0,4	40 %	9	0,45	45 %
2	5	0,25	25 %	9	0,45	45 %
3	5	0,25	25 %	1	0,05	5 %
4	1	0,05	5 %	1	0,05	5 %
5	1	0,05	5 %	0	0	0 %

V průběhu interview byly respondentky dotázány na jejich očekávání a obavy před spuštěním softwaru a byly dotázány, co by jim pomohlo k překonání případných obav. V tabulce č. 10 jsou shrnuty výroky týkající se očekávání respondentek od nejčastěji vyřčeného po nejméně frekventovaný výrok. Z uvedené tabulky vyplývá, že 7x respondentky očekávaly buď informace nové, nebo shrnutí dosavadních získaných poznatků. Šest se jich vyjádřilo, že nemělo žádná očekávání a 4 očekávaly více praktických příkladů pro práci s dětmi v mateřské škole.

Tabulka 10 Očekávání respondentek před vyzkoušením softwaru

očekávání	počet výroků
informace (nové x shrnutí)	7
žádná	6
praktické příklady	4
zvědavost	3
vzhled	1
inspirace	1

V tabulce č. 11 jsou shrnuty obavy respondentek před vyzkoušením softwaru a alternativy k překonání těchto obav. Výroky jsou seřazeny od nejvíce frekventovaných po nejméně.

Tabulka 11 Obavy respondentek a možnosti jejich překonání

obavy	počet výroků	překonání obav	počet výroků
velikost souboru/stahování/instalace	9	online dostupnost/jednodušší instalace	4
žádné	7	návod/manuál/tištěná verze	3
složitost ovládání	6	předcházející školení/informace	3
nejistota	2	kontaktní osoba	2
orientace	1	technické vybavení PC	1
množství informací	1		
rozhovor	1		
časová náročnost	1		

Je zřejmé, že největší obavy měly respondentky ze stahování, velikosti souboru či problémů s instalací. Jak se dozvíme dále, tyto obavy byly oprávněné a naplněné (viz. technická stránka softwaru). Naopak sedm respondentek nemělo žádné obavy a šest se jich bálo případných složitostí při ovládání (nebyly dostatečně sebevědomé v oblasti ovládání digitálních technologií). Jako možnosti překonání obav dominuje jednodušší

instalace, případně online dostupnost před instalací softwaru. Tři oslovené respondentky by uvítaly nějaký tištěný materiál, který by mohly mít v ruce, například manuál, návod k instalaci, případně vytištěnou verzi softwaru (informační brožuru). Stejný počet by také uvítal předcházející školení v oblasti ovládání softwaru a dostupných informací, případně by software mohl být součástí nějakého školení (jako výstup). Na školení by získaly potřebné informace a pak dle vlastních preferencí mohly využívat software pro osobní potřeby. Dvě respondentky by uvítaly nějakou kontaktní osobu, na kterou by se mohly v případě potřeby obrátit. V průběhu tohoto výzkumu to byl výzkumník sám. Jedna respondentka měla problém s technickými parametry vlastního počítače, což jí způsobilo komplikace. Ze stejného důvodu i část oslovených učitelek odmítla účast na výzkumu, protože software nebyl kompatibilní s jejich zařízením a nemohly si jej tedy vůbec stáhnout a vyzkoušet. Podrobněji byla tato problematika popsána v kapitole metodologie výzkumu, konkrétně výzkumný vzorek.

Další oblastí bylo porovnání vzdělávacího softwaru, jako metody profesního rozvoje, s klasickými metodami (konkrétně osobní účastí na školení). Respondentky měly formulovat klady a zápory vzdělávacího softwaru oproti školení. Jednotlivé výroky jsou uvedeny v následující tabulce (č. 12) a jsou seřazeny od nejfrekventovanější po nejméně frekventovanou.

Tabulka 12 Shrnutí pozitiv a negativ vzdělávacího softwaru proti osobnímu školení

pozitiva	negativa
čas - 12	nemožnost dotazů/diskuze - 15
místo - 8	chybí osobní kontakt/interakce – 12
stálost (stále k dispozici) - 8	nutné technické vybavení - 4
vlastní tempo - 6	chybí tištěná verze – 3
zpětná vazba – 4	složitost/instalace – 2
další zdroje - 4	žádné bonusové informace - 2
Intimita – 2	náročnost úkolů - 2
zábavnost – 2	čas - 2
srozumitelnost – 1	nejasnost obsahu - 1
možnost kdykoliv vypnout - 1	chybí prožitek - 1
	přílišná odbornost - 1

Nejfrekventovanější výhodou je čas, kdy respondentky uváděly, že velkou výhodou spatřují v možnosti pustit si to kdykoliv a mají na to dostatek času. S touto položkou tedy úzce souvisely odpovědi vlastní tempo a možnost kdykoliv vypnout, které bychom mohli

přičíst k původní hodnotě 12. Na dalších příčkách se umístila místní flexibilita, že je možné studovat v pohodlí domova a navíc je software stále k dispozici, což je třetí příčka a člověk se může opakovaně libovolně vracet k hledání informací a studiu. Respondentky také oceňovaly interaktivitu softwaru, který nabízí zpětnou vazbu ve formě odpovědí na dotazy a úkoly a jejich vyhodnocení, výhodou je také možnost využití dalších zdrojů (především literatury) k dalšímu vzdělávání. Dvě respondentky vidí výhodu v možnosti být sám/sama u svého studia, 2 shledávají software zábavný a jedna vyzdvihuje srozumitelnost informací. Zajímavostí jsou některé ambivalentní položky, jako je např. čas. V pozitivěch se umístil na první pozici, ale současně dvě respondentky jej vidí jako nevýhodu: „*je to opravdu..., když jdete na školení, máte termín, máte hodinu a jdete tam, a jak to máte de facto pořád přístupné, tak se ten čas těžko hledá.... Člověk věci, které má lehce dostupné, často odkládá...*“ Další ambivalentní položkou jsou informace, na jednu stranu jsou pro někoho srozumitelné, na druhou stranu pro někoho příliš odborné. Nejvíce frekventované nevýhody jsou chybějící osobní kontakt, ať již s lektorem/školicem nebo s ostatními účastníky a možnost doptávat se přímo na nejasné informace. S tím také souvisí výrok s chybějícím prožitkem a žádnými bonusovými informacemi či zjištěními navíc. Jedna respondentka uvádí, že: „*nemůžete si sdělovat zkušenosti s ostatními učiteli...*“, jiná dokládá její tvrzení: „*často člověka obohatí sdílení informací s ostatními*“.

Vizuální stránka

Tak jako je každý člověk jiný, tak na vzhled určité věci je mnoho názorů a každý ho má jiný. Někteří ryze pozitivní, jiný ryze negativní a někteří pozitivní s výhradami. Výroky vztahující se k vizuální stránce softwaru byly shrnuty v tabulce č. 13, kde byly také porovnány s citovým zabarvením a rozděleny na pozitivní a negativní výroky. Z tabulky je patrné, že pozitivní výroky převažovaly celkově nad negativními více než dvojnásobně.

Ve většině případů jsou ambivalentní výroky na stejném řádku pro lepší orientaci a porovnání. Nejlépe hodnoceným pozitivním výrokem byla přehlednost a proti tomu nepřehlednost způsobená špatnou organizací otázek, která na 8 respondentek z 20 nepůsobila vůbec dobře. 12 učitelek se vyjádřilo velmi kladně k vizuální stránce, vyjádřily, že se jim prostě líbí, je hezká, pěkná. Další položky v oblasti kladných i záporných výroků nebyly tak průkazné s ohledem na počet rozhovorů. Zajímavé může

být porovnání barevnosti v poměru 5:2 pro pozitivní ladění, pěkné uspořádání versus chaotické uspořádání v poměru 1:2 a zajímavý vzhled versus málo podnětný v poměru 4:1.

Poměrně častým vyjádřením bylo upozornění na řazení otázek, kdy při kliknutí na otázku se otázky posouvají, ale toho si uživatel všimne až při podrobnějším zkoumání. Současně také není vidět, které otázky již označil a kterou oblast tedy prostudoval a z toho důvodu to působí chaoticky. Při podrobnějším zkoumání si uživatel na tyto technické záležitosti zvykne, ale řadu uživatelů to odradí od dalšího zkoumání.

Tabulka 13 Hodnocení vizuální stránky

pozitivní výrok	počet	negativní výrok	počet
přehlednost	15	špatná organizace otázek	8
barevnost	5	málo barevné/nevýrazné	2
provázanost témat	2	hodně textu x málo obrázků	3
líbí se mi/hezké/pěkné	12	velké okraje	1
pěkné uspořádání	1	chaotické	2
zajímavé	4	málo podnětné	1
celkem	39	celkem	17

Technická stránka

Po technické stránce se respondentky zaměřily pouze na dvě základní oblasti – instalaci a ovladatelnost. Přehled výroků dokládá tabulka č. 14, kde 12 respondentek mělo problémy s instalací a 8 se k instalaci nevyjádřilo. Ohledně ovladatelnosti softwaru se 11 vyjádřilo kladně, 1 záporně a 8 mělo výhrady. Jako výhrady zmiňovaly nutnost dostatku času na vyzkoušení, alespoň částečnou dovednost v oblasti digitálních technologií, nutnost zavírání oken nebo využívání zpětného tlačítka a neobjevení některých podoblastí při prvotním zkoumání. Některé záložky a funkce zůstaly skryté. Negativně se vyjádřila jedna respondentka z vlastní zkušenosti, kdy potřebovala pomoc nejen s instalací, ale také při orientaci v softwaru. Osobně by velmi ocenila tištěnou verzi, kde by si předem mohla nastudovat všechny informace a pak by se lépe orientovala.

Tabulka 14 Ambivalentní výroky vzhledem k technické stránce

	kladné	záporné	neutrální
instalace		12	8
ovladatelnost	11	1	8

Problémy s instalací dokládá i fakt, že nadpoloviční většině realizovaných interview předcházela telefonát s pomocí s instalací softwaru. V průběhu výzkumu byl vytvořen „manuál“, který měl eliminovat případné telefonáty. Návrh předkládaného jednoduchého návodu je v příloze PV. V průběhu výzkumu ještě došlo k další komplikaci, kdy webový odkaz nebyl funkční a nebylo možné je zprovoznit. Tudíž bylo přistoupeno k náhradnímu řešení, které zahrnovalo další návod, jež je v příloze PVI. Význam posílaných návodů vyzdvihuje také jedna z respondentek: „*na instalaci je ten návod, který je pochopitelný, ten zvládne možná s menší pomocí i někdo, kdo s počítačem skoro vůbec neumí a ten samotný program je uživatelsky úplně jednoduchý, takže...*“

Informační stránka

Z hlediska nabízených informací respondentky uváděly, že jsou všechny informace srozumitelné a hezky vysvětlené. Z celkového počtu 19 výroků pak 4 z nich zdůraznily, že je to díky studiu na vysoké škole a nejsou si jisté tím, zda by to stejně srozumitelné bylo pro „nevysokoškolsky“ vzdělané učitelky. „*Tím, že jsem vystudovala vysokou školu, tak ano. Nevím, jak by to pobrali lidi, kteří jsou úplně z venku a nikdy tím nebyli políbeni. Člověk, který neví, co je to badatelské vzdělávání, bádání, tak je tam hodně odborných výrazů, které normální člověk, asi úplně lajk jako ...*“ Jedna respondentka se dokonce vyjadřuje k tomu, že si myslí, že je to software spíše pro studenty: „*...dokonce bych řekla, že to bylo spíše až pro teprve studenta, že kolikrát to bylo formulované tak, že opravdu i student, začínající učitel nebo lajk, nějaká veřejnost, z toho dostane ty informace, co má...*“ Výroky k informační stránce softwaru jsou znázorněny v tabulce č. 16.

Tabulka 13 Výroky respondentek k informační stránce

Výroky k informační stránce	Počet výroků
srozumitelné informace/vysvětlení	19
spíše oživení	9
odborné až vědecké informace	3
část informací nových, část oživení	1
zjistila jsem, že praktikované patří do BOV	1
jiný pohled na známé informace	1
citace autorů	1
testování znalostí	1

Devět z celkových 20 dotázaných přijalo informace spíše jako oživení. Jedna z respondentek se vyjadřuje na otázku, jaké nové informace se dozvěděla: „*...spíš jsem si to oživila...*“ a jiná na dotaz ohledně srozumitelnosti dokládá: „*...pro mě jo, protože už*

jsem o tom něco věděla...“ Jedna z respondentek vyjádřila údiv: *„...spoustu věcí dělám, ale nevěděla jsem, že to tam taky patří...“* Badatelsky orientované vzdělávání pro ni bylo novinkou, ovšem intuitivně jej s dětmi praktikovala, jen nevěděla, že se jedná konkrétně o něj. Zajímavostí bylo vyjádření jedné z respondentek: *„...co jsem se dozvěděla nově, tak spíš to byly ty citace z různých knížek a názory druhých, což já mám hrozně ráda... nasávám všechny nové informace, protože absence 20 let mimo školství je prostě vidět... základ je stejný, ale už jsou jiné metody, tak to jsem kvitovala s povděkem, že jsem se to tam mohla dozvědět...“* V celkovém shrnutí přínosu nových informací uvedly 3 respondentky příklady do praxe a 3 novinky z oblasti badatelsky orientovaného vzdělávání, jinak se vyskytovaly již individuální výroky typu, rozdělení oblastí vzdělávání, rozdělení vědních teorií a pohled vědy, práce se záhadou a vizuální gramotnost. Perličkou bylo zjištění jedné učitelky: *„...jak dát kolo do výtahu jsem se dozvěděla...“*

Interaktivita

Všechny respondentky si alespoň do jisté míry zkoušely nabízené úkoly a aktivity, některé méně, jiné více, některé dokonce údajně úplně všechny. *„Líbilo se mi, že v každé části byl úkol na jiném principu, zajímavé bylo doplňování slov, které je typické třeba pro cizí jazyk...ale jo, jo,... mně se to líbilo...“* Některé kvitovaly zpětnou vazbu a možnost kontroly vlastních vědomostí či nově získaných: *„...je to dobré na tu reflexi, i moje chyby mě můžou něco naučit, že když udělám něco špatně, tak vidím, jak je to správně a z toho se můžu něco naučit...“* Naopak jiná respondentka oponuje: *„...někdy bych i nesouhlasila s tou odpovědí, která je tam daná... že ty děti nejsou všechny stejné... často jsem se zamyslela, jestli by ty děti opravdu takto odpověděly, tak to myslím...“* Některé respondentky se vyjadřovaly k možnosti, že by to mohlo být více interaktivní, např. *„...ooooo, mohlo by to být více interaktivní...“* nebo *„...je to takový tuctový... jsou to typické úkoly.... není to dostatečně kreativní... je to běžný způsob testování...“*. Nezájem a nechuť vyzkoušet jakékoliv aktivity dokládají útržky z výpovědi jedné učitelky: *„...nezkoušela jsem nic!... bo mě přijde, že to je... okrádání času s dětma...neměla jsem na to...ty tabulky, ne...“*

Celkové porovnání interaktivity softwaru bylo z hlediska dostatečnosti spíše pozitivní. Většina respondentek se vyjádřila, že je software dostatečně interaktivní a část by uvítala více interaktivních úkolů. Pro přehlednost jsou názory rozděleny v tabulce č. 17.

