

Pohled učitelů na přípravu distančního vzdělávání v mateřské škole

Silvie Štěpánková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Silvie Štěpánková
Osobní číslo:	H190116
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Pohled učitelů na přípravu distančního vzdělávání v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování řešení a studium odborné literatury týkající se distančního vzdělávání v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na plánování distančního vzdělávání a spolupráci mateřské školy a rodiny.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Analýza získaných výzkumných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–148.

Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.

Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020). Impact of COVID-19 Lockdown on the Readiness of Preschool Educators for Distance Learning. In *Proceedings of the 2nd ISUDE 2020* (pp. 163-168). [online]. Atlantis Press. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.2991/aebmr.k.201205.026>

Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Vykoukalová**
Ústav školní pedagogiky

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že


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

Ve Zlíně 24.4.2023

.....

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.

2) Písemná škola nejednotlivě zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků odborných posudků zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, kterým správně. Zpracování zveřejnění skromé měřítko předtím vyžaduje školy.

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

(2) Diplomová, diplomová, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejmenší pět pracovních dní před hodinou obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v uložení určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v uložení pracovních vyrobek školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce požičovat na své vlastní výpis, úpravy nebo rozmnožení.

(3) Platí, že odevzdaná 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, § 33 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, sděje-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené Zákonem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho přímého vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské 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 užití díla licenční smlouvou o užití školního díla (č. 35 odst.

3). Odpověď-li autor lokálního díla nechtěl svolení bez výhradního úvodu, audeat se tyto osoby účastnit nařazení výukového programu jeho díle v souvislosti. 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 vyřídila jin dovozeného v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vyřídění díla vynaložil, a to podle odhadnutí od daných skutečností výše přiměřeně k jeho vyřídění dovozeného školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá pohledem učitelů na přípravu distančního vzdělávání v mateřské škole a má teoreticko-empirický charakter. Cílem této práce je zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání. Teoretická část vymezuje poznatky týkající se distančního vzdělávání a jeho plánování s ohledem na předškolní vzdělávání. V souvislosti s tím je popsána spolupráce mateřské školy a rodiny, která může mít značný vliv na vzdělávání předškolního dítěte. V praktické části jsou představeny výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Získaná data byla sesbírána prostřednictvím polostrukturovaného interview. Výzkumný vzorek tvořilo osm učitelek mateřských škol z Jihomoravského kraje. Následně byla provedena analýza dat pomocí otevřeného kódování, na jehož základě vznikly významové kategorie. Výsledky výzkumu odhalují, že přestože bylo distanční vzdělávání pro učitelky novou zkušeností, objevily v něm jisté výhody i nevýhody, a dokázaly tak na situaci pohlížet pozitivně.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, předškolní vzdělávání, e-learning, digitální technologie

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the teachers' perspective on the preparation of distance education in kindergarten and has a theoretical-empirical character. The aim of this thesis is to find out how kindergarten teachers approached the preparation of distance education. The theoretical part defines the knowledge related to distance education and its planning with regard to preschool education. In connection with this, the cooperation between kindergarten and family is described, which can have a considerable influence on the education of a preschool child. In the practical part, the results of the qualitative research are presented. The data were collected through semi-structured interviews. The research sample consisted of eight kindergarten teachers from the South Moravian Region. Subsequently, the data was analysed using open coding, which resulted in meaning categories. The results of the research reveal that although distance education was a new experience for the teachers, they discovered some advantages and disadvantages in it and were able to view the situation positively.

Keywords: distance education, preschool education, e-learning, digital technologies

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Janě Vykoukalové, za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu zpracování bakalářské práce. Také děkuji učitelkám mateřských škol za jejich ochotu a čas, který mi věnovaly při realizaci interview. V neposlední řadě patří mé poděkování mým blízkým za podporu a trpělivost během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 LEGISLATIVNÍ POVINNOST PRO MATEŘSKOU ŠKOLU V RÁMCI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.2 VYMEZENÍ POJMU DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.3 E-LEARNING JAKO NÁSTROJ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.4 VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2 PLÁNOVÁNÍ DISTANČNÍ VÝUKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	19
2.1 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST UČITELE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.2 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
2.3 NÁPLŇ VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
3 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.1 KOMUNIKACE BĚHEM DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.2 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODIČI.....	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	29
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
4.2 METODA SBĚRU A ANALÝZY DAT	30
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A CHARAKTERISTIKA SOUBORU.....	31
4.4 VSTUP DO TERÉNU.....	33
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	34
5.1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝZVA	34
5.1.1 (Ne)výhoda.....	34
5.1.2 Nová zkušenost	35
5.1.3 Už nikdy více	36
5.1.4 Pozitivní vnímání situace	36
5.2 DISTANC JAKO PŘEKÁŽKA	37
5.2.1 Blízkost nadevše.....	37
5.2.2 Věk dětí jako limit.....	37
5.2.3 Ohleduplná učitelka.....	38
5.2.4 Odlišné podmínky	39
5.3 VÝUKA BEZ RODIČŮ V OHROŽENÍ.....	39
5.3.1 Nepostradatelná osoba.....	40
5.3.2 Kladný přístup rodičů.....	40
5.3.3 Rodič ignorant.....	41

5.4	PŘÍPRAVNÁ FÁZE JAKO DŮLEŽITÝ KROK.....	42
5.4.1	Podnětné informace jako inspirace	42
5.4.2	(Ne)zachování metodických postupů	43
5.4.3	Učitelka vstřícná kolegyně	44
5.5	DIGITALIZACE VS TIŠTĚNÁ FORMA MATERIÁLŮ.....	45
5.5.1	Elektronické materiály v hlavní roli.....	46
5.5.2	Jistota v papírové podobě.....	47
5.5.3	Vizuální kontakt předností před obsahem.....	47
5.5.4	Opora předškolního dítěte	48
5.5.5	Návody a doporučení pro rodiče	48
5.5.6	MŠ jako partner	49
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	51
6.1	DISKUSE.....	53
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
	ZÁVĚR	56
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
	SEZNAM OBRÁZKŮ	63
	SEZNAM TABULEK.....	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Celý svět zasáhla v roce 2019 nečekaná situace, kdy se objevilo infekční onemocnění COVID-19. Vzhledem k nutnému zavedení epidemiologických opatření se všem lidem změnil jejich život. Byl vyhlášen nouzový stav, který zakazoval volný pohyb osob a následně zapříčinil i omezení vykonávání několika povolání a také plnění povinností dětí, kterými je školní docházka. V návaznosti na to bylo vzdělávání uzpůsobeno pro tuto situaci, která byla vyřešena výukou distanční formou. Vzdělávat se distančním způsobem platilo i pro děti, které byly v posledním roce mateřské školy a musely plnit povinnou předškolní docházku. Pro učitele mateřských škol bylo distanční vzdělávání naprostou novinkou. Považujeme za důležité, abychom se této nedávné problematice věnovali více do hloubky, vzhledem k několika faktorům, které měly vliv na výchovně vzdělávací proces a jeho samotné aktéry.

Cílem teoretické části této práce je shrnout poznatky týkající se distančního vzdělávání a jeho plánování s ohledem na předškolní vzdělávání. Ve spojitosti se vzděláváním předškolního dítěte je popsána spolupráce mateřské školy a rodiny, která může značně ovlivnit jeho povinnou předškolní docházku. Teoretickou část dělíme na tři kapitoly, kdy nejdříve dochází k samotnému legislativnímu ukotvení mateřské školy v rámci distančního vzdělávání a následnému vymezení pojmu distančního vzdělávání. Dále je popsán e-learning, jakožto nástroj distančního vzdělávání, prostřednictvím kterého jsou využívány digitální technologie v mateřské škole. V druhé kapitole se snažíme přiblížit plánování distanční výuky v předškolním vzdělávání, které zahrnovalo volbu formy výuky, obsah vzdělávání a určité kompetence učitele k němu potřebné. V závěru teoretické části se zaměříme na podstatu spolupráce mateřské školy a rodiny během distančního vzdělávání.

V úvodu praktické části se zaměříme na metodologická východiska výzkumu, následně představíme stanovené výzkumné otázky a uvedeme charakteristiku výzkumného souboru. Dále předložíme výsledky výzkumu kvalitativního charakteru, který byl realizován metodou polostrukturovaného interview. Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování a poté proběhla interpretace dat pomocí pěti hlavních významových kategorií. Hlavním cílem je zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání. V závěru uvádíme shrnutí výzkumných zjištění a doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Legislativní povinnost pro mateřskou školu v rámci distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání v mateřské škole nastalo poprvé v březnu roku 2020, kdy Ministerstvo zdravotnictví České republiky vydalo mimořádné opatření kvůli pandemii viru COVID-19, která zasáhla celý svět. Základní, střední a vysoké školy byly uzavřeny a přešly na distanční výuku. Pro MŠ spíše platilo doporučení o jejich omezení nebo přerušení provozu. Omezení či přerušení provozu MŠ je zakotveno ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, v § 3 odst. 1, kde je uvedeno: „Rozsah omezení nebo přerušení stanoví ředitel mateřské školy po projednání se zřizovatelem.“ (Vyhláška č. 14/2005 Sb.)

Pro MŠ to tedy znamenalo zavedení distanční výuky, a to především pro děti v posledních ročnících, pro které je předškolní vzdělávání povinné. Ve školním roce 2019/2020 byla vydána novela vyhlášky č. 349/2020 Sb., podle které jsou stanovena pravidla distančního vzdělávání v takovýchto mimořádných situacích. Distančním způsobem musí MŠ vzdělávat z důvodů:

- krizových opatření vyhlášených po dobu trvání krizového stavu podle krizového zákona, z důvodu nařízení mimořádného opatření, například mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví nebo krajské hygienické stanice podle zákona o ochraně veřejného zdraví,
- pokud není možná osobní přítomnost většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné z celé mateřské školy, z odloučeného pracoviště, nebo z nejméně jedné třídy, pokud se v ní vzdělávají pouze tyto děti. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2020, s. 3-4)

MŠMT (2021) uvádí, že všechny MŠ si mohou nastavit svá pravidla, jak pojmu distanční výuku. Ta by měly mít jasně uvedeny ve školním řádu a mohou se inspirovat, jak školní řád upravit z dokumentu Metodická doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Platí však zde pravidla, která jsou právně závazná, a to při vyhlášení mimořádného nebo krizového opatření či nařízení karantény, kdy většina z dětí plnící povinnou předškolní docházku nemohla být přítomná. Platila pro ně ustanovení školského zákona v § 184a, která jsou stanovena ve dvou bodech:

1. povinnost mateřské školy zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné,
2. povinnost dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, se tímto způsobem vzdělávat.

Způsob poskytování vzdělávání a zpětné vazby na dálku přizpůsobí škola podmínkám dítěte (zázemí, materiální podmínky, speciální vzdělávací potřeby, zdravotní stav atp.). (Zákon č. 561/2004 Sb.)

1.2 Vymezení pojmu distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání se v České republice začalo rozvíjet na počátku 90. let minulého století. Nyní jsou prostřednictvím distančního vzdělávání k dispozici různé kurzy, a to v rámci celoživotního vzdělávání. V kombinaci s prezenčním studiem může právě distanční vzdělávání probíhat na vysokých školách. V současné době je distanční vzdělávání ve vyspělých zemích světa hojně využíváno, a to formou satelitních televizních a rozhlasových signálů, kterými se šíří vzdělávací programy, pomocí nichž se mohou vzdělávat lidé všech věkových kategorií, profesí i zájmových oblastí (Podškubková & Pospíšil, 2006).

S distančním vzděláváním se v zahraniční literatuře nejčastěji setkáme s označením Distance education nebo Distance learning, v německé literatuře se vídáme s pojmem Fernstudium a například francouzská literatura používá termín L'enseignement a distance (Zlámalová, 2008).

Pro distanční vzdělávání se vyskytuje velké množství definic a vymezení, ale neexistuje pro něj jednomyslná definice, kterou bychom mohly vyjádřit všechny možnosti, která tato forma vzdělávání zahrnuje. Uvedeme si několik definic, které autoři uvádí. Burnsová (2011) definuje distanční vzdělávání jako způsob výuky, kdy jsou od sebe student a učitel téměř neustále odloučení a prostřednictvím tištěných a také digitálních materiálů si vyměňují informace. V rámci distančního vzdělávání také různorodě používají metody výuky a technologie. Černý, Chytková, Mazáčová a Šimková (2015, s. 34) vymezují **distanční vzdělávání** jako „formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující.“ Podle Bartoňkové a Cimbálníkové (2010) distančním vzděláváním rozumíme vzdělávací proces, ve kterém provádí výuku

člověk, který není ve stejném čase na stejném místě souběžně se studentem. Tím pádem jde o řízené a samostatné vzdělávání, ve kterém jsou stěžejní studijní materiály doplněné o další komunikační prostředky, např. počítačové programy, audio a videozáznamy, e-maily, telefony. Distanční forma studia je tedy dle Zlámalové (2008, s. 12-13) „založena na samostatném studiu (samostudiu) a k tomuto účelu ale obdrží studující ve vzdělávací instituci kompletní studijní materiály (studijní opory), připravené speciálně pro samostudium.“

Wedlichová (2010) uvádí tuto formu vzdělávání jako nevhodnou pro děti předškolního věku, a to především z vývojového hlediska. Pro předškolní dítě je důležité rozvíjení svých kompetencí, pro které potřebuje dostatečné množství pohybu, podnětné prostředí a sociální kontakt s vrstevníky. Autoři Tulum a Ozturk (2021) se právě domnívají, že dítě bude strádat v rámci sociální oblasti a nebude dostatečně rozvíjeno při výchovně vzdělávacím procesu vzhledem k minimálnímu kontaktu.

Distanční forma studia je právě opakem prezenční formy, tedy běžně využívaného klasického vyučování. Zlámalová (2008) prezenční formu studia definuje jako proces vyučování, který probíhá v přímém kontaktu mezi všemi zúčastněnými, a to mezi pedagogem a studenty, kteří jsou v daný čas na stejném místě a navzájem si předávají své znalosti a dovednosti.

Distanční vzdělávání vychází maximálně vstříc potřebám a možnostem všem, kteří jsou součástí této formy vzdělávání. Pro distanční vzdělávání existují následující základní principy:

Individualizace a flexibilita

- jsou založeny na početně rozšířené nabídce studijních možností, flexibilně sestavených kurzech a možnostech změny obsahu i rozsahu učiva;

Samostatnost

- je možná hlavně v uspořádání a rozdělení učiva na malé části a poté následuje zpětná vazba o zvládnutí, tedy porozumění a následném použití, dané části obsahu učiva,
- velkou výhodou je v tomto případě individuální tempo při učení na rozdíl od klasické výuky ve třídě;

Multimediálnost

- napomáhá ke správnému pochopení učiva a jeho efektivnosti, protože je při něm využíváno více smyslů,
- prostřednictvím obrazu a zvuku se informace rychle dokáží šířit, přijímat a umožňují tak snadnou komunikaci pomocí telefonu, videohovoru, e-mailu, počítačové sítě, a to mezi pedagogy a studenty v souvislosti s daným učivem a zadanými úkoly, tak zcela nahrazují každodenní kontakt s učitelem při prezenčním studiu;

Podpora studujících

- se zakládá především na informovanosti o možnostech studia, motivace ke studiu, individuálně sestaveného studijního programu, možné pomoci v psychologické oblasti v nelehkých situacích v rámci studia a také osobních problémů (Zlámalová, 2008).

1.3 E-learning jako nástroj distančního vzdělávání

Trendy distančního vzdělávání jsou velmi úzce spojené s vývojem ICT, a i rozvojem pedagogických teorií. Uvedeme si zde tři oblasti technologických trendů. První oblastí je plná elektronizace, která ve vzdělávání využívá e-learning, LMS (systém pro řízení výuky) a internet. Druhou oblast zahrnují interaktivní výukové prvky, kdy se simulace reálných dějů zapojují do výuky místo statických obrazových informací. Také dochází ke zvyšování využívání her ve vzdělávání. Poslední oblast je virtuální realita jako učební prostředí, které představuje jistou iluzi skutečného nebo vymyšleného světa a pomáhá zlepšit efektivitu a interaktivitu výuky (Klement, 2012, podle Černý et al., 2015).

Právě aktuálním a také nejvyužívanějším nástrojem distančního vzdělávání je e-learning. Tento nástroj můžeme dle Zlámalové (2006) definovat jako současný prvek technologie distančního vzdělávání, ale také s využitím v rámci prezenčního vzdělávání. E-learning se označuje za multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu s využitím informačních a komunikačních technologií napomáhající zvyšování efektivitu a kvality vzdělávání. Na e-learning můžeme pohlížet jako na vzdělávací proces využívající ICT, které pracují s daty v elektronické podobě (Zounek, 2009). Také Maněna, Maněnová, Šín a Myška (2015, s. 33) popisuje **e-learning**, a to jako „způsob vzdělávání, který využívá moderní informační a komunikační technologie k předávání výukového obsahu, komunikaci účastníků vzdělávání a k řízení výukového procesu.“

Z e-learningu vychází pojem blended learning, kterým dle Zounka, Juhaňáka, Staudkové a Poláčka (2021, s. 49) „promyšlenou a funkční kombinací forem a metod lze nepochybně docílit vyššího vzdělávacího efektu, než kdybychom striktně volili jeden přístup.“ Pokud bychom chtěli využít této kombinované výuky, musíme brát ohled na didaktické prvky, a to na vzdělávací cíle a obsah, charakteristiku studentů, role online či fyzického prostředí, účast studentů a následnou zpětnou vazbu, možnost konzultace a podporu studentů.

Pojem e-learning se skládá ze dvou částí. První částí je písmeno „e“ označující pojem „elektronické“, a znamená použití ICT. Druhá část „learning“ pochází z anglického slova, které v překladu znamená „učení“. Pojmy „elektronické“ a „učení“ ve spojení ukazují na propojení principů učení s možnostmi (Zounek, 2009).

Nástup e-learningu v České republice byl značně rychlý a aplikuje se zde od konce minulého století, a to především v oblasti vysokých škol a firemního vzdělávání. Tyto informační a komunikační technologie se neustále vyvíjí, a tak velká část pedagogů ani nestačí reagovat na využití těchto případných možností procesu vzdělávání (Zlámalová, 2008).

