

Názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání

Pavína Vráblíková

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:	Pavčina Vráblíková
Osobní číslo:	H20968
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se předškolního a distančního vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na distanční vzdělávání a jeho případnou realizaci v rámci povinného předškolního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části a stanovení výzkumného cíle.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Seznam doporučené literatury:

- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Kotová, M. (2021). *Knižka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál.
- Koželuhová, E., & Koželuh, O. (2020). Povinné předškolní vzdělávání skutečnou součástí školského systému nebo formalitou? *Pedagogická orientace*, 30(2), 242–248.
- Nikalova, A., & Georgiev, V. (2020). Tools for Creating and Presenting Online Learning Resources for Preschool Kids. *TEM Journal*, 9(4), 1692–1696. <https://doi.org/10.18421/TEM94-49>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Rokos, L., & Vancura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 29.4.2023

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Cílem je zjistit, jaký názor mají učitelé mateřských škol na distanční vzdělávání dětí, u nichž je předškolní vzdělávání povinné. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodní části se zabývám vymezením teoretických východisek týkajících se předškolního vzdělávání, důvody pro zavedení povinného předškolního vzdělávání a s tím souvisejícími teoretickými východisky posuzování připravenosti dítěte k povinnému školnímu vzdělávání. Další kapitolu směřuji k tématu distančního vzdělávání, vzpomínám jeho výhody, úskalí a formy realizace distančního vzdělávání v mateřských školách. V poslední kapitole se věnuji požadavkům na učitele mateřských škol v kontextu distančního vzdělávání, v němž je značná pozornost věnována také spolupráci učitele s rodiči během distančního vzdělávání. Praktická část je rozdělena na tři části. V první se věnuji metodologii samotného výzkumu na základě dotazníkového šetření. Ve druhé vyhodnocuji pomocí grafů získaná data z dotazníku. V poslední části uvádím závěrečné shrnutí mých výsledků.

Klíčová slova: vzdělávání v pandemii covid-19, distanční vzdělávání, povinné předškolní vzdělávání, učitel mateřské školy

ABSTRACT

The bachelor's thesis is focused on the opinions of kindergarten teachers on distance education within compulsory preschool education. The aim is to find out what kind of opinion kindergarten teachers have about distance education for children for whom preschool education is compulsory. Thesis is divided into a theoretical and a practical part. In the introductory part, I deal with the definition of theoretical starting points related to preschool education, the reasons for the introduction of compulsory preschool education and the related theoretical starting points for assessing a child's readiness for compulsory school education. The next chapter focuses on the topic of distance education, where I mention its advantages, pitfalls and methods of implementing distance education in kindergartens. In the last chapter, I deal with the requirements for kindergarten teachers in the context of distance education, where considerable attention is also paid to the teacher's cooperation with parents during distance education. The practical part is divided into three parts. In the first part, I deal with the methodology of the research itself, based on a questionnaire survey. In the

second, I evaluate the data obtained from the questionnaire using graphs. In the last part, I present a final summary of my results.

Keywords: education in the covid-19 pandemic, distance education, compulsory preschool education, kindergarten teacher

Poděkování patří Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za odborné vedení při zpracování bakalářské práce. Poděkování patří taktéž rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1 SOUČASNÉ POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.2 DŮVODY PRO ZAVEDENÍ POVINNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.3 ZÁSADY PRO POSUZOVÁNÍ PŘIPRAVENOSTI DÍTĚTE K POVINNÉMU ŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.3.1 Zralost předškolního dítěte.....	18
1.3.2 Školní připravenost předškolního dítěte.....	20
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	22
2.2 ÚSKALÍ DISTANČNÍ FORMY STUDIA	23
2.3 VÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
2.4 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
2.4.1 E-learning v prostředí mateřské školy.....	26
3 POŽADAVKY NA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
3.2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY BĚHEM DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.3 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.3.1 Role učitele mateřské školy z pohledu současných výzkumů v kontextu distančního vzdělávání.....	31
3.4 ÚLOHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	32
3.5 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	33
3.5.1 Spolupráce mateřské školy s rodiči v případě distančního vzdělávání	34
3.5.2 Komunikace učitele s rodiči během distančního vzdělávání.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	38
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.3 METODA SBĚRU DAT	39
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	40
5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT	41
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	41

5.2	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	62
5.3	LIMITY VÝZKUMU	66
5.4	SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
ZÁVĚR		69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		75
SEZNAM GRAFŮ		76
SEZNAM TABULEK.....		77
SEZNAM PŘÍLOH.....		78

ÚVOD

Bakalářskou práci budou tvořit dvě části, a to část teoretická, kdy se v první kapitole budu zaměřovat na důležitost předškolního vzdělávání a důvody pro zavedení povinného předškolního vzdělávání i připraveností dětí ke vstupu do základní školy. Druhá kapitola se bude zaměřovat na distanční vzdělávání, kdy v některých kapitolách budu porovnávat zavedenou praxi a změny, které vyvstaly se zavedením distančního vzdělávání. Taktéž svoji pozornost budu věnovat kladům a záporům, které distanční vzdělávání do výchovně vzdělávacího procesu přináší a s kterými se museli potýkat všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu. Součástí této kapitoly bude vymezení metod, které jsou využívány při realizaci distančního vzdělávání. Třetí kapitola bude věnována požadavkům na učitele, které se při realizaci distančního vzdělávání od běžného režimu mění. Zmiňovat budu i potřebu digitálních kompetencí, které jsou nutné pro každého z učitelů, kteří se nachází v podmínkách, kde je potřeba distanční vzdělávání realizovat. Budu věnovat pozornost roli a úlohám učitele, které se v kontextu distančního vzdělávání taktéž rozšiřují. Protože základem pro fungující distanční vzdělávání je spolupráce mezi školou a rodinou, zaměřím se i na tuto problematiku s ní spojenou komunikaci mezi učitelem a rodičem během distančního vzdělávání.

Při psaní bakalářské práce se budu snažit vycházet z dostupné literatury, ale i z již realizovaných výzkumů zaměřujících se na distanční vzdělávání. Cílem teoretické části je sumarizovat pojmy, které se vztahují k povinnému předškolnímu vzdělávání, k distančnímu vzdělávání u dětí s povinným předškolním vzděláváním a s ním spojenými požadavky na učitele mateřské školy v kontextu distančního vzdělávání.

Ve druhé polovině bakalářské práce si kladu za cíl zjistit názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání dětí, u nichž je předškolní vzdělávání povinné. Pro tento typ práce jsem se rozhodla zvolit kvantitativně orientovaný výzkum. Pro začátek praktické části si stanovím hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Na základě cílů budou formulovány hlavní a dílčí výzkumné otázky. Poté vymežím výzkumný soubor a metodu sběru dat. Data budu získávat prostřednictvím dotazníkového šetření. Otázky budou zaměřeny především na neočekávané zavádění distančního vzdělávání, jeho přínosy i problémy s ním spojené. Bude mě zajímat, jaké mají učitelé vzdělávací potřeby v rámci distančního vzdělávání. Požadovaného cíle bude dosaženo vyhodnocením odpovědí, které budou sloužit k vyvození závěrů z dotazníků pro učitele mateřských škol. V těchto datech se budu snažit vyhledat odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které shrnu v samotném závěru bakalářské práce.

Taktéž se na konci praktické části budu věnovat diskusi, ve které budu hovořit o výsledcích výzkumu, které budu směřovat na doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je prvním stupněm, který spadá v České republice do vzdělávacího systému. Má za úkol rozvíjet každého jedince po stránce psychické, sociální a také fyzické. Jeho cílem je v každém dítěti, ke konci předškolního období, probudit výjimečnou a samostatnou osobnost, která je schopna popasovat se s nároky života, které jsou na každého člověka postupně kladeny. Dalším z úkolů předškolního vzdělávání je zajištění plynulého přechodu z rodinného prostředí do základní školy (Otevřelová, 2016).

Následující první kapitola je věnována předškolnímu vzdělávání u nás a ve stručnosti i změnám koncepčních záměrů předškolního vzdělávání v České republice. Popsala jsem také současné pojetí předškolního vzdělávání a důvody, proč bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání. Stručně popisují cíle tohoto stupně vzdělávání i možné způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání. Větší pozornost je věnována posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte k dalšímu vzdělávání.

1.1 Současné pojetí předškolního vzdělávání

Období dětství z hlediska výchovy a vzdělávání dětí si získalo větší pozornost až v 19. století, kdy se začaly rozvíjet první vzdělávací instituce. U nás vytvořil první koncepci práce s dítětem v předškolním věku J. V. Svoboda. Založil výchovně vzdělávací instituci – opatrovnu, která měla sloužit jako příprava na přechod k vyučování v první třídě obecné školy (Oprailová, 2016). Během 20. století byly rozvíjeny dva hlavní proudy vzdělávání dětí předškolního věku – doplněk rodinné výchovy a příprava na základní vzdělávání (Tesařík, 2015).

Podobně jsou definovány i úkoly dnešního předškolního vzdělávání. „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných přiměřených k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“ (RVP PV 2021, s. 6).

Před zavedením povinné školní docházky existoval v České republice výrazný podíl dětí, jejichž rodiče žádali a posléze i dostali pro své dítě odklad povinné školní docházky – jednalo se asi o 20 % dětí. V této oblasti byla Česká republika zemí zcela atypickou, neboť ve většině zemí OECD a EU odklad povinné školní docházky nebyl a ani dnes není možný a děti v určitém věku nastupují do školy. U nás asi 17 % dětí s odkladem povinné školní docházky navštěvovalo mateřskou školu nebo přípravný ročník základní školy. Stále však existovala výrazná skupina dětí, které zůstávaly mimo systém. Zároveň tato skupina dětí

nesplňovala podmínky připravenosti k zahájení povinné školní docházky (Česká škola, 2015).

Podle §38 zákona č.561/2004 Sb. je dle současného pojetí předškolního vzdělávání podporován „rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Podle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 bylo hlavním cílem v oblasti předškolního vzdělávání zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání. „Povinné vzdělávání v posledním ročníku předškolního vzdělávání je důležité zejména pro osobnostní a sociální vývoj dětí, pro vyrovnání nerovnoměrností v jejich vývoji a usnadnění jejich vstupu do základního vzdělávání. Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání zajistí téměř 100% docházku 5letých dětí do mateřských škol, případně do přípravných tříd základních škol.“ (MŠMT, 2015, s. 13)

Porovnáme-li cíle stanovené v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 s Dlouhodobým záměrem vzdělávací soustavy ČR na období 2019–2023, pak zjistíme, že úkol stále trvá, protože i v současném záměru se píše o zvýšení „zapojení dětí do povinného předškolního vzdělávání prostřednictvím cílených opatření“ (MŠMT, 2019, s. 30).

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném i jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, bylo zavedeno v České republice povinné předškolní vzdělávání. Tento zákon nabyl účinnosti od 1. 9. 2017.

Podle §34a zákona č.178/2016 Sb. povinnost předškolního vzdělávání „se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.“

Zákonný zástupce dítěte je podle §34a zákona č.178/2016 Sb. povinen přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání. Uvolňování dítěte z povinného předškolního vzdělávání stanoví

školní řád. Ředitel příslušné mateřské školy je oprávněn požadovat doložení důvodu nepřítomnosti dítěte. Povinné předškolní vzdělávání je možné realizovat i formou individuálního vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez nutnosti každodenní docházky do mateřské školy, formou vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální nebo vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky

Zákonný zástupce dítěte podle §34a zákona č.178/2016 Sb. může přihlásit dítě, které má povinnost navštěvovat předškolní vzdělávání, k individuálnímu vzdělávání. Musí uvést důvody této formy vzdělávání. Jestliže rodič přihlašuje své dítě k tomuto individuálnímu vzdělávání, vyplývají z této skutečnosti povinnosti jak pro rodiče, tak pro příslušnou mateřskou školu. Ředitel mateřské školy doporučí zákonnému zástupci oblasti, ve kterých se má dítě vzdělávat. Tyto oblasti vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola také ověřuje úroveň očekávaných výstupů a doporučuje další postup. Podle §34 zákona č.178/2016, Sb. *„Zákonný zástupce dítěte, které je individuálně vzděláváno, je povinen zajistit účast dítěte u ověření. Ředitel mateřské školy, kam bylo dítě přijato k předškolnímu vzdělávání, ukončí individuální vzdělávání dítěte, pokud zákonný zástupce dítěte nezajistil účast dítěte u ověření podle odstavce 3, a to ani v náhradním termínu.“*

Z výše uvedeného vyplývá, že povinné předškolní vzdělávání má svá přesná pravidla, která jsou závazná pro mateřské školy i zákonné zástupce. Nelze se tedy domnívat, že nepřítomnost dítěte v povinném předškolním vzdělávání lze posuzovat benevolentně. Z tohoto důvodu bylo potřebné zajistit povinné předškolní vzdělávání i v době pandemie covidu-19.

Z výše uvedeného taktéž vyplývá, že kontrola účasti či neúčasti dítěte v povinném předškolním vzdělávání má své opodstatnění. Taktéž lze z výše uvedeného usoudit, že jedním z důvodů zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání bylo usnadnění vstupu do základního vzdělávání. Proto se následující kapitola věnuje důležitosti vzdělávání dětí těsně před nástupem do základní školy i posuzování jejich školní zralosti a připravenosti.

1.2 Důvody pro zavedení povinného předškolního vzdělávání

„Úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští

mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“ (RVP PV, 2021, s. 7)

Vstup dítěte do základní školy patří k nejdůležitější mezníkům nejen v životě dítěte, ale i jeho nejbližších. Začátek školní docházky dítěte pro jeho rodiče je očekáván s jistou nervozitou a obavami, většina dětí se zpravidla do školy těší a je potřeba v nich toto nadšení podporovat. Bylo by škoda nevyužít tohoto pozitivního přístupu. Každé dítě je ovšem svébytná, jedinečná bytost, a ne všechny děti mají stejné předpoklady pro zvládnutí nových úkolů. Z tohoto důvodu je třeba zjistit, zda je dítě na školu dobře připravené (Šulová, 2016).

Před nástupem do základní školy by měla být dětem věnována speciální pozornost, měly by procházet nezbytnou přípravou na plynulý přechod mezi těmito institucemi tak, aby dítě bylo připraveno po duševní i fyzické stránce. Učitel rozšiřuje nabídku činností, které v dětech vhodně prohlubují a upevňují doposud nabyté vědomosti. Je důležité pracovat na slovní zásobě dítěte, jeho vyjadřování a správnosti řeči po stránce gramatické. Je třeba dbát na samostatnost, spolupráci, sebeobsluhu a správné zdvořilostní návyky dítěte (Kotová, 2021). Vývoj dítěte je do jisté míry také ovlivněn genetikou, proto je potřeba dbát na individuální přístup (Opravilová, 2016).

Učitelé mateřských škol hrají v posuzování školní zralosti důležitou roli. Kromě rodičů jsou to lidé, kteří mají možnost dítě dlouhodobě pozorovat, pro práci s předškolními dětmi mají odbornou způsobilost, a tak zpravidla provádějí prvotní diagnostiku školní zralosti. Zpravidla jsou to učitelé mateřských škol, kteří odhalí, že dítě pravděpodobně není připraveno na povinnou školní docházku (Šmelová & Prášilová, 2018).