Tabulka 14 Porovnání interaktivity

dostatečně interaktivní	14
málo interaktivní	6

Z tabulky č. 17 je patrné, že 14 respondentek považuje software za dostatečně interaktivní a 6 by uvítalo více interaktivity nebo jiný způsob interaktivity.

Využití v profesním rozvoji

Nejčastější odpovědí na otázku využitelnosti softwaru v profesním rozvoji je využití pro samostudium, dále využití v praxi mateřské školy a získání nových informací. Přehledně jsou odpovědi seřazeny v tabulce č. 18 od nejvíce frekventované odpovědi po nejméně frekventovanou.

Tabulka 15 Možnosti využití vzdělávacího softwaru v profesním rozvoji

samostudium	13
aktivity do praxe	10
nové informace	9
inspirace	4
nijak	2
odborná terminologie	2
motivace učitelů/kolegyní	2
pro začínající učitelky	2
škola v přírodě	1
doporučení studentkám	1
orientace v tématu	1

Jedna z respondentek se k softwaru již nemíní vrátit zpět, což vyplynulo z jejích odpovědí na otázku: Jakým způsobem by pro Vás mohl být užitečný v profesním rozvoji? „... Nijak... Já už ho podruhé neotevřu. Je to zdlouhavé, tam se furt vracíš na hlavní nabídku, navíc není dostatečně dokončený... je to přeházené, nejsou dokončené věty... jsou to spíš výcucy z knížek... jako nevím...“

Část učitelek by uvítala více aktivit pro děti, které by mohly vyzkoušet při práci v mateřské škole. „... očekávala jsem víc příkladů, víc uvedení do badatelství, ... nebylo tam nikde řečené, co doopravdy to badatelství jakože je...“. Totéž dokládá výpověď jiné respondentky: „...Každého zvědavého učitele zaujme něco nového... já to tak soudím... co neznám, tak si dostuduju... popravdě řečeno, hledala jsem více inspirace pro práci ve školce.... je to taková teorie k tomu.“ A pro koho je vyzkoušení tohoto softwaru ideální

dokresluje výrok další učitelky: „... pro ty, kdo se s tím badatelstvím ještě nesešli... za mě všema deseti...“ Otázka aktivit do praxe je v této kategorii míněna jako možnost využití při přípravě aktivit i námětů na realizaci aktivit.

Využití při práci s dětmi

Software byl pro mnohé oslovené učitelky inspirací. Toto tvrzení dokládá výrok jedné: „...osobně používám hodně věcí, nechávám děti samostatně myslet, nechávám je vymýšlet řešení, pracuji u nejmenších a jsem pozorovatelem při jejich hře...“ Jedna z respondentek předpokládala, že se jedná o vzdělávací software pro děti, jak dokládá její výrok: „...no... já jsem si myslela, že je software přímo určen pro práci s dětmi... byla jsem překvapená, že je to spíše pro učitelku... učitelka se spoustu věcí dozví a navede ji to vytvářet aktivity badatelsky orientované... bylo by fajn, kdyby byla varianta přímo pro ty děcka, ... dalo by se to propojit s IT vzděláváním...“ Hlavním využitím pro práci s dětmi, jak uvádí výroky učitelek, je praktikování námětů v praxi mateřské školy. 12 respondentek uvedlo, že využije praktické příklady či nápady a vyzkouší jejich realizaci v praxi. Dvě respondentky využijí popis postupu či naplánování aktivity a dvě využijí předložených otázek pro děti. Ostatní výroky byly individuální, zajímavý byl námět na vytvoření pomůcky určené k bádání dětí nebo využití návrhu pozorovacího archu. Seznam odpovědí je znázorněn v tabulce č. 19 od nejčastěji uváděné možnosti po individuální odpovědi.

Tabulka 16 Náměty pro využití softwaru pro práci s dětmi

praktické příklady/nápady	12
postupy/plánování	2
otázky pro děti	2
pozorovací arch	1
vytvoření pomůcky	1
zatím nevím, jak	1
spíše nijak	1
převedení teorie do praxe	1

Součástí otázek bylo také zjištění, jak oslovené učitelky využijí software v budoucnosti, jestli jej ještě využijí. Pouhá jedna z nich se vyslovila, že v žádném případě se již k softwaru nevrátí. 14 se vyslovilo, že využije software ještě jako zdroj informací, ke studiu či opakování dosavadních vědomostí. 7 respondentek se vyjádřilo, že přepošle a ukáže software svým kolegyním, jako zdroj inspirace a rozšíření obzorů v problematice badatelsky orientovaného vzdělávání. Vše je shrnuto v tabulce č. 20.

Tabulka 17 Možnosti využití softwaru v budoucnosti

Využití v budoucnu	Počet výroků
opakování/studium/zdroj informací	14
inspirace kolegyním	7
v praxi - inspirace\příprava aktivit	7
nevyužiji	1

Pozitivním výstupem tedy je, že velká část respondentek má v plánu se k softwaru vrátit a také je dokonce šířit mezi své kolegyně a známé, což rozšíří celkové povědomí o badatelsky orientovaném vzdělávání. Ukázka transkriptu jednoho interview je uvedena v příloze P VII a ukázka záznamového archu (včetně kladených otázek), do kterého byly zaznamenávány poznámky při interview, je v příloze P VIII.

7 VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PROFESNÍM ROZVOJI UČITELE/UČITELKY MŠ V GENERAČNÍM POJETÍ

V této kapitole budou analyzována získaná data a rozdělena podle generačního pojetí do čtyř skupin. Rozdělení vychází z teorie Sudermana a je popsáno v teoretické části práce. První skupinou je generace Z, kterou tvoří lidé (v tomto případě učitelky) do 27 let. Druhou skupinou je generace Y, kde jsou učitelky od 28 do 37 let, třetí pak generace X (38 – 57 let). Poslední skupinou je generace označená Baby Boomers, což jsou lidé 58 a více, kteří jsou již většinou na sklonku své profesní kariéry či dokonce v důchodu.

Následující část je věnována těmto generacím a jejich vztahu k digitálním technologiím. Data jsou získána z dotazníkového šetření i strukturovaných interview.

7.1 Generace Z (do 27 let)

Z celkového počtu 77 respondentek dotazníkového šetření bylo 17 příslušnic generace Z. Z celkového počtu 17 učitelek, byla jedna studentka a čtyři učitelky aktuálně na mateřské či rodičovské dovolené, ostatní označily možnost učitelka MŠ. V tabulce č. 21 je znárodněno rozložení respondentek dle délky praxe, přičemž 53 % respondentek uvádí délku praxe od 2 do 6 let a všechny mají praxi do 12 let.

Tabulka 18 Rozložení respondentek dle délky praxe

Délka praxe	do 2 let	2 - 6 let	6 - 12 let	Celkem
Počet R	5	9	3	17
Procentuální četnost	29 %	53 %	18 %	100 %

Z hlediska digitálních technologií se všechny respondentky vyjádřily, že využívají digitální technologie ve svém profesním životě. Výsledky týkající se četnosti využívání konkrétních digitálních technologií konkrétním způsobem kopírují celkové výsledky v této oblasti. Nejvíce a nejčastěji jsou učitelkami využívány počítače k administrativním účelům a k přípravě materiálů pro děti. Nejméně pak využívají vzdělávací aplikace/software pro učitele. Přehledně jsou jednotlivé položky znázorněny v tabulce č. 22, včetně přepočteného průměru a vyznačení průměrné četnosti, která označuje, jak často průměrně danou technologii využívají. Položky jsou seřazeny od nejvíce po nejméně používané.

Tabulka 19 Četnost využívání DT v generaci Z

ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ DT	Průměr	Průměrná četnost
online vyhledávání informací	5,2	1x týdně
PC k přípravě materiálů pro děti	5	1x týdně
PC k administrativním účelům	4,4	několikrát týdně
DT při vzdělávání dětí	3,6	několikrát týdně
online komunikace	2,9	1x měsíčně
online pedagogické vzdělávání	2,3	občas
vzdělávací aplikace/software pro učitele	2,2	občas

Z hlediska škálových položek zaměřených na využívání digitálních technologií se výsledky lehce odchyľují od celkových. Liší se pouze u dvou položek týkajících se množství a frekvence využívaných technologií, které si v této generaci pouze vyměnily svou pozici.

Tabulka 20 Seřazení výroků podle generace Z

Škálové položky	Přepočtený průměr
V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.	3,2
Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.	3,2
Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelky na škole.	3,1
Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.	2,6
Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.	2,4
Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.	1,3

Pro zajímavost jsme využili i data získaná ze seřazování preferovaných profesních kompetencí, kde nás zajímalo především umístění dovednosti ovládat digitální technologie. Tato dovednost se i v takto malém vzorku (pouze 11 učitelky z generace Z) umístila na poslední příčce. Na prvních třech příčkách jsou pak empatie, komunikační schopnosti a zodpovědnost. Pořadí jednotlivých kompetencí, dle preferencí učitelky generace Z, je znázorněno v tabulce č. 24.

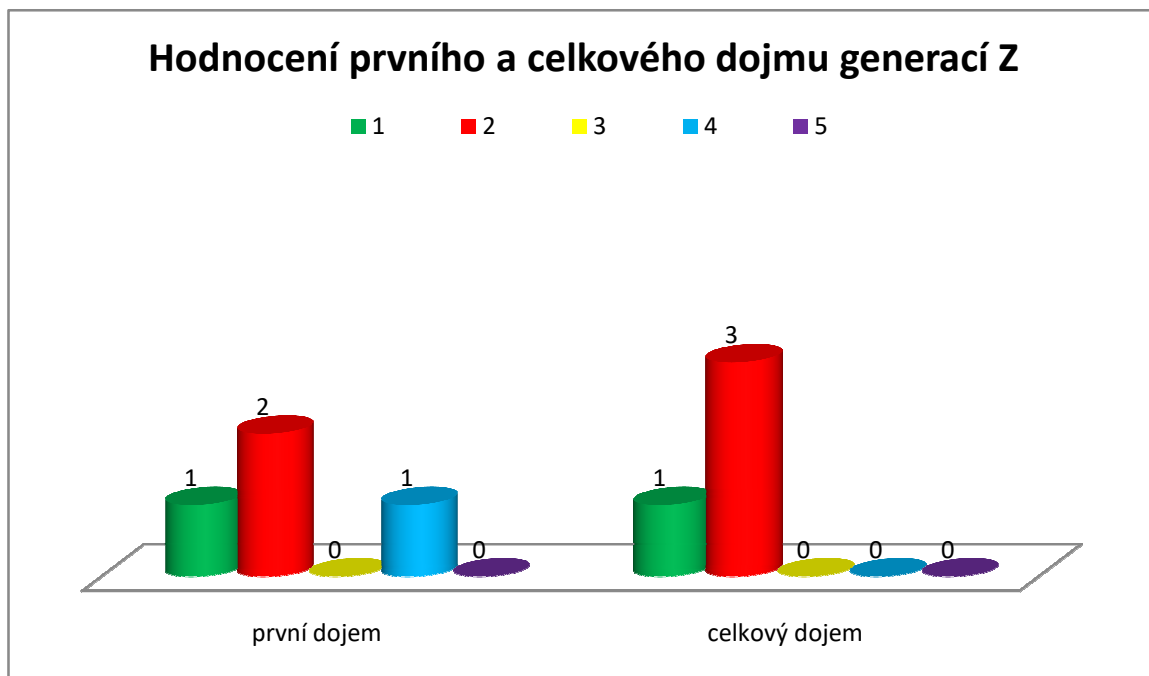
Tabulka 21 Profesní kompetence dle preferencí učitelek generace Z

PROFESNÍ KOMPETENCE
empatie
komunikační schopnosti
zodpovědnost
schopnost řešit problémy
schopnost rozhodovat se samostatně
zvládat stresové situace
schopnost samostatné práce
ochota sebevzdělávat se
schopnost týmové práce
adaptabilita
předcházet konfliktům
flexibilita
přizpůsobovat se změnám
ovládat digitální technologie

Zajímavostí výzkumu generace Z je, že dvě respondentky označily při preferencích dalšího vzdělávání možnost „žádné, nepotřebuji, nechci“ a jedna z nich dokonce označila pouze tuto variantu. Což u této generace je poněkud překvapivé a může to svědčit i o její suverenitě a přesvědčení o vlastní dokonalosti či nezájmu učit se novým věcem.

Z hlediska analyzovaných dat ze strukturovaných interview se v této generaci zúčastnily výzkumu 4 respondentky, přičemž 1 z nich nastupovala na pozici vedoucí učitelky odloučeného pracoviště. Z hlediska délky praxe se jednalo ve všech případech o začínající učitelky s délkou praxe okolo 2 let. Dvě měly praxi do 2 let a dvě do 3 let. Tři ze 4 respondentek měly velký problém se stažením softwaru, pouze jedna ji zvládla bez dopomoci. Samotné ovládání a orientace byla již bezproblémová. Srozumitelnost informací i přehlednost je možné přisuzovat tomu, že 3 ze 4 mají vystudován minimálně bakalářský stupeň vysoké školy. Všechny respondentky využijí získané informace jako inspiraci a zdroj pro další vzdělávání své i svých kolegyň, kterým software dají k dispozici. Všechny je považují za dostatečně interaktivní a zajímavý. Z hlediska porovnání prvního a celkového dojmu jsou získaná data uvedena v grafu č. 14. Co se týče změny hodnocení, uváděly respondentky, že původně se jim to zdálo složité a nepřehledné a hůře se jim v tom orientovalo, což se po nějaké době výrazně zlepšilo. Toto tvrzení dokládají výroky respondentek. „*Poprvé, když jsem se s tím seznámila, tak jsem to prohlížela pouze v rychlosti a přišlo mi to velmi nepřehledné, pak jsem si jej v klidu procházela a bylo to mnohem lepší.*“ A druhá dodává: „*Bylo to snazší si to uvědomovat,*

utvrzovalo mě to, že to ovládání není tak složité...pak už člověk kliká automaticky... líbila se mi celková provázanost i styl... byl pro mě důležitý vizuální vjem a vyvážené množství textu.“



Graf 14 Porovnání prvního a celkového dojmu učitelkami generace Z

Překvapivým zjištěním bylo, že v této generaci se nezúčastnilo velké procento respondentek dotazníkového šetření ani interview.

7.2 Generace Y (28 – 37 let)

Z generace Y se dotazníkového šetření zúčastnilo 26 respondentek. Z hlediska vzdělání mělo 14 z nich bakalářské vzdělání, 7 středoškolské a 5 magisterské, nejčastěji s praxí 6-12 let (12 respondentek). 24 respondentek byly učitelky v mateřské škole, z toho 2 na mateřské či rodičovské dovolené a jedna ředitelka.