Dle Kopeckého (2006) má e-learning několik základních forem prostřednictvím kterých poskytuje vzdělávací obsah v elektronické podobě. Těmito formami je off-line a on-line learning. U off-line e-learningu není nutné propojení dvou počítačů s počítačovou sítí.

Druhá forma, jež Kopecký (2006) uvádí je on-line learning, jimž rozumíme vzdělávání, které využívá počítačovou síť, a to lokální počítačovou síť (intranet) nebo globální počítačovou síť (internet).

Zlámalová (2008) rozděluje on-line e-learning na dvě verze:

- synchronní – u této podoby je nutné, aby student využíval neustálé připojení k síti a byl tak ve spojení s učitelem a také spolužáky;
- asynchronní – není tolik náročná jako synchronní verze, protože není nutné být trvale připojen k počítačové síti a učitel se studenty komunikuje například prostřednictvím e-mailu.

Dle Zounka et al. (2021) může e-learning probíhat také prostřednictvím mobilních technologií neboli mobile learning. Mobilní technologie jsou příkladem právě pro využití moderních technologií v rámci výuky nebo učení. V zásadě může využívat stejných online nástrojů, vzhledem k tomu, že jde pouze o doplnění e-learningu, s cílem zapojit mobilní prostředky do výuky.

1.4 Využití digitálních technologií v předškolním vzdělávání

Právě využití digitálních technologií ve vzdělávání nabízí širokou škálu možností. V současné době se digitální technologie v českých školách hojně využívají ke zprostředkování informací ve formě média, pomocí kterého jsou výukové materiály šířeny. Také slouží jako informační zdroje, pomocí kterých lze informace na internetu vyhledat (Neumajer, 2016).

Podle Kalaše (2013) digitálními technologiemi rozumíme obsáhlý souhrn prostředků, nástrojů, prostředí a procesů, které vychází z oblasti počítačů a komunikace. Můžeme je tak využít jako pomoc k učení a také k učení se, ke komunikaci a spolupráci a pro tvoření. Tím pádem podporujeme celkový vývoj všech oblastí dětí, žáků a studujících každého věku. **Digitální technologie** ale „nejsou pouze (didaktickým) nástrojem, ale vytvářejí prostor pro nové postupy či sociální aktivity, které nejsou limitovány prostorem třídy“ (Zounek, Juhaňák, Staudková, & Poláček, 2016, s. 101).

S technologiemi se děti prakticky setkávají už od malička a v domácím prostředí jsou tak s nimi v každodenním kontaktu. Neznamená to ale jejich přílišné používání nebo odsouvání jiných činností. Právě už v útlém věku se u dětí začínají utvářet postoje a návyky, které souvisí s používáním digitálních technologií (NÚV, 2018).

Jak již bylo zmiňováno, používání smartphonu souvisí s takzvaným mobile learningem. Obdobným zařízením dle Černého et al. (2015) je tablet, který lze využít podobně jako chytrý telefon. Učitel jej může využít ke tvorbě příprav, ke komunikaci se žáky v hodině, ale také k vlastnímu sebevzdělávání.

V tomto online prostředí existuje několik konkrétních nástrojů, které lze využívat ke vzdělávání během distanční výuky. Jedním z nich je Google Classroom představující také virtuální učebnu, a to od společnosti Google. Tento nástroj je bezplatný pro vzdělávací instituce a umožňuje všem jeho aktérům zde ukládat a sdílet soubory či dokumenty, komunikovat online a posílat e-maily (Černý et al., 2015). Microsoft Teams je dalším bezplatným nástrojem, jehož výhodou je jednoduché a také dostupné ovládání. Proto také tato virtuální učebna umožňuje a ulehčuje aktérům vzdělávacího procesu mezi sebou komunikovat prostřednictvím hovorů, videohovorů a chatování, a to v rámci synchronní i asynchronní komunikace (Zounek et al., 2021).

Užívaným nástrojem digitálních technologií jsou v současné době hojně využívané online sociální sítě. Tento nástroj lze popsat jako online službu, díky které můžeme komunikovat

a sdílet informace. Mezi sociální sítě patří Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube, Instagram či Pinterest. Sociální sítě se liší v různých oblastech, podle kterých je vyhledáváme a za jakým účelem využíváme. Jednou z odlišností je například akcentovaná oblast, dle které má každá síť svůj specifický prvek. S videem je tedy hlavně spjata YouTube. Pinterest a Instagram je spojován se sdílením fotek a obrázků. V každém případě jde ale o dva základní prvky, kterým je komunikace a sdílení informací. Pro zajímavost, v roce 2020 se YouTube zařadil na 1. místo v žebříčku nejlepších online vzdělávacích nástrojů (Zounek et al., 2021).

Dalším nástrojem je digitální storytelling neboli vyprávění příběhů prostřednictvím digitálních technologií, který se řadí mezi zábavné vzdělávání neboli edutainment. Pro vzdělávání má velký potenciál, kdy vypravěč neboli učitel má tak možnost předat dítěti vzdělávací obsah zábavnější formou, a to za pomoci audio vizuálních nástrojů (Zounek et. al., 2021).

V současnosti právě u těch nejmladších dětí můžeme vybírat z velkého množství digitálních technologií, které nám jsou k dispozici a lze je tak aplikovat v MŠ. Měli bychom se ale zaměřit na určitá kritéria, dle kterých vybereme vhodné digitální technologie využitelné v MŠ (Kalaš, 2011).

Následující kritéria můžeme považovat v jejich sledu jako ta nejdůležitější až po ty neméně důležitá a dle Kalaše (2011) zní takto: být vzdělávací, podporovat integraci a hru, povzbuzovat spolupráci, přenechat iniciativu dětem, vyhýbat se nezdvořilosti a stereotypům, být intuitivní, rozvíjet povědomí o zdraví a bezpečnosti, podporovat spolupráci s rodiči.

Petrboková (2015) uvádí, že využití digitálních technologií může mít pozitivní vliv na vývoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě jejich využití byl u těchto dětí zaznamenán pokrok ve vývoji určitých oblastí a jejich schopností. Tento pokrok se objevil především v oblastech, ve kterých má dítě jisté nedostatky a také pomohl k jeho celkovému rozvoji.

2 PLÁNOVÁNÍ DISTANČNÍ VÝUKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V rámci výuky distanční formou hrálo velkou roli několik faktorů, které měly vliv na plánování a přípravu materiálů učiteli předškolního vzdělávání. MŠMT vydalo dokument s názvem Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v MŠ.

Při plánování vzdělávání bychom měli brát v potaz jistou řadu proměnných, které mají vliv na kvalitu výuky distančním způsobem. V tomto případě se tedy jedná o volbu ideálního způsobu zprostředkování informací, výběr aktivit v rámci náplně distančního vzdělávání, správnou a efektivní formu komunikace a v neposlední řadě učitele, jenž je schopen dítěti zaručit efektivní průběh výuky distanční formou (Tulum & Ozturk, 2021).

2.1 Digitální gramotnost učitele předškolního vzdělávání

Několik důležitých faktorů v připravenosti na vzdělávání pomocí digitálních technologií uvádí Pavlenko a Pavlenko (2020). Dle autorů zde hraje velkou roli faktor, kterým je úroveň digitální gramotnosti pedagogů, úroveň technického vybavení předškolních institucí a také aktivní zájem o digitální technologie ze strany pedagogů a rodičů.

V souvislosti s častěji využívanými digitálními technologiemi ve společnosti se vyskytl pojem digitální gramotnost. Růžičková, Fanfulová, Maněnová et al. (2018) na základě projektu Národního ústavu pro vzdělávání, který se nazývá Podpora práce učitelů, označuje digitální gramotnost jako souhrn digitálních kompetencí, a to vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, nezbytných pro bezpečné a tvořivé využití digitálních technologií potřebné pro práci, učení a volný čas s nimi.

Právě digitální kompetence jsou ve spojitosti s e-learningem, který využívá digitálních technologií, označovány jako důležité pro plnohodnotný rozvoj klíčových kompetencí u žáků. Digitální kompetence jsou charakterizovány jako využití digitálních technologií při různorodých aktivitách a také při řešení problémů (Růžičková et al., 2018).

Rozvoj digitální gramotnosti u učitelů mateřských škol je tedy velmi potřebný, kdy v první řadě rozvojem této gramotnosti můžeme považovat nějaké zahajovací školení či kurzy, které se zaměřují na danou problematiku. U učitelů mateřských škol se digitální gramotnost rozděluje na tři stupně či úrovně. První úroveň značí poznání celkových schopností digitálních technologií. Druhou úroveň chápeme učení se v digitálním světě a poslední úroveň je právě zapojení digitálních technologií při práci s dětmi. Úrovněmi rozumíme určité stupně, kterými učitel momentálně prochází (Kalaš, 2011).

Učitelé v prostředí mateřských škol při využívání digitálních technologií pojmají různé způsoby. Jeden z nich zahrnuje přípravu na výuku právě v prostředí předškolního vzdělávání, kterou rozumíme přípravu na činnosti učitele s dětmi. V takovém případě učitel tvoří veškeré edukační materiály v elektronické podobě, a to například formou videí. Jiným způsobem využívá digitální technologie k interakci při aktivitách s dětmi. Pro poskytnutí takových edukačních materiálů je nutná tvorba v elektronické verzi. V tomto případě učitel využívá interaktivních tabulí nebo tabletů, pomocí kterých dané materiály zprostředkuje dětem. Další způsob archivuje výsledky výuky, které učitelům mateřských škol pomohou uchovat a zaznamenat různorodé aktivity dětí. Následně je také možné tyto materiály transformovat ve verzi e-portfolia každého z dětí (Zikl, 2011).

2.2 Formy distančního vzdělávání v mateřské škole

Právě o způsobu, jakým distanční vzdělávání bude probíhat, rozhoduje ředitel dané MŠ. Musí však brát ohled na podmínky a aktuální možnosti školy, ale především na právní předpisy. V MŠ lze vzdělávání distančním způsobem uskutečnit on-line nebo off-line formou, s ohledem na individuální podmínky dětí a taktéž možnosti školy, a to jak personální, tak technické (MŠMT, 2021).

Pro dosažení smysluplného výchovně vzdělávacího procesu nám může dopomoci právě vyvážená výuka distančním způsobem a kombinace různých technologií ve vzdělávání (Tulum & Ozturk, 2021). Splavcová (2020) klade důraz na principy předškolního vzdělávání při výběru způsobu distančního vzdělávání, kdy bychom neměli děti nijak přetěžovat ale ani podceňovat. Měli bychom se zaměřovat na celkový rozvoj dítěte, který je třeba stále posilovat a udržovat. V oblastech, ve kterých je dítě úspěšné, jsou využitelné právě jako motivace k aktivitám, které jsou pro něj obtížné.

Česká školní inspekce (2021) uvádí, že ke vzdělávání **off-line** formou není potřebné připojení k internetu, a tudíž k jeho realizaci není zapotřebí pracovat s digitálními technologiemi. Učitel tak dětem zprostředkovává úkoly v podobě pracovních listů, různých experimentů, výtvarných aktivit, didaktických či pohybových her. Dle MŠMT (2021) tak předškolní děti plní povinnou předškolní docházku především prostřednictvím praktických úkolů, které vychází z jejich přirozených podmínek v závislosti na jejich domácím prostředí. Mohou mít podobu různých tvořivých prací nebo činností zaměřujících se na použití dosavadních znalostí a dovedností v praxi či aktivity zaměřené na rozvoj kompetencí dítěte. Mohou tedy zahrnovat každodenní aktivity v domácím prostředí,

a to například aktivity spojené s prací na zahradě či pohybem v přírodě, příprava jídla nebo jednoduché domácí práce.

V předškolním vzdělávání je možné provádět výuku také v **on-line** formě, a to buď synchronně či asynchronně. **Synchronní** vzdělávání umožňuje učitelí spojení s dětmi prostřednictvím určité komunikační platformy a díky ní tak mohou všichni souvisle pracovat na dané aktivitě (MŠMT, 2021). Pro on-line formu vzdělávání je podstatné využití komunikačních nástrojů. Pomocí nich učitel předává dítěti znalosti a dovednosti, které zprostředkovává prostřednictvím vhodných informačních a komunikačních technologií. Právě volba informační a komunikační technologie je brána jako klíčový faktor úspěšného aplikování e-learningu, ale tím stěžejním faktorem je motivace a aktivita jak učitele, tak dítěte než vhodný výběr a následné uplatnění ICT (Šikýř, 2011).

Dle Zounka et al. (2021) jsou digitální technologie jednou z mála možností, které lze využít během distančního vzdělávání v rámci synchronní komunikace v době uzavření škol. Technologie tak při přechodu na online výuku učitelí umožňují se s žákem spojit a komunikovat v reálném čase nebo pomocí textových zpráv, kdy všichni aktéři musí být připojeni k internetu. V rámci on-line setkání dle ČŠI (2021) alespoň zčásti podpoříme sociální kontakt a také motivaci dětí. Tato synchronní výuka by se měla konat zhruba dvakrát týdně a nanejvýš třicet minut.

Tulum a Ozturk (2021) upozorňují na čas strávený u digitálních technologií, jenž má významnou roli právě při poskytování vzdělávání dětem předškolního věku. Autoři tímto berou v úvahu délku stráveného času u obrazovky, které má následně negativní účinky na předškolní dítě. Kim (2020) uvádí jistá úskalí při synchronní on-line výuce, kdy v takovém případě hraje velkou roli počet připojených dětí. Jedním z důvodů, který tuto výuku může v jistých případech omezovat je možnost současné komunikace jen jedné osoby, kdy nástroj umožňuje mluvit účastníkům hovoru pouze po jednom. Dále je také zcela nemožné, aby přes on-line výuku fungovala skupinová práce a učitel tak mohl dohlédnout na jednotlivé skupiny. Také vzhledem k tomu, že takto malé děti nejsou schopny tyto on-line funkce ovládat.

Tento on-line způsob vzdělávání však u dětí předškolního věku nehraje hlavní roli z důvodu jejich nízkého věku, ale má pouze doplňkovou funkci. Naopak **asynchronní** vzdělávání dává dítěti možnost pracovat se svými rodiči na úkolech v jimi stanoveném čase a také vlastním tempem. Může se jednat o nahrané videa, ať už z YouTube nebo právě učitelí (MŠMT, 2021). Přesto je ale nezbytné zohlednit na jaké úrovni rozvoje děti jsou

a v návaznosti na to zvolit vhodné on-line učební nástroje, díky kterým se děti do výuky zapojí. Děti předškolního věku nemusí mít technologické dovednosti, které jsou nutné pro různé činnosti on-line formou, jako například odpovídat formou písemné komunikace na obrazovku nebo sdílení souborů s písemnými informacemi. Pokud učitelé využívají nástroje a funkce video komunikačních platforem vhodným způsobem, mohou být pro vzdělávání dětí prospěšné. Například to mohou být funkce „sdílení obrazovky“, která umožňuje všem zúčastněným sdílet obrázky (Kim, 2020).

U on-line forem vzdělávání sledujeme jak výhody, tak nevýhody. Přesto při využití on-line výuky by škola měla brát ohled na dané podmínky učitelů a především dětí. Avšak při využití off-line vzdělávání s uplatněním synchronních i asynchronních metod je dosaženo nejlepšího efektu (MŠMT, 2021).

2.3 Náplň vzdělávací nabídky v distančním vzdělávání

Při výuce distančním způsobem je pro předškolní vzdělávání stále závazný rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je seskupen do pěti vzdělávacích oblastí, ze kterého učitelé vychází. Pro naplnění vzdělávání však není cílem tento dokument kopírovat a předat rodičům v domnění řízeného vzdělávacího procesu vzhledem k tomu, že rodiče nejsou učitelé. Cílem je usnadnit rodině rozvíjet své dítě pomocí jednoduchých přirozených činností a prostředků umožňující jej vykonávat v domácích podmínkách (Splavcová, 2020).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tedy zahrnuje vzdělávací okruhy, které pojímají konkrétně pět základních oblastí: *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a společnost*, *Dítě a svět* (Kořátková, 2014). Splavcová (2020) uvádí inspiraci pro náplň vzdělávací nabídky jednotlivých oblastí právě s ohledem na podmínky a prostředí rodiny během distanční výuky.

Vzdělávací cíle oblasti *Dítě a jeho tělo* jsou zaměřeny do biologické úrovně v rámci které jde o naplnění: potřeb pohybu a aktivity v rámci fyziologického rozvoje dětí, jejich správného rozvoje tělesných a pohybových funkcí, zdatnosti, koordinaci a taktéž motorické a sebeobslužné dovednosti (Kořátková, 2014). Splavcová (2020) uvádí, že bychom dítěti v této době měli umožnit především dostatek volného pohybu a praktické činnosti zaměřené na motoriku. V rámci hrubé a jemné motoriky v domácím prostředí jsou vhodné činnosti jako utírání nádobí, prostírání stolu nebo skládání prádla. Dále se v rámci této oblasti

nabízejí různé hry, například s míčem, se stavebnicí nebo s pískem. Dále se dítě při oblékání, stolování nebo při plnění hygieny vzdělává v rámci sebeobsluhy.

V další oblasti *Dítě a jeho psychika* jsou vzdělávací cíle směřovány do psychologické oblasti se zaměřením na podpůrné rozvíjení psychických funkcí jež zahrnují podoblasti „Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle“ (Koťátková, 2014, s. 163). V rámci naplňování vzdělávacích cílů v psychologické oblasti jsou v domácích podmínkách vyhovující aktivity jako je čtení a naslouchání, pozorování či zkoumání různých jevů v přírodě. V této době může dostatečně posloužit pexeso, různé skládačky, kreslení a malování, které podporují paměť a představivost dětí. Pro rozvoj prostorové orientace je využitelná hra na schovávanou, kterou lze provádět jak v domě, tak na zahradě (Splavcová, 2020).