I pro tyto situace nacházíme oporu ve školském zákonu. Podle §36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon: *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“*

O odkladu školní docházky rozhoduje podle §37 odst. 1 školského zákona ředitel spádové školy nebo školy, kterou zákonný zástupce žáka zvolil. Podle §37 odst. 1 školského zákona *„odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa.“*

Odborným lékařem způsobilým posoudit zdravotní stav dítěte pro účely odkladu začátku povinné školní docházky může být v konkrétním případě také dětský lékař nebo praktický lékař pro děti a dorost. Ředitel rozhodne o odložení začátku povinné školní docházky v případě, že obdrží obě doporučení k odkladu (Bednářová & Šmardová, 2015).

Z §37 zákona č. 561/2004 Sb. vyplývá, že žádost o odložení školní docházky je zcela

v kompetenci zákonného zástupce dítěte. Rozhodnutí rodičů, zda svému dítěti školní docházku odloží či nikoliv, by se nikdy nemělo stát formální záležitostí, jelikož neuváženým přístupem mohou rodiče způsobit svému dítěti značné obtíže v budoucím vzdělávání i následném životě. Vedle rodičů jsou to právě učitelé mateřských škol, kteří dítě mohou každodenně sledovat, navíc díky svému vzdělání mohou nejen dítě nejen individuálně rozvíjet, ale i posoudit, zda je pro nástup k základnímu vzdělávání připraveno či nikoli (Ležalová, 2010).

V České republice děti před vstupem do základní školy se účastní zápisu, ke kterému je přihlašují jejich rodiče. Podle Kropáčkové (2008) je zápis dítěte do školy možno považovat za způsob depistáže. Autorka uvádí, že jde o významnou chvíli, kdy se dítě i rodiče seznamují se školou. Cílem zápisu je podle ní zhodnotit vývojovou zralost dítěte potřebnou pro vstup do školy. Při zápisu je posuzována připravenost dítěte ke vstupu do základní školy. Teoretická východiska pro posuzování připravenosti dítěte na školu zmiňuji v následující kapitole.

1.3 Zásady pro posuzování připravenosti dítěte k povinnému školnímu vzdělávání

V odborné literatuře se setkáváme se dvěma termíny – školní zralost a školní připravenost. Oba termíny jsou používány v souvislosti s posuzováním dětí před nástupem do školy a někdy jsou i tyto termíny zaměňovány (Bednářová & Šmardová, 2015). I na školní připravenost pohlížejí zvláště psychologové a zvláště učitelé. Termín **školní připravenost** začali používat především učitelé, kteří jej pojímají jako určitou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Školní připravenost chápou psychologové jako přípravu na školu v podobě speciálních činností (Kropáčková, 2008).

1.3.1 Zralost předškolního dítěte

Termín **školní zralost** je dle §37 školského zákona č. 561/2004 Sb., kde se uvádí: „... začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti...“ je zralé pro vstup do základní školy, jestliže je schopné po stránce zdravotní, psychické i sociální.

Školní zralost je chápána jako dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez problémů zapojit do výchovně vzdělávacího procesu (Bednářová & Šmardová, 2015).

Školní zralost zahrnuje psychickou, fyzickou, kognitivní, sociální a emocionální zralost. K dosažení zralosti je zapotřebí určité úrovně řeči, myšlenkových operací, soustředěnosti, pozornosti a sociálních dovedností. Nástup k povinné školní docházce znamená pro dítě značnou psychickou zátěž, proto je u dítěte posuzována i psychická zralost. Aby dítě tuto etapu zvládlo, potřebuje být psychicky vyspělé. Posuzování této stránky školní zralosti je nesnadné, neboť každá osobnost je jedinečná, a právě proto je třeba na ni nahlížet velmi komplexně. I když psychická zralost je částečně ovlivněna geneticky, velkou roli zde hraje průběh vývoje dítěte a výchova v rodině i v mateřské škole (Šimíčková – Čížková, 2010).

Dobrá **fyzická zralost** znamená, že dítě má dobrou fyzickou kondici, která je důležitá pro bezproblémové zahájení školní docházky – dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž. Tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu. Komplikací se může stát častá nemocnost dítěte, která brání pozvolné a plynulé adaptaci na školní prostředí. Fyzickou zralost zpravidla posuzuje lékař. Často se také stává, že lékař při posuzování tělesné zralosti doporučuje ještě vyšetření psychologické, či jiné odborné vyšetření (Kropáčková, 2008).

Dle Kropáčkové (2008) při posuzování **kognitivní zralosti** nehrají roli konkrétní znalosti, ale to, jak je dítě schopno vnímat zrakově a sluchově, jakou má paměť, pozornost a myšlení. Konkrétně tuto zralost zmiňuje i Opravilová (2016), podle níž není např. důležité, zda a kolik umí dítě pojmenovat geometrických tvarů, ale zda je umí rozlišit a všimnout si detailů.

Totéž měli na mysli i autoři RVP PV kteří uvádějí, že učitel nabízí „*záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenování jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických funkcí*“ (RVP PV, 2021, s. 19).

Mezi oblasti, díky kterým posuzujeme poznávací zralost, jsou zařazovány: vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy. Pokud je viditelné, že dítě v nějaké z daných oblastí zaostává, zvažuje se odklad školní docházky, kdy se nadále snažíme zaměřit na tuto oblast a postupně ji rozvíjet (Bednářová & Šmardová, 2015). Psychická zralost kognitivních funkcí je posuzována pediatry a psychology (Kotátková, 2014).

Citová a sociální zralost je základním předpokladem pro učení, pro efektivní školní práci i pro začlenění do kolektivu. Když je dítě klidné, vyrovnané, sebejisté, tak se lépe soustředí (Otevřelová, 2016). Dítě sociálně zralé se dokáže bez větších problémů zařadit do kolektivu, společně si s dětmi hraje, pracuje a plní jednoduché úkoly. Z toho vyplývá, že

se dokáže odpoutat od rodičů a několik hodin bez nich vydrží. Dřívější kolísání nálad je vystřídáno stálejšími projevy chování, dítě je schopno jisté sebekázně. Pokud dítě nemá problém odloučit se od rodiny, je schopno navazovat kontakty s dospělými i vrstevníky, je v psychické pohodě a má dobré předpoklady zvládat úkoly, které na něj ve škole budou kladeny (Kotátková, 2014).

1.3.2 Školní připravenost předškolního dítěte

Kromě školní zralosti nás zajímá také školní připravenost, která zahrnuje kompetence kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní, somatické a emocionálně – sociální. Tyto kompetence dítě získává a rozvíjí učním, sociální zkušenosti.

O školní připravenosti v souvislost s kompetencemi hovoří také Vágnerová (2012). Podle ní školní připravenost určují kompetence, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení (např. rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno, respektovat běžné normy chování, úroveň verbální komunikace, atd.) Naopak podle téže autorky je školní zralost definována kompetencemi, které jsou závislé na zrání organismu. Vágnerová (2012) se také domnívá, že na připravenost dítěte má velký vliv rodina. Pokud má pro rodiče vzdělávání určitou hodnotu, projevuje se to i v jejich postoje ke škole. Děti tento postoj přejímají. Jestliže mají rodiče odlišný postoj, děti většinou do školy chodí nerady a je to pro ně spíše nepříjemná povinnost.

Závěrem lze říci, že školní připravenost dítěte ovlivníme nejvíce sociálním prostředím, výchovou a učním, zatímco školní zralost je dána zráním organismu (Vágnerová, 2012).

2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání je, dle Černého, Chytkové, Mazáčové a Šimkové (2015), typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet a můžeme jej vymezit jako formu vzdělávání, při kterém jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím. Dostál (2011) se ztotožňuje s definicí distančního vzdělávání, jako multimediální formou řízeného studia, v níž jsou učitelé po dobu vzdělávání odděleni od vzdělávaných jedinců. Multimediálností je myšleno využití různých komunikačních prostředků, prostřednictvím kterých lze učivo prezentovat.

Dle Úředního věstníku Evropské unie č. 212/2020 má vzdělávání v pandemii COVID-19 „dopad na systémy vzdělávání a odborné přípravy po celém světě i napříč Unii a vystavuje je nebyvalému tlaku. Přinesla významné změny ve způsobu, jímž se učíme, vyučujeme, komunikujeme a spolupracujeme v rámci našich komunit v oblasti vzdělávání a odborné přípravy a mezi nimi navzájem. To mělo dopad na účastníky vzdělávání, jejich rodiny, učitele, školitele, vedoucí pracovníky institucí, jakož i na širší společnost.“

Distanční vzdělávání na školách bylo v České republice v roce 2020 nevyhnutelným krokem k tomu, aby se zabránilo šíření onemocnění COVID-19. Ministerstvo zdravotnictví dne 11. 3. 2020 vydalo mimořádní opatření, které zakázalo osobní přítomnost žáků a studentů ve školách. Důsledkem toho bylo uzavření základních, středních, vyšších odborných škol i vysokých škol. Opatřením se mělo zabránit šíření pandemie COVID-19. Na mateřské školy se opatření nevztahovalo a rozhodnutí bylo ponecháno na ředitelích škol. Některé školy byly pak uzavřeny i z toho důvodu, že rodiče děti do škol přestali posílat. Od 11.3.2020 bylo přesto v ČR uzavřeno 95 % mateřských škol, pouze 5 % mateřských škol uzavřeno nebylo, z toho jenom 1,5 % mateřských škol provoz neomezilo. Otevřené školy však navštěvovalo méně dětí než obvykle. Proklamované povinné předškolní vzdělávání bylo v tuto dobu mimo pozornost vlády i MŠMT (ČŠI, 2021).

V srpnu 2020 byl školský zákon novelizován a došlo k zavedení pravidel pro vyhlášení distančního vzdělávání. Podle §184 zákona č. 561/2004 Sb. se stanovují zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách: „*Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost ... většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, ... poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.*“

2.1 Distanční vzdělávání v mateřské škole

Před učiteli mateřských škol stála nečekaná výzva. Poprvé bylo zapotřebí při pandemii covid-19 ve školním roce 2019/2020 vzdělávat děti předškolního věku v rámci distančního vzdělávání.

V návaznosti na zavedení povinné školní docházky, týkající se dětí posledního ročníku před nástupem do základní školy museli učitelé své plány činností podřídit zcela nové situaci, ale nadále platilo plánování výchovně vzdělávací činnosti v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, a proto v případě nepřítomnosti museli rodiče dítě řádně omluvit (Koželuhová & Koželuh, 2020).

Pro mnohé učitele bylo velkou otázkou, jakým způsobem bude distanční vzdělávání předškolních dětí probíhat. MŠMT (2020) vydalo Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole. Toto doporučení definuje legislativní rámec distančního vzdělávání i jeho personální podmínky. Doporučuje formy vzdělávání, a to formou off-line nebo on-line vzdělávání. Pedagogický personál mateřských škol zde našel informace o individuální podpoře, praktická doporučení i pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pro komunikaci s rodiči. Již z názvu vyplývá, že se jedná převážně o doporučení, avšak v této nikdy nepředvídané situaci učitelé vítali vše, co by jim pomohlo odpovědně na dané potřeby společnosti reagovat.

Rodiče, kteří nedisponovali potřebným technickým vybavením, často využívali právě formu off-line vzdělávání, při němž byl kladen důraz na plnění praktických úkolů v domácím prostředí. On-line vzdělávání upřednostnila většina rodičů, jelikož dnes již většina rodin potřebné vybavení má. Při synchronním vzdělávání se učitel i děti (s rodiči) spojili na dohodnutém komunikačním kanálu ve stejném čase. Pro děti předškolního věku tato forma sloužila především k rozvoji komunikačních schopností dovedností. Děti se radovaly ze sdílení zážitků a možnosti vzájemně se vidět a pozdravit. Bohužel děti v tomto věku nedokáží udržet dlouho pozornost a kázeň. V opačném případě, při asynchronním vzdělávání, pracovali rodiče s dětmi na zadaných úkolech v čase, který si sami zvolili. V tom případě mohli pracovat individuálním tempem a práci si rozdělit i na menší úseky. Aby nikdo nezůstal nezapojen do vzdělávání v době pandemie, k tomu sloužila individuální podpora, při níž rodiče komunikovali s učitelkou telefonicky, mailem nebo jiným dohodnutým způsobem. Praktická doporučení se pak týkala délky a četnosti synchronního vzdělávání, počtu dětí ve skupinkách atd. (MŠMT, 2020).

2.2 Úskalí distanční formy studia

Základem fungujícího distančního vzdělávání je vhodné technické vybavení na straně dítěte i vyučujícího. Bohužel ne vždy se rodině dítěte z různých důvodů podaří zajistit vyhovující technické vybavení, na jehož základě se odráží kvalita a efektivita studia a přenosu dat (Černý, et al., 2015).

Dle mého názoru stojí za zmínku i výzkum, realizovaný v roce 2009, v němž se Zounek a Šedová (2009), zaměřovali na téma Učitelé a technologie. Z výzkumu vyplývá, že učitelé v těchto letech nepovažovali kompetentnost implementace technologií za nedostatečnou, ale označovali jako větší problém nedostatečnou kompetentnost v práci s technologiemi (především po stránce didaktické). Z čehož vyplývá, že učitelé již tehdy disponovali technickými dovednostmi, ale nedokázali technologie efektivně využít po stránce didaktické. Tím chci naznačit, že pokud by došlo ke zlepšení, mohlo by být pro učitele snadnější transponovat učivo do formy vhodné pro distanční vzdělávání. Jak konstatoval Zounek a Šedová (2009), učitelé vnímali svůj nedostatek v tom, že nedokážou využít technologie tak, aby to vedlo ke zkvalitnění výchově vzdělávacího procesu. Po tomto zjištění byla učitelům nabízena řada seminářů zaměřených na praktické využití technologií při vzdělávání. Pro srovnání mě zajímalo, jak se učitelská veřejnost posunula od roku 2009. Kopecký a Szotkowski (2020) ve svém výzkumu s názvem Český učitel ve světě technologií poukázali na to, že učitelská veřejnost má zájem o využití moderních technologií ve výchovně vzdělávacím procesu, ale postrádají k realizaci potřebné nástroje a podporu. To, že moderní technologie jsou důležitým nástrojem k informační gramotnosti a komunikaci, si učitelé potvrdili během pandemie covid-19. Výsledky výzkumu prokázaly, že pedagogická veřejnost moderní technologie využívá ráda a chce je i nadále začleňovat do výchovně vzdělávacího procesu. Bohužel pouze třetina respondentů vypověděla, že má na školách vhodné prostředky a platformy k realizaci distančního vzdělávání. Pozitivní změnou je ochota využít moderních technologií pro potřeby výchovně vzdělávacího procesu, bohužel učitelé vnímali i další nedostatky například v metodické podpoře, či nedostatečné koncepci a jasných pokynech v době příprav na distanční vzdělávání ze strany vedení školy.

Hlavní nevýhodu v případě distančního vzdělávání u předškolních dětí můžeme vnímat v nedostatečné socializaci, díky níž dětem chybí kontakt nebo porovnání s vrstevníky, ale i zpětná vazba a komunikace s učitelem. Interakce mezi vrstevníky je jedním z nenahraditelných jevů při realizaci distančního vzdělávání (Frombergerová, 2020).