24 respondentek uvedlo, že využívá digitální technologie ve svém profesním rozvoji a dvě se vyjádřily negativně. Jedna respondentka uvedla, že nevyužívá digitální technologie ve svém profesním rozvoji, ovšem u otázek na četnost využívání uvedla, že jednou měsíčně využívá PC k administrativním účelům a účastní se online pedagogického vzdělávání a dokonce, denně online vyhledává informace na internetu či sociálních sítích, což odpověď o nevyužívání DT vylučuje. V doplňující otázce pak dodává, že nevyužívá DT při práci s dětmi: „nevyužívám s dětmi, v předškolním věku to není nutné a spíše dle mě škodlivé“. Stejný případ byl u další respondentky, že uvedla ne

při užívání DT a přesto používá PC k přípravě materiálů pro děti, k vyhledávání informací a také se online vzdělává. Pravděpodobně došlo k nepochopení otázky.

Z hlediska četnosti jsou i v této generaci nejčastěji využívány DT k vyhledávání informací, následně k přípravě materiálů pro děti a k administrativním účelům. Vzdělávací aplikace/software jsou opět využívány nejméně. Přehledně je vše uvedeno v tabulce č. 25, včetně přepočteného průměru a uvedení průměrné četnosti. Údaje jsou seřazeny od nejvyužívanější po nejméně využívanou možnost.

Tabulka 22 Četnost využívání DT v generaci Y

ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ DT	průměr	průměrná četnost
online vyhledávání informací	5,5	denně
PC k přípravě materiálů pro děti	4,9	1xtýdně
PC k administrativním účelům	4,2	několikrát týdně
DT při vzdělávání dětí	3,2	1xměsíčně
online komunikace	3,0	1xměsíčně
online pedagogické vzdělávání	2,6	1xměsíčně
vzdělávací aplikace/software pro učitele	2,2	občas

V tabulce č. 26 jsou škálové položky, u kterých respondentky z generace Y vyjadřovaly míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními. Se všemi výroky (kromě posledního) respondentky průměrně spíše souhlasily, kdežto u posledního zaměřeného na kladení požadavků z pozice vedení, spíše nesouhlasily.

Tabulka 23 Seřazení výroků podle generace Y

Škálové položky	Přepočtený průměr
V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.	3,4
Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelek na škole.	3,4
Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.	3,3
Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.	2,7
Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.	2,6
Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.	1,6

Při posuzování profesních kompetencí bylo získáno pouze 12 relevantních odpovědí z této generace. V tabulce č. 27 jsou jednotlivé kompetence seřazeny dle preferencí generace Y od nejdůležitější po nejméně důležitou. Schopnost ovládat digitální technologie se opět umístila až na poslední příčce. Na prvních místech se umístily empatie, zodpovědnost a schopnost zvládat stresové situace. Ovšem výsledek je pouze informativní z toho důvodu, že nebylo sesbíráno dostatečné množství dat. Jedna z respondentek v doplňující otázce dodává, že v uvedeném seznamu jí chybí: „*dovednost improvizace, schopnost zaujmout a motivovat*“.

Tabulka 24 Profesních kompetence dle preferencí učitelek generace Y

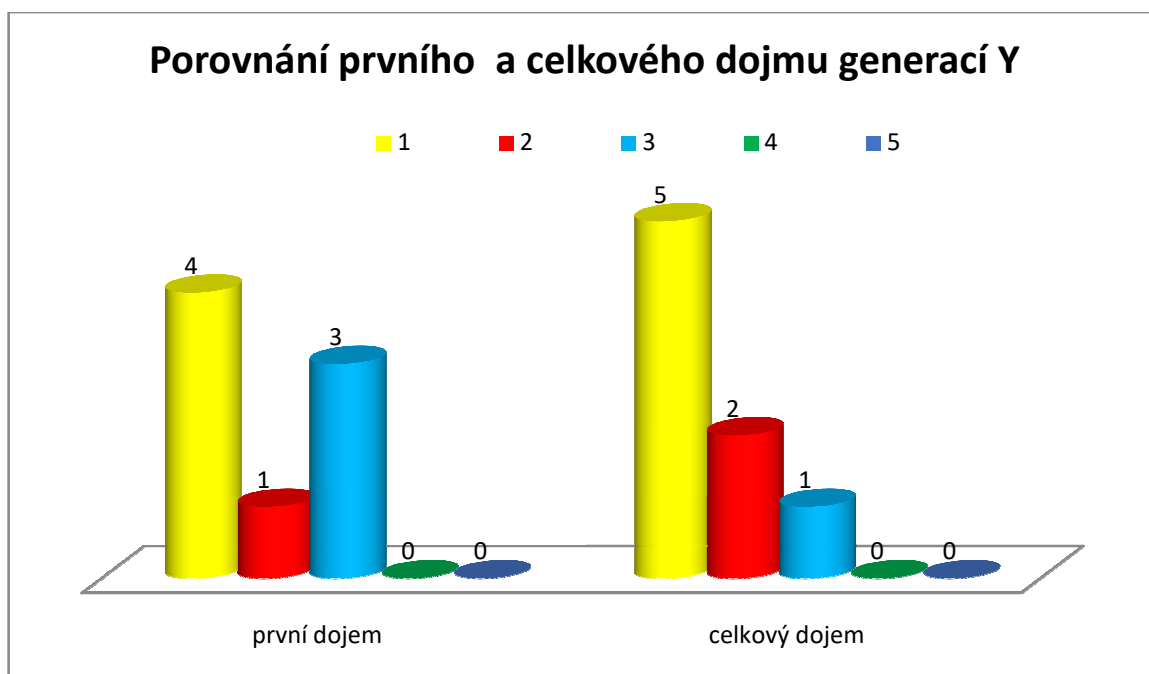
PROFESNÍ KOMPETENCE
empatie
zodpovědnost
zvládat stresové situace
komunikační schopnosti
schopnost řešit problémy
adaptabilita
flexibilita
schopnost rozhodovat se samostatně
ochota sebevzdělávat se
schopnost týmové práce
schopnost samostatné práce
přizpůsobovat se změnám
předcházet konfliktům
ovládat digitální technologie

Z analýzy dat provedených interview je zřejmé, že z generace Y se zúčastnilo nejvíce respondentek (celkem 8 z 20). Respondentky této generace byly nejvíce sdílné a ochotné účastnit se výzkumu. Z uvedeného počtu byly tři aktuálně na mateřské či rodičovské dovolené, dvě ve vedoucím postavení (jedna ředitelka a jedna vedoucí) a 3 učitelky mateřské školy. Z tabulky č. 28 vyplývá, že délka praxe v uvedené generaci koresponduje s délkou praxe účastnic dotazníkového šetření.

Tabulka 25 Délka praxe respondentek generace Y

délka praxe	2-6let	6-12 let	12-19 let
dotazníky	9	12	5
interview	3	3	2

Z celkového počtu 7 respondentek uvádí problémy s instalací a zpočátku také s ovladatelností softwaru. Tento fakt se postupně zlepšoval a respondentky klikaly spíše intuitivně ve většině případů. 3 respondentky měly výhrady k přehlednosti a uspořádání softwaru, které shledávaly spíše chaotickým. Respondentky shledávají software vhodný k vlastnímu seberozvoji a využitelný k získávání a rozšiřování teoretických poznatků. Jedna z respondentek to dokládá svým výrokem: „*Mohla by se tím zvýšit i digitální gramotnost učitelek.*“ Část respondentek také očekávala více námětů do praxe. Jedna z respondentek uvedla, že oceňuje software z hlediska námětu na vytvoření pomůcek: „*má mi to pomoci, jak to vytvořit... je to takový manuál, pomocník co by mě zaujalo, tak bych si to vyrobila nebo vytvořila k věku dětí ve třídě ...*“



Graf 15 Porovnání prvního a celkového dojmu softwaru generací Y

V grafu č. 15 je porovnáván první a celkový dojem z předloženého softwaru generaci Y. Z grafu je patrné, že celkový dojem se zlepšil, když pouze u jedné respondentky se hodnocení 3 nezměnilo, jinak se u 3 zlepšilo, výborné hodnocení se nezměnilo.

7.3 Generace X (38-57 let)

Z generace X se dotazníkového šetření zúčastnilo 26 respondentek, stejně jako u generace Y. Tato generace byla z hlediska délky praxe i aktuálního postavení a vzdělání nejvíce roztržštěná. Z toho důvodu pro přehlednost uvádíme jednotlivá rozložení v následujících tabulkách.

V tabulce č. 29 je rozložení respondentek dle aktuální profesní situace. V kategorii ostatní jsou zahrnuty asistentky pedagoga, studentka a také lektorka, která se aktuálně věnuje domškoláctví, poradenství a Feuersteinově metodě instrumentálního obohacení (FIE).

Tabulka 26 Aktuální profesní situace u respondentek generace X

Postavení	počet R
učitelka	13
vedoucí učitelka/ ředitelka	3
ředitelka	5
ostatní	5

V tabulce č. 30 je rozložení respondentek z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání v oboru, přičemž v kategorii ostatní jsou kurzy asistenta pedagoga a také aktuální studium na vysoké škole.

Tabulka 27 Rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání v generaci X

Vzdělání	počet R
středoškolské	6
bakalářské	9
magisterské	5
doktorské	3
ostatní	3

Z tabulky č. 31 je patrné rozložení respondentek generace X po celém nabízeném spektru podle délky praxe. V této generaci se zúčastnily jak začínající učitelky d praxí do 2 let, tak také velmi zkušené učitelky s praxí nad 32 let. Společně s generací Y byla tato generace nejvíce otevřená účasti na výzkumném šetření a nabídce spolupráce.

Tabulka 28 Délka praxe respondentek v generaci X

délka praxe	do 2 let	2-6let	6-12 let	12-19 let	19-27 let	27-32 let	32 a více
počet R	2	6	3	5	6	1	3

Co se týče využívání DT touto generací, dalo by se říci, že ve všech případech jsou DT využívány. Dvě respondentky sice označily, že nevyužívají DT, ovšem při označování četnosti se tato možnost vyvrátila, což opět může svědčit o nepochopení otázky. Částečnou dezorientaci v této oblasti nebo neznalost dokládá výrok jedné z respondentek: „*Netuším, co jsou vzdělávací aplikace/software pro učitele. Pro děti ano, ale pro učitele?*“. Jedna

z respondentek také vyjádřila svůj postoj k vybavenosti mateřské školy. „DT využívám často, jen naše MŠ je v tomto směru zastaralá.“

V tabulce č. 32 jsou seřazeny možnosti využívání DT generací X podle přepočteného průměru. Nejčastěji jsou využívány opět pro vyhledávání informací, k administrativním účelům a k přípravě materiálů, to vše průměrně jednou týdně. Nejméně je pak realizováno online pedagogické vzdělávání.

Tabulka 29 Četnost využívání DT v generaci X

ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ DT	přepočtený průměr	průměrná četnost
online vyhledávání informací	5,4	1xtýdně
PC k administrativním účelům	4,7	1xtýdně
PC k přípravě materiálů pro děti	4,6	1xtýdně
DT při vzdělávání dětí	3,2	1xměsíčně
online komunikace	3,0	1xměsíčně
vzdělávací aplikace/software pro učitele	2,5	1xměsíčně
online pedagogické vzdělávání	2,3	občas

V tabulce č. 33 jsou pak seřazeny dle přepočteného průměru tvrzení podle míry souhlasu generace X. S prvními dvěma výroky se po zaokrouhlení na celá čísla blíží názoru „rozhodně souhlasím“. S následujícími třemi spíše souhlasí a s posledním výrokem ohledně neadekvátních požadavků pak průměrně rozhodně nesouhlasí.

Tabulka 30 Seřazení výroků podle generace X

Škálové položky	přepočtený průměr
V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.	3,5
Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.	3,5
Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelek na škole.	2,9
Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.	2,8
Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.	2,7
Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.	1,3

Z hlediska profesních kompetencí je zase poskytnut pouze informativní přehled, který byl vytvořen z názorů pouhých 10 relevantních odpovědí. Digitální technologie

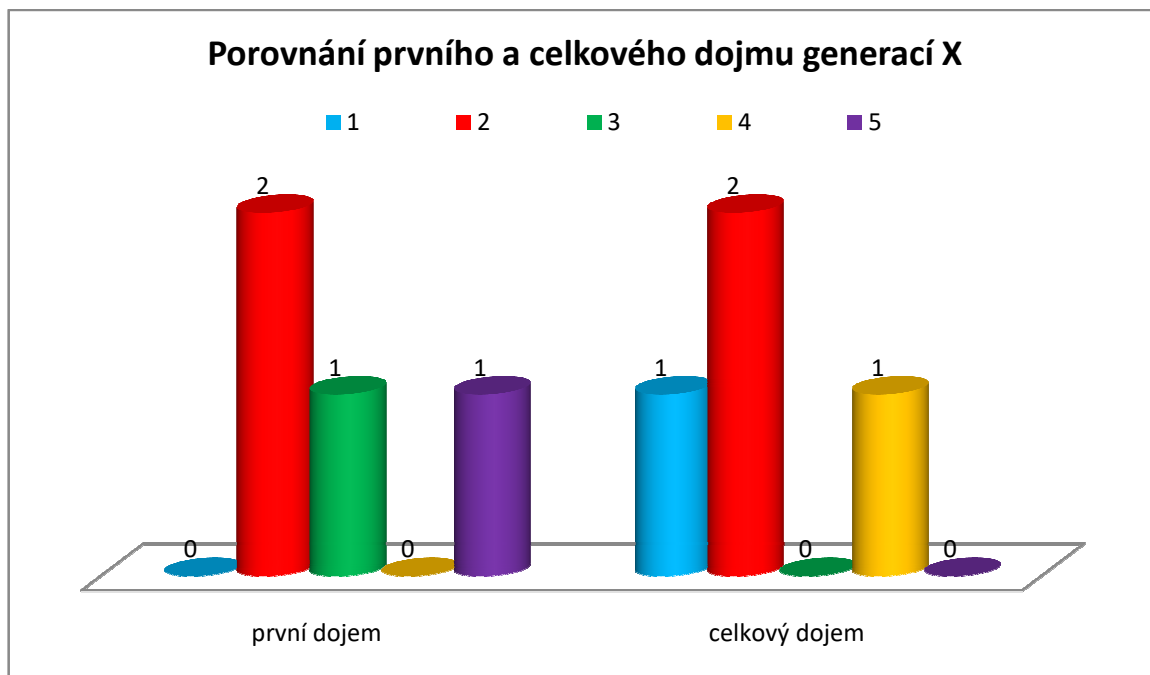
se opět umístily až na poslední příčce. Na prvních třech příčkách se pak umístily empatie, komunikační schopnost a zodpovědnost. Podrobný seznam nabízí následující tabulka č. 34, kde jsou jednotlivé kompetence seřazeny dle míry důležitosti od nejdůležitějších po nejméně důležité.