Pro oblast *Dítě a ten druhý* je stěžejní podporovat budování vztahů ke všem ostatním, to znamená k dětem a také k dospělým. Neméně důležité je posilovat a zlepšovat komunikaci a sociální dovednosti (Koťátková, 2014). Při distančním vzdělávání je tedy důležitým aspektem podporovat komunikaci dětí s ostatními a vzájemnou interakci. K podpoře sociálních dovedností je vhodné zařadit také společenské hry a hry s pravidly (Splavcová, 2020). V předškolním vzdělávání je hra optimální činností, pomocí které můžeme dosáhnout úspěšné socializace dítěte a jeho celkového rozvoje. Díky hře si tak dítě zdokonaluje svou zručnost, jak zacházet s věcmi, improvizuje, přichází na různé souvislosti (Opravilová, 2016).

Koťátková (2014) popisuje oblast *Dítě a společnost* orientovanou do sociálně kulturní sféry, která dítě seznamuje se životem lidí ve společenství a s danými pravidly jejich společného žití. Nesmíme také opomenout obeznámení se s tradicemi ve společnosti a následné osvojení sociokulturních návyků. Splavcová (2020) uvádí, že v době distanční výuky mohli rodiče dětem přiblížit jaké jsou zvyky a tradice v jejich okolí, jaká pravidla soužití panují například doma, v obchodě a v divadle. Ideální je také zařadit námětové hry, kdy si děti hrají na různá povolání nebo představují rodinu.

Oblast *Dítě a svět* se zaměřuje na environmentální problematiku a jaký vliv má na dítě v rámci jeho povědomí o světě, jaký vliv má člověk na životní prostředí a nalezení možností pro vytváření blízkého vztahu k přírodě a okolí (Koťátková, 2014). V rámci oblasti *Dítě a svět* je pro děti důležité poznávat své okolí a je tedy vhodné zařadit různé pracovní činnosti, které mohou zahrnovat péči o zvířata nebo rostliny, dále se seznamovat s ekologií, tedy jak třídit odpad nebo jak šetřit vodu (Splavcová, 2020).

3 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Právě mimořádné období v roce 2020 nás utvrdilo v tom, že je spolupráce a komunikace mezi mateřskou školou a rodinou nejdůležitější součástí vzdělávání dítěte v předškolním období. Důležité bylo najít ideální cestu, jakým způsobem a v jaké podobě bude probíhat vzdělávání ve spolupráci s rodiči dítěte. Snahou bylo brát v potaz situaci rodin, kdy mají další děti, které se také potřebují distančně vzdělávat a nemusí tak mít dostatečný počet digitální techniky. Ohled byl cílen i na rodiče, kdy někteří pracovali také z domova a bylo nutné všechno uzpůsobit vzájemným podmínkám (MŠMT, 2021).

3.1 Komunikace během distančního vzdělávání

Docházíme tedy k přesvědčení, že komunikace s rodiči je velmi důležitá, a to nejen při vzdělávání distančním způsobem. Vzhledem k plnění povinné předškolní docházky dětí má škola tedy povinnost jim toto vzdělávání zprostředkovat, avšak s přenesením na rodiče dětí. Rodiče by tak své děti měli plně podporovat, aby tuto povinnost výchovně vzdělávacího procesu plnily (MŠMT, 2021).

Komunikace probíhající v MŠ, známe jako jednu z forem sociální komunikace, která nese název pedagogická komunikace. Tato komunikace je právě prostředkem k dosažení cílů ve výchovně vzdělávacím procesu, pomocí kterého jsou předávány informace a následně získávána zpětná vazba. Umožňuje nám komunikovat s účastníky procesu, kterými jsou především děti a učitel, ale také rodič. Účastníci pedagogické komunikace mohou být ovlivněni jak atmosférou, tak prostředím, kde vzdělávání probíhá (Nelešovská, 2005). Jako nevýhoda se jeví právě absence sociálního kontaktu, vzhledem k tomu, že učitel je odloučen od dětí a nemá tak možnost vidět jejich reakci při dané aktivitě nebo s nimi provádět různé činnosti přímo ve třídě (Frombergerová, 2020).

Velký význam má tedy stanovení přesných pravidel v rámci komunikace MŠ s rodinou v době vzdělávání distančním způsobem. Podstatné je, aby škola sdílela informace rodičům pravidelně a dostatečně brzy. Informace by neměly být předávány v příliš obsáhlých zprávách či v několika krátkých sdělení za celý den, aby nedošlo k zaniknutí důležitých údajů. Informace by měly být rodičům zasílány v pravidelnou dobu a intervalech, a to nejlépe během pracovní doby. Ideální frekvence pro posílání informačních zpráv je jednou až dvakrát za týden (MŠMT, 2021).

Kopecký (2007) pro zprostředkování výuky uvádí využití off-line či on-line formy komunikace. Off-line komunikace nevyžaduje připojení k internetu a může mít podobu hovoru přes mobilní telefon či dopisu nebo jiného tiskopisu. MŠMT (2021) popisuje zadávání úkolů off-line formou, které probíhá v písemné formě či hlasové, mimořádně dochází i na osobní setkání. V off-line formě se spatřuje výhoda, kdy ke vzdělávání není potřebné žádné technické vybavení, a tak ani digitální kompetence aktérů výchovně vzdělávacího procesu.

Na druhé straně se on-line komunikace realizuje pomocí počítačové sítě, kdy jsou k ní jeho účastníci připojeni a schopni komunikovat. On-line neboli e-komunikaci lze dále dělit na dvě formy, synchronní a asynchronní, obdobně jako e-learning. Při asynchronní formě není nutná přítomnost komunikantů u počítače ve stejný čas. Základním komunikačním nástrojem této formy je e-mail, který umožňuje efektivní komunikaci díky odesílání a také přijímání zpráv (Kopecký, 2007).

Naopak během synchronní komunikace jsou její účastníci přítomni v reálném čase a probíhat může například v rámci videokonferencí (Kopecký, 2007). Právě využití synchronní komunikace během distančního vzdělávání se jeví jako vhodné pro sdělení zpětné vazby dětem předškolního věku (MŠMT, 2021).

V rámci digitálních technologií se v dnešní době využívají nám nejnámější komunikační aplikace jako jsou například WhatsApp Messenger nebo Facebook Messenger, ale také ZOOM či Google Hangouts, které umožňují právě videohovor nebo videokonferenci (Zounek et al., 2021). MŠMT (2021) uvádí jako vhodný krok pro dosažení efektivní komunikace mezi školou a rodinou zvolení jednotného komunikačního kanálu. Pro rodiče by nebylo ideální, aby museli kontrolovat více komunikačních platforem najednou, například e-mail, WhatsApp nebo stránky školy, aby nedošlo ke ztrátě přehledu a kvality informací.

Pokud komunikace probíhá výhradně prostřednictvím on-line komunikačních kanálů, je dle MŠMT (2021) vhodné nastavit lhůtu, a to maximálně do dvou pracovních dnů, pro zpětnou odezvu na zprávu. Ohled bychom měli brát i na rodiče, pokud nejsou dostatečně technicky vybaveni.

3.2 Spolupráce mateřské školy s rodiči

Dle Svobodové (2010) má mateřská škola za úkol doplňovat výchovu v rodině dítěte a na základě úzkých vazeb navázat na zajištění předškolního vzdělávání, kdy by měl učitel akceptovat rodiče jako partnera a také odborníka. To vše na základě respektu, rad a naslouchání rodičům za účelem dosažení správné výchovy dítěte. Společně by měl učitel a rodič snažit nalézt vhodnou cestu, jak dítě vzdělávat.

Při poskytování distančního vzdělávání v rámci domácího prostředí jej ovlivňují různé podmínky, a to s sebou přináší překážky. Jednou z nich jsou chybějící odborné kompetence rodičů, které ovlivňují porozumění výukovým materiálům a v návaznosti na to nedostatečný zájem a motivace k výuce dětí. Může to souviset právě s nedostatkem času věnovaným dítěti kvůli svým vlastním pracovním povinnostem. Na druhou stranu rodiče nemusí být plně materiálně vybaveni nebo jim schází kompetence k používání digitálních technologií. Následkem toho je touha rodičů pro rychlý návrat dětí do MŠ (Sari & Maningtyas, 2020).

U dětí raného věku je důležitý sociálně emoční vývoj, který je nepostradatelný právě při interakci a komunikaci dětí s učitelem a také při samotné realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Pro kvalitní plánování vzdělávání distančním způsobem je pro zajištění komunikace kromě jednotlivých úloh a rolí učitele a rodičů, důležité i osobní vzdělávání (Tulum & Ozturk, 2021).

Učitelka zastává především roli odborníka, a to v rámci otázek souvisejících s výchovou a vzděláváním v předškolním zařízení. Pro rodinu je tu učitel jako partner a také poradce. Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je v roli diagnostika a také terapeuta (Opravilová, 2016).

Sari a Maningtyas (2020) uvádí, že během uskutečnění distančního vzdělávání se děti předškolního věku ale neobejdou bez podpory rodičů. V předškolním vzdělávání je nutné začlenění rodičů, a to v rolích společníků a průvodců. Předpokládá se, že rodiče zstanou roli učitele a budou tak schopni své dítě podněcovat k učení se v domácím prostředí. Rodič tak zastává důležitou roli, protože od něj se odvíjí fungování distanční výuky, které začíná u zajištění digitálních materiálů až po samotnou řízenou činnost vykonávanou rodiči. Na rodiči pak závisí, aby dostatečně naplnil cíle v rámci distančního vzdělávání.

Měli bychom brát v potaz rodiče a to, jak se cítí, když jsou stavěni do role učitele z důvodu nesamostatnosti malých dětí. Dle Frombergerové (2020) se ale rodiče právě jako učitelé

necítí vzhledem k tomu, že nemají dostatečné vědomosti a dovednosti potřebné k zastání práce učitele.

Od pocitů rodičů se následně může odrážet jejich chování a to, jak přistupují ke vzdělávání předškolního dítěte během distanční výuky. Lažová (2013) popisuje různé chování rodičů, která můžeme rozdělit na tři typy rodičů na základě jejich reakcí. Rodiče tedy mohou reagovat pozitivně, neutrálně nebo negativně. Pozitivních reakcí se nám dostane od rodičů, kteří jsou milí a reagují tak vstřícně, což usnadňuje vzájemnou spolupráci. Jako kladná reakce se považuje zájem rodičů a jejich žádost o radu učitele zaměřenou na dítě. V tomto případě musí učitel předat názor či radu na dítě velmi citlivě. Vhodné je znát právě názor rodiče na daný problém a odkázat jej s doporučením na odbornou literaturu.

Tulum a Ozturk (2021) zdůrazňují, že komunikace mezi učitelem, rodiči a dětmi je v rámci distančního vzdělávání stěžejní. Autoři také uvádí tvrzení, že použití technologií ke zprostředkování informací a vzdělávání distančním způsobem zanechá stejné výsledky vzdělávání jako při prezenční výuce vykonávané tváří v tvář.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Tento výzkum se zaměřuje na učitele v předškolním vzdělávání a jeho pohled na přípravu distančního vzdělávání v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že oblast distančního vzdělávání v MŠ je aktuálně řešeným tématem, a také minimálně probádaným tématem, bylo tedy vhodné se zaměřit na její podrobnější zkoumání. Abychom byli schopni danou problematiku pochopit z odlišných úhlů a popřípadě se doptat na nejasnosti. Z těchto důvodů byl zvolen výzkum kvalitativního charakteru. Hendl (2006, s. 5) uvádí, že „kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí.“

V dalších podkapitolách jsou představeny výzkumné cíle a otázky, výběr a charakteristika výzkumného souboru a v neposlední řadě metoda sběru a analýzy dat a také popis o vstupu do terénu.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání.

Dílčí výzkumné cíle zní takto:

- Odhalit, jací činitelé měli vliv na přípravu učitele během distančního vzdělávání.
- Popsat, jak učitelé postupovali při plánování distančního vzdělávání.
- Odkrýt, jakou formu materiálů učitelé upřednostňovali během distanční výuky.

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byla formulována také hlavní výzkumná otázka, která zní následovně: **Jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání?**

Dílčí výzkumné otázky vznikly z dílčích výzkumných cílů:

- Jací činitelé měli vliv na přípravu učitele během distančního vzdělávání?
- Jak učitelé postupovali při plánování distančního vzdělávání?
- Jakou formu materiálů učitelé upřednostňovali během distanční výuky?

4.2 Metoda sběru a analýzy dat

V rámci kvalitativního výzkumu byla jako metoda sběru dat použit polostrukturovaný rozhovor cílený na učitele MŠ. Jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru je právě polostrukturovaný rozhovor, který má předem stanovené otázky, avšak s ohledem na dané situace nám dovoluje se doptávat (Švaříček & Šed'ová et al., 2014). Polostrukturované interview je dle Švaříčka a Šed'ové et al. (2014, s. 159) definováno jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“

Na základě připravených tematických okruhů jsme při realizaci interview následně navazovali na položené výzkumné otázky. Nejdříve byly v rámci interview položeny tři zjišťovací otázky, pomocí nichž jsme se dozvěděli bližší informace o tom, jak se k této profesi participantů dostali, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání a jaká je jejich doba praxe v MŠ. Na základě těchto úvodních otázek byla sestavena charakteristika výzkumného souboru a částečně také navozena příjemná atmosféra. V rozhovoru byly dále otázky děleny do několika okruhů, jež byly soustředěny na postoje a zkušenosti učitele na distanční vzdělávání v MŠ, v návaznosti na to, jak probíhalo plánování a příprava distanční výuky, jak tyto informace a materiály byly zprostředkovávány rodičům a další oblast se zaměřovala na spolupráci rodičů s MŠ. U každého okruhu jsme měli připraveny otázky, které nám umožňovali doptat se a dozvědět se tak obsáhlejší odpověď na dané otevřené otázky. V rozhovoru je tedy zahrnuto celkem třináct otázek mimo ty, na které se bylo potřeba v průběhu doptávat a také mimo zjišťovací otázky. Prostřednictvím daných otázek jsme se snažili odhalit, jak se učitelé MŠ stavěli nejen k přípravě výuky v rámci distančního vzdělávání.

Všechny rozhovory vedeny s učitelkami mateřských škol byly provedeny od listopadu 2022 do února 2023 a trvaly v rozmezí 15-25 minut. Rozhovory se uskutečňovaly v prázdné třídě nebo v kanceláři dané MŠ, kde učitelka působí.

Získaná data byla po každém rozhovoru přepsána do formátu Word a poté analyzována pomocí techniky otevřené kódování. Následně probíhalo opakované čtení přepsaných rozhovorů, které poté byly analyzovány metodou papír tužka. Švaříček a Šed'ová et al. (2014, s. 211) popisují otevřené kódování během kterého je text „rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu se nadále pracuje.“ Dle našeho uvážení byly barevně zatrhávány výroky nesoucí odpověď na danou

otázku byly a k nim vepisovány určité kódy. Po získání těchto jednotek byly dále rozříděny do významových kategorií na základě jejich podobností a bližších souvislostí. Dané významové kategorie byly dále rozděleny do subkategorií.

4.3 Výzkumný soubor a charakteristika souboru

Výzkumný soubor oslovených účastníků byl záměrný a tvořilo jej osm participantů. Všemi zúčastněnými participanty byly pouze ženy, tedy učitelky. Jednalo se o učitelky mateřských škol v Jihomoravském kraji. Hlavním kritériem pro výběr výzkumného souboru byla minimální tříletá odborná praxe, právě kvůli sdílení zkušeností v době distančního vzdělávání v MŠ, které probíhalo na jaře v roce 2020. Také jsme se soustředili na to, aby participantky působily každá v jiné MŠ pro získání potenciálních různorodých dat. Níže jsou uvedeny bližší informace o výzkumném souboru.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru

Participantka	Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka pedagogické praxe v MŠ	Lokalita MŠ
U1	vysokoškolské magisterské	4 roky	město
U2	vysokoškolské magisterské	13 let	město
U3	středoškolské	41 let	město
U4	středoškolské	9 let	vesnice
U5	vysokoškolské bakalářské	20 let	vesnice
U6	středoškolské	43 let	vesnice
U7	středoškolské	3 roky	vesnice
U8	vysokoškolské magisterské	14 let	vesnice

Zdroj: Vlastní tvorba 2023

U1: Po maturitě na gymnáziu se rozhodla studovat na vysoké škole ekonomické. Toto zaměření ji dostatečně nenaplnovalo. Rozhodla se tak pro studium Obecné pedagogiky, i přesto, že ji od studia zaměřené na učitelství rodiče odrazovali. Přesto tuto školu vystudovala a při studiu se věnovala dětem z mateřských i základních škol v zájmových kroužkách. Působení v MŠ ji natolik zaujalo, že pokračovala ve studiu předškolní

pedagogiky. Nyní pracuje na pozici učitelky v MŠ se sídlem ve městě v Jihomoravském kraji, již čtvrtým rokem.

U2: K profesi učitelky MŠ se dostala přes svou matku, která celý život pracuje právě v MŠ. Matka ji k této profesi přivedla a díky ní se poté stala učitelkou. Na pozici učitelky MŠ tak pracuje již třináctým rokem. Nejvyšší dosažené vzdělání uvádí magistra v předškolní pedagogice. Zmiňuje, že absolvovala bakalářské i magisterské studium předškolního vzdělávání.

U3: Profese učitelky v podstatě vyplynula na základě toho, že pochází z učitelské rodiny a měla doma své učitelké vzory. Právě její maminka byla vychovatelka na základní škole a sestra shodou okolností učitelka v MŠ, a tak dodává, že učitelství má asi v krvi. Letošním rokem začíná už svůj čtyřicátý první rok praxe. Vystudovala gymnázium a následně si udělala nástavbu na střední pedagogické škole.

U4: K profesi učitelky předškolního vzdělávání se dostala díky studiu na střední pedagogické škole v Jihomoravském kraji. Dosaženým vzděláním je tedy střední odborné s maturitou a v MŠ tak působí od roku 2014, tedy zhruba devět let.

U5: Stát se učitelkou pro ni bylo přirozené. Velká část členů v její rodině jsou právě pedagogové, a to její maminka, babička, děda, strýc, teta, sestřenice, až je to kupodivu nemožné. V MŠ pracuje kolem dvaceti let a její nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské.