Výzkum Rokose a Vančury (2020) taktéž potvrzuje, že učitelé i rodiče vnímají největší úskalí v malé interakci s dětmi a kontakt mezi dětmi navzájem. Učitelé dále zmiňují chybějící okamžitou zpětnou vazbu od dětí; malý kontakt s kolegy; nedostatečnou znalost IT a taktéž náročnost (co se týká přípravy materiálů, výroby vlastních videonahrávek apod) Dle Federičové a Korbela (2020) jsou děti během distančního vzdělávání závislé na pomoci zákonných zástupců, protože nedokážou být ještě dostatečně samostatné při této formě studia. Oproti tomu je nutné se pozastavit nad tím, že ne každý učitel je dostatečně kvalifikovaný v oblasti ICT dovedností. Toto potvrzují i výsledky výzkumu Rokose a Vančury (2020), podle nichž rodiče dětí tvrdí, že největší bariéry shledávají v důsledku pracovních a jiných povinností v nedostatku času věnovat se zadaným úkolům. Přiznávají, že vzdělávání s dětmi je pro ně z hlediska svých nedostatečných znalostí náročné. Uvádějí, že nemají vhodné pedagogické kompetence na vzdělávání svých dětí.

Dle výzkumu Nejvyššího kontrolního úřadu (Eliáš, 2023) 93 % učitelů uvádí, že distanční vzdělávání vyžadovalo více času na jejich přípravu. Učitelé se shodují, že distanční vzdělávání je vystavovalo stresu.

Kromě výše uvedených skutečností z praxe vím, že je potřeba připomenout alespoň ještě jednu. Jedná se o roli rodiče, který ze dne na den přejímá z velké části roli učitele, ale většina ostatních povinností zůstává – chodí do práce nebo pracuje z domova, obstarává nákupy a ostatní v domácnosti běžné činnosti. Z praxe vím, že je – li v domácnosti více dětí, většinou schází potřebné technické vybavení, je obtížné zajistit optimální podmínky pro práci, schází čas na to, aby se rodič mohl věnovat všem svým dětem. To vyplývá i z výzkumu Nejvyššího kontrolního úřadu (Eliáš, 2023), kdy rodiče uvádějí, že 52 % z nich muselo kvůli distančnímu vzdělávání do domácnosti pořizovat nové technické vybavení, jako jsou například počítače.

2.3 Výhody distančního vzdělávání

Jistě zde lze hovořit také o výhodách, které můžeme při realizaci distanční formy sledovat, z hlediska předškolních dětí můžeme mezi ně zařadit např. nastavení vyhovujícího tempa dle věkových a individuálních zvláštností dítěte či větší rozsah v oblasti multimediálnosti při vzdělávání, kdy učitel může pracovat s různými druhy videí, animací nebo audio nahrávkami. V mnoha rodinách se jistě může hovořit i o tom, že distanční vzdělávání otevřelo oči rodičům z hlediska jejich nároků na učitele, ale dopomohla i k vylepšení vztahu mezi dítětem a rodičem (Pavlas, Zatloukal, Andrys & Neumajer, 2021).

Dle mého názoru měli učitelé jedinečnou možnost seznámit se zázemím, ve kterém

děti žijí, a tak mohli lépe vyhovět individuálním požadavkům. Rodiče situace přiměla k častější komunikaci s učitelem, trávili s dítětem více času a dá se očekávat, že i pro ně a jejich děti byla tato skutečnost přínosem.

Z výzkumu Rokose a Vančury (2020) vyplývá, že mezi výhody distančního vzdělávání učitelé uváděli práci v klidnějším prostředí, která přispívala delšímu spánku a odbourávání stresu; navázání lepších interakcí s rodiči a dětmi, což umožňovalo vzájemně se více poznat; volnější časový rozvrh, vlastní organizaci harmonogramu; seznámení se s alternativními zdroji ke vzdělávání a práce s nimi a zlepšení se v IT dovednostech. Mezi výhody, které vnímají v tomto výzkumu rodiče, patří např. možnost přizpůsobit vzdělávání dětí dle vlastních potřeb; kvitují osobní přístup konkrétního učitele k jejich dítěti; to, že distanční vzdělávání přispívá k většímu kontaktu s vlastním dítětem a uvádí, že při distančním vzdělávání dítě rozvíjí svoji samostatnost. Pozitiv vidí ve využití moderních technologií a oceňují výbornou přípravu a organizaci ze stran učitelů.

2.4 Formy distančního vzdělávání v mateřské škole

Distanční vzdělávání dětí mateřských škol mohlo probíhat tzv. synchronní anebo asynchronní formou. Synchronní forma je realizována prostřednictvím internetu za pomoci různých metod k efektivnímu učení. Jednou z možností, která se u předškolních dětí moc nedoporučuje, ale je možné ji využívat např. pro individuální komunikaci s dětmi, či prosté pozdravení, je propojení se v rámci různých aplikací např. Skype, MS Teams a podobně, kde je možnost uskutečnit interakci mezi učitelem a dětmi „face to face“. Jak již bylo zmíněno, tato forma vzdělávání není v důsledku krátkého udržení pozornosti dětí doporučována po dobu delší než pár minut denně (MŠMT, 2020).

Další možností je typ „asynchronní“, kdy učitel rodičům zasílá např. různá interaktivní videa a vzdělávací odkazy a dovoluje jim zvolit si, v jaké části dne bude jejich vzdělávání doma probíhat (Pavlas, Zatloukal, Andrys & Neumajer, 2021).

Distanční vzdělávání nemusí probíhat pouze online zejména u předškolních dětí. Off-line forma je u předškolních dětí velice vhodná, není totiž závislá na technologiích či připojení k internetu. Rodiče dětí mají možnost si v mateřské škole vyzvedávat různé materiály, inspirace, návrhy činností s dětmi, pracovní listy a podobně, nebo jejich komunikace probíhá např. emailem s vyučujícím, který zasílá různé materiály, vzdělávací videa aj., které slouží ke vzdělávání dětí. Dítě tak pracuje na zadaných úkolech a vzdělává se doma s pomocí rodičů nebo sourozenců (MŠMT, 2020). Zde Zlámalová upozorňuje na nebezpečí, že by se učitel stal nepřímým zprostředkovatelem učiva. Učitel by

i při distančním vzdělávání měl dbát na kvalitu a použití různých metod, díky kterým budou děti rozvíjeny v mnoha oblastech poznání, získají nové vědomosti a osvojí si mnoho nových znalostí (Zlámalová, 2008).

To, jaké formy distančního vzdělávání budou zvoleny, záleží mimo jiné na individuálních možnostech dětí a jejich rodin. Pro rodiče a jejich děti je stěžejní hlavně zpětná vazba, kterou od učitelů dostávají (MŠMT, 2020).

2.4.1 E-learning v prostředí mateřské školy

E-learning lze zjednodušeně charakterizovat jako typ vzdělávání probíhající pomocí výpočetní techniky. Během distančního vzdělávání je díky e-learningu poskytnuta dítěti podpora učení a to se pak stává efektivnějším. Je tedy potřeba zmínit, že tyto dva pojmy jsou spolu ve velmi blízkém vztahu, ale oba mají odlišný význam (Vaněček, 2016).

V současné moderní době využívá mnoho dětí v útlém věku informační technologie jako prostředek, díky němuž se prostřednictvím hry, což je pro děti nejpříjemnější, vzdělávají v různých oblastech. Vždy je však potřeba rozlišit, jestli hry nabízejí vzdělávací aspekt, či pouze zábavu. Interaktivní technika by měla být využívána pouze jako jedna z možností při vzdělávání. Pokud je práce s interaktivní technikou využívána dětmi pouze jako doplněk, tedy časově omezenou dobu, je to přijatelné. V tomto případě využívané programy napomáhají ke kreativnímu myšlení např. prostřednictvím již zmíněných interaktivních her. E-learning má pozitivní dopad na vzdělávání i z hlediska podpory koordinace ruky a oka a vzájemného propojení motorických dovedností. Tyto schopnosti jim napomáhají vytvářet jasnější obrazy reality a zlepšovat jejich zkušenosti s řešením problémů. Další výhodou je, že si děti volí vlastní tempo, kterým chtějí pracovat. Navíc jsou veškeré materiály snadně přístupné (Georgiev a Nikolova, 2020). E-learning je brán jako rozvojový trend mnoha forem, který je schopen reagovat na odlišné potřeby vzdělávaných skupin. Jednou z podob je tzv. m-learning (který je charakteristický vzděláváním jedinců prostřednictvím mobilních technologií). M-learning lze charakterizovat jako mobilní učení, kdy je jedinci nabízena možnost se vzdělávat pomocí přenosného elektronického zařízení zjednodušeně řečeno „mobilu“. Prostřednictvím chytrých telefonů lze vytvořit pro další rozvoj jedince příznivé podmínky (Slavík, 2012). Z mého pohledu by m-learning mohl být v mateřské škole během distančního vzdělávání jednou z využitelných forem, která však musí být korigována.

Výzkumy například ukázaly, že i přesto, že populární e – learningové systémy podporují mnoho funkcí, nejsou právě příliš vhodné pro děti předškolního věku. Hlavním

důvodem je, že u dětí tohoto věku je potřeba podnítit hlavně oblasti jako je fonetika, elementární matematika, kreativita a především představivost. I přesto, že v současné době existuje mnoho e-learningových systémů, jen málo z nich je zaměřeno na předškolní děti, přesto lze nalézt i takové, které jsou vhodné pro využití v mateřské škole. Dalším z nedostatků je nižší kvalita a relevantnost obsahu odpovídající konkrétní věkové skupině (Georgiev a Nikolova, 2020).

Georgiev a Nikolova (2020) nabízejí učitelům některé z komponentů, které mohou využívat k vytváření učebních zdrojů pro děti v předškolním věku a zkvalitňovat tak proces online vzdělávání. Učení je tak pro děti zpřístupněno zábavnou a hravou formou pomocí nejnovějších technologií. Navíc z výzkumů vyplývá, že tato forma vzdělávání se setkává s pozitivními ohlasy ze všech stran – dětí, učitelů i rodičů. Mezi rozvíjené oblasti řadíme zrakové percepční dovednosti; logické myšlení a paměť; rozvoj matematického jazyka; porozumění mechanického řešení. Učitelé pro děti mohou připravovat různé druhy aktivit, prostřednictvím kterých tyto oblasti rozvíjejí. Mezi tyto aktivity, které učitelé dětem mohou nabídnout, například patří řazení podle velikosti a tvaru; prvotní seznámení s číslem a písmenem; logické sekvence barev; posloupnost a mnohé další.

I v distančním vzdělávání má pedagog nezastupitelnou roli. Neumajer (2022) zmiňuje, že v návaznosti na pandemii covid-19 se ukázalo, že bez využití digitálních technologií by vzdělávání bylo prakticky nemožné. Ale je nutné si uvědomit a připomenout, že právě učitel, nikoli technologie, vytvářel obsah vzdělávání v jisté kvalitě. Proto se věnuji v následující kapitole požadavkům na učitele mateřské školy během distančního vzdělávání.

3 POŽADAVKY NA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY V KONTEXTU DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V následující kapitole se budu věnovat profesi učitele předškolního vzdělávání. Současná společnost klade na učitele velké požadavky, proto by to měla být osobnost, která je vybavena potřebnými kompetencemi. Následně si všímám role učitele v MŠ za běžného provozu, dále pak v období pandemie covid-19.

Požadavky na učitele mateřských škol se v dnešní společnosti neustále zvyšují. Hlavní důraz se přikládá osobnosti dítěte, což se následně odráží na zvyšování požadavků v profesní dráze učitelů. Společnost do rukou učitelů současně svěřuje zodpovědnost za vzdělávání a výchovu jejich dětí (Kotová, 2021). Učitel by tedy v první řadě měl disponovat silnou osobností a přirozenou autoritou, aby následně dokázal přesvědčit dotčenou veřejnost o své kvalifikovanosti a odbornosti v oblasti předškolního vzdělávání. Učitelka mateřské školy musí být schopna ve své každodenní činnosti zodpovědně reagovat na aktuální situace a rozvíjet osobnost dítěte (Lindner, 2019).

Lindner (2019) vnímá mateřské školy jako vzdělávací instituce, které mají vychovat zodpovědné a sociálně kompetentní osobnosti. Je tedy opět potřeba zmínit fakt, že společnost dbá na odborné kvality pedagogického personálu, ale je zároveň z velké části otevřena jejich podnětům a návrhům (Kotová, 2021). Mezi důvody, proč nároky na učitele nadále stoupají, může být například to, každá rodina nedokáže dítěti zprostředkovat kontakt s vrstevníky či dopřát dítěti správného vzoru, díky kterému může dítě dosáhnout dostatečných znalostí, rozvíjet své schopnosti a kompetence (Opravitlová, 2016).

3.1 Osobnost učitele mateřské školy

Učitele mateřské školy bychom si prvotně měli představit jako člověka, který má rád děti a zároveň je neustále otevřený podporovat v nich jejich přirozenou radost a nekončící fantazii. Učitel udává dítěti směr, měl by být dobrým vzorem a modelem chování, zároveň by měl disponovat přirozenou autoritou, protože jen díky tomu je dítě schopno jej přijímat s úctou, respektem a nekriticky (Kotová, 2021). Průcha, Walterová a Mareš (2008) již před lety učitele definovali jako profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka a jednoho z nejdůležitějších aktérů vzdělávacího procesu.

Vyzrálá, komunikativní, empatická, flexibilní, trpělivá a tvůrčí, taková by dle Kotové (2021) měla být učitelka mateřské školy. Důležitým aspektem je též odpovědnost a některé ze základních předpokladů jako jsou např. předpoklady organizační a výchovně vzdělávací.

Je třeba zmínit, že by měla mít blízko k výtvarné, tělesné, dramatické a hudební výchově (Šmelová, 2006). Černý et al. (2015) píše, že učitel může své děti motivovat strhnout a zaujmout. Podle něj není jen odborníkem, ale také psychologem a hercem, který umí děti vést na cestě k poznávání světa. Při distančním vzdělávání může dle Černého (2015) učitel dětem nabídnout zábavné a zajímavé a přínosné aktivity.

3.2 Kompetence učitele mateřské školy během distančního vzdělávání

Moderního učitele charakterizuje přístup k dětem v návaznosti na požadavky stanovující Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a také fakt, že učitel je schopen pracovat s dětmi dle jejich individuálních zvláštností a potřeb. K profesi učitele jsou vázány tzv. profesní kompetence, jejichž obsah je ovlivněn různými faktory, jako je např. společnost, nové vědecké poznatky, vzdělávací politika aj.

Kompetence jsou u různých autorů definovány různě. Např. Šmelová (Šmelová, 2006) uvádí 6 druhů kompetencí, z nichž většina z nich se překrývá s kompetencemi dle Syslové – uvádí 9 kompetencí (Syslová, 2013). Pro učitele i mateřských škol lze využít model Nezvalové (2003), podle Nezvalové se mění požadavky na učitele zejména proto, že se mění požadavky na funkci školy. Podle ní se jedná o kompetence řídicí, která zahrnuje plánování a realizaci vzdělávání, jeho monitorování i hodnocení. Dále zmiňuje kompetence sebeřídící, jejichž obsahem je rozvoj sebe sama s cílem zvýšit kvalitu vlastní práce a zároveň se podílet na týmové práci. Poslední jmenuje kompetence odborné, které umožňují ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru a vytvářet hodnotový systém.