Tabulka 31 Profesionální kompetence dle preferencí učitelek generace X

PROFESNÍ KOMPETENCE
empatie
komunikační schopnosti
zodpovědnost
schopnost řešit problémy
schopnost rozhodovat se samostatně
zvládat stresové situace
schopnost samostatné práce
ochota sebevzdělávat se
schopnost týmové práce
adaptabilita
předcházet konfliktům
flexibilita
přizpůsobovat se změnám
ovládat digitální technologie

Výčet profesních kompetencí doplňuje jedna respondentka svým výrokiem. „*V naší práci je nutné umět zvládat vnímat i dělat několik věcí najednou (např. odpovídat dětem na otázky, individuálně se jim věnovat a přitom sledovat celý prostor, co se kde děje, aby byla hlavně zajištěna bezpečnost, sledovat průběžnou svačinu – zda všechny děti jedly apod.), a to často i na několika místech (např. třída, herna, koupelna...), což je velmi náročné a vyčerpávající. Většinu času je učitelka ve třídě sama.*“

Ze získaných dat z interview je třeba vyzdvihnout fakt, že všechny respondentky byly učitelky mateřské školy a 3 ze 4 se vyjádřily negativně k množství nabízeného textu, což s sebou přináší i malou přehlednost. Čtvrtá naopak vyzdvihuje: „*mně se zdál přehledný, líbily se mi ty ikonky na začátku, že jsem věděla, čeho se to bude týkat a nebylo tam toho textu moc, to se mi líbilo...*“ 3 ze 4 také zdůrazňují, že se v problematice orientují jen díky studiu na vysoké škole, konkrétně na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zmiňují možnost horší orientace pro učitelky se střední školou, případně jinou.



Graf 16 Porovnání prvního a celkového dojmu generací X

V grafu č. 16 je přehledně znázorněna proměna názoru na předložený software u generace X. Software zde obdržel i jedno nejhorší hodnocení, kde v respondentce zanechal velmi negativní dojem. Je možné, že to bylo způsobeno i předchozí pracovní zkušeností, kdy pracovala v jeslích a následně zařízení pro děti od 0 do 3 let. Momentálně je druhým rokem v mateřské škole, což může být také ovlivněno „šokem z reality“, který je způsoben i přechodem z jeslí do mateřské školy. Téměř ve všech otázkách se vyjadřovala negativně. „Bylo tam spoustu odborných věcí, byla to spíš jako přednáška, nebylo to pro mě přínosné, kdybych si vzala odbornou knížku, tak jsem na tom stejně.“ Rozhovor byl zakončen ve stejném duchu, v jakém celý probíhal: „nevyužijí jej ... možná využijí praktické příklady, ale jako software jej nevyužijí, hodí se to spíše do školy pro studentky“ Na dotaz ohledně změny názoru se vyjádřila, že se utvrdila v tom, že se tím již nechce zabývat. I přes to všechno bylo hodnocení zlepšeno z důvodu několika praktických příkladů, které využije v praxi, případně nabízenou literaturu.

7.4 Generace Baby Boomers (nad 58 let)

Z celkového počtu respondentek bylo pouhých 8 příslušnic generace Baby Boomers. Z hlediska této věkové kategorie bylo zajímavé i vymezení dle délky praxe a také postavení v MŠ a vzdělání. Co se týče délky praxe, tak pouze jedna respondentka byla

zařazena do kategorie 19 – 27 let, ostatní uvádí praxi delší než 32 let. S tím se také pojí postavení v mateřské škole, kdy se účastnily 3 učitelky, 2 ředitelky a 3 vedoucí učitelky či vedoucí odloučeného pracoviště, případně zástupkyně ředitelky. V některých případech dochází ke kumulaci rolí, kdy vedoucí odloučeného pracoviště je současně zástupkyní ředitelky, proto jsou všechna tato postavení uvedena v jedné kategorii. Z hlediska dosaženého vzdělání měla jedna respondentka magisterské vzdělání, tři bakalářské a čtyři středoškolské.

Z hlediska využívání digitálních technologií v profesním životě se vyjádřilo 7 z 8 odpovědí kladně. Zajímavostí je, že jedna z respondentek uvedla, že ve svém profesním životě nevyužívá digitální technologie, ovšem u označování frekvencí u 3 položek označila, že je využívá několikrát týdně. Jako doplňující odpověď uvádí: „*Na naší MŠ nemáme PC pro pedagogy, žádné tablety, digitální tabule, jednu digitální pomůcku určenou předškolákům.*“ Současně stejná respondentka uvádí, při řazení profesních kompetencí, ovládnutí digitálních technologií na 5. pozici v žebříčku dle vlastních preferencí.

V tabulce č. 35 jsou seřazeny jednotlivé možnosti využívání digitálních technologií podle přepočteného průměru od nejvíce preferované po nejméně. Zajímavostí, jež pravděpodobně plyne z postavení respondentek je posun položky „PC k administrativním účelům“ směrem nahoru a „DT při vzdělávání dětí“ směrem dolů. Na poslední příčce je také „online pedagogické vzdělávání“.

Tabulka 32 Četnost využívání DT v generaci Baby Boomers

ČETNOST VYUŽÍVÁNÍ DT	Přepočtený průměr	Průměrná četnost
online vyhledávání informací	5,6	denně
PC k administrativním účelům	5,3	1x týdně
PC k přípravě materiálů pro děti	5	1x týdně
online komunikace	3,8	několikrát týdně
DT při vzdělávání dětí	3,6	několikrát týdně
vzdělávací aplikace/software pro učitele	3	1x měsíčně
online pedagogické vzdělávání	2,6	1x měsíčně

S ohledem na postavení v MŠ souvisí také pravděpodobně míra souhlasu s jednotlivými položkami ve vztahu k digitálním technologiím. Respondentky se blíží k názoru „rozhodně souhlasím“ u první položky, s následujícími položkami souhlasí

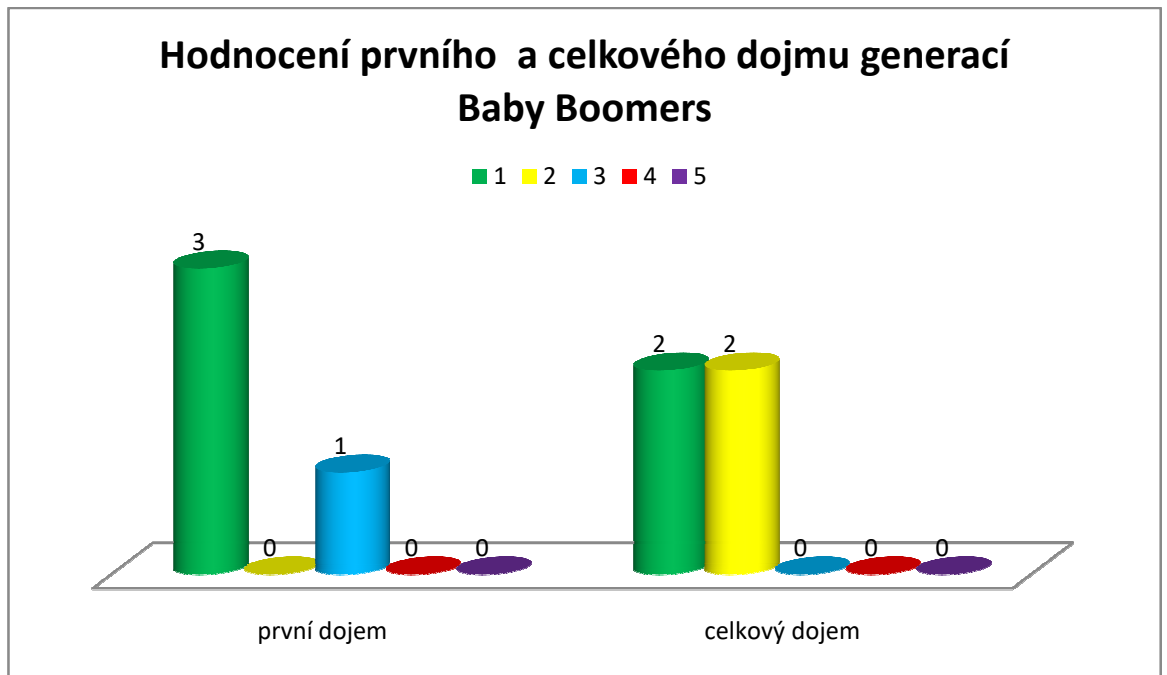
částečně a s poslední položkou rozhodně nesouhlasí. Více nesouhlasné výroky jsou ty, jež se vážou k vedení mateřské školy a jejím požadavků a možnostem. Výroky dle preferencí učitelek generace Baby Boomers jsou uvedeny v tabulce č. 36.

Tabulka 33 Seřazení výroků podle generace Baby Boomers

VYUŽÍVÁNÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ	průměr
V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.	3,8
Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.	3,4
Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelek na škole.	2,9
Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.	2,9
Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.	2,8
Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.	1,2

Z hlediska preferencí v oblasti profesních kompetencí není možné využít data, jelikož relevantní odpověď poskytla pouze jedna respondentka a její vymezení ve vztahu k digitálním kompetencím bylo popsáno již v předchozí části.

V rámci interview se výzkumu zúčastnily 4 respondentky v této věkové kategorii, přičemž dvě jsou na pozici vedoucí pracovníce (vedoucí učitelka odloučeného pracoviště či zástupkyně ředitelky). Dvě zúčastněné mají praxi více než 32 let, jedna v kategorii 19 - 27 let a třetí o kategorii níž. U poslední jmenované je to způsobeno tím, že 20 let pracovala mimo obor a v minulém roce se vrátila zpět k profesi učitelky. Všechny zvládly instalaci za pomoci návodu a případně telefonické dopomoci. Shledávají instalaci jako problémovou, která může případně zájemce o vyzkoušení odradit. V této věkové skupině byla jedna respondentka méně zdatná v manipulaci s digitálními technologiemi a sama si tuto indispozici uvědomovala. Tři byly více zdatné a DT využívaly ve svém profesním životě. Ovšem, jak samy dokládaly, není to pro jejich věkovou kategorii příliš běžné. Zajímavý byl poznatek jedné respondentky o významu času při hodnocení kladný a záporných stránek. Uvedla čas jako nevýhodu, protože pokud má člověk příliš volnosti, neumí s tím časem nakládat, a tudíž se stává nevýhodou, protože se aktivity odkládají na později a častokrát k nim ani nedojde. Citace výroku byla již uvedena při interpretaci celkových dat z interview.



Graf 17 Porovnání prvního a celkového dojmu generací Baby Boomers

Na grafu č. 17 je porovnání prvního a celkového dojmu. Většinou byl hodnocen velmi kladně, horší hodnocení bylo od učitelky s nedostatečnými dovednostmi v oblasti digitálních technologií. V jednom případě došlo ke zhoršení dojmu a to díky velkému množství textu a pochybností o pravdivosti všech informací: „*nejsem si jistá přesností všech informací... mám dojem, že je tam v jednom případně chybná citace ohledně objektivitu a subjektivitu názorů dítěte*“.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé/učitelky mateřských škol využívají digitální technologie ve svém profesním rozvoji. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 93,5% digitální technologie využívá. U zbývajících je možné o výpovědní hodnotě polemizovat, jelikož i po negaci výroku o využívání technologií, následně označovaly odpovědi, které s touto přímo nekorespondovaly. Ze získaných dat je zřejmé, že nejčastěji jsou digitální technologie využívány pro administrativní účely, vzdělávací účely a jako zdroj inspirace. Při zaměření na vzdělávací software pro učitele jsme došli k závěru, že je učiteli/učitelkami využíván jen v poměrně malém procentu a to pouze občas. Vzhledem k odpovědím z interview je pravděpodobné, že dochází k nejasnostem v oblasti využití vzdělávacího softwaru a poměrně velká část si jej spojuje se vzdělávacím softwarem určeným pro děti.

Při analýze preferovaných způsobů dalšího vzdělávání ze získaných dat vyplynulo, že na předních příčkách se umísťuje online vzdělávání (v současné době poměrně oblíbené webináře) společně s běžnými kurzy, jež jsou pořádány v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Naopak zpracovávání vlastního profesního portfolia či hospitace ředitelky jsou neoblíbené. Je překvapivé, že pouhé dvě respondentky nemají potřebu dalšího vzdělávání a obě patří do generace Z. Podpurná otázka byla: „Kdo se podílí na rozhodování o profesním rozvoji?“. Dominantní osobou je tedy samotná osoba učitele/učitelky (rozhoduje tedy o sobě sám/sama). Poměrně překvapivé je, že význam při rozhodování má pak nejen vedoucí pracovník, ale také děti ve třídě.

Z hodnocení předloženého vzdělávacího softwaru vyplývá, že největším problémem je instalace a nutnost technického vybavení. Celkově je jinak software hodnocen spíše kladně a poskytuje dobrou alternativu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Část respondentek postrádá více praktických příkladů a také by ocenily, kdyby byl software součástí nějakého školení, kde by byl výstupem. Software byl celkově hodnocen jako dobře využitelný k dalšímu rozvoji, rozšíření obzorů v oblasti badatelsky orientovaného vzdělávání a jako zdroj inspirace. Negativně bylo hodnoceno (vyjma instalace) organizační uspořádání a nepřehlednost při práci s hypertextovými odkazy. Většina respondentek uváděla, že se k softwaru ráda vrátí a doplní si informace, případně vyzkouší aktivity.

Závěrem práce je třeba zmínit, zda stanovená hypotéza byla potvrzena či vyvrácena. Při sběru dat již bylo náročné získat data od těchto konkrétních generací – a to generace Z a generace Baby Boomers. U obou generací se projevovaly velké obavy. U jedné z neznalosti, strachu z nedostatku informací a zkušeností a na druhé straně zase obavy z digitálních technologií. S ohledem na získaná data (respektive nezískaná) není možné statisticky vypočítat ani exaktně hypotézu potvrdit či vyvrátit s ohledem na nedostatek respondentů v jednotlivých generacích. Ovšem i přes to je zajímavé porovnání a zamyšlení nad výsledky výzkumu.

Tabulka 34 Shrnutí porovnání vybraných kategorií v generačním pojetí (dotazník)

Porovnávané kategorie	Generace Z	Generace Y	Generace X	Baby Boomers
věkové vymezení	do 27 let	28 – 37 let	38 – 57 let	58 a více
počet respondentek	17	26	26	8
průměrná délka praxe	2 - 6 let (53%)	6 – 12 let (46%)	2- 6 let 19 – 27 let (23% obě)	32 a více (88%)
aktuální pozice	učitelka MŠ (71%)	učitelka MŠ (88%)	učitelka MŠ (50%)	vedoucí/ učitelka MŠ (38%)
nejčastější vzdělání	Bc. (76%)	Bc. (54%)	Bc. (35%)	SŠ (50%)
nejčastější využití DT	ACB	ACB	ABC	ABC
preferovaná profesní kompetence	empatie komunikace zodpovědnost	empatie zodpovědnost zvládat stres	empatie komunikace zodpovědnost	-
nejsouhlasnější výrok ohledně DT	1	1 a 6	1 a 2	1
nejméně souhlasný výrok ohledně DT	4	4	4	4

Závěrem nabízíme přehledné shrnutí a porovnání výsledků dotazníkového šetření v tabulce č. 37 se zaměřením na konkrétní generace. S ohledem na množství dat z interview, není možné separovaně poskytnout relevantní informace. Výsledky

z interview korespondovaly napříč všemi generacemi. K porovnání se nabízí pouze průměrný první a celkový dojem. V tabulce u kategorie nejčastěji využívaných digitálních technologií bylo zvoleno značení ABC, kde A představuje „online vyhledávání informací“, B je „PC k administrativním účelům“ a C je „příprava materiálů pro děti“. Dle zapsaného pořadí se jednotlivé položky umístily od nejvíce využívanou po nejméně. V generaci Z je tedy na prvním místě online vyhledávání informací, na druhém pak příprava materiálů pro děti a na třetím PC k administrativním účelům. Konkrétní informace jsou pak uvedeny výše v jednotlivých kapitolách.