U6: K profesi učitelky ji přivedla její matka, která je učitelkou. V rodině to tedy mají nastavené jako učitelské povolání, vzhledem k tomu, že její bratr je také učitel. Důvodem výběru právě učitelství v MŠ byla záliba pracovat a věnovat se těm nejmenším dětem. Vystudovala gymnázium a následně střední pedagogickou školu. Tuto profesi vykonává už čtyřicet tři let.

U7: Studovala na gymnáziu a při neúspěšném přijetí na vysokou školu se rozhodla si zdokonalit svůj jazyk, a tak docházela rok na jazykovou školu. Jejím snem bylo vždy učit, proto se poté rozhodla jít na střední pedagogickou školu, která trvala pouze dva roky, aby následně mohla působit v MŠ jako učitelka. Momentálně také studuje na vysoké škole předškolní pedagogiku. Nejvyšším dosaženým vzděláním je tedy středoškolské s maturitou a její odborná praxe trvá tři roky.

U8: Předtím než se stala učitelkou, následovala zajímavá a poměrně dlouhá cesta. Do prostředí MŠ se nejdříve dostala během rodičovské dovolené. Začala působit v komunitní lesní školce a při tom začala studovat kurz pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání

na univerzitě v Libereckém kraji. Obohatila si své poznatky o účast na několika waldorfských seminářích. Poté pracovala na pozici asistentky pedagoga na základní škole, kdyby byla oporou dítěti s Aspergerovým syndromem. Po těchto zkušenostech se stala učitelkou v MŠ a během toho si doplňovala kvalifikaci pro její pozici. Nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské a odbornou praxi na pozici učitelky MŠ vykonává čtrnáct let.

4.4 Vstup do terénu

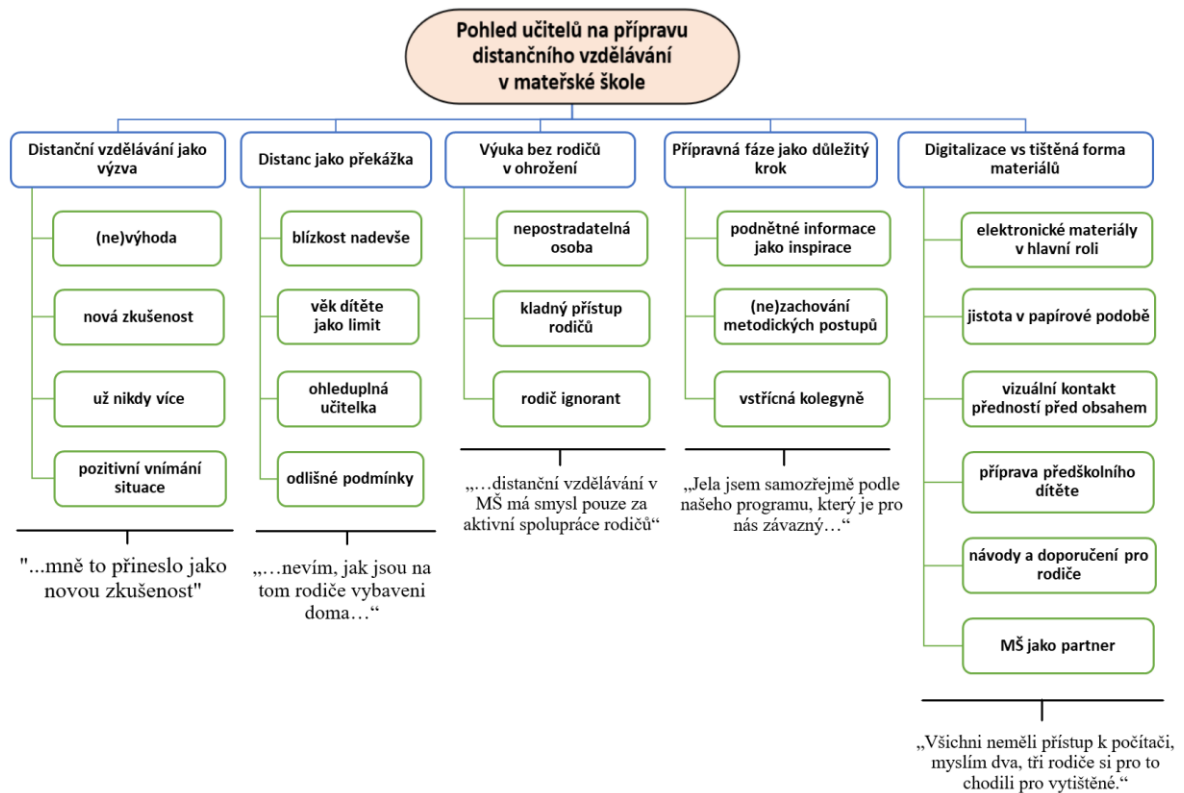
Učitelky MŠ byly osloveny prostřednictvím e-mailové korespondence, sociální sítě a také osobně za účelem účasti na výzkumu. Základní informace s prosbou o účasti na výzkumu byly zaslány jedné učitelce pomocí elektronické pošty, třem učitelkám přes komunikační aplikaci Meta, dříve Facebook, a tři učitelky jsme kontaktovali také osobně. Následně byla využita také metoda sněhové koule, kdy nás dvě participantky odkázaly na další, které splňovaly zvolená kritéria výběru. Osm z deseti učitelek souhlasilo, kromě dvou kontaktovaných učitelek, které odmítly účast na výzkumu z důvodu nedostatku času, a tak jsme se bohužel setkali s odmítnutím. Následná setkání probíhala v prostředí mateřských škol, kde učitelka působila.

Před samotným zahájením rozhovoru byly participantky obeznámeny s etikou a záměrem výzkumu, a především zachováním jejich anonymity prostřednictvím informovaného souhlasu. Jakmile svým podpisem stvrdily souhlas o účasti na výzkumu, interview bylo nahráváno na diktafon v mobilním telefonu.

Při vstupu do terénu jsme se ocitli v různých rolích. Švaříček a Šed'ová et al. (2014) popisují, že tyto role, ve kterých se výzkumník nachází s sebou přináší jistá rizika, která mohou ovlivnit kvalitu získaných dat. Ve čtyřech případech jsme do terénu vstupovali v roli cizince, protože jsme s oslovenými participantkami přišli do kontaktu poprvé. Role cizince může být rizikem pro malou otevřenost participantů vůči výzkumníkovi, právě kvůli interakci s cizí osobou. V dalších dvou situacích jsme byli v roli návštěvníka, protože jsme se ocitli v určitém prostředí, které je nám známo, stejně jako základní údaje participanta. V posledních dvou situacích jsme se nacházely v roli zasvěceného, vzhledem k blízkým vztahům s participantkami, a to i mimo výzkum. Role návštěvníka a zasvěceného se zdá být nejméně rizikovou s ohledem na kvalitu získaných dat.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Prostřednictvím otevřeného kódování osmi provedených rozhovorů dále na základě kategorizace vzniklo pět kategorií, které jsou dále členěny do dvaceti subkategorií.



Obrázek 1 Schéma kategorií a subkategorií

Zdroj: Vlastní tvorba, 2023

5.1 Distanční vzdělávání jako výzva

V MŠ se učitelky se vzděláváním distančním způsobem setkaly úplně poprvé a bylo pro ně určitou výzvou. Kategorie se zaměřuje na to, jak tuto situaci učitelky vnímaly, jaké s ní měly zkušenosti a také jak se s ní vypořádaly. Součástí této kategorie jsou čtyři subkategorie – (Ne)výhoda, Nová zkušenost, Už nikdy více, Pozitivní vnímání situace.

5.1.1 (Ne)výhoda

Participantky si na distančním vzdělávání našly svá pozitiva i negativa, a to převážně v souvislosti s rodiči. V této nelehké době učitelky vnímaly jako pozitivní stránku zjištění o tom, jací rodiče jsou, jak moc se dětem věnovali, a tedy jak k tomuto odlišnému vzdělávání přistupovali a díky tomu, si na ně utvořily svůj vlastní názor. „Co mně to fakt dalo, tak jsem

viděla ty rodiče jako že fakt buď na tom pracovali, měli i třeba otázky k tomu na dovysvětlení...“ (U1). „...někteří (rodiče) byli velice neochotní a potom to vlastně u těch dětí šlo vidět, jak se vrátily zpátky do školky, kde se vlastně s nima pracovalo doma a kde ne“ (U7). „...fakt jsme potom z toho, co děti říkaly, viděly, jak moc kdo z těch rodičů s dětma pracoval, které děti se chytaly, byly v obraze, jo pamatuju si, tu výtvarku jsem s mamkou dělala nebo básničku...“ (U1). „...pro mě osobně to byl akorát takový impuls, k tomu abych si dokázala udělat lepší obrázek o určitých rodičích“ (U1).

Naopak jako obrovská nevýhoda se při distančním vzdělávání jevila situace, kdy se našli také takoví rodiče, kteří nejevili zájem o spolupráci. Pro učitelky bylo důležité udržovat kontakt s rodiči, protože už tak pro ně bylo obtížné poskytovat výuku dětem bez toho, aniž by je viděly a také bez zájmu rodičů. „...kteří se neozvali, úplně ignor, tak jsem si říkala, jo tak tady to moc nepokvete“ (U1). „...tak bylo to vlastně celkově náročné, protože člověk ty děti neviděl no...“ (U7).

Potěšujícím zjištěním bylo zlepšení v oblasti komunikace s rodiči, kdy hlavním důvodem bylo příliš dlouhé setrvání rodičů s dětmi doma. Mimo jiné mohlo mít vliv na pozitivní změnu v komunikaci i zjištění rodičů, že práce učitelky MŠ není jednoduchá, jak si většinou myslí. „...ta komunikace ze strany rodičů (se) zlepšila hlavně proto, že byli prostě 2 měsíce zavřeni s děckama doma no. Zjistili, jaké to je, jaké to má učitelka náročné zabavit jedno dítě na celý den, natož tak 20 ne-li víc...“ (U6).

Pozitivní pohled na distanční vzdělávání a výhodu s ním spojenou přináší fakt, že pokud by se tato situace opakovala, na základě této zkušenosti by učitelka byla poučena a měla by představu, jak při vzdělávání distančním způsobem postupovat. „...je to vlastně ta zpětná vazba, že až nás to potká někdy v budoucnu, tak už to bude určitě na jiné úrovni, protože sme vyhodnotily, co sme udělaly špatně nebo nedostatečně“ (U2).

5.1.2 Nová zkušenost

Participantky se ocitly v neznámé situaci, která pro ně byla novou zkušeností, za kterou se ovšem ohlíží pozitivně. Mohou tak od ní reflektovat své další kroky do budoucna, na kterých mohou stavět. „...mně to přineslo jako novou zkušenost“ (U3). „...určitě bych to teď udělala jinak...“ (U2). „...myslím si, že teďka bysme se s tím popraly už daleko snáz, protože už máme určité zkušenosti a už je na to i víc materiálu, které se dají jako využít“ (U3).

Od této zkušenosti se tak právě odvíjí případná opatření, která učitelkám i rodičům mohou usnadnit práci při vzdělávání dětí. „...každá z nás ve školce, jako učitelka, musíme mít připravený jasný plán, jak vlastně bude ta distanční výuka probíhat, takže jaké budou první naše kroky, že dáme vědět rodičům a domluvíme se, jak to bude probíhat...“ (U6).

5.1.3 Už nikdy více

Další podkategorie poukazuje na to, že podle participantek toto vzdělávání do MŠ nepatří a není tedy pro vzdělávání předškolních dětí vhodné. Mělo by se využívat maximálně ve výjimečných situacích, jako byla například tato covidová pandemie. „...vhodnost toho vzdělávání nevidím jakože. Jako v té pandemii chápu jako že to tak fungovalo, že to tak bylo, ale z jiných jako nějakých důvodů bych to nezaváděla“ (U2). „...v mateřské škole si nemyslím, že je velmi účelné, spíš jako doporučení rodičům bych to brala“ (U6). „...v té školce opravdu na tom pozitivního nic nevidím“ (U5). „...v mateřské škole je potřeba jenom vlastně když byla ta pandemie“ (U2).

5.1.4 Pozitivní vnímání situace

I přesto si několik participantek v této situaci našlo svou světlou stránku. „...přineslo mně to nový pohled na věc, že vlastně jsem zjistila, jakože když je teda nouze, tak i ve školce jako se jde distančně vzdělávat“ (U7). „...je dobře, že to vůbec fungovalo, protože ty rodiče museli pracovat, museli se starat o chod celé rodiny, a ještě měli děti v tom předškolním ročníku, které měly cosi se naučit, takže věřím i tomu, že nim to pomohlo“ (U3).

Vzhledem k tomu, že děti v posledním roce, které plnily povinnou předškolní docházku, pro ně byla účast i doložení splněných úkolů povinné. Ostatní děti úkoly plnily a dokládaly dobrovolně, avšak to se poté odráželo na skromné účasti dětí a odezvě od rodičů. „Pozitivum bylo to, že se aspoň někdo zapojoval, že posílaly ty videa, ale bylo to málo procent bych řekla, jenom tak 30 % bych řekla, že se zapojovalo. Protože vlastně to bylo povinné jenom pro předškolní děti, takže pro ty menší to bylo dobrovolné, ty to všechno neplnily“ (U2). „I vlastně nám někteří ti rodiče, co opravdu jim se to líbilo, tak nám i posílali vlastně ty pracovní listy vyfocené“ (U5).

Za kladnou věc považujeme blízké vztahy mezi rodiči na vesnici, které napomohly k hojnější účasti dětí při zapojování do výuky, a to díky pozitivním ohlasům od rodičů, jež se zapojovaly do výuky dříve. „...potom se to zlepšovalo jo, oni si to mezi sebou i řekli ti rodiče, že to není špatné a ty děti na to dobře reagovali...“ (U5).

5.2 Distanc jako překážka

Zásadním problémem při distančním vzdělávání byla vzdálenost mezi zúčastněnými aktéry, přičemž v předškolním vzdělávání je kontakt dítěte s učitelkou velmi důležitý. Kategorie uvádí, jak tato překážka souvisela s dalším omezením a limity, se kterými se aktéři vzdělávacího procesu potýkali a jak se tyto problémy participantky snažily vyřešit. Tato kategorie zahrnuje čtyři subkategorie – Blízkost nadevše, Věk dětí jako limit, Ohleduplná učitelka a Odlišné podmínky.

5.2.1 Blízkost nadevše

Při distančním vzdělávání hrála významnou roli vzdálenost mezi aktéry, která jim znemožnila osobní kontakt. Děti strádaly v sociální oblasti, kdy nemohly být v kontaktu se svými vrstevníky a také se samotnou učitelkou. „...já mám prostě pocit, že u těch dětí malých je nejdůležitější ten kontakt, ten osobní kontakt, takže to určitě si myslím, že toto hodně chybí jo“ (U3). „...děti se potom víc těšily do školky, to je jasný, potom byly všechny nadšený, že můžou být s děckama a těšily se na ten kontakt“ (U1). „...když ty děti jsou vlastně doma a nechodí do kolektivu, tak ztrácí ty vazby mezi sebou a potom když se vrátí zpátky, tak jsou víc nemocné“ (U7). „Spíš dětem, těm menším hlavně určitě chyběl kontakt, protože se mezi těmi staršími adaptují, učí se nějaká pravidla, učí se jak jako soužit s druhým...“ (U4). „Hlavně se děti nemohly setkávat, a to je poškodilo nejvíc, musely budovat znovu sociální vazby“ (U8).

Samozřejmě ani pro učitelky nebylo jednoduché dětem poskytovat vzdělávání, a přitom s nimi nebýt kontaktu. „A negativum to, že sme se nemohli vidět osobně, to bylo asi to nejhorší“ (U2). „...ale potom teda ta hlavní část, to přímé vzdělávání dětí, tak to mi hrozně chyběl ten kontakt s nima“ (U4).

5.2.2 Věk dětí jako limit

Věk dětí byl dalším omezením, se kterým se učitelky potýkaly. Nízký věk dětí limitoval v případě, kdy při distančním vzdělávání byly ke zprostředkování materiálů používány digitální technologie. Přestože děti vyrůstají v prostředí těchto moderních technologií, jejich věk je stále omezuje pro samostatné vzdělávání prostřednictvím digitálních obrazovek. „...jednak ty děti v tomto nejsou samostatné, takže oni by se asi samy neposadily před počítač a pustily si to a nějak by to tady spolu sdílely...“ (U3). „Nedokážu si představit, že bych to malý chud'átko nutila, aby sedělo u toho počítače a dívalo se přes webku na mě

a něco se mnou dělalo“ (U4). „Ty děti ve školce jako nemají věk na to, aby si samy třeba zaply počítač nebo přečetly nějaké pokyny na pracovních listech. Když tam u toho nebyl ten rodič, tak to bylo bohužel bezúčelné tady to rádoby vzdělávání...“ (U8).