Během distančního vzdělávání by kromě výše zmíněných měl být každý učitel vybaven tzv. digitálními kompetencemi. Na stránkách MŠMT nalezneme tzv. rozcestník, který odkrývá důležitá témata spojená s pedagogickými pracovníky. Jedno z nich je právě téma rámce digitálních kompetencí učitele. Tento rámec obsahuje informace o tom, jaké by měl mít učitel znalosti v oblasti používání digitálních technologií. Jeho součástí je i upozornění na možné činnosti a dovednosti, které se mohou stát podceňovanými či ve srovnání s běžným vzděláváním mohou být zatracovány. Hlavním účelem jsou již zmíněné pedagogické kompetence, které jsou díky využití digitálních technologií značně ovlivněny. Velkým krokem vpřed je myšlenka motivovat učitele dále se profesně rozvíjet. Rámec digitálních kompetencí uvádí 22 kompetencí zařazených do šesti oblastí a to: profesní zapojení; digitální zdroje; výuka; digitální hodnocení; podpora dětí; podpora digitálních kompetencí dětí. Mimo tyto kompetence jsou vymezeny i tzv. úrovně pokroku, které určují,

která kompetence odpovídá jisté dovednostní úrovni v různých fázích kompetenčního růstu (MŠMT, 2018).

Dle Neumajera (2022) právě pandemie covid-19 odhalila, že tyto kompetence a využití digitálních technologií jsou pro učení nezbytností. Zároveň zmiňuje, že i přesto že jsme během distančního vzdělávání narazili na fakt, že digitální technologie jsou během distančního učení nezbytné, role učitele ve vzdělávání je nepostradatelná. Neumajer dále upozorňuje, že na rozvoji digitálních kompetencí učitelů by se mělo do budoucna pracovat. Eliáš (2023) píše, že to, na jaké úrovni jsou digitální kompetence učitelů v současném školství, prověřovali i odborníci z Nejvyššího kontrolního úřadu. Zaměřovali se právě i na distanční vzdělávání v době pandemie covidu-19 a přišli na zjištění, že MŠMT ani Národní pedagogický institut neměly přehled o úrovni digitálních kompetencí učitelů v ČR. Doposud bohužel není dostatečně prověřeno, na jaké úrovni svých digitálních kompetencí se většina učitelů nachází, protože Národní pedagogický institut pravidelně neprověřuje data získaná prostřednictvím vyvinuté aplikace Učitel21. Prostřednictvím této aplikace mohou učitelé tyto své kompetence hodnotit díky autoevaluaci. Ve školním roce 2021/2022 Nejvyšší kontrolní úřad odhalil, že své digitální kompetence otestovala pouze 2 % učitelů základních a středních škol. Zároveň bylo prostřednictvím dotazníkového šetření v tomto výzkumu zjištěno, že distanční vzdělávání napomohlo ke zlepšení digitálních dovedností a kompetencí u 94 % učitelů a 89 % ředitelů ZŠ.

3.3 Role učitele v mateřské škole

Každá učitelka mateřské školy by měla k dětem přistupovat s citem. Hlavním důvodem je fakt, že učitelka během výchovně vzdělávacího procesu pro dítě znamená velice blízkou osobu, na kterou se během dne může kdykoliv a s čímkoli obrátit (Opravilová, 2016).

Učitel mateřské školy by se měl zaměřovat na individuální potřeby každého z dětí, zároveň by se měl dokázat přizpůsobit nejrůznějším situacím, které mohou nastat právě díky tomu, že děti, které nastupují do mateřské školy, přichází s různými zkušenostmi, odlišnými schopnostmi, ale i různým kulturním zázemím. (Syslová, 2017)

Dle Šmelové (2006, s. 120) můžeme charakterizovat pojem role jako „Poslání, úlohu, či předpokládaný způsob chování a jednání“. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) vymezuje výchovně vzdělávací rámec pro práci s dětmi předškolního věku a taktéž nároky na učitele mateřské školy. Podle Šmelové (2006) se RVP PV opírá o těchto pět rolí. Jedná se o roli ochránce a poskytovatele odborné péče, zprostředkovatele

poznatků a zkušeností, roli poradce a iniciátora, důležitá je i role manažera a v neposlední řadě i role diagnostika a klinika. Pokud má být role učitele smysluplná, měl by být učitel s těmito rolemi ztotožněn (Svobodová, 2013).

V následujících kapitolách se budu věnovat roli učitele z pohledu současných výzkumů, ale pozornost zaměřím i na roli učitele v kontextu distančního vzdělávání, kdy se role učitele značně rozšiřují.

3.3.1 Role učitele mateřské školy z pohledu současných výzkumů v kontextu distančního vzdělávání

Burkovičová a Kropáčková (2014) definovaly cíl svého výzkumu – analyzovat výsledky rozsáhlého českého výzkumu zaměřujícího se na kategorizaci konkrétních profesních činností učitelky české mateřské školy a poukázat na specifika profese učitele mateřské školy v historické perspektivě a ve světle výzkumů věnujících se profesi učitelství v České republice. Práce učitelky mateřské školy podle Burkovičové a Kropáčkové (2014) má svá specifika. K hlavním činnostem profese učitelky mateřské školy patří plánování, organizace a evaluace vzdělávacího procesu, avšak profesní povinnosti učitelů v mateřské škole většinou přesahují hranice školy, neboť učitel „dohlíží“ na děti při školních akcích (školní výlet, školy v přírodě, kurzy plavání, lyžování atd.) podílí se na tvorbě prostředí, komunikuje s rodiči, spolupracuje s odborníky atd.

Orpavilová (2016) zmiňuje i další činnosti učitele mateřské školy – plánování, evaluaci a organizaci. Do jisté míry je však bohužel opomíjeno vše ostatní, čím se učitel během roku zabývá např. spoluprací s odborníky, komunikací s rodiči, zvelebení vnitřních a vnějších prostor, aj.

Jiný výzkum uveřejnila Majerčíková a Urbaniecová (2020). Zaměřily se na to, jaké jsou názory učitelů na sebehodnocení a hodnocení jejich práce a jak vnímají prestiž svého povolání. Přes 88 % učitelek se domnívá, že jejich práce není společností uznávána, 8 % učitelek deklarovalo, že jejich práce je hodnocena kladně, postoj asi 4 % učitelek je nevyhraněný.

M. Těthalová (2020) vzpomíná na to, jak se změnila role učitele v době pandemie COVID – 19. V době, kdy základní i ostatní vzdělávací instituce byly uzavřeny a přešly na distanční vzdělávání, v mateřských školách za přítomnosti dětí upravovali hygienická opatření, řešili systém předávání dětí. Naráželi na nedostatek kvalitního technického vybavení stejně jako na své mnohdy omezené schopnosti jejich použití. Více než jindy se věnovali studiu literatury, z níž čerpali náměty pro svou současnou práci.

Černý et al. (2015) zmiňuje, že během distančního vzdělávání se role učitele rozšiřují. Jeden z úkolů je poskytovat a zabezpečovat vzdělávání po technické stránce. Dále se jeho úkoly od prezenčního typu vzdělávání tolik neliší. Zajišťuje vzdělávací obsah po pedagogicko-didaktické stránce a následně komunikuje a provádí vzdělávané učivem. To vše je však realizováno v elektronické formě společně s následným hodnocením výsledků. Černý et al. (2015) charakterizuje několik rovin, které souvisí s náplní práce učitele během distančního vzdělávání. Mezi tyto roviny zařazujeme: přidělovat a hodnotit práci vzdělávaných; různými informačními kanály komunikovat se vzdělávanými a zodpovídat jejich dotazy; vést prezenční setkání; pomáhat vzdělávaným překonávat obtíže.

Kropíková (2020) zmiňuje, že by měla být věnována daleko větší pozornost sociální roli učitele, která se jí v současné době jeví jako ohrožená. Díky distančnímu vzdělávání došlo ke změně prostředí, ve kterém vidí sociální roli učitele jako zatracovanou. Při přechodu zpět k prezenčnímu typu vzdělávání se může stát, že sociální role učitele zůstane i nadále upozaděna. Kropíková (2020) upozorňuje, že ohroženými učiteli jsou ti, kteří se při realizaci distančního vzdělávání nedrželi svých sociálních rolí a přecházeli do rolí jiných profesí.

3.4 Úloha učitele mateřské školy při distančním vzdělávání

Ředitelé i učitelé mateřských škol se v době distančního vzdělávání ocitli v situaci, kterou žádný z nich dříve nezažil a která nebyla popsána v dostupné literatuře. Nezvyklá situace způsobila, že se všichni pedagogičtí pracovníci začali potýkat s nezvyklými úkoly – zajistit dostatek ochranných roušek, dezinfekčních prostředků, dohodnout pravidla spolupráce učitelů navzájem i učitelů a rodičů /dětí/ (Kvasničková, 2020)

Všichni učitelé se museli seznámit s novými aktuálními doporučeními pro práci školy, přizpůsobovali výchovně vzdělávací cíle aktuálním podmínkám, učili se novým metodám práce – připravovali videozáznamy, připravovali úkoly, které by rodiče se svými dětmi byli schopni plnit v podmínkách jejich domovů, zahrad nebo v přírodě. Museli vypracovat systém kontroly plněných úkolů i zpětnou vazbu – hodnocení (Moudrá, 2021). Myslím si, že z výše uvedeného je patrné, že pro pedagogické pracovníky to bylo období náročné a vyčerpávající. Na jedné straně byla mírně potlačena role sociální, na straně druhé vystupovala do popředí role manažerská a komunikační.

Pedagogický pracovník musel v období distančního vzdělávání plnit své pracovní povinnosti vyplývající z organizace distančního vzdělávání, které stanovil ředitel. Učitel mohl své povinnosti vykonávat, po dohodě se zaměstnavatelem, na odlišném pracovišti. Dokonce i v případě karantény mohl odmítnout potvrzení o pracovní neschopnosti, protože

mohl, dovolil-li mu to zdravotní stav a materiální podmínky, pracovat ze svého domova (MŠMT, 2020).

Rokos a Vančura (2020) věnují ve svém výzkumu pozornost náročnosti na organizaci vzdělávání při distančním vzdělávání. Z jejich výzkumu vyplývá, že příprava na výchovně vzdělávací proces byla během distančního vzdělávání mnohem náročnější než za běžného režimu. Více času například zabrala příprava materiálů vhodných pro distanční formu studia a také její následné rozesílání vzdělávajícím se jedincům.

3.5 Spolupráce rodiny a školy

Mateřská škola je instituce, zprostředkovávající díky kvalifikovaným odborníkům na předškolní výchovu, dětem 2–6/7letým, výchovu a vzdělávání. Má za úkol navázat na výchovu rodiny a snažit se o rozvoj dítěte ve všech výchovně vzdělávacích oblastech v předem připraveném prostředí, které dětem poskytuje radost, důvěru a pocit bezpečí. Dítě je tak schopno se v tomto prostředí rozvíjet po stránce tělesné, intelektové a získává základní morální hodnoty (Kotová, 2021).

Mateřská škola konkrétně doplňuje a podporuje rodinnou výchovu, především pro děti z méně podnětného rodinného prostředí je důležité, že obohacuje jejich denní program. Učitelé poskytují i odbornou péči a jsou společně s rodiči prvními, kteří provádějí diagnostiku dítěte, poskytují včasnou speciálně pedagogickou péči tak, aby se dítě všestranně rozvíjelo podle svých individuálních možností (RVP PV, 2021).

Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole může být úspěšně realizován pouze tehdy, pokud má učitel plnou podporu a pochopení od zákonných zástupců dětí. Vztah mezi učitelem a rodičem je úspěšný v případě oboustranné snahy, respektu, partnerství a stanovení jednotného cíle, který vytváří nejvhodnější cestu k úspěšnému vzdělávání dítěte. Během klasického vzdělávání je vztah rodičů s učitelem jedním ze základních stavebních kamenů pro úspěšný rozvoj dítěte. Při distančním vzdělávání je potřeba zajistit daleko kvalitnější spolupráci a dostatečnou interakci mezi rodiči a mateřskou školou (Svobodová, 2013).

Základem efektivní spolupráce je předávání informací o dítěti ze strany rodičů i učitele, díky kterým má rodič přehled o vývoji dítěte během dne a učitel na základě informací od rodiče je schopen vyvodit následující plán vzdělávání vyhovující individuálním potřebám dítěte. Prvotní krok k navození příjemného partnerského vztahu s rodičem je většinou na učitelích, kteří mají za úkol snažit se naplňovat přání a požadavky všech rodičů a stejně jako k dětem volit individuální přístup (Lindner, 2019)

3.5.1 Spolupráce mateřské školy s rodiči v případě distančního vzdělávání

Každá mateřská škola dle právních východisek a individuálních potřeb sestaví návod, díky kterému stanoví obecná pravidla komunikace s rodiči a dětmi během povinného distančního vzdělávání. Tento plán zprostředkovává dále také hodnocení dětí a zpětnou vazbu nejen dětem, ale hlavně rodičům, kteří během distančního vzdělávání dětem učivo zprostředkovávají (MŠMT, 2020).

Názory učitelů na distanční vzdělávání se zabývali Rokos a Vančura (2020), kteří si kladli za cíl zjistit názory na distanční vzdělávání jednotlivých skupin aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Dle jejich výzkumu 96,6 % respondentů učitelské veřejnosti nespatořovalo ve spolupráci s rodiči žádné problémy.

Názory rodičů na distanční vzdělávání jsou však nesourodé. Frombergerová (2020) například uvádí, že pocity rodičů suplujících roli učitele jsou různé, někteří rodiče tuto roli nezastávají s nadšením, nejsou si jisti svými vědomostmi a dovednostmi a zároveň postrádají dostatečnou motivaci a autoritu při samotném procesu předávání nových poznatků dětem. U rodičů dětí z počátku převládaly hlavně obavy v souvislosti s organizací času, nedostatkem finančních prostředků, náročnosti učiva, ale obavy o jejich zdraví. Někteří zmínili však i výhody, které vidí především v tom, že mohou být sami páni organizace času, kvitovali také online prostředí s vidinou zdokonalení se v ovládnutí počítačové techniky. Co může být pro některé výhodou, pro některé je však velké úskalí. Na čem se však dotazovaní společně shodli, byla nedostatečná socializace dětí. Všichni rodiče však kladou důraz na kvalitní vzdělání pro své děti. Zkušenost rodičů s distančním vzděláváním svých dětí by tak mohla vést k prozření o významu učitelské profese, která by se do budoucna mohla stát více váženou (Frombergerová, 2020).

Z výsledků výzkumů Nejvyššího kontrolní úřadu (Eliáš, 2023) vyplývá, že při celkovém zhodnocení distanční výuky na základních školách rodiče vyjadřují spokojenost. Rodiče se přiznávají, že pro ně distanční vzdělávání svých dětí nebylo vůbec jednoduché. Komunikaci se školou 92 % rodičů před realizací distančního vzdělávání hodnotilo jako snadnou, na začátku realizace distančního vzdělávání však pro 20 % rodičů byla komunikace obtížná, ale po ukončení distančního vzdělávání hodnotí rodiče komunikaci jako lepší než na počátku.

3.5.2 Komunikace učitele s rodiči během distančního vzdělávání

Rodiče jsou spolu s učiteli těmi osobami, které mají na dítě největší vliv. Proto jsem tuto kapitolu věnovala rodičům jako důležitým partnerům ve vzdělávání a důležitosti jejich spolupráce s mateřskou školou, která během distančního vzdělávání musí být o to silnější.