Jednotlivé výroky ohledně DT jsou očíslovány od 1 do 5.

- 1 – V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti DT.
- 2 – Rozvoj dovedností v oblasti DT je nevyhnutelný.
- 3 – Ochota využívat DT ve vzdělávání je závislá na věku.
- 4 – Vedení školy klade neadekvátní požadavky v oblasti DT.
- 5 – Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.
- 6 – Množství a frekvence využívaných DT se odvíjí od schopností a dovedností.

Tabulka 35 Shrnutí porovnání vybraných kategorií v generačním pojetí (interview)

Porovnávané kategorie	Generace Z	Generace Y	Generace X	Baby Boomers
Věkové vymezení	do 27 let	28 – 37 let	38 – 57 let	58 a více
Počet respondentek	4	8	4	4
Délka praxe	0-2 roky (50%) 2-6 let (50%)	6-12let (63%)	6-12let (50%)	32 a více (50%)
Aktuální pozice	3 učitelky 1 ředitelka/vedoucí	Učitelka (80%) z toho 3 na MD/RD	Učitelka (100%)	Učitelka (50%) ředitelka/vedoucí (50%)
Průměrný 1. dojem ze softwaru	Průměr 2,3 Medián 2	Průměr 1,9 Medián 1,5	Průměr 3 Medián 3	Průměr 1,5 Medián 1
Průměrný celkový dojem ze softwaru	Průměr 1,8 Medián 2	Průměr 1,5 Medián 1	Průměr 2,3 Medián 2	Průměr 1,5 Medián 1,5

Z tabulky č. 38 vyplývá, že průměrný první dojem byl nejlepší u generace Baby Boomers a nejhorší u generace X. Průměrný celkový dojem byl nejlepší u generace Baby Boomers a generace Y a nejhorší u generace X. Tyto výsledky v tak malém počtu ovlivnila jedna velmi negativní reakce a negativní hodnocení, které zhoršilo celkově hodnocení generací X. Je také zřejmé, že v generaci Baby Boomers se častěji vyskytují učitelky s dlouholetou praxí a také výše postavené (ve funkci vedoucí učitelky, zástupkyně či ředitelky). Nejčastěji na mateřské či rodičovské dovolené jsou učitelky z generace Y, což koresponduje s reprodukčním věkem ženy a současným posouváním těhotenství do pozdějšího věku s ohledem na kariérní vývoj.

Výsledky jsou ovšem pouze ilustrativní z důvodu nízkého počtu sesbíraných dat. Pro exaktní analýzu by bylo třeba získat mnohem více dat a výzkum by s ohledem na téma musel být dlouhodobý, případně doplněn jinou metodou, např. pozorováním.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Dle mého názoru se jedná o velmi zajímavé téma a bylo by přínosné sesbírat dostatečná data pro provedení kompletní analýzy s potřebným množstvím dat. Již na našem vzorku je patrné, jak je náročné uvedené skupiny respondentů oslovit. Možná by stálo za zvážení zvolit určitý typ motivace, např. vyhlášení „soutěže“, která by motivovala mateřské školy k vyplnění. Případně by bylo vhodné doplnit dotazník rozhovory, případně provádět pozorování napříč republikou ve zvolených mateřských školách. Zajímavou inspirací by mohlo být také porovnání využívání DT v různých typech mateřských škol, např. v lesním klubu, Montessorri či „běžné“ MŠ. Námětem na další práci by také mohla být návaznost předškolního a základního vzdělávání v oblasti DT. Možností ke zkoumání se nabízí velké množství, ale podstatným faktorem bude zvolit adekvátní motivaci.

Výsledky výzkumu přináší ale také důležité informace pro praxi mateřských škol. Je třeba se více zaměřit na téma digitálních technologií a jejich využití nejen při práci s dětmi, ale také v profesním rozvoji učitelů. Je třeba dbát na využití nenásilné formy motivace a inspirace tak, aby nedošlo k odporu učitelů/učitelek k používání digitálních technologií. Je třeba vzít do úvahy, že je to vždy věc individuální, jak se k tomu učitelé postaví, ovšem je důležité jim ukazovat směr. Na každou věkovou generaci je třeba volit individuální strategie. Nejmladší generace potřebuje ujištění a podporu v získávání zkušeností a také do jisté míry korekci. Nejstarší generace pak potřebuje otevřít cestu k používání DT a získání důvěry v této oblasti.

Tato práce nabízí rozšíření obzoru porovnáním výsledků jednotlivých generací a poskytuje tak námět na další práci (jak vedoucích pracovníků, tak také učitelů/učitelek). Může být inspirací pro realizaci interní analýzy v konkrétní mateřské škole nebo sloučených mateřských školách, která pak bude odrazovým můstkem pro další postup v konkrétním pracovišti. Inspirací může být také předložený vzdělávací software, který mohou volně využívat všichni bez omezení. Může být tedy přínosný pro profesní rozvoj učitelů/učitelek nejen v oblasti digitálních technologií, ale také tematicky v oblasti badatelského vzdělávání dětí. Možností se nabízí několik a je na čtenáři, kterou a zda vůbec ji využije.

10 DISKUZE

Předložený výzkum nepřinesl odpovědi na všechny otázky a také nepotvrdil ani nevyvrátil stanovenou hypotézu. To přináší nové možnosti pro další výzkum případně dlouhodobější zpracování výzkumu současného.

Výzkum představil řadu limitů, které zabránily v jeho plnohodnotném provedení. V první řadě byl realizován výzkumníkem – začátečníkem. Jedná se o úplně první výzkum. Určitým limitem byla také oblast zkoumání, která pro některé může představovat překážku. Jedná se o téma náročné, pro mnohé i neprobádané. Velkým problémem je také přetíženost učitelů/učitelek v současné době. Každý má spoustu svých starostí a již nemá kapacitu na další aktivity. Problémem je také množství závěrečných prací, které zahlcují společnost a tak je samozřejmé, že si učitelé/učitelky volí dle svých zájmů, případně známostí. Potenciálním problémem také mohlo být nepředávání informací mezi jednotlivými učiteli/učitelkami a vedoucími pracovníky.

Výsledky výzkumu je možné porovnat s výzkumem, jež byl realizován v listopadu 2022 a zaměřoval se na vzdělávací softwary z pohledu předškolních pedagogů v Itálii a v Polsku. I přes to, že se jednalo o vzdělávací softwary určené pro vzdělávání dětí a slouží především pro přípravu aktivit pro děti (u nás jsou známé především Wordwall, Kahoot a Quizizz). Tento výzkum vychází ze stejného předpokladu jako náš, že generace Z a mladší ovládají digitální technologie, dokonce je tam také zmíněn termín digitálních domorodců. Ovšem i tento výzkum nachází mezery ve využívání plného potenciálu nabízených softwarů. Článek také upozorňuje na nedostatky v oblasti digitálních kompetencí a neznalost softwarů mezi populací a zdůrazňuje nutnost vzdělávání učitelů v této oblasti. Je třeba reflektovat vývoj společnosti spojený s postupnou intenzivní digitalizací (Tomczyk et al., 2022). I v našem případě byla zřejmá neznalost vzdělávacího softwaru a obecně možnost využití této platformy v oblasti profesního rozvoje učitele/učitelky mateřské školy. Předpoklad sžívání současné generace s digitálními technologiemi se také nepotvrdil.

Český statistický úřad se zabýval podobnou problematikou v letech 2005 – 2021, kdy sbíral data od studentů starších 16 let. Zaměřoval se na četnost využívání internetu, využíváním internetu k vybraným činnostem a také porovnával využívání internetu (pevného i mobilního) v jednotlivých zemích EU. Vývoj denního užívání internetu v průběhu let je enormní, v roce 2005 byl v této skupině využíván pouze 21%, kdežto v roce 2021 94%. Mobilní telefon či smartphone je evidován až od roku 2012 celkem 36%,

v roce 2021 je toto procento už 99,5% v rámci denního užívání. Na druhou stranu používání notebooku či netbooku je generováno od roku 2012 ve výši 71%, kdežto v roce 2021 již data nejsou poskytována, pravděpodobně z důvodu nevyužívání. V porovnání užívání internetu k vyhledávání informací (v generaci 16+) ženy více vyhledávají pouze informace o zdraví, čtou denní tisk či časopisy, využívají internetové bankovníctví a online nakupují. Muži naopak nejvíce hrají hry, posílají e-maily a zprávy, telefonují a využívají sociální sítě a poslouchají hudbu. Z hlediska průměrných hodnot při užívání internetu a mobilního internetu se Česká republika umísťuje přibližně na 3. pozici mezi státy EU. Při porovnání údajů z let 2007 a 2021 došlo k procentuálnímu nárůstu z 93% na 100% v případě pevného internetu. V případě mobilního internetu se porovnávala data z let 2011 a 2021, kdy nárůst představoval 82% (z původních 17,5% na 99,5%). V celkovém měřítku pak nejčastěji internet využívají k posílání e-mailů a zpráv, aktivitám na sociálních sítích a nejméně pak k vyhledávání informací o zdraví. V roce 2021 pak online vzdělávání a účast na online kurzech potvrdilo 70,5% respondentů ve věku 16+, což je téměř o 21% více než je průměr 27 států Evropské unie. Zajímavostí je, že nejvyšší účast na těchto aktivitách je v Řecku, na Kypru a ve Slovinsku.

Získaná data z Českého statistického úřadu korespondují s vývojem digitálních technologií a jejich využíváním ve společnosti. Nárůst využívání těchto technologií urychlila i pandemie Covid 19.

ZÁVĚR

Rozvoj společnosti je nepochybně spjat s rozvojem digitálních technologií. V současné postmoderní době jsou jedním z charakteristických znaků a mnozí autoři hovoří o současné generaci jako o generaci digitálních domorodců. Jsou to lidé, kteří se již s digitálními technologiemi rodí a ovládají je přirozeně a intuitivně. Již děti v útlém věku jsou schopny bez nějaké instruktáže ovládat mobilní telefon či počítač nebo tablet.

Tato práce nabídla pohled na digitální technologie v oblasti profesního rozvoje učitelů/učitelek mateřských škol. Mnozí učitelé vnímají rozpory ve společnosti, týkající se vzdělávání dětí. Někteří používání digitálních technologií ve vzdělávání kvitují, jiní odsuzují. Ale o jejich využívání v profesním rozvoji učitelů už se příliš nemluví. A konkrétně o vzdělávacím softwaru už minimálně.

Práce nabídla pohled na digitální technologie v konceptu kulturních generací. Empirická část pak nabídla výsledky dotazníkového šetření a strukturovaných interview. Poskytla data, která zohledňovala používání digitálních technologií v profesním rozvoji a jejich konkrétní příklady. Pomocí strukturovaného interview pak byl hodnocen konkrétní vzdělávací software pro učitele, s názvem „Bádání dětí předškolního věku“ a jeho využití pro profesní rozvoj. Největším problémem se ukázala samotná instalace softwaru, která byla pro některé nepřekonatelnou překážkou, a neměli již motivaci software dále zkoušet.

Zajímavostí byl pohled na výsledky výzkumu z pohledu jednotlivých generací, kde respondenti obou výzkumných metod byli rozděleni do čtyř generací – generace Z, generace Y, generace X a generace Baby Boomers. Záměrem pak bylo porovnání krajních generací ve vztahu k digitálním technologiím, kde se předpokládal výsledek, že generace Z jsou v podstatě blízko digitálním domorodcům a naopak generace Baby Boomers inklinuje k digitálním imigrantům. Tyto závěry se především z důvodu nedostatku relevantních dat ani nepotvrdily ani nevyvrátily. I přes to všechno poskytly zajímavý pohled na problematiku a možnost zamyšlení nad pokračováním výzkumu a zkoumáním této konkrétní problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Černochová, M. (2003). *Příprava budoucích e-učitelů na e-instruction*. Praha: AISIS.

Černý, M. (2015). *Metodik ICT*. Brno: Flow.

Černý, M. (2015). *Digitální informační kurátorství v pedagogickém kontextu: od teoretických východisek k jednotlivým nástrojům*. Brno: Flow

ČSÚ (2021). Využívání informačních technologií studenty. Statistické šetření. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/vyuzivani_informacnich_technologii_studenty

Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (Eds.). (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Eger, L. (2005). *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Gavora, P. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [Online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>

Guskey, T. R., & Huberman, A. M. (1995). *Professional development in education*. New York; London: Teachers College Press.

Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Kapounová, J. (Ed.). (2008). *Soft kompetence v informační společnosti: sborník z konference s mezinárodní účastí k projektu Komunikační, informační a marketingové kompetence absolventů vysokých škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Kohnová, J. (Ed.). (2012). *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference*. Praha: Kreaace.

Kovářová, P. (2012). *Trendy v informačním vzdělávání*. Zlín: VeRBuM.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Majerčíková, J., Wiegerová, A., Gavora, P., & Navrátilová, H. (2020). *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace Alfa*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Majerčíková, J., Navrátilová, H., Wiegerová, A., Trávníčková, P. & Gavora, P. (2020). *Koncepce vzdělávání pro generaci Alfa s využitím badatelských principů učení se v mateřské škole*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/veda-a-vyzkum/vedecko-vyzkumna-cinnost/resene-projekty/2020-2/ta-cr/koncepce-vzdelavani-pro-generaci-alfa-s-vyuzitim-badatelskych-principu-uceni-se-v-materske-skole/>

Millennials. (2021). Dostupné z: <https://wikijii.com/wiki/Millennials>

Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.

MŠMT (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.

Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

Nagy, Adam & Kölcsey, Attila. (2017). Generation Alpha: Marketing or Science. *Acta Technologica Dubnica*,7(1), 107-105.

NIDV (2014). Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.a-655.html>

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 5(1-6). Dostupné z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Projekt cesta ke kvalitě. (2012). Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.

Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro obor 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Praha: MŠMT, 2009

Rosulek, M. (2022) *Kdo je Generace X, Y (miléniálové), tichá generace Z a Baby boomers?* Dostupné z: <https://sitevhrsti.cz/generace-x-y-z-baby-boomers/>.

Sak, P. (2018). Generace a její vztah ke společnosti a ke společenskému vývoji. Teoreticko analytická studie. Dostupné z: http://insoma.cz/1_9.pdf

Sehnalová, A. (2021). *Práce na vlastním profesním rozvoji*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/profesni_rozvoj_sehnalova-2.pdf

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Tesárek, L. (2021). *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. MŠMT, EU

Thomas, J. & Maheu, R. (2013) *Charta učitelů: organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Řízení ve školství: publikace pro řídicí pracovníky ve školství*. Praha: Učitelská unie.

Tomczyk, Ł., Fedeli, L., Włoch, A., Limone, P., Frania, M., Guarini, P., Szyszka, M., Mascia, M., Falkowska, J. (2022). *Evaluation of the quality of the educational software from the perspective of experiences of Italian and Polish pre - service teachers*. Asia-Pacific Society for Computers in Education. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/365766388_Evaluation_of_the_Quality_of_the_Educational_Software_From_the_Perspective_of_Experiences_of_Italian_and_Polish_Pre-Service_Teachers

Tomková, A. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Zounek, J., & Šedřová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton.