Při synchronním on-line vzdělávání se u takto malých dětí jevil jako problém neschopnost se soustředit. Právě nízký věk dětí je jedním z mála důvodů, proč by se dle MŠMT (2021) neměla on-line výuka využívat jako primární forma v rámci distančního vzdělávání, ale měla by mít pouze doplňkovou funkci. V souvislosti s tímto on-line přenosem to pro rodiče byla také nová zkušenost, kdy děti byly v kontaktu s vrstevníky a paní učitelkou prostřednictvím počítače. *„...ty děti se tak neumí soustředit ještě, musíte je zaujmout nějak, teď ještě ti rodiče na to nebyli ještě zvyklí jo na tady tohle vzdělávání...“ (U5).*

Předškolním dětem musí být při práci s pracovními listy nápomocný jeden z rodičů, kdy samo dítě není schopné si přečíst pokyny pro zadání úkolu. *„...ten věk to dítě omezuje na to, že mu ta maminka nebo tatínek musí přečíst, co má na tom papíře udělat, co spojit, co vybarvit, jaké jsou slova písničky nebo básničky a tak dál no“ (U7).*

Učitelka uvádí distanční vzdělávání jako nevhodnou formu výuky a pro takto malé děti nevyhovující pro jejich vzdělávání. *„...přes aplikace různé by děti neměli se k tomu vůbec dostat. Protože to si nemyslím, že je vhodné učivo pro děti“ (U6).*

5.2.3 Ohleduplná učitelka

S ohledem právě na výše zmíněné limity se učitelka snažila rodičům, co nejvíce usnadnit vzdělávání jejich dětí. Brala ohled také ohled na to, jaké možnosti rodiny dětí mají. Vzhledem k tomu, že rodiče nemají odborné znalosti v této oblasti, nemůžeme je stavět do pozice učitele. *„Hlavně aby to bylo jednodušší pro rodiče, takže jsme to museli popisovat laicky, aby věděli, která bije“ (U1). „...nevím, jak jsou na tom rodiče vybaveni doma...“ (U3). „...já musím vycházet z toho, co asi oni mají doma, co můžu předpokládat, že oni s něma zvládnou...“ (U3). „Je lepší, když je to fakt popsany, ne každý rodič má úplně tu fantazii, jak my učitelky nastavenou, tak, že jo vidí, a řekne si, jo to by šlo takhle, takže aby to i ti rodiče měli jednodušší s tou prací...“ (U1). „...já jim musím dát takové věci, které jsou schopní si udělat anebo jim dat třeba, když už chci nějaký pracovní list nebo něco tak, tak tam musím přesně dat, co tím sleduju, proč to je a jak to mají udělat jo, co se vlastně tím sleduje“ (U3).*

Během uzavření mateřských škol fungovaly některé z nich výhradně pro děti rodičů zaměstnaných u IZS vzhledem k tomu, že byly permanentně v zaměstnání na rozdíl od těch,

kteří pracovali z domu. „*my s kolegyní jsme měly tu skupinu pro ty zdravotníky, tak my jsme to měly o to náročnější, že sme přes den pracovaly a až po pracovní době sme vytvářely ty materiály pro ty naše děti...*“ (U2).

Velmi dobrou myšlenku zrealizovala učitelka, kdy do výuky zakomponovala aktuální téma věnující se koronaviru, prostřednictvím kterého tak dětem mohla přiblížit důvod dění celé této situace. „*...oni měli celý jeden ten blok zaměřený vlastně na ten koronavirus. Jako co to je, snažily sme se jim to podat takovou dětskou formou, jako co to je, protože toho bylo všude kolem nich. Jak s tím prostě pracovat, proč ty roušky...*“ (U3).

5.2.4 Odlišné podmínky

Výuku distančním způsobem ovlivňovaly různé faktory. Jedním z nich bylo vybavení MŠ, kde mělo několik učitelek ve sborovně k dispozici pouze jeden počítač. Prostřednictvím počítače se tak dětem snažily zprostředkovat alespoň audiovizuální záznamy videí. „*My sme na to teda taky nijak nejsme zařízení, takže takové to osobní setkání bylo právě na těch nahrávkách pohádek, že viděly paní učitelky, jak jim čtou...*“ (U3).

Při používání moderních technologií se učitelky tak dětem snažily alespoň nějakým způsobem zprostředkovat kontakt či jim dopřát kvalitní vzdělávání. Pokud se ale učitelky digitální technologie rozhodly využívat, ovlivňovala je jejich schopnost, jak moc s nimi umí pracovat. Právě souhrn těchto digitálních kompetencí označuje Růžičková et al. (2018) za digitální gramotnost, kterou by měl učitel oplývat, jestliže chce efektivně využívat moderní technologie za účelem kvalitního vzdělávání dítěte. „*...musela sem se trochu poprat s počítačem, ale teda jenom na to, kdy sme posílaly přes mail nějaké to video*“ (U6). „*...pro mě to bylo hodně náročné, jak už vymýšlet ty materiály nebo natáčet ty videa, protože to muselo nějak vypadat, aby to těm dětem něco dalo, abych jim něco smysluplného předala...*“ (U7).

5.3 Výuka bez rodičů v ohrožení

Z výše zmíněných kategorií je zřejmé, že bez rodičů by vzdělávání předškolních dětí fungovalo jen stěží a samotný průběh vzdělávání tak ve většině případech záležel právě na rodičích. Kategorie uvádí rodiče jako hlavní osobu pro zrealizování vzdělávání dětí a zaměřuje se na to, jak byli rodiče schopni vykonávat a přistupovat, jak k samotnému vzdělávání, tak také ke spolupráci s učitelkou. Kategorie obsahuje tři subkategorie – Nepostradatelná osoba, Kladný přístup rodičů, Rodič ignorant.

5.3.1 Nepostradatelná osoba

Rodič byl v tomto ohledu stěžejní osobou a při poskytování vzdělávání od učitelky dítěti byl jeho zprostředkovatelem. Učitelky byly závislé na rodičích, jakým způsobem dítěti vzdělávání předají. „...je to víc o zapojení rodičů než samotných dětí, ty děti to ani tak nějak nevnímají, ale jde o to, jak se k tomu postaví ti rodiče“ (U1). „...ono to vždycky záleží na spolupráci s rodiči, protože tady tyto malé děti ony se samy distančně vzdělávat jako nedokážou“ (U3). „...distanční vzdělávání v MŠ má smysl pouze za aktivní spolupráce rodičů“ (U8). „...jakoby soustavné ucelené vzdělávání je o ničem, protože pokud ten rodič s něma nebude pracovat, což nepracuje...“ (U6).

Stejně tak byly děti závislé na rodičích, protože samy neměly možnost se připojit a být součástí synchronního on-line vzdělávání. „...ty děti by se dívaly všechny, ale tam právě potřebujou k tomu rodiče jo. Já si myslím, že kdyby to záleželo na dětech, tak si to pouští každý den, aby nás viděly...“ (U5).

Učitelka nechávala velkou zodpovědnost na rodičích. Stavěla je tak do pozice učitele a rodiče se mohli cítit pod tlakem vzhledem k tomu, že nemají odborné znalosti pro vzdělávání dětí. „Za mě je kontakt důležitý, ale to radši ať to předají rodiče nějak než já přes počítač, určitě to má větší úspěch...“ (U4).

5.3.2 Kladný přístup rodičů

Chování rodičů a jejich přístup k samotnému vzdělávání nebo k učitelkám měl vliv na úroveň kvality výuky, kterou dítěti následně zprostředkovali prostřednictvím materiálů od učitelek. Kvalitní a smysluplné vzdělávání se mohlo uskutečnit jen v návaznosti na kladný přístup rodičů. Tento pozitivní přístup pomohl rodičům a učitelkám navzájem si usnadnit práci. „Rodiče byli rádi, že tady tuto možnost mají, protože pro ně to bylo určitě i usnadnění výplně toho času, té izolace doma“ (U3). „...byli vstřícní vlastně, oni to i vítali tady ty úkoly, protože aj tím, jak museli být všichni doma, tak se asi nudili...“ (U2). „...na základě toho, jak s náma rodiče komunikovali, tak bych řekla, že zájem byl velký. Rodiče si chodily do školky pro materiály. Dokonce nás někteří sami od sebe kontaktovali, že chtějí přidat...“ (U6). „Rodiče, kteří chtěli s dětmi pracovat a chtějí a pracují i bez mých příprav, samozřejmě (materiály) rádi využili“ (U4). „Jako pozitivum vidím spolupráci s aktivními rodiči, kteří chtějí své dítě vzdělávat a distanční vzdělávání brali jako nápadníček aktivit pro vlastní děti“ (U8).

Pozitivní přístup rodičů byl znát také ve zpětné vazbě, kdy učitelkám posílaly splněné materiály. Videá či činnosti navíc byly pro učitelky určitě příjemnou odezvou. „...byli rádi, že mají něco, co dělat. Dokonce aj videa, jak pekli beránky jako se nám objevovali, to bylo dobré no (úsměv)“ (U2). „...ti, co pracují přes rok, co se ptají, co se snaží, tak pracovali taky a posílali nám maily, jako že toto jsme udělali, tady vám posíláme vyfocený, co jsme udělali“ (U1).

Zpětná vazba přicházela také od rodičů dětí, které nemusely dokládat splněné úkoly, protože jejich předškolní docházka nebyla povinná. „...musím však říct, že se ale zapojilo mnoho rodin i s těmi menšími dětmi. Posílali mi fotky, videa, takže to bylo takový příjemný, že sem měla odezvu od nich“ (U4). „Ve většině případů sme měly od rodičů velmi dobrou odezvu i od rodičů dětí, kteří neplnili povinnou předškolní docházku“ (U8).

Další učitelka popisuje poněkud přehnanou aktivitu od rodičů, kteří se dožadovali dennodenně nových materiálů a domnívali se, že jejich dítě potřebuje více úkolů, aby se nenudilo. Domnívám se však, že rodiče se snažili zabavit své dítě jen se získanými úkoly a pracovními listy od učitelky. Pokud rodiče svému dítěti nevěnovali čas a pozornost, není divu, že měli pochybnosti, že se jejich dítě nudí. „...u některých rodičů byl vidět pro to dítě možná až moc velký zájem, že neustále každý den vyžadovali nové a nové materiály, že vlastně říkali, že už to jejich dítě jako zvládlo, takže už se nudí“ (U7).

Je důležité, aby byl vztah učitelky s rodiči dětí v předškolním vzdělávání založen na blízkém a důvěrném kontaktu. Děti jsou velmi vnímavé, a proto je dobré budovat vřelé vztahy již od začátku jejich vzdělávání. „...my máme vždycky s těma rodičema, jak bych to řekla, takový docela úzký vztah a neměly sme nikoho, kdo by byl takový odtažitý nebo nechtěl nebo to viděl jako zbytečnost nebo něco. Jednak je to jejich povinnost samozřejmě jo, ale máme fakt na rodiče (zaklepala na stůl) štěstí, co mají zájem. Na to já si tak docela jako zakládám, že máme dobrý vztah s rodiči. A to si jako myslím, že je v této práci důležité“ (U3).

5.3.3 Rodič ignorant

Bohužel se našli i takoví rodiče, kteří přes povinnou účast jejich dětí v předškolním vzdělávání ignorovali veškerou činnost ze strany učitelek. Přes veškerou snahu a iniciativu učitelek tak rodiče zardili komunikaci a případnou spolupráci cílenou na dítě. „Rodiče, kteří nechtějí, tak se těžko motivují, protože nemají prostě čas, že“ (U4). „U těch rodičů, kteří prostě s námi nechcú komunikovat, je jim jedno, jak dítě prospívá, nemají zájem se posouvat dál, tak prostě ty maily asi neotvírali, nepracovali s tím“ (U1). „...komunikace

s některými rodiči byla teda dost strohá, že z jejich strany byl vidět určitý nezáměr, ať už vlastně o ty materiály, tak o vzdělávání jejich dítěte“ (U7). „...někteří si ty materiály nevyzvedávali, nespolupracovali anebo minimálně“ (U4). „...ti, co přes rok byli úplně laxní a dítě nechali růst jak plevel, tak ho nechali růst i v distančce“ (U1). „...oni si vlastně tu hodinu, kterou jsme řekly, že to bude probíhat, tak si třeba nezaplí počítač jo, takže bylo to takové hodně složité že. Chodilo nám tam třeba málo rodičů jo, protože oni nám jen napsali, že se toho nechtějí účastnit...“ (U5).

5.4 Přípravná fáze jako důležitý krok

Kategorie popisuje, jakým způsobem učitelky plánovaly vzdělávání distančním způsobem. Přibližuje, jak postupovaly od počáteční inspirace pro přípravu materiálů, jakým způsobem vzdělávání distanční formou pojaly a jak fungovala kolegiální mezi učitelkami v MŠ. Jsou zde zahrnuty tři subkategorie – Podnětné informace jako inspirace, (Ne)zachování metodických postupů, Učitelka vstřícná kolegyně.

5.4.1 Podnětné informace jako inspirace

Pro vyzkoušené a osvědčené tipy, které fungují ve spojení s distanční výukou, se učitelky neváhaly inspirovat na internetu. Učitelky využily sociální sítě, jež jsou nástrojem digitálních technologií. Jak uvádí Zounek et al. (2021) sociální sítě jsou rozdílné v oblastech, za jakým účelem jsou využívány, tedy v závislosti na činnosti, které učitelky dětem chtěly poskytnout. Facebook je v popředí, co se týče komunikační stránky. Naopak hlavní doménou Pinterestu je sdílení obrázků a pro YouTube video. „...když se to týkalo výtvarky, tak hodně Pinterest...“ (U1). „Z YouTube sme hodně čerpaly jo...“ (U5). „Určitě teda z Facebooku, protože jsem tam v hodně skupinách...“ (U2). „Informace jsem čerpala na internetu, hlavně na Facebooku teda, kde si učitelky hodně radily“ (U4). „Většinou na internetu...“ (U8).

Mimo jiné se obrátily i na odborné publikace a různá metodická doporučení. Vzhledem k tomu, že nikdo neočekával, že nastane plošné uzavření škol včetně mateřských z důvodu pandemie, nebyla připravena žádná metodika pro krizové opatření. „Inspiraci jsem čerpala i z metodiky EDULAB, Školka hrou...“ (U4). „Z příruček a doporučení, které vlastně zasílalo MŠMT...“ (U7). „...z dalších mnoha knih od Raabe, co máme ve školce“ (U4).

MŠMT vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v září roku 2020. Informace pro vzdělávání distančním způsobem pro MŠ byly uvedeny jen okrajově. Následně až v březnu roku 2021 vytvořilo MŠMT metodický materiál s názvem Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole. Po celou dobu bez těchto metodik byly učitelky odkázány na vedení školy a svou fantazii, kdy musely improvizovat. *„Takže ty odborné knihy metodické a různé ty kafometry, co existují v těch školkách Raabe a takové ty. Tady těch knih máme ve školce hodně, celou řadu Raabe a hodně odborných knížek těch metodických, kde jsou ty náměty na činnosti“* (U2).

Učitelky s dlouholetou praxí se inspirovaly samy u sebe, a to ze svých vlastních materiálů, které se jim již doposud osvědčily a nebylo tak zapotřebí hledat žádné nové náměty. Přestože se jednalo o úplně první vzdělávání předškolních dětí distančním způsobem, jedna z učitelek si svou přípravou byla velmi jistá. *„Ze svých zkušeností...mám zásoby úplně na všechny témata, na jaké si vzpomenete jo. Děti znám už taky dost dlouho a mám s nima i velké zkušenosti, abych věděla, jaké materiály jim vlastně předat, aby jim to jako co nejvíc dalo...“* (U6). *„...no a nápady, které mám ze své vlastní praxe taky do toho jo. Samozřejmě knížky, písničky, co znám...“* (U3). *„...ze svého portfolia...“* (U8).

Inspirativní mohou být i zkušenosti ostatních učitelek, které už s tímto vzděláváním začaly o něco dříve. Učitelky tak měly možnost předejít případným komplikacím a získat poučení od kolegyně z jiných MŠ. *„My sme se hodně dívaly vlastně jak to i dělají jiné školky, takže vlastně sme získávaly tak zkušenosti, kdo třeba začal dřív“* (U5). *„...také sem se vlastně i radila s ostatními kolegyněmi a kamarádkami vlastně z jiných školek...“* (U7).

5.4.2 (Ne)zachování metodických postupů

Participantky v této podkategorii uvádí, co by podle nich mělo být obsahem vzdělávání předškolních dětí a jakým způsobem následně postupovaly. *„Mělo by obsáhnout všechny oblasti RVP PV. To znamená, že teda by sme se pořád měly soustředit na to, aby ty děti byly vzdělávané ve všech oblastech, které jsou u dětí předškolního věku nutné k rozvoji“* (U8). *„...určitě by se vlastně mělo normálně pracovat jaký máte rozdělený ŠVP, ty témata, integrované bloky, tak podle toho určitě. Jako nedávala bych tam nic jiného, ale musíte to udělat jinou formou, takže zábavnou, aby to ty děti bavilo“* (U5). *„...určitě by mělo zahrnovat všechno to, co zahrnuje, když distanční vzděláván není. Takže vlastně stejné*

plánování té učitelky, musí pracovat s cíli, musí si tu vzdělávací nabídku plánovat podle cílů...“ (U2).

I když vzdělávání předškolních dětí probíhalo na dálku, tedy bez přímého sociálního kontaktu, většina učitelek se držela zajetých metodických postupů. Postupovala dle RVP PV, který je pro předškolní vzdělávání závazným vzdělávacím programem. *„Jela jsem samozřejmě podle našeho programu, který je pro nás závazný...“ (U6). „...sem jako postupovala stejně jak ve školce no, takže máme ranní hry, nějaké pohybové aktivity, vyrábíme výrobek, každý týden chci lepit, barvit, využít jiný materiál, stříhat, a vlastně to stejně sem dávala do té distanční výuky“ (U4). „...náš postup byl teda takový, že to chceme komplexně za ten týden probrat, když jsme nedělaly čistě logopedii, tak jsme si řekly, že chceme probrat prostě jeden den nějakou písničku dát, další den taneček, další den výtvarku“ (U1). „...hlavně sme se snažily vlastně to, aby děti mohly pozorovat jo, takže vlastně to byla názorně demonstrační metoda“ (U5).*

Přestože učitelky uvádí, že by se i při distančním vzdělávání mělo pracovat podle závazných dokumentů, můžeme si povšimnout i výroků, které se od těchto tvrzení naopak odchyľují. Například učitelka 2 uvádí, že se vzdělávacími programy přesně neřídila. Mohlo to být z toho důvodu, že měla na starost vzdělávání dětí rodičů pracujících u IZS, a to přímo v MŠ. Až poté se věnovala výukovým materiálům pro děti z její třídy. *„Ale teda nejely sme tak, jak bysme měly jet, že bysme si fakt teda otevřely i to ŠVPéčko a ten rámcák, to sme jako takto úplně nedělaly“ (U2). „Chystala sem si materiály tak nějak jako průběžně, neměla jsem nějak jakože pevně stanovené téma, které jakože bych chtěla mít zaměřené ten týden nebo 14 dní, ale jako snažila jsem se to většinou ty materiály a básničky a videa koncipovat tak, aby to na sebe, jakože víceméně navazovalo“ (U7). „Utvořily sme si svoje doporučení, svůj program, každé dítě je jiné, takže sme to musely napasovat na svoju třídu“ (U6).*

5.4.3 Učitelka vstřícná kolegyně

V době mimořádných opatření při uzavření MŠ byla důležitá podpora nejen dětí a rodičů od učitelek, ale i mezi samotnými pedagogickými pracovníky. Učitelky spolupracovaly a podílely se na přípravě výukových materiálů. Ať už v podobě pracovních listů nebo speciálně vytvořených audiovizuálních materiálů pro tuto covidovou dobu. Společná příprava zahrnovala zvolení tématu na určité období, časové rozvržení pro zprostředkování materiálů rodičům, samotnou podobu materiálů a také rozdělení práce učitelek. *„...každá*

učitelka měla rozdělený jeden týden, kde rozpracovala aktivity pro náměty na práci s dětmi...“ (U8). „...no my jsme korunu neměly, takže nám bylo dobře, mohly jsme si to takhle rozhodit, že každý týden posílala jedna. Poradily jsme se, tak co je jaro, tak uděláme jarní zvířátka, no blíží se Velikonoce, tak uděláme Velikonoce...“ (U1). „...samozřejmě jsme se domlouvaly mezi sebou, jaké téma dáme, na co se zaměříme, ale většinu těch materiálů jsem tvořila já, hlavně přes ten počítač“ (U4). „...my sme se střídaly jo, ale vlastně většinou to, my tady máme věkově rozdělené třídy, to měly na starosti paní učitelky z předškoláků, ale nenechávaly sme je samozřejmě v tom“ (U5). „...každá z nás měla dva týdny ranní, dva týdny odpolední, ale spolupracovaly jsme určitě, domlouvaly jsme se na tom, jako co budeme pouštět do éteru“ (U2).