Z výše uvedeného vyplývá, že vstup dítěte do mateřské školy je důležitým mezníkem v životě celé rodiny. Děti, které se do té doby pohybovaly mezi nejbližšími rodinnými příslušníky, si zvykají na jiné prostředí, jinou společnost a jiný režim. Stejně jako děti se přizpůsobují novému prostředí i rodiče. Seznamují se s jinými rodiči, učí se respektovat nová pravidla. Taktéž jde z výše uvedeného usoudit, že spolupráce učitelů mateřské školy a rodičů je základem dosažení jednoho z cílů předškolního vzdělávání – bezproblémového vstupu do základní školy.

Vstupem dítěte do mateřské školy získává učitel nejen dítě do své třídy, ale i rodiče jako partnery, kteří mají svou nezastupitelnou a důležitou roli. Cíle vzdělávání v mateřské škole mohou být naplněny jen za předpokladu, že rodič se stane rovnocenným partnerem tohoto vzdělávání (Šulová, 2016).

Komunikace mezi učitelem a rodičem probíhá nejčastěji při předání dítěte rodičem učiteli a poté při odchodu dítěte z mateřské školy. Rodič při vstupu do třídy informuje učitele o aktuálním stavu dítěte a odpoledne naopak rodič od učitele získává veškeré informace z průběhu dne v mateřské škole. Další komunikace může probíhat během akcí pořádaných mateřskou školou či různých schůzek pro rodiče, pokud mateřská škola pořádá. Samozřejmě si rodič může vyžádat po předchozí domluvě i individuální konzultaci. Mateřská škola mnohé informace poskytuje rodičům prostřednictvím nástěnek či webových stránek školy (Šmelová & Prášilová, 2018). Dle Šmelové a Prášilové (2018) je komunikace mezi rodičem a učitelem ovlivňována několika faktory:

- Asymetrie (učitel je oproti rodiči v prostředí mateřské školy „doma“, a tak je škola do jisté míry rodičem vnímána jako instituce se značnou autoritou),
- typ osobnosti rodiče,
- připravenost rodiče bránit své dítě,
- moderní rodič – informovaný rodič (současná média poskytují velké množství informací pro rodiče v oblasti vzdělávání, práv a dalších oblastech),
- odlišná očekávání rodiče na výchovu a vzdělávání dětí.

Ihned po rodičích je pro dítě vzorem učitel. Spokojenost dítěte v mateřské škole a jeho celkový rozvoj ovlivňuje jistě i spolupráce rodiče s učitelem a jejich vzájemná ochota komunikovat. Existuje mnoho metod, jakými může učitel s rodičem komunikovat, tou základní je rozhovor. Základním stavebním kamenem pro dobrou komunikaci s rodiči prostřednictvím rozhovoru je učitelova příprava a poté realizace rozhovoru. Během rozhovoru probíhá jistá domluva mezi rodičem a učitelem na strategiích, které ovlivňují výchovně vzdělávací postupy při práci s dítětem (Šmelová, Prášilová, 2018).

V době distančního vzdělávání je kladen na komunikaci ve vztahu učitel – rodič velký důraz. Osobní styk s rodiči je velmi omezen, o to větší roli hraje komunikace pomocí jiných komunikačních kanálů: telefonní hovory, SMS zprávy, webové stránky škol s diskusními fóry, uveřejněnými aktuálními informacemi, videozáznamy, sociální sítě (Černý, et al., 2015).

Rokos a Vančura (2020) věnovali ve svém výzkumu pozornost tomu, jakým způsobem učitelé s rodinami dětí základní školy během distančního vzdělávání nejčastěji komunikovali. Respondenti tohoto výzkumu vypověděli, že nejčastěji komunikovali s rodinami dětí přes platformu Bakaláři. Přes email komunikovalo 89,7 % respondentů a prostřednictvím telefonu 51,7 % respondentů. Učitelé také uvedli, že jako další způsob komunikace využívali sociální sítě (6,9 %).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část práce se zabývá výzkumným šetřením, které má kvantitativní charakter. Výzkum se zabývá názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, distanční vzdělávání bylo pro všechny učitele v roce 2020 nečekanou výzvou. V návaznosti na zavedení povinné školní docházky, týkající se dětí posledního ročníku před nástupem do základní školy, se povinnost vzdělávat distančně vztahovala i na mateřské školy. Myslím si, že i s odstupem času je zajímavé zjistit, jaký mají učitelé v mateřských školách názor na distanční vzdělávání. Protože jsem byla jako začínající učitelka mateřské školy přítomna realizaci distančního vzdělávání, zajímal mě i z osobního hlediska pohled pedagogické veřejnosti na toto téma.

V následujících podkapitolách se budu snažit přiblížit jednotlivé části kvantitativního výzkumu, a to výzkumné cíle, výzkumné otázky, výzkumné metody, výzkumný soubor a nakonec samotný výzkum.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaký mají učitelé mateřských škol názor na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání.

Dílčí cíle:

- 1. Zjistit, jaké bariéry učitelé mateřských škol shledávají při distančním vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání.**
- 2. Zjistit, jaké výhody učitelé mateřských škol shledávají při distančním vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání.**
- 3. Zjistit, jaké mají učitelé mateřských škol vzdělávací potřeby v rámci distančního vzdělávání.**

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů jsou stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké názory mají učitelé mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání?

1. **Jaké bariéry učitelé mateřských škol při distančním vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání shledávají?**
2. **Jaké výhody učitelé mateřských škol při distančním vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání shledávají?**
3. **Jaké mají učitelé mateřských škol vzdělávací potřeby v rámci distančního vzdělávání?**

4.3 Metoda sběru dat

Jak jsem již výše zmiňovala, tato výzkumná práce má charakter kvantitativního výzkumu. Kvantitativně orientovaný výzkum je dle Gavory (2010, s. 31) „výzkum, který pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat, je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody matematické statistiky.“ Výzkumnou metodou byl dotazník, který charakterizuje Chráska (2016, s. 159) jako „soustavu předem připravených pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně“. Dotazník byl sestaven prostřednictvím internetové stránky Survio. Tento dotazník je sestaven z 22 položek, díky nimž zjišťuji názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Dotazník byl též tvořen na základě dostupné literatury, z které jsem zpracovala teoretickou část této práce. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s účelem tohoto výzkumného šetření a také byli ujištěni o anonymitě. Vyhodnocení získaných dat bude prováděno prostřednictvím stránky Survio.

Před tím, než došlo k samotnému sběru dat, jsem v rámci předvýzkumu ověřovala srozumitelnost jednotlivých položek dotazníku. Předvýzkumem byla taktéž zkoumána kvalita a délka vyplňování dotazníku. Pro předvýzkum jsem oslovila učitele ze čtyř mateřských škol z města Vsetín, kdy se mi zpět se mi dostalo dvanáct odpovědí. Na základě dobrovolnosti se se mnou setkaly čtyři učitelky mateřských škol, z toho jedna ředitelka, které mě seznámily s některými úskalími dotazníku. Po konzultaci s nimi jsem doplnila některé z položek o možnost dalších odpovědí. Na základě podnětů učitelek jsem přidala dvě otevřené otázky. Taktéž jsme věnovaly pozornost některým drobným nepřesnostem.

Po předvýzkumu jsem prostřednictvím emailu rozesílala hypertextový odkaz se žádostí o vyplnění dotazníku různým mateřským školám. Využila jsem také sociálních sítí, kde

v různých facebookových skupinách a stránkách mají učitelé v oblíbě sdílet své zkušenosti, poznatky, ale hlavně si vycházejí vstříc v případě potřeby. Dokončené dotazníky určené učitelům mateřských škol jsou s celkovou 55 % úspěšností. Celková úspěšnost přes 50 % je pro mě v návaznosti na přesycení pedagogické veřejnosti administrativou (včetně vyplňování nejrůznějších dotazníků) ve výsledku překvapivou.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem výzkumu jsou učitelky mateřských škol ze Zlínského kraje, které se v době distančního vzdělávání podílely na jeho přípravě i realizaci. Celkový počet respondentů byl 120. Jak již bylo řečeno, dotazník byl rozeslán prostřednictvím emailu a taktéž byl dostupný ve facebookových skupinách, které jsou určeny učitelkám mateřských škol.

5 ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT

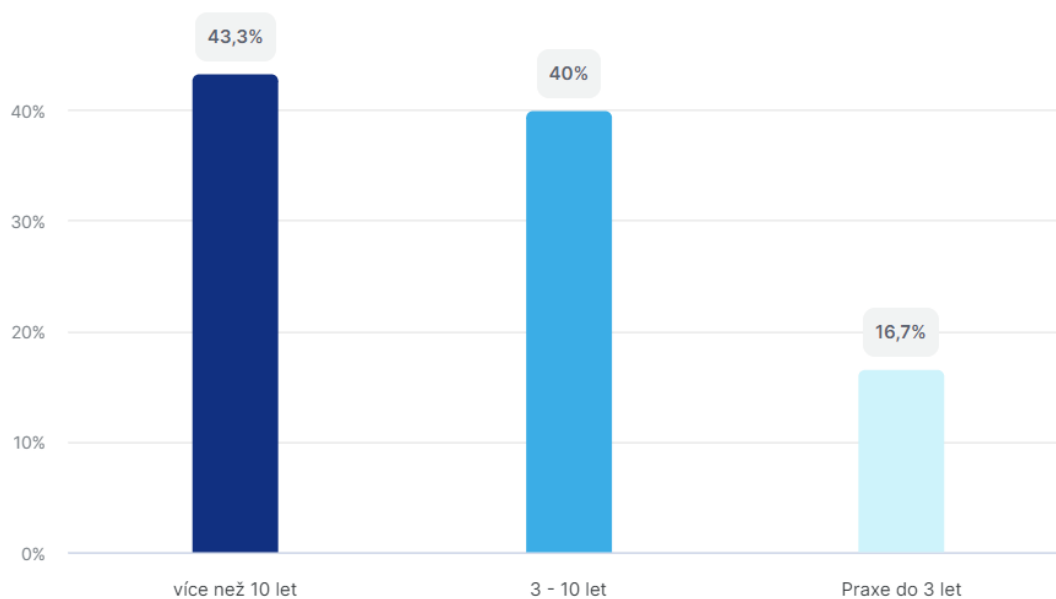
V následující kapitole se zabývám analýzou dat dotazníku a její následnou interpretací. Data získaná prostřednictvím dotazníku jsem zpracovala pomocí nástroje Survio. Pro přehlednější interpretaci jsem se rozhodla jednotlivé výpovědi znázorňovat pomocí grafů a tabulek. Jednotlivé výsledky budu porovnávat s různými autory a s již dříve realizovanými výzkumy.

Jak jsem již uvedla v přechozí kapitole, pro získání odpovědí na výzkumné otázky jsem prostřednictvím dotazníků oslovovala učitele mateřských škol, kteří připravovali a realizovali distanční vzdělávání pro děti povinného předškolního vzdělávání.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník pro učitele mateřských škol obsahoval 22 položek, z toho **otázka č.1** zjišťovala u respondentů délku jejich praxe učitele v mateřské škole. Z grafu č.1 lze vyčíst, že 43,3 % respondentů má praxi v oboru nad 10 let, 40 % respondentů praxi v rozmezí 3-10 let a 16,7 % respondentů má praxi v oboru do tří let.

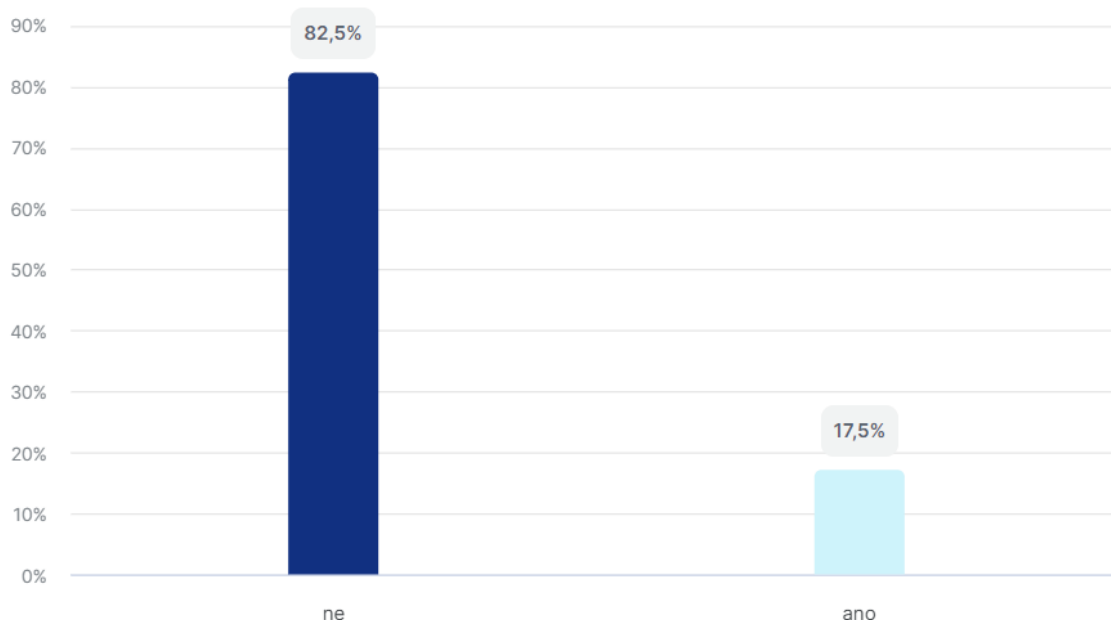
Graf 1 Délka praxe



Otázka č. 2 od učitelů mateřských škol zjišťovala, zda se připravovali na možné zavedení distančního vzdělávání do mateřských škol dříve, než bylo oficiálně nařízeno. Z toho

82,5 % vypovědělo, že se na možné zavedení distančního vzdělávání do mateřských škol nepřipravovalo a zbylých 17,5 % respondentů vypovědělo, že se na možné zavedení distančního vzdělávání připravovalo.

Graf 2 Příprava učitelů na DV před jeho zavedením



V případě, že se učitelé na možné zavedení distančního vzdělávání připravovali ještě před jeho oficiálním zavedením, zajímalo mě, jakým způsobem příprava probíhala. Na to jsem se dotazovala v **otázce č. 3**, prostřednictvím tabulky jsem zaznamenala nejčastější odpovědi respondentů. Pro lepší znázornění výsledků jsem připravila tabulku č.1, v níž jsem rozlišila tři okruhy, které respondenti ve své přípravě nechtěli podcenit. Hlavními záměry respondentů byla samotná příprava na případnou realizaci distančního vzdělávání. Snažili se připravit vhodné materiály vyhovující distančnímu vzdělávání, dále pak se inspirovali u kolegů realizujících distanční vzdělávání. Respondenti také zmiňovali přípravu na komunikaci s rodiči během distančního vzdělávání. Z výsledků v tabulce č.1 lze vyčíst, že z celkového počtu respondentů odpovědělo ano 12 učitelů mateřských škol (což je 17,5 % z celkového počtu respondentů). Z těchto 12 odpovědí se 5 respondentů (42 %) soustředilo na to, aby byli v případě potřeby připraveni a tvořili si materiály vhodné pro distanční formy vzdělávání. Dále pak 4 (33 %) učitelé nechtěli podcenit přípravu na komunikaci s rodiči během pro obě strany nestandardní situace. Tři respondenti (25 %)

vypověděli, že svůj čas věnovali hledáním inspirace u učitelů již realizujících distanční vzdělávání.