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.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Baby Boomers (BB)	označení generace 58 a více let
CD ROM	zařízení pro přehrávání přenosných disků (CD)
CD	compact disc; přenosný disk (zařízení pro přenos dat)
DT	digitální technologie
DVD	digitální datový nosič (digital versatile disc)
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
Generace X	označení generace od 38 do 57 let
Generace Y	označení generace od 28 do 37 let
Generace Z	označení generace do 27 let
ICT	informační a komunikační technologie
MS TEAMS	online platforma pro komunikaci od společnosti Microsoft
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SIP	Státní informační politika
SIPVZ	Státní informační politika ve vzdělávání
TAČR	technologická agentura České republiky
TV	televizor, zařízení k přenosu obrazu a zvuku

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Profesiogram učitele mateřské školy (vlastní zpracování podle Burkovičové in Syslová, 2017)	22
Obrázek 2 Hierarchický model struktury kompetence (vlastní zpracování dle Vetešky & Tureckiové, 2020, s. 30).....	24
Obrázek 3 Přeměna vzdělávání v kompetence – Vlastní přepracování dle Ital & Knöferl, 2001 (in Veteška & Tureckiová, 2008)	26
Obrázek 4 Pyramida kompetencí 21. století – vlastní přepracování dle konceptu Philippa Mayringa in Kovářová (2012)	27
Obrázek 5 Schéma prvků systému informačního vzdělávání (vlastní schéma podle Kovářové, 2012)	28
Obrázek 6 Generace podle roku narození (Suderman, 2016).....	31
Obrázek 7 Časová osa generací – Dostupné z: https://wikijii.com/wiki/Millennials	32
Obrázek 8 Strategie implementace DT do vzdělávání dle MŠMT, 2014.....	39

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání charakteristik digitálních domorodců a imigrantů – vlastní zpracování podle Prenskeho (2001)	33
Tabulka 2 Porovnání jednotlivých generací s jejich charakteristikami a vztahem k DT	35
Tabulka 3 Výhody a nevýhody e-learningu – vlastní přepracování dle Mužíka (2005.....	41
Tabulka 4 Výroky seřazené dle přepočteného průměru od nejvíce souhlasné po nejméně souhlasnou (nejvíce nesouhlasnou)	59
Tabulka 5 Rozložení odpovědí u položky zaměřené na DT	61
Tabulka 6 Tvrzení zaměřená na digitální technologie dle přepočteného průměru od nejvíce souhlasného po nejméně souhlasné	65
Tabulka 7 Porovnání prvního a celkového dojmu	68
Tabulka 8 Výroky pro změnu názoru s početním vyjádřením.....	69
Tabulka 9 Porovnání četností jednotlivých známek u prvního a celkového dojmu	69
Tabulka 10 Očekávání respondentek před vyzkoušením softwaru	70
Tabulka 11 Obavy respondentek a možnosti jejich překonání	70
Tabulka 12 Shrnutí pozitiv a negativ vzdělávacího softwaru proti osobnímu školení.....	71
Tabulka 16 Výroky respondentek k informační stránce	74
Tabulka 17 Porovnání interaktivity	76
Tabulka 18 Možnosti využití vzdělávacího softwaru v profesním rozvoji	76
Tabulka 19 Náměty pro využití softwaru pro práci s dětmi	77
Tabulka 20 Možnosti využití softwaru v budoucnosti.....	78
Tabulka 21 Rozložení respondentek dle délky praxe	79
Tabulka 22 Četnost využívání DT v generaci Z.....	80
Tabulka 23 Seřazení výroků podle generace Z.....	80
Tabulka 24 Profesní kompetence dle preferencí učitelek generace Z	81
Tabulka 25 Četnost využívání DT v generaci Y.....	83
Tabulka 26 Seřazení výroků podle generace Y	83
Tabulka 27 Profesních kompetence dle preferencí učitelek generace Y	84
Tabulka 28 Délka praxe respondentek generace Y	84
Tabulka 29 Aktuální profesní situace u respondentek generace X.....	86
Tabulka 30 Rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání v generaci X	86
Tabulka 31 Délka praxe respondentek v generaci X	86
Tabulka 32 Četnost využívání DT v generaci X.....	87
Tabulka 33 Seřazení výroků podle generace X	87
Tabulka 34 Profesní kompetence dle preferencí učitelek generace X.....	88
Tabulka 35 Četnost využívání DT v generaci Baby Boomers.....	90

Tabulka 36 Seřazení výroků podle generace Baby Boomers	91
Tabulka 37 Shrnutí porovnání vybraných kategorií v generačním pojetí (dotazník).....	94
Tabulka 38 Shrnutí porovnání vybraných kategorií v generačním pojetí (interview).....	95

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Věkové rozložení respondentů dotazníku dle generačního pojetí.....	47
Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání v oboru respondentů dotazníku	48
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů dotazníku	49
Graf 4 Současná profesní situace respondentů dotazníku	49
Graf 5 Věkové rozložení respondentek interview dle generačního pojetí.....	50
Graf 6 Délka praxe respondentek interview	51
Graf 7 Současná profesní situace respondentek interview	51
Graf 8 Další vzdělávání jako součást profesního rozvoje.....	58
Graf 9 Lidský faktor ovlivňující volbu formy profesního rozvoje	58
Graf 10 Profesní kompetence dle preferencí respondentek se zaměřením na prostřední a hraniční hodnoty	61
Graf 11 Využívání digitálních technologií v profesním životě	62
Graf 12 Četnost využívání konkrétních technologií ke konkrétním účelům	63
Graf 13 Míra souhlasu s tvrzeními z oblasti DT.....	65
Graf 14 Porovnání prvního a celkového dojmu učitelkami generace Z	82
Graf 15 Porovnání prvního a celkového dojmu softwaru generací Y	85
Graf 16 Porovnání prvního a celkového dojmu generací X	89
Graf 17 Porovnání prvního a celkového dojmu generací Baby Boomers	92

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Položky webového dotazníku	107
PŘÍLOHA P II: Otázky k interview	113
PŘÍLOHA P III: Informovaný souhlas	115
PŘÍLOHA P IV: Ukázky ze vzdělávacího softwaru „Bádání dětí předškolního věku“	116
PŘÍLOHA P V: Návod ke stažení vzdělávacího softwaru	118
PŘÍLOHA P VI: Návod k instalaci vzdělávacího softwaru	122
PŘÍLOHA P VII: Ukázka transkriptu interview.....	124
PŘÍLOHA P VIII: Záznamový arch k interview	129

PŘÍLOHA P I: POLOŽKY WEBOVÉHO DOTAZNÍKU

Využívání digitálních technologií v profesním životě učitele/učitelky mateřské školy

Vážená paní, vážený pane,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku na téma „**Využívání digitálních technologií v profesním životě učitele/učitelky mateřské školy**“. Data získaná z dotazníkového šetření budou využita výhradně pro účely empirické části mé diplomové práce. Jsem studentkou 2. ročníku magisterského studijního oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník je **anonymní** a Vaše odpovědi budou využity pouze pro potřeby výzkumu. Součástí dotazníku jsou nepovinné (doplňující) otázky, kde se **můžete** vyjádřit k předchozí otázce v případě, že potřebujete doplnit informace k předchozí otázce. **Doporučuji vyplňovat na PC, mobilní rozlišení není vyhovující!**

Druhá část výzkumu bude věnována praktickému vyzkoušení vzdělávacího softwaru, který se věnuje Badatelským aktivitám dětí v mateřské škole. Tato aplikace byla vyvinuta na Fakultě humanitních studií na UTB ve Zlíně v rámci projektu TAČR. Tento software bude zdarma zájemcům poskytnut k vyzkoušení a následně bude realizován rozhovor na téma "**Využitelnosti softwaru pro praxi mateřské školy a profesní rozvoj učitele**". V případě, že máte zájem se aktivně zapojit do této části, budu velmi ráda, když mě budete kontaktovat na e-mailu zachovalova@utb.cz. Ráda Vám zodpovím všechny otázky a poskytnu potřebné informace

Předem děkuji za Váš čas. Bc. et Bc. Markéta
Zachovalová

Přepřacování položek webového dotazníku:

1. Jste:

- Žena
- Muž

2. Jaký je Váš věk?

- Do 27 let
- 28 – 37 let
- 38 - 57 let
- 58 a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru?

- Střední pedagogická škola
- Bakalářské
- Magisterské
- Vyšší titul na vysoké škole
- Jiné

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- Do 2 let
- 2 – 6 let
- 6 – 12 let
- 12 – 19 let
- 19 – 27 let
- 27 – 32 let
- Více než 32 let

5. Jaká je Vaše současná profesní situace?

- Učitel/ka mateřské školy
- Vedoucí učitel/ka/vedoucí odloučeného pracoviště
- Ředitel/ka
- Mateřská/rodičovská dovolená
- Mimo obor (dříve v oboru)
- Asistent/ka pedagoga/chůva
- Nezaměstnaný/á (hledám práci v oboru)
- Student/ka oboru zaměřeného na předškolní pedagogiku
- Jiné

6. Využíváte ve svém profesním životě digitální technologie (PC, tablet, interaktivní tabule, online aplikace, ...)?

- Ano
- Ne

7. Jak často využíváte vybrané digitální technologie ve svém profesním životě? Rozhodněte na škále: **denně – 1x týdně – několikrát týdně – jednou měsíčně – občas – vůbec**. Možnost využít doplňující otázky.

- PC k administrativním účelům (elektronická třídní kniha, zápisy, diagnostika dětí...)
- PC k přípravě materiálů pro děti, pouštění videí, hudby
- Digitální technologie při vzdělávání dětí (tablety, interaktivní tabule, bee bot,...)
- Online komunikace (distanční výuka, třídní schůzky, komunikace s rodiči, ...)
- Online pedagogické vzdělávání (školení, kurzy, semináře, webináře, ...)
- Online vyhledávání informací na internetu, sociálních sítích
- Vzdělávací aplikace/software pro učitele

8. Jaké znalosti, vlastnosti, schopnosti či dovednosti je vhodné rozvíjet ve Vaší profesi? Seřad'te dle Vašich preferencí od 1 do 14, kde jedna je nejvíce důležitá a 14 nejméně důležitá. Každému řádku bude přiřazena pouze jedna hodnota! Otázku je možno zpřesnit pomocí doplňující otázky.

Adaptabilita

Flexibilita

Ochota sebevzdělávat se

Empatie

Schopnost rozhodovat se samostatně

Schopnost řešit problémy

Schopnost týmové práce

Schopnost samostatné práce

Zodpovědnost

Zvládat stresové situace

Komunikační dovednosti

Přizpůsobovat se změnám

Předcházet konfliktům

Ovládat digitální technologie

9. Jaký způsob dalšího vzdělávání preferujete Vy osobně? Možno zvolit více odpovědí.

- Žádný/nepotřebuji/nechci
- Školení, kurzy v rámci DVPP (Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků)
- Online kurzy/školení
- Studium na vysoké škole
- Tematické workshopy
- Zpracování profesního portfolia
- Vyhledávání aktuálních informací z tisku, médií, odborných časopisů
- Studium odborné literatury vztahující se k oboru
- Sledování aktuálního dění a novinek z pedagogického prostředí
- Hospitace u jiné kolegyně
- Hospitace na jiném pracovišti
- Hospitace ředitelky při mých činnostech a následná sebereflexe a reflexe
- Jiné

10. Čí názor je pro Vás důležitý při rozhodování o Vašem profesním rozvoji (v jaké oblasti se chcete zdokonalit, jaké informace získat, jak často...)? Rozhodněte na škále: velmi důležitý – částečně důležitý – nedůležitý. V případě, že odpověď nenajdete, využijte doplňující otázky.

- Vedoucí pracovník/ředitel/ka
- Já sám/sama
- Děti ve třídě
- Kolegové/kolegyně
- Rodiče dětí
- Učitelé/učitelky z jiných mateřských škol
- Ostatní personál mateřské školy
- Učitelky základní školy, kde nastupují děti ze třídy/MŠ
- Rodina
- Přátelé

11. U následujících položek vyjádřete míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními na škále: rozhodně souhlasím – částečně souhlasím - nevím/nemám na to vyhraněný názor - částečně nesouhlasím - rozhodně nesouhlasím.

- Sebevzdělávání je nedílnou součástí učitelské profese.
- Učitel/učitelka MŠ se musí adaptovat na nové trendy ve vzdělávání.
- Rozvoj dovedností v oblasti digitálních technologií je nevyhnutelný.
- V současné době je nezbytná určitá míra znalostí a dovedností v oblasti digitálních technologií.
- Ochota využívat digitální technologie ve vzdělávání je závislá na věku učitele/učitelky MŠ.
- Vedení školy klade neadekvátní požadavky na učitele/učitelky v oblasti digitálních technologií.
- Lepší finanční ohodnocení je dobrý motivační faktor k dalšímu vzdělávání.
- Další vzdělávání je nezbytné pro uznání okolí (prestiž).
- Dalšího vzdělávání se účastním pouze na žádost vedení.
- Individuální plán dalšího vzdělávání vypracovávám ve spolupráci s vedením školy.

- V případě pestřejší nabídky vzdělávání v oblasti mého zájmu bych se vzdělávala častěji.
- Nedostatek času je velkou překážkou v mém dalším rozvoji.
- Schopnost sebehodnocení vlastní práce považuji za velmi důležitou.
- Oblasti mého dalšího vzdělávání jsou závislé na mých preferencích a zájmech.
- Další vzdělávání se odvíjí od vize, koncepce a potřeb školy.
- Množství využívaných technologií se odvíjí od finančních možností školy.
- Množství a frekvence využívaných technologií se odvíjí od schopností a dovedností učitelů/učitelek na škole.
- Změny v životě (profesním i osobním) považuji za nezbytnou součást.
- Neustálé přizpůsobování se změnám je pro mě náročné.

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K INTERVIEW

Iniciály respondenta:

Pohlaví: žena x muž

Věková kategorie (věk): do 27 let x 28-37 let x 38-57 let x 58 a více let

Délka praxe: do 2 let x 2 – 6 let x 6 – 12 let x 12 – 19 let x 19 – 27 let x
27 – 32 let x více než 32 let

Současná profesní situace:

Otázky k rozhovoru:

1. Pokud byste měl/a ohodnotit Váš první celkový dojem na škále od 1 do 5 jako ve škole; 1- nejlepší, 5- nejhorší. Jakou známku byste udělil/a?
1 2 3 4 5
2. Jak hodnotíte vizuální stránku softwaru?
3. Jak hodnotíte software z hlediska přehlednosti témat?
4. Shledáváte ovladatelnost softwaru zvládnutelnou i pro začátečníka? (z hlediska IT)
5. Byly pro Vás všechny informace dostatečně srozumitelné?
6. Zkoušel/a jste si některé úkoly? Je z Vašeho pohledu software dostatečně interaktivní?
7. Jaké nové informace jste se dozvěděla prostřednictvím softwaru?
8. Jakým způsobem využijete nabízenou literaturu? Pokud ji využijete.
9. Jakým způsobem by podle Vás mohl být software užitečný v profesním rozvoji učitele/učitelky MŠ?
10. Můžete uvést příklad aktivity, která Vás konkrétně oslovila?