Na spolupráci učitelek nemělo vliv ani stáří dětí. Participantky působící ve třídě předškolních dětí se spolu podílely na přípravě výukových materiálů stejně jako participantky v heterogenních třídách. „...samozřejmě, že sme se domlouvali, ale každá měla svoju třídu a vzhledem k tomu, že v třídě předškoláků jsme dvě učitelky, tak sme spolupracovaly jo. Jako jaké téma budeme mít na ten týden, jak si to rozdělíme“ (U6). „Hodně sme si pomáhaly, poskytovaly sme si materiály navzájem. Také vlastně tím že jsou tady dvě předškolní třídy, tak sme se dycky s kolegyněmi sešly a pripravovaly sme materiály spoločně“ (U7).

V jednom případě si učitelky nerozdělovaly práci mezi sebou ve třídě, ale napříč všemi třídami v MŠ a tento blok následně posloužil všem učitelkám. „...my sme to rozdělily, že každý týden pripravovala jedna trieda. Takže každý týden dvě učitelky sme daly dohromady takový blok...domluvily sme si asi, jaké témata budeme zpracovávat a jak asi na té formě, jo jak to asi, aby nám to všem vyhovovalo, jak to asi pojmem“ (U3).

5.5 Digitalizace vs tištěná forma materiálů

Tato kategorie popisuje, jakou formou výukové materiály učitelky připravovaly a co bylo obsahem vzdělávací nabídky. Také zahrnuje, v jaké formě materiály upřednostňovaly připravovat a jakým způsobem je následně rodičům zprostředkovávaly. Je zde zahrnuto šest subkategorií – Elektronické materiály v hlavní roli, Jistota v papírové podobě, Vizualní kontakt předností před obsahem, Opora předškolního dítěte, Návody a doporučení pro rodiče, MŠ jako partner.

5.5.1 Elektronické materiály v hlavní roli

Prostřednictvím digitálních technologií učitelky poskytovaly výukové materiály, kterými se snažily dětem co nejvíce zpříjemnit výuku, avšak zároveň zachovat určitou kvalitu. Jednalo se především o elektronické materiály v podobě videí, které učitelky samy nahrály anebo rodičům zaslaly odkazy na videa. Audiovizuální materiály byly dětem určeny především k poslechu písní, čtení pohádek a sledování příběhů a mimo jiné také k pohybu. „...my jsme se snažily to dělat co nejvíc interaktivně, aby to byly třeba pro taneček video, aby k tomu bylo, abysme nemusely popisovat každý krok“ (U1). „...videa, buď teda z YouTube nebo naše vlastní, co sme pro ně tady ve školce točily“ (U5). „Snažila jsem se zapojit i hudební aktivity, kdy sem využívala počítač, Youtubko...nahrávala jsem jim písničky...předcvičovala na videích“ (U4). „Hodně jsme vytahovaly videa z ČT edu, protože tam to UčíTelky, to, jak to dávali v televizi. No tak na tom ČT:D a na to edu, tak tam byly fakt supr věci...“ (U1).

Participantka využila v době pandemie příležitostné akce, která se zaměřuje na společné čtení. Jejím cílem je právě posilovat pevné vztahy v rodině, a to čtením pohádky rodiči a poslechem dětí. V tomto případě děti poslouchaly paní učitelku. Následně rodiče mohly tyto pohádky také využít. Jak uvádí Zounek et al. (2021) je tento digitální storytelling využitelným nástrojem digitálních technologií. Patří mezi edutainment, který napomáhá učitelům sdílet příběhy či pohádky veselou a hravou formou, kdy využívá audiovizuálních efektů, pomocí kterých dítě obsah vzdělávání vidí a slyší. „Tehdy byla i akce myslím, Celé Česko čte dětem, myslím, že se to tak potkávalo nějak. Takže sme nahrávaly takové krátké pohádky, tak jak to bylo v zadání prostě té akce Celé Česko čte dětem, tam to musely být pohádky jako nějaké starší, tak to sme posílaly, na Youtube jsem tady nahrávala kolegyně a já sem potom nahrávala celou tu knížku...“ (U3).

Výuka byla také zprostředkována prostřednictvím počítače, ke kterému mělo být dítě připojeno ve stejný čas jako paní učitelka a jeho vrstevníci. ČŠI (2021) poznamenává kladné stránky on-line vysílání v určitém podpoření sociálního kontaktu, avšak nemělo by trvat déle než půl hodiny. „Tak když spolu měli mít ten videohovor a tu půl hodinu něco dělat, tak paní učitelka jim vždycky řekla, co si mají třeba připravit jo, už dopředu a takže pomůcky...“ (U5).

5.5.2 Jistota v papírové podobě

Pracovní listy a jiné úkoly v tištěné formě považovaly učitelky za jistotu vzhledem k tomu, že je stále primárně v MŠ využívají. Byla to spolehlivá forma, jak dětem nabídnout a následně předat rodiči smysluplné činnosti a pestré aktivity. Tyto materiály v papírové podobě sloužily dětem mimo jiné k výtvarným a pracovním činnostem. „...hlavně v papírové formě, pracovní listy, jako byli tam třeba i že to bylo v období myslím před Velikonoci, tak tam jako posílaly jsme recepty na upečení beránka...“ (U2). „...musela jsem spoléhat právě jenom na tu písemnou formu, kterou jsem těm rodičům mohla dat, tak, tak sme to museli přesně popsat, co chceme...“ (U3). „...jsem na celý týden nachystala na dané téma materiály, které obsahovaly výtvarný materiál, pracovní listy“ (U4). „Posílaly sme jim různé pracovní listy, případně nějaké předlohy na výrobu, vytváření, kreslení, malování...“ (U7).

5.5.3 Vizuální kontakt předností před obsahem

Elektronická i papírová forma materiálů má své výhody i nevýhody. Na straně využití digitálních výukových materiálů spatřují učitelky výhody, oproti pracovním listům. Učitelky spatřují jejich plus ve vizuálním kontaktu a zároveň tak částečném nahrazení sociálního kontaktu. „...to interaktivní je nejlepší a taky je fajn, když děti vidí ty učitelky, jak vypadají. Taky se nám osvědčilo to video, z doby, kdy jsme mohly chodit do školky, tak se podívaly a řekly si to jsou paní učitelky“ (U1). „...aby to pro ně bylo takové jako příjemnější. Protože ono mít jako přehršel papírů, tak to není zábavný pro nikoho, ani pro dítě, ani pro rodiče“ (U1). „...video to tomu dítěti může nejvíc vynahradit z toho sociálního hlediska jako, a tím že vlastně vidí a aj slyší, co sme ve videu říkaly a třeba když sme cvičily nebo říkaly básničku a u toho se různě hýbaly, tak k tomu žádnou další osobu nepotřebuje, teda maximálně na to, aby mu pustila to video“ (U7).

Při synchronní výuce bylo důležité děti především je zaujmout a udržet tak jejich pozornost. „...právě tady to vysílání bych řekla, že děti se fakt u toho bavily, viděly ty paní učitelky. Mohly nám třeba říct, že jak je nám smutno, pozdravit nás, takže myslím si, že tohle bylo nejlepší“ (U5).

V asynchronní formě vzdělávání se jednalo o digitální materiály, například ve formě videa, kdy mohou být svou interaktivitou zábavné a také naučné. „Nezajímavější byla pro děti určitě pohádka a rodiče se taky určitě nasmáli (smích)“ (U2).

Naopak jako velkou oporu považovaly učitelky právě pracovní listy, pomocí kterých mohly zahrnout všechny oblasti a podporovat celkový rozvoj dítěte. „...mně přišlo asi jako nejlepší, nejefektivnější za toho distančního vzdělávání sdílet dětem pracovní listy, kde sme vlastně mohly obsáhnout velké množství oblastí, které sme chtěly, aby ty děti ovládaly“ (U6).

Výhodné a praktické využití pracovní listů nesloužilo pouze za účelem rozvoje dítěte, ale také ve vlastní prospěch učitelky, kdy považuje formu materiálů za nejlepší ve smyslu ulehčení její vlastní práce. „Jinak asi pracovní listy, ale nepovažuju je za nejvhodnější, ale za nejjednodušší pro ty učitelky, jako pro nás“ (U2).

5.5.4 Opора předškolního dítěte

Předškolní vzdělávání bylo povinné pro děti v posledních ročnících MŠ. Neměly by tedy být opomenuty činnosti, které by dítě při nástupu do 1. třídy základní školy mělo ovládat. Učitelky se tak především soustředily na oblast grafomotoriky a sebeobsluhy. V tomto ohledu se přítomnost rodičů jevila jako vyhovující, a to díky individuálnímu přístupu a pravidelnému nácviku činností. „...tak jsme jeden týden daly čistě logopedii, protože to je oblast, na kterou nemáme tak úplně čas, při normální práci s děckama, protože 26 dětí a trénovat se všema výslovnost, tak to těžko hledáte čas“ (U1). „...na to jsme se snažily zaměřit, aby ti rodiče víc trénovali, protože jeden rodič na jedno dítě ideální“ (U1). „Taky ještě techniky na držení příborů a tužky. Takže něco, co se dá trénovat individuálně s dítětem, takže ještě grafomotorika“ (U1). „Já se jim snažila dávat materiály, aby je bavily, motivovaly, chtěly je dělat, nenudily se doma a nezapomněly stříhat, držet tužku, aby se vědomě něco naučily, dozvěděly... A nezakrňely doma. Ty věci sme opakovali, aby nezapomněly dny v týdnu, tvary a předložky“ (U4).

5.5.5 Návody a doporučení pro rodiče

Rodičům měly být tyto výukové materiály nabízeny jakožto doporučení či tipy na náměty pro činnosti s dětmi. Vzhledem k tomu, že rodič není učitel, nebylo vhodné je zatěžovat touto přímou vzdělávací činností v režii učitele. Učitelky rodičům sdílely různé nápady na aktivity pro vyplnění času s dětmi. „...jinak textem přes e-mail třeba obrázky oskenované z knihy, nějaké cvičení na tu logopedii nebo když to bylo z Pinterestu stažené, tak to bylo vložené jako příloha do mailu...“ (U1). „...různé náměty na práci s dětmi... a to jak básničky, písničky, pohybové aktivity. Měly taky odkazy na videa, různé pracovní listy, náměty na tvoření“ (U8). „...literaturu měli možnost rodiče si půjčit. Vlastně oni si to vyzvedli, měli to na určitou dobu rozúkolované a zase přinesli zpátky...“ (U6).

Tyto činnosti se ovšem zdají jako samozřejmostí v rodinném prostředí, očividně tomu tak vždy a všude není. Participantka tak vybízela rodiče jistými nápady pro konverzaci či aktivity s dětmi. „...takové jako, povykládejte si s mamkou. Tak jak by to prostě normálně mělo fungovat. Jak ta interakce by probíhala tady, tak to tam bylo předáno těm rodičům...“ (U3). „...takové právě nápady i, když jdou s rodiči na procházku nebo jsou na zahrádce, tak to byly spíš úkolky, jako najdi si čtyři kamínky a pomaluj si je nebo zasadte s mamkou, tam to bylo nějak na jaře zrovna, zasadte tamto nebo toto, všimni si, co se děje na procházce v přírodě...“ (U3).

V době pandemie byl omezen pohyb osob venku, a proto i nápady na aktivity pro děti směřovaly především ven, do přírody, na hřiště, do parku a byly tak cíleny především na pohybové dovednosti dětí se záměrem získávání nových znalostí. „...hodně sme to směřovaly aj vycházkama do přírody a ven, co měly vyhledávat a fotit a potom poslat“ (U6). „...na plotě našeho hřiště sme, zatahaly A4, na které byly různé úkoly, k tomu byl i QR kód, protože k tomu byla pod tím nějaká pohádka, takhle mohli ty úkoly taky plnit vlastně“ (U2). „Potom vlastně ty pohybové aktivity jsem hlavně dávala ven na ty různé stezky, kdy se děti prošly, poznávaly svou obec, zacvičily si, něco se tam naučily“ (U4).

V této době bylo poněkud obtížnější rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností u dětí, a proto učitelky předávaly rodičům podněty pro rozvoj a podporu v sociální oblasti. „...aby sme tady to trošku podpořily „nakresli babičce a dědečkovi obrázek“ jo, aby se ty vztahy, jakože aj na dálku, že by se daly udržovat... „Napište s maminkou dopis“...“ (U3). „Pak sem dala komunitní kruh, kdy si o nějakém daném tématu vykládáme. Tak to sem napsala rodičům, o čem se bavít, co si říct, dozvědět, co si přečíst“ (U4).

5.5.6 MŠ jako partner

Pro fungování vzdělávání na dálku byla důležitá spolupráce s rodiči. Na již výše zmíněné odlišné podmínky braly učitelky ohled a vycházely si navzájem s rodiči vstřícně. Většina učitelek tak volila jako hlavní komunikační platformu elektronickou poštu ke zprostředkování materiálů, u které si byly vědomé jejím používáním rodiči. „Ten e-mail jsme prostě věděly, že mají všichni, a tak jsme to přes ten e-mail posílaly“ (U1). „...přes ten mail vlastně, tam sme jim vždycky psaly, kdy to bude probíhat to vysílání, co můžou vlastně si připravit, co by měly umět, kdy tady ty materiály budou se obměňovat no“ (U5). „Většinou e-mailem, protože vlastně na všechny rodiče už máme e-maily a byla to jak pro ně i pro nás nejpřínosnější a nejlepší forma komunikace“ (U7).

Mimo e-mailovou komunikaci má jedna z MŠ k dispozici také využití aplikaci LYFLE alias Školka do kapsy. Aplikace je přehledná, vhodná k rychlé komunikaci, ke sdílení dokumentů a také bezpečná k veškerým údajům dětí a rodičů. Tato informační a komunikační aplikace zcela zvládne nahradit sociální sítě jako Facebook, také zmiňovaný e-mail či webové stránky. „*Přes aplikaci LYFLE, a když bylo potřeba tak sme používaly e-mail*“ (U8).

Přestože on-line synchronní výuka dle doporučení MŠMT měla sloužit jen jako doplněk v rámci distanční formy vzdělávání, jedna z MŠ měla snahu o zajištění vzdělávání prostřednictvím Microsoft Teams, které jsou vhodné spíše pro základní, střední a vysoké školy. „*...u nás byl právě ten problém, že školka zaplatila obrovský peníze za přístupy do Microsoft účtů. Každý měl mít právě svoje vygenerované heslo, přihlašovací údaje a celý prostě ohromný systém, jenomže prostě vedení nebylo schopný do března, kdy začala distančka, dodat novým žákům a rodičům ty údaje. Oni nás hodně tlačili, ať to děláme přes ten Microsoft, že to je prostě školkový, a že to je oficiální, že tam se prostě uvidíš, že se tam můžou udělat nějaký chat bloky a tak, ale prostě oni tam neměli přístup a my jsme nevěděly už jako jak to prostě z nich vymámit z toho vedení*“ (U1).

Učitelky vycházely vstříc rodičům, kteří nedisponovali vybavením a nemohly si materiály vytisknout. Jednalo se tedy o individuální řešení, vzhledem k těmto omezeným možnostem u pár rodičů. „*...ředitelka seděla v kanclu, tak rodiče, kteří nemají tiskárnu nebo přístup, si mohli přijít pro nějaké vytištěné materiály*“ (U1). „*Všichni neměli přístup k počítači, myslím dva, tři rodiče si pro to chodili pro vytištěné*“ (U2). „*...pár jedinců mělo zájem přímo jako o ty vytisklé materiály, tak to bylo na individuální domluvě a my sme jim to teda vytiskly a vlastně ve školce předaly*“ (U7).

Participantky tuto situaci řešily také předáním materiálů na daném místě, kde byly uloženy a rodiče si je pouze vyzvedly bez toho, aniž by se dostaly do kontaktu s velkým počtem osob. „*My sme tady vlastně měly dole takovej ten kastlík a tam vlastně byly materiály na vzdělávání, takže si to mohly připravovat, brát z toho ty pomůcky...*“ (U5). „*...vyzvedávali (si) složky každý víkend na poště a vždycky tam vrátili splněné úkoly z toho týdne a pak si zase vyzvedli novou...*“ (U4).

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z analýzy získaných dat vyplynulo 5 významových kategorií a 20 subkategorií, které byly interpretovány v předchozí kapitole. Na počátku výzkumu jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl a dílčí cíle výzkumu. Pomocí vytvořených kategorií jsme se dozvěděli, jakým způsobem probíhala příprava distančního vzdělávání učitelů mateřských škol a dokázali jsme si následně zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Hlavní otázka výzkumu zněla následovně:

Jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání?

Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že participantky se k neobvyklé formě vzdělávání v mateřské škole stavěly převážně pozitivně. Participantky uvádí jako důležitou spolupráci s rodiči dětí, bez které by jejich práce byla kontraproduktivní. Při aktivní spolupráci a přístupu rodiče v distančním vzdělávání hrál klíčovou roli za účelem smysluplného rozvoje dítěte. Přesto si však nemyslí, že distanční forma vzdělávání je vhodná k výuce dětí předškolního věku. Nelze ji tak považovat za plnohodnotné vzdělávání v mateřské škole, ale pouze jako doporučení pro rodiče, s návrhy na náměty činností, jak své děti zabavit. Participantky jsou této formě vzdělávání otevřeny pouze v těchto krizových situacích. V jiných ohledech nepřipadá tato forma vzdělávání v úvahu a nepočítají s její využitelností v mateřské škole do budoucna. Participantky na tuto situaci pohlíží jako na novou zkušenost, která je přínosná v rámci jejich pedagogické praxe.

Dílčí výzkumné otázky zněly takto:

Jací činitelé měli vliv na přípravu učitele během distančního vzdělávání?

Vzhledem k tomu, že pro všechny participantky bylo distanční vzdělávání v mateřské škole velkou neznámou, kromě jejich nezkušenosti s touto formou výuky, musely čelit dalším faktorům v rámci její přípravy. Jedním z faktorů byla vzdálenost mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu. V předškolním vzdělávání hraje sociální oblast důležitou roli pro správný rozvoj dítěte. Participantky musely brát v potaz chybějící kontakt s dětmi, který je ovlivňoval při přípravě materiálů na vzdělávání. Připravené činnosti musely koncipovat takovým způsobem, aby je následně mohly využít rodiče s dětmi. V návaznosti na překážku zabraňující přímému kontaktu limitovaly participantky i další činitelé. Nízký věk dětí a laické znalosti rodičů byly taktéž omezující. Dítě v tomto směru nebylo samostatné a vyžadovalo pomoc rodiče. Rodiče ovšem nejsou odborníky v této oblasti, a proto bylo nutné jim popsat každý krok daného úkolu podrobněji. V poslední řadě

na přípravu participantek působil také vliv materiálního vybavení digitálními technologiemi, a to jak mateřské školy, tak především samotných rodičů. V návaznosti na tento faktor participantky ovlivňovala úroveň digitální gramotnosti, pokud děti chtěly zprostředkovat kvalitní vzdělávání.

Jak učitelé postupovali při plánování distančního vzdělávání?

Vzhledem k úplně první zkušenosti se vzděláváním distančním způsobem participantky jednaly dle nařízení zřizovatele mateřské školy a dále v rámci pedagogického sboru. Pro mateřské školy neexistoval v souvislosti s krizovým opatřením dokument, jak za těchto podmínek postupovat. S ohledem na krizovou situaci tak nebyl stanoven metodický postup a obsah vzdělávání, který by měl být aplikován v mateřské škole. Avšak později, již v průběhu pandemie, MŠMT vydalo metodický dokument, kde doporučuje, jak vzdělávat distančním způsobem. Participantky tak při plánování vzdělávání postupovaly především na základě svého uvážení. Důležitým krokem při plánování byla přípravná fáze, která zahrnovala získání podnětných informací jako inspiraci. Převážně k tomuto kroku využily sociální sítě, vlastní zkušenosti a odborné publikace, přičemž většina z nich zachovala stále metodické postupy a postupovala dle závazných vzdělávacích programů. Situaci si také participantky usnadnily vzájemnou spoluprací s kolegy. Součástí spolupráce byla volba vhodné formy materiálů, tématu, vzdělávacího obsahu a délka časového plánu.

Jakou formu materiálů učitelé upřednostňovali během distanční výuky?

Participantky během distanční výuky využívaly materiály v papírové a v elektronické formě. Podoba materiálů, kterou upřednostňovaly, závisela právě na výše zmíněných faktorech, které ovlivňovaly jejich přípravu. Tištěnou podobu materiálů upřednostňovaly učitelky, které nebyly vybaveny digitálními technologiemi, a to ani v mateřské škole, ani jejich vlastními. Volba pracovních listů se jevila jako ideální, co se týče zahrnutí všech vzdělávacích oblastí, kterými by mělo být dítě rozvíjeno. K této formě se také přikláněly více ty participantky, které neměly dostatečné digitální kompetence pro přípravu materiálů v digitální podobě. Považovaly tak pracovní listy za nejlepší možnou formu sdílení dětem v rámci vzdělávání na dálku. Avšak participantky upřednostňující digitální materiály tuto formu volily především pro to, aby dětem zpříjemnily výuku a poskytly jim vzdělávání zábavnější formou. Takové zpestření dětem primárně zprostředkovávaly ve formě videí zaměřených na hudebně pohybové činnosti a čtenářskou pregramotnost. Mimo jiné se snažily dětem prostřednictvím videí či on-line výuky zprostředkovat kontakt, který je ve spojitosti s předškolním vzděláváním nepostradatelný.

6.1 Diskuse

Cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání. Získané výsledky byly shrnuty do pěti hlavních významových kategorií. Ze zjištěných výsledků výzkumu vyplynulo, že přestože pro učitelky byla příprava vzdělávání distančním způsobem zcela novou zkušeností, dokázaly k této situaci zaujmout pozitivní postoj. Učitelky kladly důraz na spolupráci s rodiči a jejich nepostradatelnost, jakožto zprostředkovatele výuky. Bez rodičů by se tak práce učitelky jevila jako zbytečná, vzhledem ke zprostředkování vzdělávacích materiálů pomocí digitálních technologií. Učitelky však distanční vzdělávání, které je dětem poskytováno prostřednictvím rodičů, nepovažují za plnohodnotné. Přestože učitelky s touto formou vzdělávání do budoucna nepočítají, přinesla jim obohacení v rámci jejich učitelské profese.

Obdobné problematice se věnovala dvojice ruských výzkumníků Pavlenko a Pavlenko (2020), kteří realizovali pilotní výzkum zaměřený na Dopad omezení COVID-19 na připravenost učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání.

Ve svých výsledcích výzkumu popisují, přístup a připravenost učitelů i rodičů ve vzdělávání na dálku a vybavenost mateřských škol digitálními nástroji. Zjištění poukazují na minimálně vybavená předškolní zařízení těmito digitálními nástroji, jako jsou především interaktivní tabule, které slouží výhradně pro multimediální prezentaci. Tento problém následně limituje učitele a má za následek minimální zkušenosti s využitím digitálních technologií. S tímto omezením se shodují participantky našeho výzkumu, kdy důsledkem jsou limitující znalosti v používání digitálních technologií a následným zavedením do výuky. Dále ze zahraničního výzkumu vyplynulo, že učitelé v daném území se staví negativně k formě distančního vzdělávání předškolních dětí. Důsledkem je nezáměr rodičů o toto vzdělávání a také nedostatečná vybavenost rodin dětí moderními technologiemi. Obdobný postoj k využití distanční formy vzdělávání mají i české učitelky, které při tomto vzdělávání limitovalo nevědomí o vybavenosti rodin dětí. Pavlenko a Pavlenko (2020) ale podotýká, že tento postoj učitelů vyvstal v důsledku jejich nedostačující úrovně digitálních kompetencí. Stejně tak participantky našeho výzkumu nevyňikají při práci s digitálními nástroji.

Majerčíková, Horníčková a Lorencová (2020) svůj výzkum realizovaly prostřednictvím sondáže, kdy se snažily podkrýt, jak distanční vzdělávání probíhalo v mateřské škole. Obdobně jako u autorek spatřujeme podobnost u našich participantek ve využívání především sociálních sítí, elektronické pošty k interakci s rodiči a prostřednictvím kterých

jim byla zasílány pracovní listy a doporučení na různé činnosti s dětmi. Autorky uvádí vliv délky pedagogické praxe, kdy tyto učitelky byly méně přizpůsobivé a otevřeny novým věcem, jakožto rozvíjení jejich digitálních kompetencí. Ovšem nelze se s tímto zjištěním v souladu s našimi výsledky ztotožňovat. Náš výzkumný vzorek tvořil pouze dvě participantky s podstatně bohatou délkou praxe delší než čtyřicet let, kdy v tomto případě jedna z nich byla ochotna se učit a zdokonalovat ve své profesi. Avšak jisté paralely s výzkumem autorek spatřujeme ve využívání digitálních technologií, a to za účelem samotného kontaktu s aktéry výchovně vzdělávacího procesu.

Ovšem na základě výpovědí participantek se jako nejvhodnější forma materiálů v rámci distančního vzdělávání jeví kombinace tištěných a digitálních materiálů pro dosažení kvalitního efektu vzdělávání dětí předškolního věku. Ve výsledku však hrál významnou roli samotný přístup učitele bez ohledu na jeho zkušenosti s digitálními technologiemi.

V souvislosti s tímto výzkumem by tak bylo zajímavé provést obsahovou analýzu dokumentů, které učitelky rodičům poskytovaly. Přínosné by bylo také znát pohled ze strany rodičů, abychom byli také schopni porozumět, jak náročná tato situace pro ně musela být.

6.2 Doporučení pro praxi

Dle získaných výpovědí vyloučeno na povrch několik hledisek, na které by se dle našeho uvážení měl brát v praxi větší zřetel. Domníváme se, že by následná doporučení mohly přispět k efektivnějšímu vzdělávání předškolních dětí, a to nejen při těchto mimořádných situacích v rámci distančního vzdělávání v mateřské škole.

Příprava krizového plánu

Na úvod bychom chtěli doporučit, aby si každá mateřská škola vytvořila svůj vlastní metodický materiál, který bude zaměřen právě na krizové situace. Tento krizový plán by sloužil jako opora pedagogickým pracovníkům při vzdělávání předškolních dětí v nečekaných situacích, jako byla právě pandemie covidu-19. Učitelé by si následně tento program mohly přizpůsobit na potřeby dětí ve své třídě. Toto metodické doporučení, jakým způsobem by vzdělávání v době, kdyby nebylo možné, aby děti byly přítomny v mateřské škole, usnadnilo vzdělávací proces nejen učitelům, ale i samotným rodičům. Předem stanovená opatření by tak pomohla předejít případným nesrovnalostem mezi mateřskou školou a rodinou dítěte.

Podpora rozvoje digitální gramotnosti

Uvědomujeme si, že některé učitelky v mateřské škole při vzdělávání dětí předškolního věku neoplývají velkými zkušenostmi s digitálními technologiemi. Pravděpodobně vzhledem k tomu, že rozvíjení se v této oblasti nepovažují za příliš důležité. Na tento postoj může mít vliv bohatá délka praxe a také věk učitelky. Je tedy pochopitelná jejich minimální znalost práce s digitálními technologiemi. Musíme však brát v potaz dobu, ve které žijeme a s ní rychle se vyvíjející technologie, které nás tak do jisté míry ovlivňují ve všech směrech našeho života. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, aby mateřská škola či samotní pedagogové podpořili své digitální kompetence a absolvovali tak kurz pro učitele, jenž se věnuje rozvíjení digitální gramotnosti ve vzdělávání. Jistá úroveň digitální gramotnosti učitele by následně přispěla k efektivnější práci při využití digitálních technologií ve výuce.

Pravidelné využití digitálních technologií do výuky

Bylo by také vhodné se zamyslet nad pravidelným využíváním digitálních technologií a pomůcek nejen učiteli ve výuce. S ohledem na to, že MŠMT již v loňském roce poskytlo finanční prostředky mateřským školám právě na digitální učební pomůcky za účelem rozvíjení nejen digitálních kompetencí u dětí, bylo by tedy patřičné tyto pomůcky pravidelně aplikovat do výuky.

ZÁVĚR

V rámci bakalářské práce jsme se zaměřili na přípravu distančního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. V teoretické části práce jsme se zabývali legislativní povinností pro mateřskou školu v rámci distančního vzdělávání. Následně jsme si vymezili samotný pojem distančního vzdělávání a popsali jeho základní principy. Dále jsme se seznámili s pojmem e-learning, který je známý jako nástroj distančního vzdělávání, a jeho formami. Poté jsme se věnovali využití digitálních technologií v mateřské škole, které je možné právě prostřednictvím e-learningu.

Ve druhé kapitole jsme se snažili přiblížit, jakým způsobem probíhalo plánování distanční výuky v předškolním vzdělávání. Ovšem samotné plánování ovlivňovala úroveň digitální gramotnosti učitelů mateřských škol, kterou jsme popsali. V souvislosti s těmito odbornými kompetencemi na digitální technologie jsme popsali možné formy výuky distančního vzdělávání, které lze využít v mateřské škole. Poté jsme se konkrétně zaměřili na vzdělávací obsah v distanční vzdělávání, jehož cílem bylo jeho zjednodušení s ohledem na rodiče dítěte.

Závěrem teoretické části jsme se věnovali důležitosti spolupráce mateřské školy a rodiny během distančního vzdělávání. Komunikace mateřské školy s rodiči byla v této době obzvláště důležitá, přičemž přístup rodiče a také jeho role učitele laika měla vliv na vzdělávání dítěte.

V praktické části jsou představeny výsledky výzkumu, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaného interview s osmi učitelkami mateřských škol, jejichž délka pedagogické praxe musela být minimálně tři roky. Získaná data byla sjednocena do pěti hlavních významových kategorií, které nám umožnily odpovědět na dané výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumu kvalitativního charakteru bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol přistupovali k přípravě distančního vzdělávání. Dotázané učitelky neobvyklou formu vzdělávání v mateřské škole velmi nevítají. Avšak v rámci přípravy distančního vzdělávání zaujaly převážně pozitivní postoj, a to při aktivní spolupráci s rodiči. Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že jedním z hlavních faktorů ovlivňujících přípravu distančního vzdělávání byla vzdálenost, která znemožňovala kontakt učitelky s dětmi. Mimo jiné jako činitele limitující přímé vzdělávání byly odhaleny nízký věk dětí, neobdobnost rodičů a úroveň digitální gramotnosti učitelů. Omezením bylo nedostatečné materiální vybavení digitálními technologiemi rodičů i mateřské školy. Při plánování vzdělávání učitelky postupovaly především na základě vlastního uvážení, vzhledem k chybějícímu metodickému dokumentu

na počátku pandemie. Výsledky výzkumu poukázaly na schopnosti a materiální vybavení učitelek, které mělo za následek podobu zprostředkovaných vzdělávacích materiálů v distančním vzdělávání.

Věříme, že zjištěné výsledky by mohly být podnětné k dalšímu zkoumání. Taktéž mohou být přínosem a poučením při případném zavedení distančního vzdělávání v budoucnu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Bartoňková, H., & Cimbálníková, L. (2010). *Jak psát distanční text*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 2) Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center. Dostupné z <https://inee.org/sites/default/files/resources/Distance-Education-Teacher-Training.pdf>
- 3) Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- 4) ČŠI. (2021). *Doporučení pro efektivní distanční vzdělávání dětí v mateřské škole v době karantény*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Doporuceni-pro-efektivni-distancni-vzdelavani-deti>
- 5) Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221–230. doi: [10.5817/PedOr2020-2-221](https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-221)
- 6) Hendl, J. (2006). *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Dostupné z https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf
- 7) Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. Dostupné z <https://docplayer.net/13822851-Spoznavame-potencial-digitalnych-technologiei-v-predprimarnom-vzdelavani.html>
- 8) Kalaš, I. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o.
- 9) Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), pp. 145–148. doi: [10.1007/s13158-020-00272-6](https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6)
- 10) Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.

- 11) Kopecký, K. (2007). *Moderní trendy v e-komunikaci*. Olomouc: Hanex.
- 12) Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitele respektovat a rozvíjet*, 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada.
- 13) Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- 14) Majerčíková, J., Horníčková, B., & Lorencová, S. (2020). Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231–241. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-231>
- 15) Maněna, V., Maněnová, M., Šín, M., & Myška, K. (2015). *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?* Hradec Králové: CZ. NIC.
- 16) MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Dostupné z <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>
- 17) MŠMT. (2021). *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole*. Dostupné z <https://www.edu.cz/methodology/doporuzeni-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-v-materske-skole/>
- 18) Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- 19) Neumajer, O. (2016). *Finové opět reformují školství – ruší předměty a intenzivně zavádějí digitální technologie*. Spomocník: Metodický portál RVP. Dostupné z <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20703/FINOVE-OPET-REFORMUJI-SKOLSTVI-%E2%80%93-RUSI-PREDMETY-A-INTENZIVNE-ZAVADEJI-DIGITALNITECHNOLOGIE.html>
- 20) NÚV. (2018). *Koncept rozvoje digitální gramotnosti a inforatického myšlení dětí a žáků*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/koncept-rozvoje-digitalni-gramotnosti-a-informatickeho>
- 21) Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- 22) Pavlenko, G. V., & Pavlenko, A. I. (2020). Impact of COVID-19 Lockdown on the Readiness of Preschool Educators for Distance Learning. In *Proceedings of the 2nd ISCDE 2020*, pp. 163–168. Atlantis Press. doi: [10.2991/aebmr.k.201205.026](https://doi.org/10.2991/aebmr.k.201205.026)

- 23) Petrboková, A. (2015). *Využití ICT u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. (Diplomová práce). Univerzita Hradec Králové. Dostupné z <https://theses.cz/id/h9mjpx>
- 24) Podškubková, J., & Pospíšil, J. (2006). *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 25) Růžičková, D., Fanfulová, E., Maněnová, M. et al. (2018). *Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ. Dostupné z <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/2006205.pdf>
- 26) Sari, D., & Maningtyas, R. (2020). Parents' Involvement in Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education*, 94–97. Atlantis Press. doi: 10.2991/assehr.k.201112.018
- 27) Splavcová, H. (2020). *Distanční vzdělávání v mateřské škole*. Praha: NPI ČR. Dostupné z https://www.msjrny.cz/evt_file.php?file=833
- 28) Švaříček, R., & Šed'ová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- 29) Tulum, M., & Ozturk, E. (2021). Investigation of parent views on distance synchronic education applied to preschool children in the pandemic process. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 20, 8–19. doi: 10.55549/epess.995252
- 30) Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/55984/download/>
- 31) Wedlichová, I. (2010). *Vývojová psychologie: Určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy*. Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem Psyché (Grada).
- 32) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolskyzakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>
- 33) Zikl, P. (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada.