Tabulka 1 Způsob přípravy na zavedení distančního vzdělávání (dále jen DV)

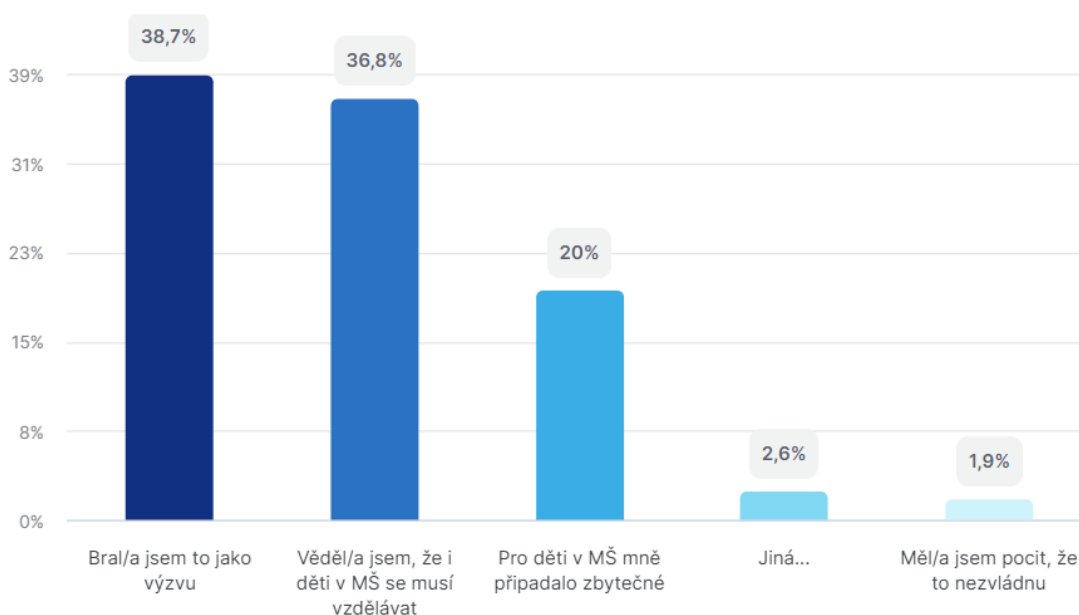
ZÁMĚR RESPONDENTŮ	ODPOVĚDI RESPONDENTŮ	SOUHRN
1. PŘÍPRAVA	<p>„Kolektivně jsme si připravili týdenní plány s obsahem námětů/příprav, které bychom v případě potřeby dětem – rodičům zasílali“</p> <p>„Vytvářeli jsme soubory aktivit k daným tématům TVP tak, aby byly realizovatelné při distančním vzdělávání“</p> <p>„Zpracovávali jsme své přípravy do online podoby“</p> <p>„Zhotovili jsme sborník materiálů v PDF formě – pracovní/ výtvarné/ pohybové/ hudební/aj aktivity“</p> <p>„Přepisovala jsem své přípravy do počítače, abych je mohla v případě potřeby rozesílat“</p>	<p>V zájmu 5 respondentů bylo vypracovat soubory materiálů takovým způsobem, aby je bylo možné aplikovat v případě zavedení distančního vzdělávání. Proto si připravovali materiály, které by v případě potřeby mohli rodičům prostřednictvím moderních technologií zasílat.</p>
2. KOMUNIKACE	<p>„Připravovali jsme se hlavně na to, jakým</p>	<p>Někteří z respondentů (4 dotazovaní) vypověděli, že jejich hlavním zájmem</p>

	<p><i>způsobem budeme s rodiči komunikovat“</i></p> <p><i>„Dělali jsme si mezi rodiči průzkum, jakým způsobem se s nimi budeme moci spojit“</i></p> <p><i>„Od rodičů jsme si sepisovali emailové adresy, na které jsme jim později rozesílali materiály“</i></p> <p><i>„Hledali jsme, přes jakou platformu se budeme s dětmi v online prostředí potkávat“</i></p>	<p>bylo zaměřit se na komunikaci s rodiči během distančního vzdělávání. Považovali za důležité být připraveni na to, jakým stylem budou s rodiči komunikovat během distančního vzdělávání.</p>
3. INSPIRACE	<p><i>„Různě jsem se inspirovala kdekoliv na internetu – články; skupinky učitelek, kde si vzájemně sdílíme zkušenosti“</i></p> <p><i>„Inspirovala jsem se na webových stránkách jiných škol, které distanční vzdělávání již realizovaly“</i></p> <p><i>„Snažila jsem se získat informace od kolegyň z jiných MŠ, které již distanční vzdělávání realizovaly“</i></p>	<p>V zájmu tří respondentů bylo inspirovat se na různých platformách zveřejňujících náměty pro distanční vzdělávání.</p>

Otázka č.4 se orientovala na názor učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání **při jeho zavedení**. Tato otázka bylo zvolena

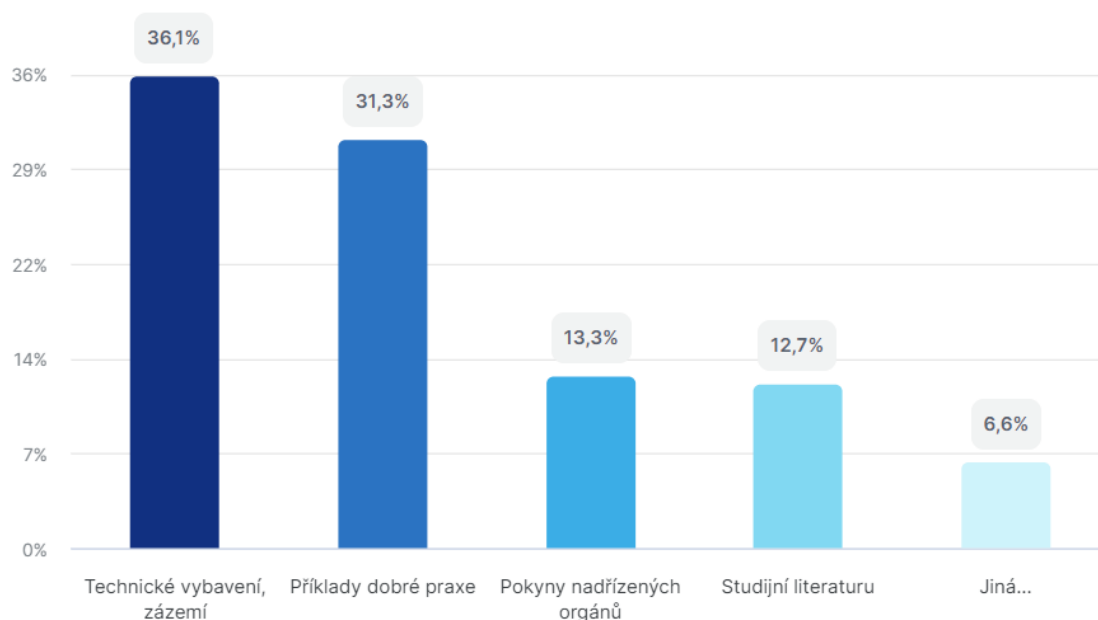
s úmyslem srovnat názor učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání při jeho zavedení a poté s jejich názorem na distanční vzdělávání v mateřských školách s odstupem času. O tom se však budu zmiňovat níže. V této otázce měli respondenti možnost zvolit až dvě odpovědi. Od 120 respondentů se mi dostalo 157 odpovědí. S potěšením lze konstatovat, že dle grafu č.3 respondenti (38,7% odpovědí) berou distanční vzdělávání jako výzvu. Jen o málo méně respondentů (36,8% odpovědí) si myslí, že i vzdělávání dětí povinného předškolního vzdělávání má svůj význam a je tedy potřeba i děti povinného předškolního vzdělávání řádně distančně vzdělávat. Z grafu č.3 můžeme vidět, že některým respondentům (20 % odpovědí) připadalo distanční vzdělávání dětí v mateřských školách v rámci povinného předškolního vzdělávání zbytečné. Myslím, že vzhledem k praktickému využití by bylo dobré tomuto výsledku věnovat pozornost. Jistě by bylo vhodné zaměřit se na tuto menšinu respondentů, aby byla motivována jako většina ostatních. Dále 1,9 % odpovědí od respondentů vypovídá o tom, že někteří z nich při zavedení distančního vzdělávání měli pocit, že to nezvládnou. Do limitů výzkumu zařazuji odpověď „jiná“, která nebyla respondenty dostatečně zdůvodněna, proto ji nepovažuji za adekvátní. (Respondenti zřejmě nedokázali na tuto otázku odpovědět, a proto v odpovědi „jiná“ zvolili např. různé grafické symboly, či pomlčky, a tak jim bylo umožněno přejít k dalším otázkám).

Graf 3 Názor učitelů na DV při jeho zavedení



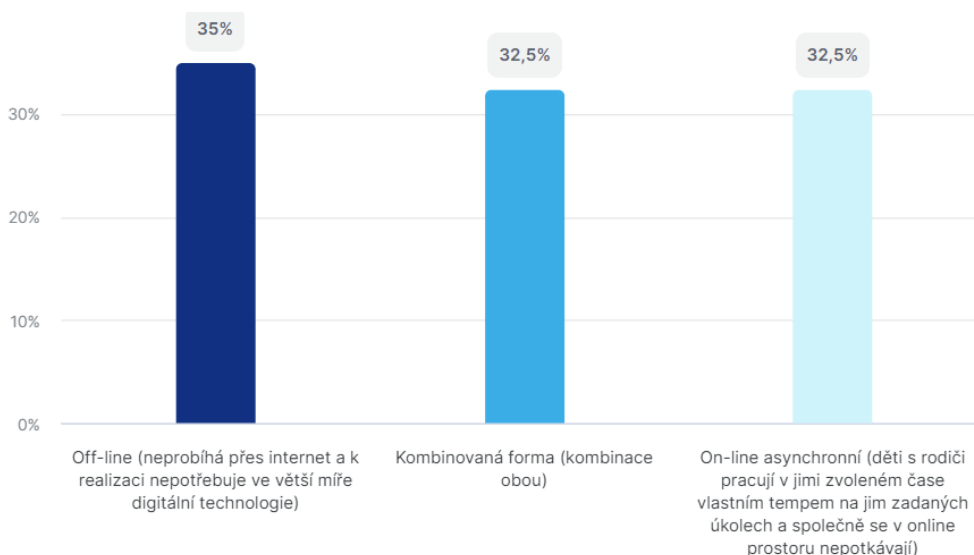
Otázka č. 5 se zabývala tím, co učitelé v době přípravy na distanční vzdělávání nejvíce postrádali. Z dříve realizovaných výzkumů vyplývá, že učitelé nejvíce postrádali kvalitní technické vybavení. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, o tomto problému se konkrétně zmiňuje ve svém výzkumu Kopecký a Szotkowski (2020), kteří uvádějí, že největší problém učitelé spatřují v nedostatečném technickém vybavení škol. Respondenti v této otázce měli možnost zvolit dvě odpovědi. Z celkového počtu 120 respondentů se mi mohlo dostat 240 odpovědí. Někteří evidentně zvolili jen jednu odpověď, proto vycházím dále ze 167 získaných odpovědí. Výsledky mého výzkumu se tedy ztotožňují s výsledky výzkumu Kopeckého a Szotkowského (2020). Podle z grafu č. 4 nejvíce odpovědi od respondentů – konkrétně 36,1 % - upozorňovalo právě na nedostatky technického vybavení/zázemí ve školách. Když odkážu opět na teoretickou část, dle Černého et al. (2015) je právě vhodné technické vybavení základem pro kvalitní distanční vzdělávání. Dále z grafu č.4 vyplývá, že 31,3 % odpovědí respondentů upozorňuje na nedostatek příkladů dobré praxe, což se vzhledem k zatím nikdy nerealizovanému distančnímu vzdělávání dalo předpokládat. Graf č.4 ukazuje, že některým z respondentů (13,3 % odpovědí) scházely pokyny nadřízených orgánů a některým učitelům (12,7 % odpovědí) chyběla studijní opora zabývající se distančním vzděláváním. V možnosti odpovědi „jiná“ se mi nedostalo žádné odpovědi. Respondenti nedokázali konkrétně odpovědět, ale do příslušné kolonky odpovědi „jiná“ vepsali např. grafický symbol nebo ji přeškrtili pomlčkou a tyto odpovědi tak musím považovat za neadekvátní pro výsledky výzkumu.

Graf 4 Bariéry při přípravě DV



Otázka č. 6 je zaměřena na formy distančního vzdělávání. Přesněji jde o to, jaká forma distančního vzdělávání učitelům mateřských škol v rámci realizace distančního vzdělávání pro děti povinného předškolního vzdělávání nejvíce vyhovovala. Z výsledků usuzuji, že každá mateřská škola si vybrala pro ně ten nejlepší způsob formy realizace distančního vzdělávání. Předpokládám, že učitelé se jistě rozhodovali dle potřeb svých, ale i potřeb rodin. Na jedné straně mohlo stát nevyhovující vybavení rodin či školy a z toho důvodu byla zvolena tzv. off-line forma. Ta taktéž mohla být zvolena na základě nedostatečných digitálních kompetencí jedné či druhé strany. Pokud učitele s rodiči neviděli problém ve využití moderních technologií, mohla jim dle mého vyhovovat forma asynchronní. Z grafu č.5 lze vyčíst, že 35 % respondentů volilo formu off-line. Kombinovanou a asynchronní formu volilo stejné procento respondentů a to 32,5 % u obou možností.