11. Jakým způsobem by podle Vás mohl být užitečný při práci s dětmi? Co konkrétně byste při práci s dětmi využil/a?
12. Jaká očekávání jste měla před vyzkoušením softwaru? Naplnila se či nikoliv?
13. Měl/a jste nějaké obavy při předložení softwaru? Případně jaké konkrétně?
14. Co konkrétně by Vám pomohlo k překonání těchto obav (pokud nějaké byly)?
15. Jaká pozitiva a negativa vnímáte obecně oproti „klasickým metodám“ profesního rozvoje? Co konkrétně by Vás pozitivně/negativně ovlivnilo při volbě této metody? (např. náročnost ovládní, množství obrázků, interaktivita, odborná terminologie, množství textu, časová a místní flexibilita...)

výhody	nevýhody

16. Jakým způsobem využijete software ještě v budoucnosti? Pokud jej využijete
17. Změnil/a jste názor na software při delším nebo dalším otevření? Ohodnotil/a byste software nyní jinak? A z jakých důvodů? (Odpověď pouze v případě kladného vyjádření.)
18. Ohodnoťte nyní Váš celkový dojem na škále od 1 do 5 jako ve škole; 1- nejlepší, 5- nejhorší. Jakou známku byste udělil/a po důkladnějším prozkoumání?
- 1 2 3 4 5

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Jakékoliv informace získané prostřednictvím rozhovoru budou využity pouze pro účely diplomové práce na téma: „*Využívání digitálních technologií v profesním rozvoji učitele/učitelky MŠ.*“ Rozhovor je se svolením nahráván a nahrávka slouží pouze pro výše uvedené účely a bude bezprostředně po ukončení výzkumu smazána. Výzkum je anonymní a výzkumník se zavazuje k mlčenlivosti. Veškerá data budou využita pouze pro účely diplomové práce.

Výzkumník svým podpisem stvrzuje, že:

- zachová anonymitu účastníka výzkumu (nikde nebude uvedeno jméno účastníka výzkumu)
- zachová mlčenlivost z hlediska citlivých údajů
- bezprostředně po ukončení výzkumu smaže záznam

.....
Bc. et Bc. Markéta Zachovalová
„výzkumník“

Účastník výzkumu svým podpisem stvrzuje, že:

- byl seznámen s účelem poskytnutí rozhovoru
- byl seznámen s postupem nakládání s údaji i nahrávkou rozhovoru
- se výzkumu účastní dobrovolně
- rozumí všemu výše uvedenému a se vším souhlasí

.....
Podpis účastníka výzkumu

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKY ZE VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARE „BÁDÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU“



5) Jak je to s orientací v čase u dítěte předškolního věku? - pokračování



Vyberte z výrazů na obrázku ty, které podle vašich zkušeností dítě na konci předškolního vzdělávání vůbec nezná, nemá je ve své slovní zásobě, pak ty, které využívá jen jako slova a nakonec ty, se kterými pracuje jako s pojmy. Případně chvíli s dětmi zkoušejte tyto výrazy používat. Uspořádejte je do tabulky.



*den, teď, dnes, měsíc, rok,
včera, dnes, zítra,
dopoledne, odpoledne,
nejdřív, předtím, potom,
ráno, oběd (ve smyslu
kolem oběda), večer, noc,
den, dlouho, pondělí*



*krátce, později, minulý
týden, minulý rok, před
hodinou, o hodinu, o půl
noci, v jedenáct hodin, dřív
než, pozítří, v budoucnosti,
bylo, bude, dříve, později,
chvilka*

NOVÁ ZKUŠENOST VE ZNÁMÉM PROSTŘEDÍ



K následujícím obrazům prostředí, kde se děti i s vámi, učiteli, často pohybují a je součástí jejich poznávání zkuste hledat nové možnosti. Jaká nová zkušenost může čekat na dítě?



Téma: Kniha - Proč máme knihy?



V následující tabulce jsou příklady otázek k danému tématu. Do barevně označených polí zkuste doplnit další příklady dílčích otázek, které vás napadají. Opírejte se o základní dovednosti badatelsky orientovaného vzdělávání - pozorování, třídění, usuzování a hledání vztahů.

Základní otázky

Dílčí otázky

2 – 3 roky

Jaké máme knihy?

Co najdeme v knize?

3 – 4 roky

Jaké máme knihy?

Co děláme s knihami?

4 – 5 let

Kde najdeme knihy?

Co najdeme v knize?

PŘÍLOHA P V: NÁVOD KE STAŽENÍ VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARE

NÁVOD NA INSTALACI VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARE BĚDÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Kliknutí na hypertextový odkaz, případně otevření prohlížeče a vložení odkazu:

<https://fhs.utb.cz/veda-a-vyzkum/vedecko-vyzkumna-cinnost/resene-projekty/2020-2/ta-cr/koncepce-vzdelavani-pro-generaci-alfa-s-vyuzitim-badatelckych-principu-uceni-se-v-materske-skole/>

BĚDÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU – VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE PRO UČITELE

- **instalátor**
- **spustitelná aplikace**

Software vznikl za podpory Technologické agentury České republiky a je veřejně ke stažení a poskytován zdarma.

Software vznikl za podpory Technologické agentury České republiky, je veřejně ke stažení a poskytován zdarma. Vlastníkem autorských práv k softwaru je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, která tímto umožňuje software používat bez poplatků a územních omezení.

Software je jedním z výsledků projektu TL02000331 Koncepce vzdělávání pro generaci Alfa s využitím badatelských principů učení se v mateřské škole, který byl řešen s finanční podporou TA ČR.

Software byl zpřístupněn v roce 2020, vznikl v autorském kolektivu řešitelů projektu:

Jana Majerčíková, Hana Navrátilová, Petra Trávníčková, Adriana Wiegerová, Peter Gavora – obsah
Hana Navrátilová – grafická úprava

Krok 1: Kliknout na [instalátor](#).

Badatelstvi v MS v.11_20 instalator

17. března 2021

Verze: 2.2

Naposledy aktualizováno: 17. 3. 2021 15:28

STÁHNOUT

Krok 2: Kliknout na tlačítko stáhnout.



Krok 3: Kliknout na tlačítko zpět, kde se vrátíme na původní stránku

BÁDÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU – VZDĚLÁVACÍ SOFTWARE PRO UČITELE

- [instalátor](#)
- [spustitelná aplikace](#)

Software vznikl za podpory Technologické agentury České republiky a je veřejně ke stažení a poskytován zdarma.

Software vznikl za podpory Technologické agentury České republiky, je veřejně ke stažení a poskytován zdarma. Vlastníkem autorských práv k softwaru je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, která tímto umožňuje software používat bez poplatků a územních omezení.

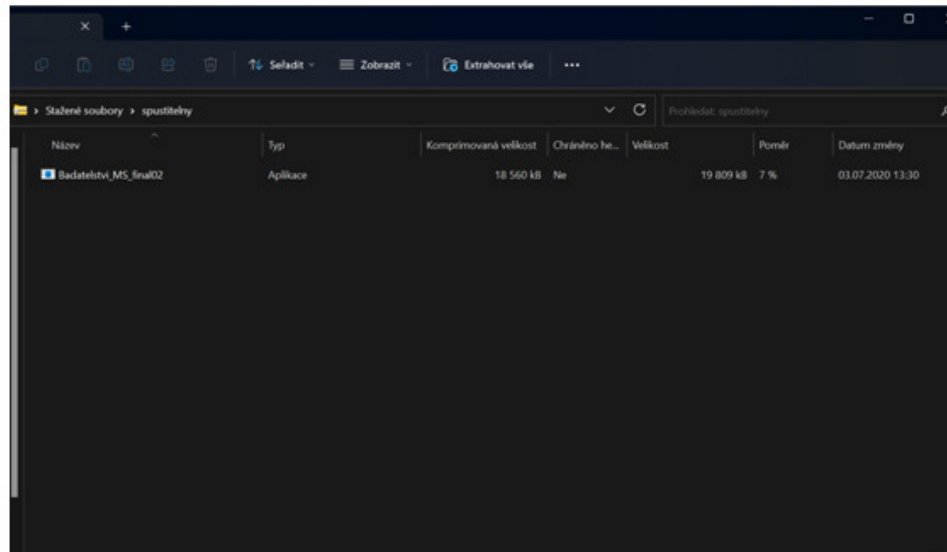
Software je jedním z výsledků projektu TL02000331 Konceptce vzdělávání pro generaci Alfa s využitím badatelských principů učení se v mateřské škole, který byl řešen s finanční podporou TA ČR.

Software byl zpřístupněn v roce 2020, vznikl v autorském kolektivu řešitelů projektu:

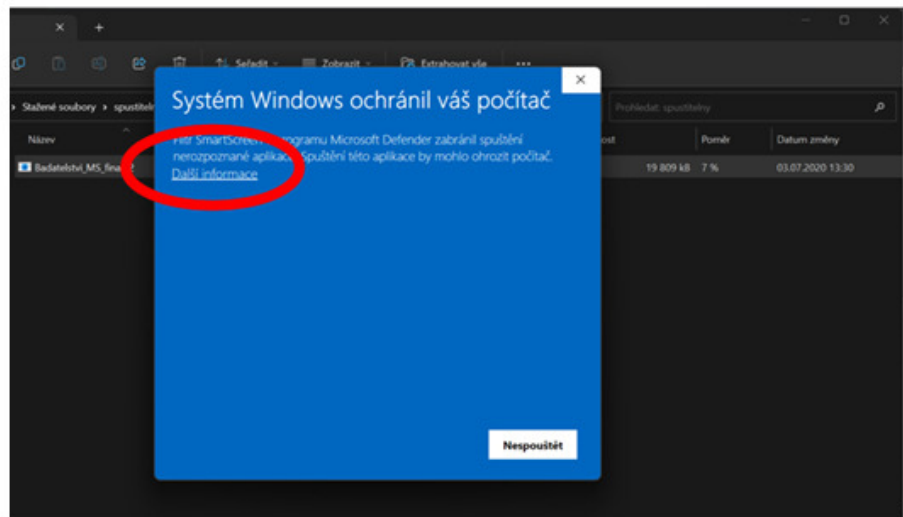
Jana Majerčíková, Hana Navrátilová, Petra Trávníčková, Adriana Wiegerová, Peter Gavora – obsah
Hana Navrátilová – grafická úprava

Krok 4: Kliknout na spustitelnou aplikaci a dát opět stáhnout

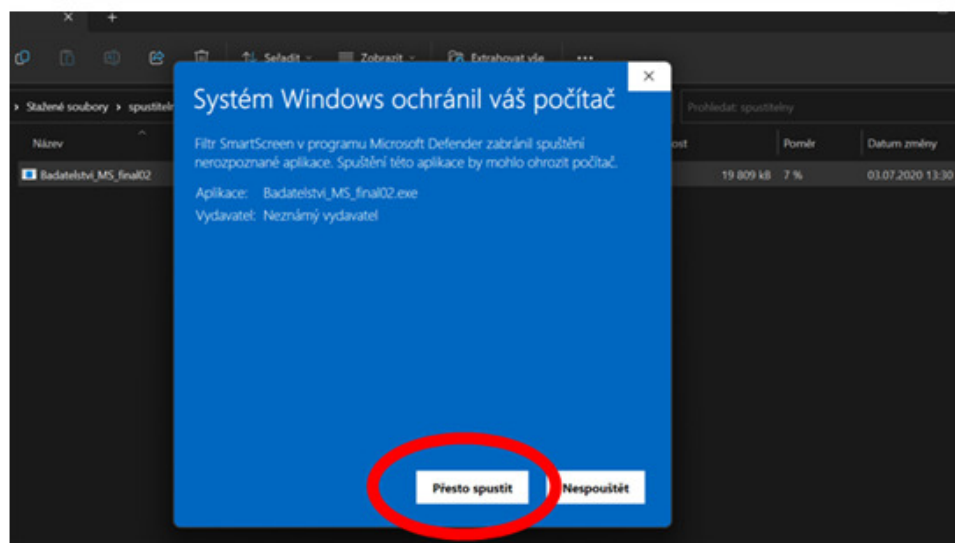
Krok 5: ~~Rozkliknout~~ stažený soubor ~~spustitelny.zip~~



Krok 6: Spustit soubor Badatelstvi_MS_final02



Krok 7: Spustí se ochrana, není třeba se bát, software je bezpečný a rozkliknout Další informace a Přesto spustit.



Krok 8: Otevře se software a vzhůru do toho!



PŘÍLOHA P VI: NÁVOD K INSTALACI VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARE

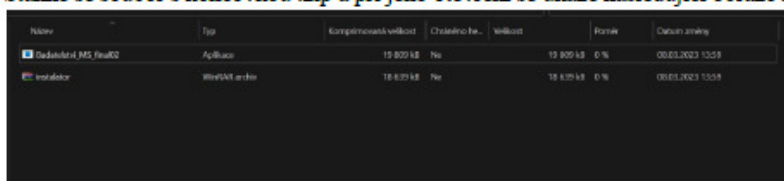
NÁVOD KE STAŽENÍ VZDĚLÁVACÍHO SOFTWARE BADATELSTVÍ V MŠ

Software je dostupný na odkazu: <https://filesender.cesnet.cz/?s=download&token=f0054050-7f28-45fd-8f47-44950a5f32aa>

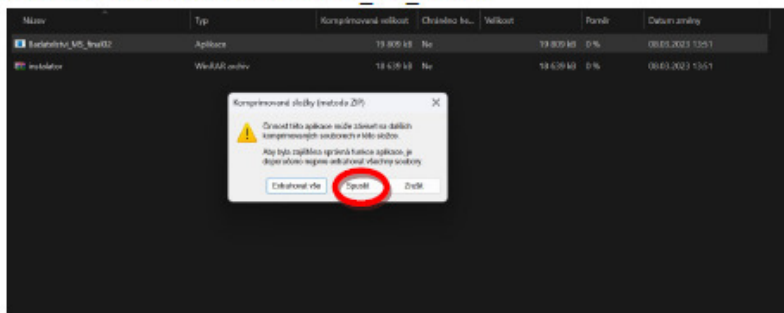
1. Ve spodní části obrazovky kliknout na zeleně orámovaný text



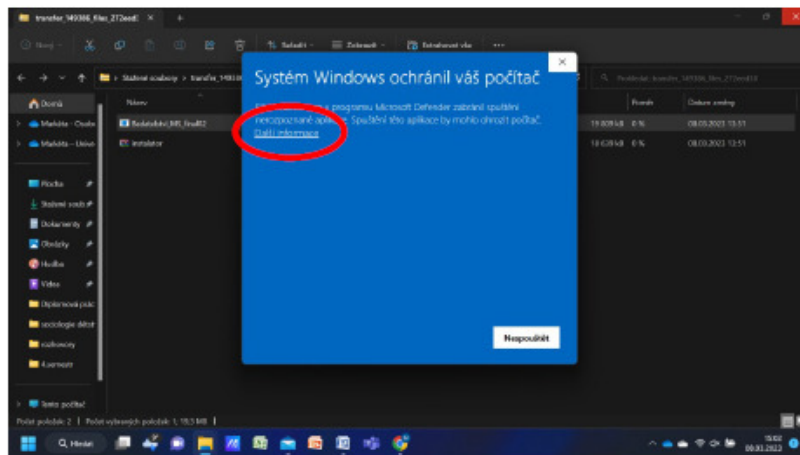
2. Stáhne se soubor s koncovkou zip a při jeho otevření se ukáže následující obrazovka



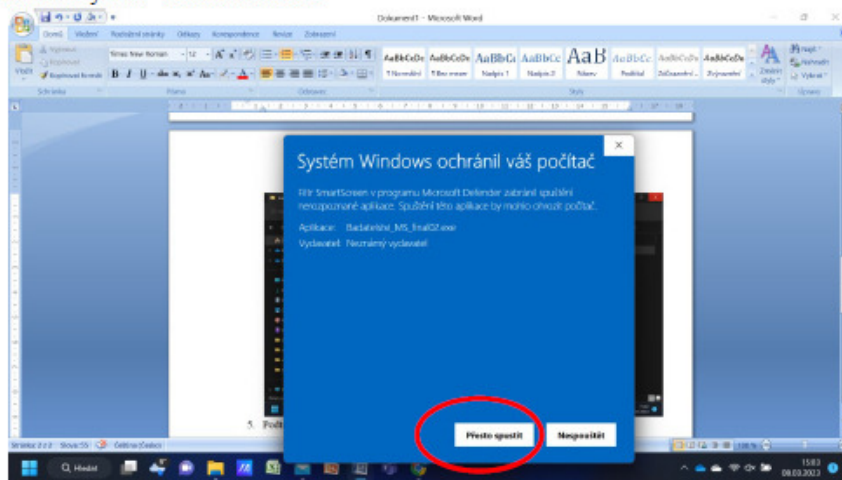
3. Kliknout na horní odkaz: Badatelstvi_MS_final02



4. Kliknout na spustit



5. Podtržený text – další informace



6. Přesto spustit



PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

V1: Pokud byste měla hodnotit Váš první dojem na škále od 1 do 5, kde 1 je nejlepší a 5 je nejhorší, jak ve škole, jakou známku byste tomu softwaru udělila? První dojem?