- 34) Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- 35) Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- 36) Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.
- 37) 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

ICT	informační a komunikační technologie
IZS	integrovaný záchranný systém
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
S	studentka
U	učitelka
U1-U8	učitelka 1 – učitelka 8

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma kategorií a subkategorií	34
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru	31
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka interview

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas k uskutečnění výzkumného rozhovoru

Svým níže uvedeným podpisem stvrzuji, že zcela dobrovolně souhlasím s účastí na výzkumu. Zároveň jsem si vědoma, že poskytnuté informace během rozhovoru následně poslouží ke zpracování bakalářské práce zaměřené na „Pohled učitelů na přípravu distančního vzdělávání v mateřské škole.“

Účast na výzkumu je zcela anonymní a nikde nebudou uvedeny Vaše údaje, dle kterých by Vás bylo možné identifikovat. Rozhovor bude po celou dobu nahráván na diktafon a následně přepsán do písemné podoby pro přehlednější zpracování dat. Během rozhovoru máte právo kdykoli odmítnout odpovědět na otázku či ukončit rozhovor. Nahrávka nebude nikde zveřejněna a poslouží pouze pro přepsání Vašich odpovědí. Získaná data budou následně analyzována a bude se s nimi pracovat ve prospěch výzkumu.

Podpis:

Datum:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka 3

S: Dobrý den, nejprve bych se Vás ráda zeptala, jak jste se dostala k této profesi?

U: Dobrý den, no, jelikož pocházím z učitelké rodiny, tak asi to tak nějak samozřejmě vyplynulo. Moje maminka byla vychovatelka na základní škole a sestra je taky učitelka mateřské školy, už je teďka v důchodu. Takže asi mi tak byly vzorem. Asi to mám v krvi.

S: To je milé a jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

U: Já mám gymnázium a v té době, kdy já sem studovala byla nástavba jako po gymnáziu, střední pedagogická škola, takže to sem studovala. Takže střední odborné.

S: Dobře a jaká je délka Vaší odborné praxe?

U: Hodně. (smích) Začínám 41. rok.

S: To je působivé. Vzhledem k nelehkému období, kdy celý svět zasáhla pandemie a všichni se té situaci museli přizpůsobit, jaký máte názor na distanční vzdělávání v MŠ?

U: No ono distanční vzdělávání v mateřské škole, jako bylo to povinné samozřejmě pro děti, které jsou už v tom předškolním ročníku, protože to je jako povinný ročník, ale ono to vždycky záleží na spolupráci s rodiči, protože tady tyto malé děti ony se samy distančně vzdělávat jako nedokážou. Tam to musí být navázané právě na rodiče, kterým my dáváme nějaké nápady náměty, popřípadě posíláme už nějaké pracovní listy nebo úkoly, které ty rodiče musí si to někde otevřít, my sme to posílali teda přes maily, takže to měli elektronicky, dá se to udělat jako i fyzicky, že si přijdou pro složku v pondělí, dostanou složku nějakých doporučených úkolů, to se jim předá a potom s tím oni doma nakládají, už jak nakládají. My sme to ještě měli dělané tak, že rodiče posílali třeba nám zpátky na naše maily posílali třeba fotky, vyfotili to, co děti dělali, jak to dělali, ale to už ne všichni, to zase podle jejich možností, jak oni to měli a aby tam byla taková ta nějaká vazba na tu školku nebo na ty lidi v té školce, co znají, tak sem jim nahrávala pohádku, měli pohádku na pokračování. To třeba se rodičům docela dost líbilo, že měly před spaním tu paní učitelku puštěnou, to byl dráček jo, takže oni jim to pustili a děcka si to potom rádi připomněly i tady jo, takže takto. Ale musí se prostě do toho v tom předškolním školství zakomponovat ty rodiče, bez toho by to nešlo.

S: Dobře a vzhledem k tomu, že taková situace nastala, co by podle Vás mělo obsahovat distanční vzdělávání?

U: No tam to není úplně o nějakých zacílených úkolech, to je spíš o takových nápadech a námětech, protože ty rodiče to budou dělat sami. Já si nemůžu vymyslet třeba věci, které bych dělala tady v mateřské škole a měla bych pro to prostředky, jako materiál, jako odborník jo. Takže já musím vycházet z toho, co asi oni mají doma, co můžu předpokládat, že oni s něma zvládnou, jako jsou to samozřejmě rodiče, odborníci na své děti, ale v některých věcech jako laici, takže já jim musím dát takové věci, které jsou schopní si udělat anebo jim dat třeba, když už chci nějaký pracovní list nebo něco tak, tak tam musím přesně dat, co tím sleduju, proč to je a jak to mají udělat jo, co se vlastně tím sleduje.

S: Dobře a jakou zkušenost máte vy s distančním vzděláváním?

U: No sem velmi ráda, že to trvalo krátkou dobu, protože ono je to docela jako pro učitele je to náročné, i když ono je to tak, jak když si chystáte přípravu, jo nachystáte si přípravu, pracovní listy, nějaké pomůcky, akorát se to potom teda nafotí a dá se to do toho, my sme to posílali mailem, takže do toho mailu. Ale já mám prostě pocit, že u těch dětí malých je nejdůležitější ten kontakt, ten osobní kontakt, takže to určitě si myslím, že toto hodně chybí jo. Ale zase si myslím, že je dobře, že to vůbec fungovalo, protože ty rodiče museli pracovat, museli se starat o chod celé rodiny, a ještě měli děti v tom předškolním ročníku, které měly cosi se naučit, takže věřím i tomu, že nim to pomohlo. Oni byli jako rádi, to, co sme se potom tak zpátky dozvídali. Oni nám třeba nosili potom vypracované některé ty věci až přišli, tak nám donesli fascikl, toto my sme doma zvládli, tak sme se podívali, asi, jak to vypadalo a na co třeba máme se potom navázat dál nebo k čemu se vrátit nebo takto, jak to zvládali.

S: Takže kdybyste to shrnula, jaká pozitiva nebo negativa Vám přineslo distanční vzdělávání v rámci Vaší odborné praxe, když to bylo něco nového?

U: Já bych řekla, že mně to přineslo jako novou zkušenost. Myslím si, že kdyby to nastalo teďka, že už bysme v tom uměly víc chodit, protože poprvé (pousmání) je to vždycky jako těžké, než si člověk promyslí tu metodu, jak na to, jestli na to jít spíš tak jako jenom nápadově anebo už do toho vkládat přesně to, co chceme sledovat. Bylo to poprvé, myslím si, že teďka bysme se s tím popraly už daleko snáz, protože už máme určité zkušenosti a už je na to i víc materiálu, které se dají jako využít.

S: To určitě a odkud jste tedy čerpala informace, nápady pro distanční vzdělávání?

U: Tak máme tady spoustu metodického materiálu, z Logošika. Já čerpám třeba i z učitelé učitelům. Takže my spousty materiálů k tomu máme, no a nápady, které mám ze své vlastní praxe taky do toho jo. Samozřejmě knížky, písničky, co znám, takže tak ze všeho možného,

z metodik, co tady máme my materiál, ale já taky prostě pracuju s těma BLA BLA portálama, co sou už tam.

S: Dobře a jakou metodiku jste v tom distančním vzdělávání používala?

U: No, musela jsem spoléhat právě jenom na tu písemnou formu, kterou jsem těm rodičům mohla dat, tak, tak sme to museli přesně popsat, co chceme a chyběla tam ta reakce na to dítě jakoby když já jim tady zadám nějaký úkol „něco postavte, něco udělejte“ a vidím, že to nejde, tak do toho se snažím vstoupit, a tak jako je nařukat, jenomže tam nevím. Takže tam sem musela počítat s tím, že se to musí přesně popsat, zadat, aby to bylo jasné. A taky je to o tom, že ne všichni rodiče jsou tomu ochotni věnovat stejný čas.

S: Aha a jakým způsobem jste se podíleli na přípravě distančního vzdělávání jako kolektiv učitelů MŠ?

U: My sme to měly rozdělené tak, že pro těch, loni to bylo myslím 40 asi předškoláků, co sme tady ve školce měly. Tak my sme to rozdělily, že každý týden připravovala jedna třída. Takže každý týden dvě učitelky sme daly dohromady takový blok, který se potom poslal rodičům. Další týden to potom dělala zase jiná třída, takže sme si to tak rozdělily, domluvily sme si asi, jaké témata budeme zpracovávat a jak asi na té formě, jo jak to asi, aby nám to všem vyhovovalo, jak to asi pojmem.

S: To bylo určitě výhodné pro všechny, když jste si tu práci takto rozdělily. Takže co se týče mladších dětí a předškolních, nerozlišovaly jste náročnost materiálů?

U: Ne, nebylo to už potom dál věkově rozdělené. Předškoláci to měli dané pro předškoláky. A byly tam takové další ještě přídavné prostě věci, kdyby chtěly. Když chtěl tak mohl, když ne, jako to už bylo na nich.

S: Aha, dobře a myslíte si, že distanční vzdělávání ovlivnilo vzdělávání dětí předškolního věku v rámci jejich povinné školní docházky? Jak?

U: Já jsem to nepozorovala. Ono se hodně mluvilo o tom, že ty děti psychicky strádaly, že neměly ty kamarády, ale já jsem to u těch malých nepozorovala, protože u těch menších dětí jsou pořád parťáci ještě hodně rodiče jo, samozřejmě ti předškoláci už potřebují ty svoje kamarády, ale věřím tomu, že na těch hřištích a tak, se potkávali. (úsměv) Takže ne, tu zkušenost já nemám, že by nějak strádaly, a že by ty vědomosti a dovednosti byly horší, ne.

S: Aha, to je zajímavé. Jakou formou jste tedy dětem prostřednictvím rodičů připravovala materiály?

U: Ve formě pracovních listů, pohádek. Tehdy byla i akce myslím, Celé Česko čte dětem, myslím, že se to tak potkávalo nějak. Takže sme nahrávaly takové krátké pohádky, tak jak to bylo v zadání prostě té akce Celé Česko čte dětem, tam to musely být pohádky jako nějaké

starší, tak to sme posílaly, na Youtube jsem tady nahrávala kolegyňky a já sem potom nahrávala celou tu knížku, takže aby byla taky možnost tady toho. Písničky sme jim třeba posílaly, to už je třeba potom problematické, když rodiče neznají, nemají si to, jak zahrát, takže já sem tam třeba dávala, které si pamatuji, že by si mohly pamatovat maminky a zazpívejte si tady toto, protože nemá každý doma hudební nástroj, kde by se naučil novou písničku, to sem po nich nechtěla. Ale naučte se básničku tuto, to tam taky třeba měli jo. Vycházely jsme i z té situace, takže oni měli celý jeden ten blok zaměřený vlastně na ten koronavirus. Jako co to je, snažily sme se jim to podat takovou dětskou formou, jako co to je, protože toho bylo všude kolem nich. Jak s tím prostě pracovat, proč ty roušky a oni se na všechno ptají, takže to bylo na to zdraví jeden třeba celý zaměřený, aby ty děti měli možnost se s tou situací tak nějak seznámit tím dětským způsobem, protože bylo to dost jako děsivé a oni děti už mají oči všude a neumí si věci přebrat, takže tam to bylo spíš takové „zakryvejte si čumáčky kočičky moje“, protože my sme kočičky a prostě touto formou je to důležité, „a ty pacinky si musíme umývat“. Takže touhle tou formou, aby věděli, že si to zdraví musíme chránit a proč jako, tak jak to s něma děláme po tom dětském způsobu tady, tak aby i v tom, co slyšely hrozného kolem, tak aby z toho právě nebyl jenom takový ten stres, ale takové to poznání, že teda by se mohlo onemocnět a můžem proti tomu něco dělat.

S: To byl určitě moc dobrý nápad dětem ty informace takto předat.

U: My sme potom je i vítali nástěnkou, kde byly třeba kočky v rouškách a už sme zase rádi, že sme spolu, že si můžeme hrát a bylo to namotivované na to, že vlastně v těch rouškách se potom ještě dlouho chodilo, že my to máme proto, abysme byli zdraví, abychom tu mohli být spolu, tak tady to bylo plné kočiček v rouškách a děti, jak si hrají, abysme tu mohli být spolu. Takže všechny takové ty opatření, které potom i byly, tak my sme se to snažily tak jako vysvětlovat, dělejme to proto, abychom tu mohli být spolu, protože ty kamarády máte rádi a chcete se s nima vidět a takto.

S: Dobře, to je hezké. A proč jste volila převážně zmíněné formy?

U: Protože jsem měla pocit, že to je asi moje jediná možnost, protože nějaká taková online výuka, jak se to dělalo ve školách, tady není možná. Jednak nevím, jak jsou na tom rodiče vybavení doma, jednak ty děti v tomto nejsou samostatné, takže oni by se asi samy neposadily před počítač a pustily si to a nějak by to tady spolu sdílely. My sme na to teda taky nijak nejsme zařizení, takže takové to osobní setkání bylo právě na těch nahrávkách pohádek, že viděly paní učitelky, jak jim čtou, jinak sme to prostě pojaly takto, asi sme za tím jinou možnost neviděly.

S: Rozumím a jakou z těch forem považujete za nejvhodnější?

U: No, já sem to pojímala tak, že aby to nebyly jenom pracovní listy, což je nejjednodušší, zadat tam, nafskat tam deset pracovních listů, to je strašně jednoduché, ale takové právě nápady i, když jdou s rodiči na procházku nebo jsou na zahrádce, tak to byly spíš úkolky, jako najdi si čtyři kamínky a pomaluj si je nebo zasadte s mamkou, tam to bylo nějak na jaře zrovna, zasadte tamto nebo toto, všimni si, co se děje na procházce v přírodě, aby tam byly i takové nápady nebo až budete na procházku, zaběhni si odsud posud, přeskoč si něco, aby tam byla do toho i taková ta akce jako trošičku, nějaká pohybová, aby to právě nebylo, že si vybarvím čtyři omalovánky a pět pracovních listů a je hotovo. Ale aby tam bylo i takové jako, povykládejte si s mamkou. Tak jak by to prostě normálně mělo fungovat. Jak ta interakce by probíhala tady, tak to tam bylo předáno těm rodičům, jak oni by mohli, oni by to měli dělat automaticky že, ale jak oni by mohli, takový ještě spíš další nápad pro ně, co by ještě mohli dělat, co my děláme tady, když jdou třeba ven, kam by mohli třeba jít, co na tom hřišti, ne je tam nechat jenom třeba lítat, ale že by mohly tamto a toto jo, takže tak no. Takže nejenom ta papírová forma, ale vždycky do toho i nějaká aktivita.

S: To je skvělé, že děti měly i doma tu možnost pestré nabídky. Snažily jste se tedy zahrnout co nejvíce oblastí?

U: Ano, oblasti tam byly různé. Nevím, jestli se tam do puntíku objevily všechny, protože někdy to úplně dobře nejde, co se týče třeba té sociální oblasti, to asi zrovna...jo. To byly asi spíš ty vztahové k sobě. Ale to asi moc dobře nešlo, ale snažily sme se, aby to fungovalo tak, jak to je. My vlastně jedeme podle Gardenera, podle těch inteligencí, takže sme se snažily podle toho no a takže tam právě jak je ta sociální inteligence, tak to nešlo. My sme třeba, aby sme tady to trošku podpořily „nakresli babičce a dědečkovi obrázek“ jo, aby se ty vztahy, jakože aj na dálku, že by se daly udržovat. „Napište s maminkou dopis“, myslím, že to tam v některé té části bylo. Aby se to tam trošičku jako, protože o té izolaci se tam hodně mluvilo, tak aby se to tam trošičku tak propojilo, potkalo.

S: To bylo určitě víc než dost vhodné. A jakým způsobem jste materiály zprostředkovávala rodičům?

U: Posílaly sme to mailem a měli možnost si pro to dojít sem, ale většinou si to rodiče tiskli.

S: Dobře a jak byste popsala komunikaci s rodiči?

U: Víte co, ono to bylo až potom zpětně, jako až přišli, tak donesli tady toto, ale byly na to dobré odezvy, na tady toto. Rodiče byli rádi, že tady tuto možnost mají, protože pro ně to bylo určitě i usnadnění výplně toho času, té izolace doma. No a my sme třeba i volaly, měly sme, no prostě každý týden jednou jsme jim zavolaly, jak se mají, ale to spíš byl takový neformální, „tak jak vám to šlo, jak ste se s tím poprali, jak se máte, ste zdraví, nejste zdraví“,

protože v té době se hroutily celé rodiny. Takže telefonicky sme s nima měly kontakt a tady přes toto.

S: A jaký byl tedy zájem ze strany rodičů v době distančního vzdělávání?

U: Byl. Já, když můžu mluvit, nemůžu mluvit za všechny rodiče z celé školky, protože já su v kontaktu s rodiči z mé třídy, ale my máme vždycky s těma rodičema, jak bych to řekla, takový docela úzký vztah a neměly sme nikoho, kdo by byl takový odtažitý nebo nechtěl nebo to viděl jako zbytečnost nebo něco. Jednak je to jejich povinnost samozřejmě jo, ale máme fakt na rodiče (zaklepala na stůl) štěstí, co mají zájem. Na to já si tak docela jako zakládám, že máme dobrý vztah s rodiči. A to si jako myslím, že je v této práci důležité.

S: A vnímaly jste pokles nebo naopak zvýšený zájem rodičů dětí předškolního věku oproti standardnímu provozu mateřské školy?

U: Já bych řekla, že to bylo jako takové standardní. Nevidím v tom rozdíl. Byli všichni velmi rádi, když se mohli vrátit do školky, což chápu. Tato doba je tak rychlá, že ty rodiče toho mají tolik, že jsou rádi, že o ty děti je někde postaráno, a když si aspoň můžou po té práci chvilinku vydechnout, chápu to, že toho mají hodně. Jako byli rádi, že sem ty děti mohli dovést, ale to si nemyslím, že byl jen důvod ten vzdělávací, že to byl vůbec celkový důvod těch kontaktů.

S: Dobře, tímto by to bylo ode mě všechno, moc Vám děkuji za vaši sdílnost.

U: Nemáte zač.