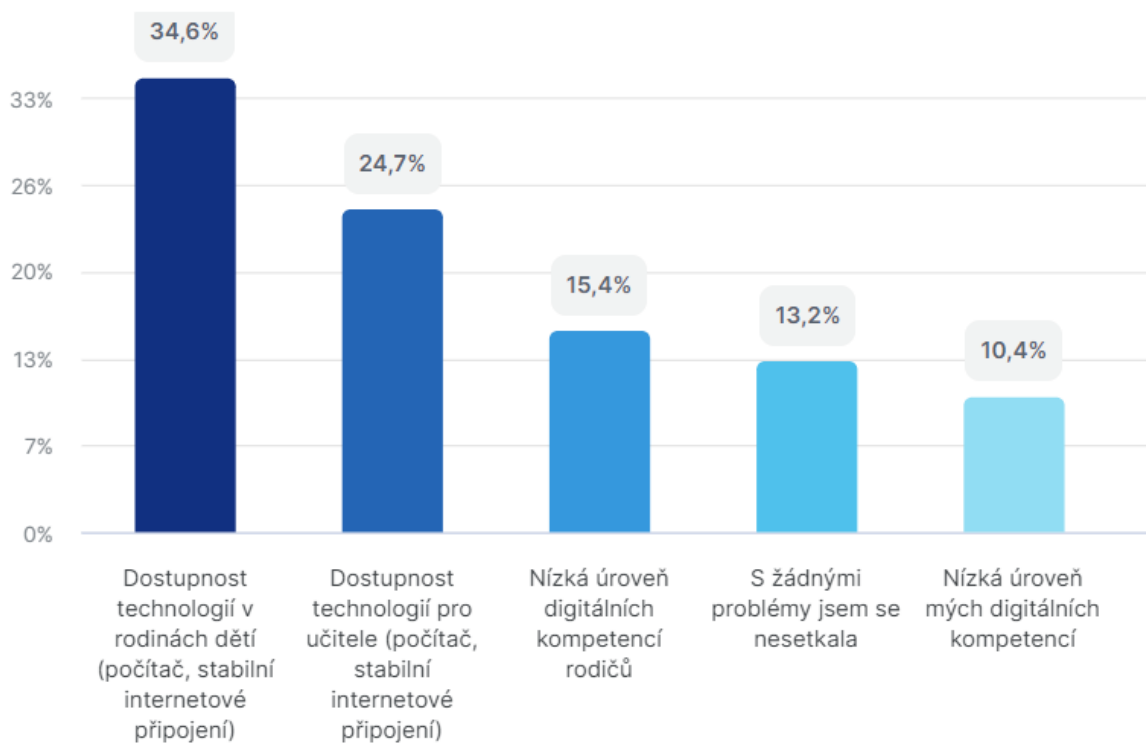
Graf 5 Učitelé zvolená forma DV



U **otázky č.7** jsem se věnovala problémům učitelů se zaváděním distančního vzdělávání do výchovně vzdělávacího procesu pro děti povinného předškolního vzdělávání. V této otázce mohli respondenti zvolit až tři odpovědi. Od 120 respondentů jsem získala 182 odpovědí. Dle grafu č. 6 bylo v nejvíce zastoupeno 34,6 % odpovědí, kdy respondenti nejčastěji vnímají problém v dostupnosti technologií v rodinách (tedy v dostupnosti např. počítačů i stabilního internetového připojení). I toto tvrzení se shoduje s dříve realizovanými výzkumy. V teoretické části zmiňuji výzkum Nejvyššího kontrolního úřadu (Eliáš, 2023), kdy i sami rodiče konstatují (52 %), že kvůli zavedení distančního vzdělávání

museli pořídit do domácnosti nové technické vybavení. Dále pak z grafu č.6 lze vyčíst, že 24,7 % odpovědí od respondentů zmiňuje již výše zmíněný problém a tím je dostupnost technologií pro učitele na školách. O tom, že se učitelé s žádnými problémy nesešli, vypovídá 13,2 % odpovědí. V teoretické části této práce jsem zmínila výzkum Zounka a Šedové (2009). Podle nich učitelé disponují dostatečnými technickými dovednostmi. Ale z výzkumu Rokose a Vančury vyplývá, že učitelé vidí také bariéru ve svých nedostatečných IT znalostech. V grafu č.6 respondenti uvedli (10,4 % odpovědí), že problém shledávají ve svých nedostatečných digitálních kompetencích. Díky tomu, že 43,3 % respondentů mého výzkumu jsou učitelé s praxí nad 10 let, usuzuji, že lidé vyššího věku mají obecně se zařazením moderních technologií do výchovně vzdělávacího procesu značné problémy. V doporučení pro praxi tak shledávám jako opodstatněné nabídnout těmto učitelům další vzdělávání zaměřené na tuto problematiku. To, jestli je ze stran učitelů projevem zájem o další vzdělávání vztahující se k distančnímu vzdělávání, bude předmětem pozdějších otázek výzkumu. Závěrem chci u tohoto zjištění konstatovat, že vzhledem k tomu, že v zastoupení respondentů tohoto výzkumu byli právě učitelé s praxí nad 10 let, je ve finále pro mě překvapivým a pro praxi pozitivním zjištěním, že s tímto problémem se setkáváme pouze v 10,4 % odpovědích od respondentů.

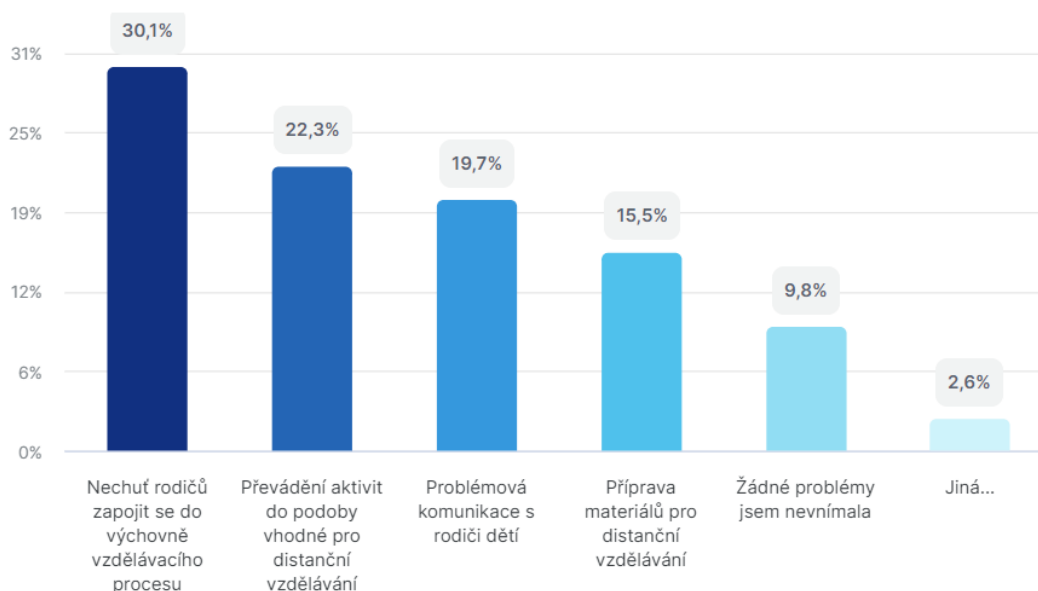
Graf 6 Bariéry při zavádění DV v MŠ – technická stránka



Otázka č. 8 navazuje na předchozí otázku. V otázce č. 8 zjišťuji, jaké bariéry nepříznivě ovlivňovaly distanční vzdělávání. Jak již bylo v teoretické části zmíněno, Frombergerová (2020) píše, že rodiče roli suplujícího učitele nezastávají s nadšením. To se potvrdilo i v mém výzkumu. V otázce č.8 mělo možnost 120 respondentů vybrat až 3 možnosti. Celkově se mi u této otázky dostalo 197 odpovědí. Z grafu č.7 lze vyčíst, že z pohledu učitelů největší procento (30,1 % odpovědí) uvádí, že problémem je hlavně nechuť rodičů zapojit se do výchovně vzdělávacího procesu. To potvrzuje i výzkum Nejvyššího kontrolního úřadu (Eliáš, 2023), v němž rodiče přiznávají, že distanční vzdělávání pro ně bylo obtížné. Učitelé (22,2 % odpovědí) se setkali s problémem převádění aktivit do podoby vhodné pro distanční vzdělávání dětí povinného předškolního vzdělávání. Tento problém spatřují i respondenti ve výzkumu Rokose a Vančury (2020). Dle grafu č.7 respondenti (19,7 % odpovědí) shledávají bariéru v problémové komunikaci s rodiči. Jak píšu v teoretické části, v běžném režimu i při realizaci distančního vzdělávání je kladen velký důraz na komunikaci ve vztahu učitel – rodič. Z jiných výzkumů lze konstatovat jednu zajímavost. I z pohledu rodičů u 20 % z nich byla komunikace se školou na počátku distančního vzdělávání jako obtížná. Po skončení distančního vzdělávání je však komunikace z pohledu rodičů považována za lepší než při začátcích realizace distančního vzdělávání. Jedním z doporučení pro praxi

by tedy měla být zvýšená pozornost na efektivní komunikaci s rodičem. Oproti tomu však výsledky výzkumu Rokose a Vančury (2020) tvrdí, že dle jejich výzkumu 96,6 % respondentů učitelské veřejnosti nespatořovalo ve spolupráci a komunikaci s rodiči žádné problémy. Dle grafu č.7 byl pro učitele (15,5 % odpovědí) problém připravit materiály vhodné pro formu distančního vzdělávání. Menšina z respondentů dle grafu č.7, a to 9,8 % odpovědí, žádné problémy při zavedení distančního vzdělávání neshledávala. V možnosti „jiné“ se učitelé (2,6 % odpovědí) zmiňují, že při realizaci distančního vzdělávání on-line, vnímali potíže s internetovým připojením jak ze strany rodičů, tak i s výpadky sítě na učitelově straně.

Graf 7 Bariéry shledávané učiteli při DV v MŠ



V otázkách č. 9 a č. 10 jsem se snažila přijít na to, do jaké míry se změnila náplň pracovní doby učitele v běžném režimu oproti režimu při distančním vzdělávání. Vytvořila jsem si tabulku, která zachytila jistou proměnu aktivit učitele, kterým během své pracovní náplně věnuje nejvíce času. Z výzkumu Rokose a Vančury (2020) vyplývá, že pro učitele byla příprava na výchovně vzdělávací proces mnohem náročnější než za běžného režimu. V mém výzkumu však učitelé na první příčky v běžném režimu taktéž umístili přípravu materiálů, administrativní práce, přípravu vzdělávací nabídky a diagnostiku dětí. Na nižší příčky umístili poté přípravu pomůcek a didaktické techniky, estetickou úpravu prostor, samostudium, komunikaci s rodiči, účast na pedagogických radách a na poslední

příčku vzájemnou spoluprací učitelů.

Z tabulky je viditelné, že proměna při distančním vzdělávání nastala při komunikaci s rodiči. Učitelé ji posunuli na jednu z vyšších příček. To potvrzují i výsledky výzkumu Rokose a Vančury (2020), v němž respondenti vypověděli, že značnou část náplně práce věnovali rozesílání materiálů vzdělávaným a poté následnou komunikací s rodinami. Taktéž spolupráce s ostatními učiteli se v tabulce z příčky poslední přesunula na vyšší pozici. Naopak ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) se respondenti shodují, že jim kontakt s kolegy přišel jako nedostatečný. Nejhorším zjištěním je fakt, že diagnostika dětí byla během distančního vzdělávání dle výpovědi respondentů mého výzkumu zcela zatracena a obsadila poslední místo tabulky. Myslím, že přínosem do praxe by jistě bylo upozornit na tento propad a podniknout kroky, které by vedly k nápravě.

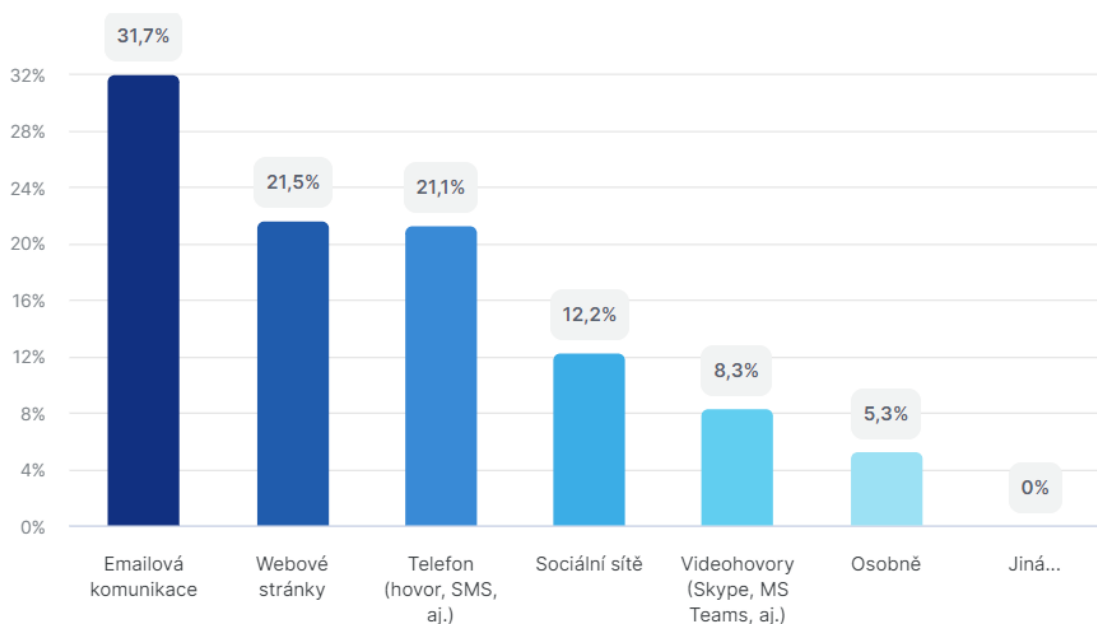
Tabulka 2 Proměna pracovní náplně učitele z běžného na režim DV

V běžném režimu	Relativní hodnota	Při distančním vzdělávání	Relativní hodnota
1. Příprava materiálů	21,6 %	1. Příprava materiálů	23,3 %
2. Administrativní práce	17,3 %	2. Příprava vzdělávací nabídky	19,4 %
3. Příprava vzdělávací nabídky	17%	3. Komunikace s rodiči	16,1 %
4. Diagnostika dětí	11,9 %	4. Příprava pomůcek a přístrojů didaktické techniky	13 %
5. Příprava pomůcek a didagtické techniky	11,9 %	5. Administrativní práce	8,7 %
6. Estetická úprava prostor mateřské školy	5,3 %	6. Vzájemná spolupráce	7,7 %

7. Samostudium	5,3 %	7. Samostudium	5,1 %
8. Komunikace s rodiči	4,1 %	8. Estetická úprava prostor mateřské školy	3,6 %
9. Účast na pedagogických a provozních radách	3 %	9. Účast na pedagogických a provozních radách	1,5 %
10. Vzájemná spolupráce	1,8 %	10. Diagnostika dětí	1 %

V otázce č. 11 zjišťuji, jakými nejčastějšími způsoby komunikovali učitelé s rodinami dětí během distančního vzdělávání. V teoretické části upozorňuji na to, že to, jakým způsobem bude distanční vzdělávání realizováno, záleží hlavně na individuálních možnostech dětí a jejich rodn. Tyto individuální možnosti měl každý učitel brát v potaz (MŠMT, 2020). V této otázce měli respondenti možnost zvolit až 3 odpovědi. Z celkového počtu 120 respondentů se mi dostalo 306 odpovědí. Z grafu č.8 vyplývá, že nejčastěji respondenti využívali emailové komunikace (31,7 % odpovědí) a webových stránek (21,5 % odpovědí). Prostřednictvím těchto platform využívali off-line metody vzdělávání, která je, jak píše v teoretické části, pro děti předškolního věku velice vhodná (MŠMT, 2020). Někteří respondenti (21,1 % odpovědí) se s rodiči spojovali díky mobilním telefonům. Také mohli kromě formy off-line zvolit tzv. typ asynchronní. To platí i při využití komunikace prostřednictvím sociálních sítí. Někteří z respondentů (8,3 % odpovědí) využívali i tzv. synchronní metodu, kdy se v online prostoru s dětmi setkávali prostřednictvím různých aplikací. Tato forma však není dle MŠMT (2020) u předškolních dětí příliš doporučována, což se potvrdilo i menšinou zastoupených respondentů v mém výzkumu. Během distančního vzdělávání si rodiče mohli materiály pro vzdělávání svých dětí, za pečlivě stanovených bezpečnostních podmínek, vyzvedávat i osobně. Tuto metodu zvolilo ve svých odpovědích 5,3 % respondentů.