R: Jedna

V2: Jak hodnotíte software po vizuální stránce? Jak se Vám líbí vzhledově?

R: Jedna.

V: To už se neznámkuje, ale dělají to všichni.

R: Líbí se mi ta barevnost... třeba jako ty jemný barvy se mi líbí...já je mám ráda, takže mě to jako zaujme, že to je pokaždý jiný, že prostě není to takový nudný naproti knížkám, kde prostě se chce třeba něco dozvědět, že to je vlastně vzdělávací a jako zaujme mě to. Baví mě v tom listovat. Baví mě na to klikat a prostě celkově ty takový ty něžný barvy. Přitom je to jako barevné a není to moc, jako líbí se mi to z tohohle pohledu. Jakoby i barevně i jak je to složený, že to je jakoby různorodý, když to řeknu.

V3: Super, děkuji. Jak hodnotíte software z hlediska přehlednosti témat?

R: Je to dostatečně přehledný. Líbí se mi, že v klidu vlastně můžu zase přejít na tu hlavní stránku, což je skvělý pomocí pravýho tlačítka nahoře. Můžu si vybrat, můžu se k tomu vrátit... Není to nějaký, ... není to nějaká posloupnost. Mi se to líbí, jak je to prostě rozdělený do těch čtverečků a můžu si vybrat, na co zrovna mám náladu třeba, co si chci přečíst a je to snadná manipulace. Mně se to líbí, mě to opravdu zaujalo, třeba ... já jsem to nikdy neviděla, já jsem se s tím nesetkala a jako první dojem... mě to zaujalo...a...jako...já jsem spokojená.

V4: Shledáváte ovladatelnost softwaru zvládnutelnou i pro začátečníka z hlediska IT?

R: Tak já nevím, jestli jsem vám pokládat za ..., asi jsem pokročilá, ale myslím si, že jo, protože tady není jako nic špatně, že by mě to nějak ... když bych klikla špatně ... odkázalo ... že bych něco udělala. Vlastně možná si myslím, že pro začátečníka by to mohlo být hektické, že to je na sobě. Já to mám třeba ráda, takový to ... tu pestrost a takový ty věci na sobě a někdo to nemá rád. Že pro začátečníka, že je to moc informací u

sebe, přijde mi, že je text ... pak jsou vlastně jenom ta literatura ... takový ty otázky, že by to pro něj pro něj mohlo bejt míň přehledný ... pro začátečníka. Třeba, co se míň ovládá v tom, aby věděl, na co klikat, že vlastně tady se krásně proklikám. Já jsem taková zvědavá, takže jsem ani nevěděla, že třeba ... já nevím od jedničky do šestky. Jak jsou takový ty otázky pod tím hlavním textem? Tak jsem prostě jenom tak klikla, protože jsem to viděla, tak to zkusím a najednou mi vyjel další text, což jsem nečekala, takže spíš, protože jsem taková zvědavá, ale myslím si, že pro lidi, který na to nejsou zvyklí, tak by to mohlo bejt takový jako hektický ... jako takový. Ne ... že by to všechny zaujalo, si myslím,

V5: Byly pro Vás všechny informace dostatečně srozumitelné?

R: No... pro mě ano, naopak jsem to jako ocenila, protože co se týče toho badatelství. Já znám učitelky, co to dělají a mně se to líbí. Člověk neví všechno, hezky se to dozví prostě, co ho zajímá, tak se dozví ... Ne všechno vím. Líbil se mi teda ten odkaz hlavně na tu literaturu, že když mě něco zajímá, tak si můžu o tom půjčit tu knížku vlastně. Takže když by mě to téma víc zajímalo, takže si to můžu půjčit, více se o to jako zajímat, což mě zaujalo teda. Hmm ... jako jo, já jsem jako koukala.

V6: Zkoušela jste si některé úkoly? Je to z Vašeho pohledu dostatečně interaktivní?

R: Jo. Tak moc úkolů jsem nedělala, ale nějaký sem udělala. No jakoby pro toho učitele jo, nebavíme se o tom ... vlastně je to jenom pro učitele jako pro žáky ne ... ale pro mě jo jako pro učitele jo, pro učitele mě to i zaujalo, že většinou tohle tvoříme my pro děti. Takovýhle interaktivní věci ... takže jako mě to spíš taky jako překvapilo, že tohle je i pro učitele, ale zase je to takový ... jako ve formě bych řekla zábavné, že? By mě to i lákalo jako udělat ... teď v tom časovém presu jsem ne všechno projela ... a takhle.

V7: Dozvěděla jste se nějaké nové informace, případně jaké?

R: Tak ano dozvěděla jsem se nové informace. Ne, nemám znalosti úplně o všem, takže třeba ... musím přímo uvést, jaké? Prostě třeba jsem najela na nějakou oblast a nevěděla jsem všechno, takže vlastně jsem si na ní rozklikla, ráda jsem si to přečetla a říkám ... wow. Jakože mám tu odpověď hned, a to se mi líbilo, že jsem si vlastně přečetla něco, co jsem nevěděla. Je to vlastně takový stručný a vlastně mě se líbí ta stručnost tohoto ...

vysvětlení pojmu, protože pak, když mě to zajímá víc, tak bych si klikla na tu literaturu a půjčím si tu knížku a dozvím se o tom. Ale mně se líbí ta stručnost, že mě to zaujme, že vlastně když nevím ... Dám příklad... myšlení... to teda zrovna vím...takže to bylo stručně vysvětleno, stručně a jasně, což je skvělý, když se chci o tom dozvědět víc, dozvím se. A to si myslím, že zaujme víc učitelů. Ty, co se i nechtěj vzdělávat, jestli to sem patří, ... u nás nechtěj, vlastně nesouhlasí, že já ještě studuju ... že jo ... že se vzdělávám... ale myslím si, že ty, co nejsou zase tak až proti a chtějí... je to lepší, než si přesně půjčit knížku ... nebaví je ta dlouhá knížka. Číst o tom, ale tohle by je zaujalo. Je to takový stručný. A přitom se hodně dozvedí, že si myslím ... že je to pro ty, co to nějak mají... k tomu negaci ... nebo pro začínající jako je dobré je k tomu bádání k tomuhle dovést.

V8: Jakým způsobem využijete nabízenou literaturu? Pokud ji nějak využijete?

R: ...no...k sebevzdělávání bych to využila....ke svému dalšímu rozvoji... což se mi líbí, že u každého je taková pestrá nabídka...

V9: Jakým způsobem by podle Vás mohl být software užitečný v profesním rozvoji učitele/učitelky MŠ?

R: no hlavně... se asi opakuju... k sebevzdělávání učitelů, k motivaci...ale tenhle ten mi přijde hlavně k motivaci...protože to je takový stručný, jsou tam hodně základy... není to zase moc rozšířený... my co studujeme, tak to na fakultě hodně děláme a známe, hodně to děláme to badatelství, hodně děláme ty seminární práce, tak to známe... takže bych to brala jako motivaci těch pedagogů, co se tomu chtějí věnovat nebo to nezažili, neznají to, nedělají to... protože u mě v práci to hodně neznaj...

V10: Jakým způsobem by mohl být software užitečný při práci s dětmi? A co konkrétně byste mohla použít?

R: Tak jsou tam třeba nápady...jako... s tímhle bych nepracovala s dětmi... to musí klikat dospělý...i kvůli přehlednosti, v tomhle by se nevyznaly... ale samozřejmě, když by mě něco motivovalo, tak si to upravím k jejich věku... podle toho bych si to vytvořila, já nevím, třeba skládačky, puzzle... spíš mi to přijde jako manuál, jak si to vytvořit... jak jsem to pochopila já...bych si to vytvořila dle věku u sebe ve třídě.

V11: Jaká konkrétní aktivita Vás konkrétně oslovila?

R: Zaujala mě aktivita spojená s vnímáním.

V12: Jaká očekávání jste měla před vyzkoušením?

R: Já jsem nečekala nic... spíš očekávání... nevěděla jsem, co mám čekat, ... mile mě to překvapilo

V13: Měla jste nějaké obavy? Případně jaké konkrétně

R: Neměla No ... Stahování bylo nepříjemný, jsme v časovém presu...chtěla jsem to rychle... potřebovala jsem pomoc ... kdo neumí, tak by asi zmatkoval víc...a to mi bylo nepříjemný. Jsem zvyklá, že se to spustí hned, nefungovalo to, nevěděla jsem, že se to má stáhnout... pak ani nevím jak... myslím, že by to šlo udělat na jedno stáhnutí, ne dva.

V14: Co konkrétně by Vám pomohlo k překonání obav? Už jste něco naznačila...

R: no určitě... instalace na ty dva body... je to takový, že se ti otevře stránka, ty si máš něco stáhnout... a nechat to stažený, pak stáhnout druhý program...otevře se ti jedna ikonka, pak druhá, pak třetí...jedna nefunguje, druhá je blokace, třetí se až otevře... kdyby to dělal někdo jiný, tak bych se na to upřímně vykašlala...a nestáhla bych to...

V15: Jaká pozitiva a negativa vnímáte při použití takového softwaru proti osobní účasti na školení/vzdělávacímu kurzu? Jaké má ten software výhody a nevýhody?

R: Výhody to má ..., že se k tomu můžu vrátit, můžu se vzdělávat teď, pak můžu odejít, pak zase přijít, můžu se vzdělávat celou noc, můžu se vzdělávat, kdy chci a jak chci dlouho, můžu se k tomu vracet nebo mám jen pět minut... takže ta časová možnost. Rozkliknu to jak mám čas. Kurzy taky neodsuzuju... zase je to komunikace. Takže negativum je to, že nemůžu si s někým o tom promluvit... komunikaci. Já jsem trošku upovídaná, takže ta mi chybí nejvíc.

V16: Jakým způsobem jej využijete v budoucnosti, pokud jej využijete?

R: když je to šířitelný, tak bych to doporučila svým kolegyním ... a určitě bych se k tomu vrátila, i ohledně té literatury,... to mě zaujalo... ráda se k tomu vrátím... i k praktickým věcem i kdybych něco potřebovala... ráda se k tomu vrátím ... jako zdroj inspirace.

V17: Měnil se nějak Váš názor v průběhu zkoušení? Co na to mělo vliv?

R: hmmm... nezměnil...

V18: A na závěr zhodnoťte Váš celkový dojem po vyzkoušení softwaru. Opět známkou od 1 do 5 jako ve škole, kde jedna je nejlepší a pět je nejhorší.

R: Jedna

V: Děkuji za Váš čas. To je ode mě vše.

PŘÍLOHA P VIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH K INTERVIEW

Otázky k interview o využitelnosti vzdělávacího softwaru Bádání dětí předškolního věku

Iniciály respondenta:

Pohlaví: žena x muž

Věková kategorie (věk): do 27 let x 28-37 let x 38-57 let x více než 58 let

Délka praxe: do 2 let x 2 – 6 let x 6 – 12 let x 12 – 19 let x 19 – 27 let x 27 – 32 let x 32 a více

Postavení:

Otázky k rozhovoru:

1. Pokud byste měl/a ohodnotit Váš první celkový dojem na škále od 1 do 5 jako ve škole; 1- nejlepší, 5- nejhorší. Jakou známku byste udělil/a?
1 2 3 4 5
2. Jak hodnotíte vizuální stránku softwaru?
3. Jak hodnotíte software z hlediska přehlednosti témat?
4. Shledáváte ovladatelnost softwaru zvládnutelnou i pro začátečníka? (z hlediska IT)
5. Byly pro Vás všechny informace dostatečně srozumitelné?
6. Zkoušel/a jste si některé úkoly? Je z Vašeho pohledu software dostatečně interaktivní?
7. Jaké nové informace jste se dozvěděla prostřednictvím softwaru?
8. Jakým způsobem využijete nabízenou literaturu? Pokud ji využijete.

9. Jakým způsobem by podle Vás mohl být software užitečný v profesním rozvoji učitele/učitelky MŠ?
10. Můžete uvést příklad aktivity, která Vás konkrétně oslovila?
11. Jakým způsobem by podle Vás mohl být užitečný při práci s dětmi? Co konkrétně byste při práci s dětmi využil/a?
12. Jaká očekávání jste měla před vyzkoušením softwaru? Naplnila se či nikoliv?
13. Měl/a jste nějaké obavy při předložení softwaru? Případně jaké konkrétně?
14. Co konkrétně by Vám pomohlo k překonání těchto obav (pokud nějaké byly)?
15. Jaká pozitiva a negativa vnímáte obecně oproti „klasickým metodám“ profesního rozvoje? Co konkrétně by Vás pozitivně/negativně ovlivnilo při volbě této metody? (např. náročnost ovládnání, množství obrázků, interaktivita, odborná terminologie, množství textu, časová a místní flexibilita...)
16. Jakým způsobem využijete software ještě v budoucnosti? Pokud jej využijete
17. Změnil/a jste názor na software při delším nebo dalším otevření? Ohodnotil/a byste software nyní jinak? A z jakých důvodů? (Odpověď pouze v případě kladného vyjádření.)
18. Ohodnoťte nyní Váš celkový dojem na škále od 1 do 5 jako ve škole; 1- nejlepší, 5- nejhorší. Jakou známku byste udělil/a po důkladnějším prozkoumání?

1 2 3 4 5