Graf 8 Způsoby komunikace mezi rodičem a učitelem během DV

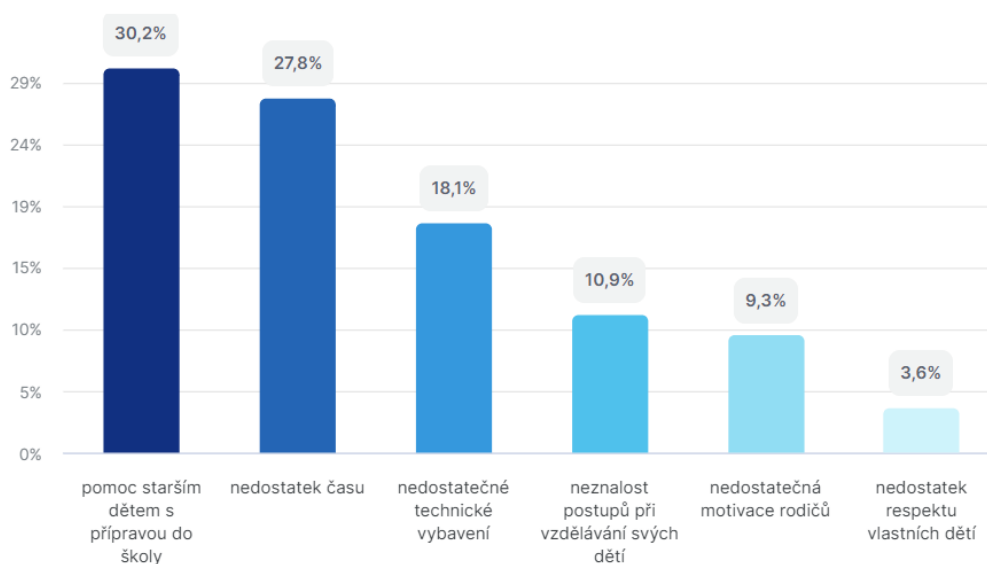


V otázce č. 12 a č. 13 jsem chtěla zjistit reálnou účast dětí zapsaných do povinného předškolního vzdělávání v distančním vzdělávání. Z praxe vím, že i když podle zákona je toto vzdělávání povinné, ne všechny děti se jej účastnily. Zmíním některé faktory, které mohly ovlivnit aktivní účast v tomto vzdělávání. Jak již je v teoretické části zmíněno, Frombergerová (2020) píše o obavách rodičů z hlediska suplující role učitele a nedostatečných didaktických kompetencích rodiče pro vzdělávání svých dětí. Rodiče taktéž dle Frombergerové postrádali během učení dětí autoritu či motivaci, ale i kontrolu nad organizací svého času, či zmiňovali obavy o své zdraví. Tyto faktory mohly mít vliv na jejich aktivní účast. Z odpovědí mi vychází, že v průměru bylo ve školním roce 2019/2020 v jejich třídách zapsaných 16 dětí účastnících se povinné předškolní docházky. Zároveň jsem zjistila, že z tohoto průměru se aktivně účastnilo distančního vzdělávání 14 dětí. Ukázalo se, že ať už byly důvody rodičů neúčastnit se vzdělávání jakékoli, počet dětí neúčastnících se distančního vzdělávání byl, dle respondentů tohoto výzkumu, velmi nízký.

V otázce č. 14 jsem zjišťovala, jaké důvody rodiče uváděli v případě jejich nízké účasti na výchovně vzdělávacím procesu při distančním vzdělávání. Považovala jsem za důležité tuto otázku položit, protože tyto faktory ovlivňovaly celý výchovně vzdělávací proces a ztěžovaly tak práci především učitel, který na ně musel vhodně reagovat. V této otázce měli respondenti možnost vybrat až 3 možnosti. Z celkového počtu 120 respondentů se mi dostalo 249 odpovědí. Z grafu č. 9 vyčteme, že největší procento respondentů (30,2 % odpovědí) uvádí, že rodiče dávali přednost výchovně vzdělávacímu procesu u starších dětí

(předpokládá se dětí navštěvujících základní stupeň vzdělávání). Dalším důvodem k neúčasti byl dle 27,8 % odpovědí od učitelů nedostatek času rodičů. Tento problém ve svém výzkumu zmiňuje i Frombergerová (2020). Ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) taktéž respondenti uvádějí problém z hlediska času, konkrétně z důvodu pracovních povinností. Další bariérou, jak již bylo zmíněno výše, měly rodiny s nedostatečným technickým vybavením, což se potvrzuje i v jiných výzkumech. Například ve výzkumu Nejvyššího kontrolního úřadu, kdy 52 % respondentů vypovědělo, že museli své domácnosti vybavovat novým technickým vybavením (Eliáš, 2023). Tento problém ze strany rodičů v mém výzkumu uvádí 18,1 % učitelů. To, že si rodiče nejsou příliš jisti svými vědomostmi a dovednostmi, což zapříčinilo jejich obavy z nekvalitního vzdělávání jejich dětí, uvádí ve svém výzkumu již Frombergerová (2020) a taktéž výsledky výzkumu Nejvyššího kontrolního úřadu. Z grafu č.9 lze vyčíst, že tento problém ve svých odpovědích uvádí i 10,9 % respondentů, kteří označují neznalost postupů při vzdělávání dětí jako jeden z důvodů vedoucí k pasivitě rodičů při distančním vzdělávání dětí. Ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) respondenti taktéž zmiňují nedostatečné pedagogické kompetence ke vzdělávání svých dětí. Frombergerová (2020) zmiňuje, že mnoho rodičů postrádalo při vzdělávání svých dětí motivaci. Tento výrok potvrzují i učitelé z výzkumu (9,3 % odpovědí), což vidíme i v grafu č.9. Z výzkumu Frombergerové lze též vyčíst, že při procesu vzdělávání rodiče postrádali dostatečnou autoritu. I nyní dle grafu č.9 respondenti uvádějí (3,8 % odpovědí), že i oni se setkali s tímto problémem.

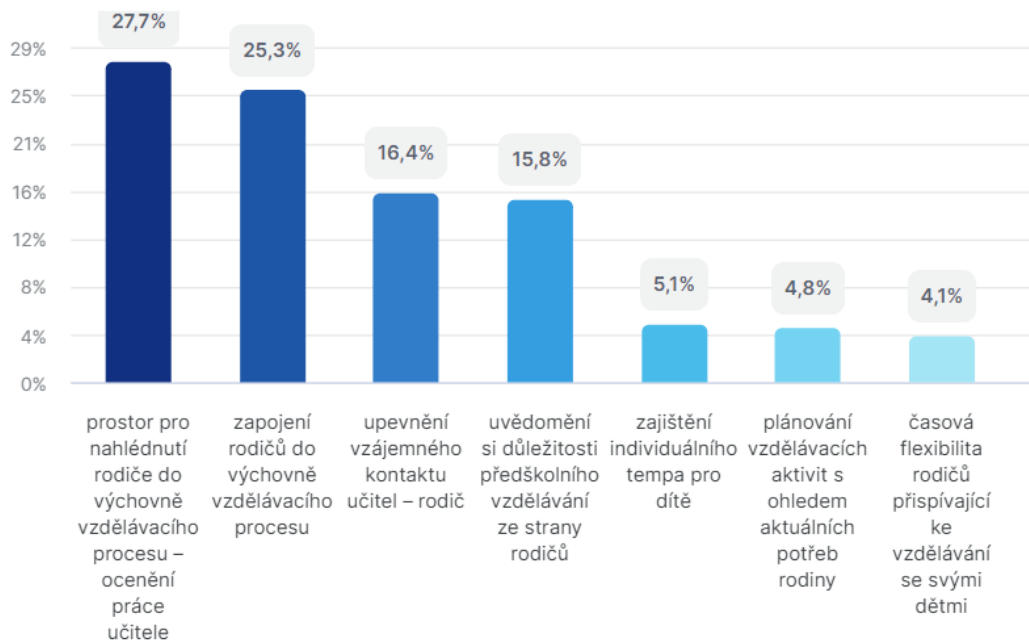
Graf 9 Bariéry rodičů přispívající k neaktivitě při DV z pohledu učitelů



Otázkou č. 15 jsem od respondentů získala odpověď vztahující se ke kladům distančního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. V této otázce měli respondenti možnost vybrat až 3 odpovědi. Od celkového počtu 120 respondentů, se mi dostalo 295 odpovědí. Z grafu č.10 lze vyčíst, že největší procento respondentů (27,7 % odpovědí) uvádí, že největší klad spatřovali v tom, že rodiče měli možnost nahlédnout do výchovně vzdělávacího procesu a popřípadě mít možnost vcítit se do mnohdy těžké úlohy učitele. Z výzkumu Majerčíkové a Urbanecové (2020) vyplývá, že 88 % učitelů vnímá prestiž svého povolání jako nedoceňovanou. S tím právě (dle grafu č.10) souvisí názor respondentů tohoto výzkumu (25,3 % odpovědí), kdy zmiňují, že kladem distančního vzdělávání je zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. Cílem mého dotazníku nebylo zkoumat, jaká je v současné době prestiž učitele mateřské školy a zda se názor na práci učitele změnil. Předpokládala jsem však, že díky možnosti rodičů nahlédnout do výchovně vzdělávacího procesu, mohlo také dojít ke zvýšení prestiže učitelské profese. Tomu se budu věnovat v dalších otázkách. Jedním ze stavebních kamenů pro kvalitní spolupráci mezi rodinou a školou je spolupráce. Opět odkazuji na teoretickou část, kdy se opírám o Svobodovou (2013), která zmiňuje, že při distančním vzdělávání je potřeba zajistit kvalitu spolupráce a interakci na mnohem vyšší úrovni. Rokos a Vančura (2020) ve výsledcích výzkumu zmiňují, že se učitelům během distančního vzdělávání podařilo navázat lepší interakci s rodiči, což jim dovolilo vzájemně se více poznat. Z grafu č.10 vyplývá, že respondenti (16,4 % odpovědí) dokázali upevnit kontakt s rodiči. Dále pak učitelé (15,8 % odpovědí) zmiňují, že ze strany rodičů došlo k uvědomění si důležitosti vzdělávání u dětí předškolního věku. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, Pavlas a kol. (2021) výhodu distančního vzdělávání vnímají v zajištění individuálního tempa dítěte dle jeho věkových a individuálních zvláštností. Toto potvrzují i výsledky Rokose a Vančury (2020), v němž respondenti uvádějí, že díky distančnímu vzdělávání bylo upřednostněno právě přizpůsobení vzdělávací nabídky dle individuálních potřeb dítěte. S tímto tvrzením se ztotožňují i respondenti mého výzkumu (5,1 % odpovědí). Dle grafu č.10 respondenti (4,8 % odpovědí) vnímají klad distančního vzdělávání v plánování vzdělávacích aktivit s na aktuální potřeby dítěte, což s předchozím výrazně souvisí. Respondenti ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) taktéž uvádějí, že výhody v distančním vzdělávání spatřují i ve větším kontaktu rodiče s vlastním dítětem, což potvrzují respondenti mého výzkumu, v němž 4,1 % odpovědí odkazuje na to, že časová flexibilita rodičů přispívá ke vzdělávání se svými dětmi. Z výzkumu Frombergerové (2020) vyplývá, že jako největší klad distančního vzdělávání rodiče vnímali to, že si mohou dle svých potřeb zorganizovat čas a zefektivnit tak vzdělávání

svých dětí. Toto potvrdila i 4,1 % odpovědí od respondentů mého výzkumu. V návaznosti na zpětné vazby od rodičů viděli učitelé v tomto bodu klad distančního vzdělávání.

Graf 10 Výhody DV z pohledu učitelů MŠ

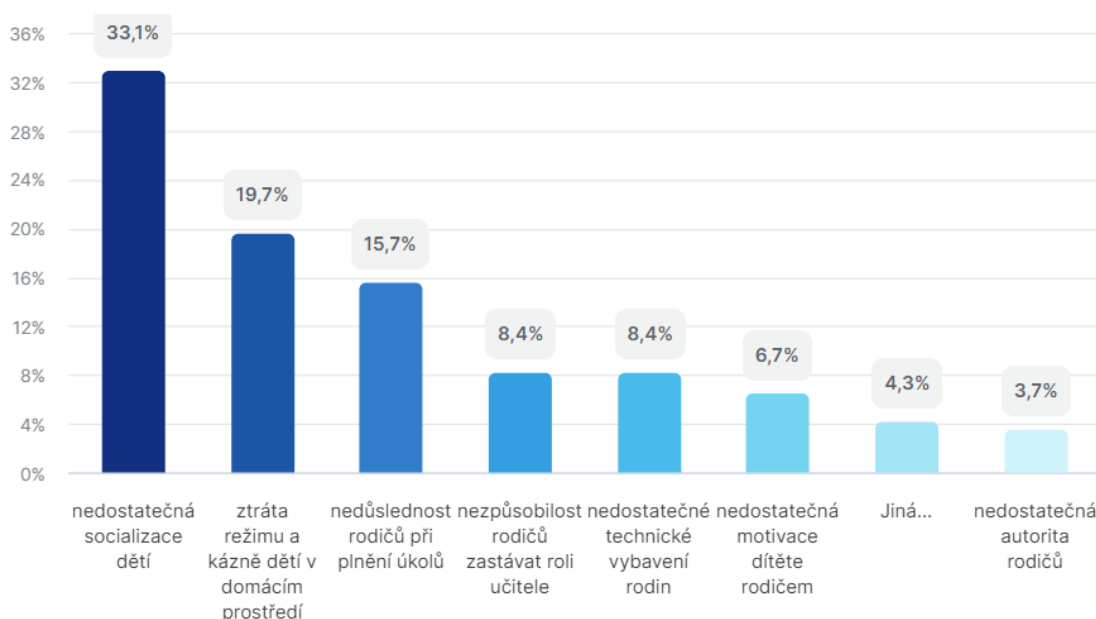


Otázkou č. 16 jsem od respondentů získala odpověď vztahující se k nevýhodám distančního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. U této otázky mohli respondenti vybrat až tři možnosti. Od celkového počtu 120 respondentů, se mi dostalo 302 odpovědí. Největší procento respondentů (33,1 % odpovědí) dle grafu č.11 označuje za největší nevýhodu při distančním vzdělávání nedostatečnou socializaci dětí. Tento výsledek není až tolik překvapivý i v návaznosti na dřívější výzkumy a literaturu. Jak píše Frombergerová (2020), socializace a vzájemná interakce je nenahraditelný jev při realizaci distančního vzdělávání. Výzkum Rokose a Vančury (2020) taktéž potvrzuje, že učitelé i rodiče vnímají největší úskalí v nízké socializaci. Na nevýhodu ztráty režimu a kázně dětí se v grafu č.11 odkazují odpovědi od 19,7 % respondentů. Frombergerová (2020) píše o tom, že rodiče si nejsou jisti svými vědomostmi, které by se mohly odrazit na kvalitě vzdělávání jejich dětí. Toto zmiňují i respondenti mého výzkumu, kdy z grafu č.11 vyčteme, že se učitelé (8,4 % odpovědí) domnívají, že rodiče nejsou způsobilí k zastání role učitele ve vzdělávacím procesu. I přesto, že z výsledků výzkumu Frombergerové lze vyčíst, že mnozí z nich kvitují flexibilitu při výběru času pro vzdělávání, dle mého názoru právě tohle může vést ke zmiňované

nedůslednosti rodičů při plnění úkolů s dětmi. Tuto problematiku nastínilo ve svých odpovědích 15,7 % z respondentů, což lze taktéž vyčíst z grafu č.11. To samé vyplývá i z výzkumu Rokose a Vančury (2020), kdy z výpovědi respondentů je jasné, že v důsledku svých nedostatečných pedagogických kompetencí a znalostí nemohou své děti kvalitně vzdělávat.

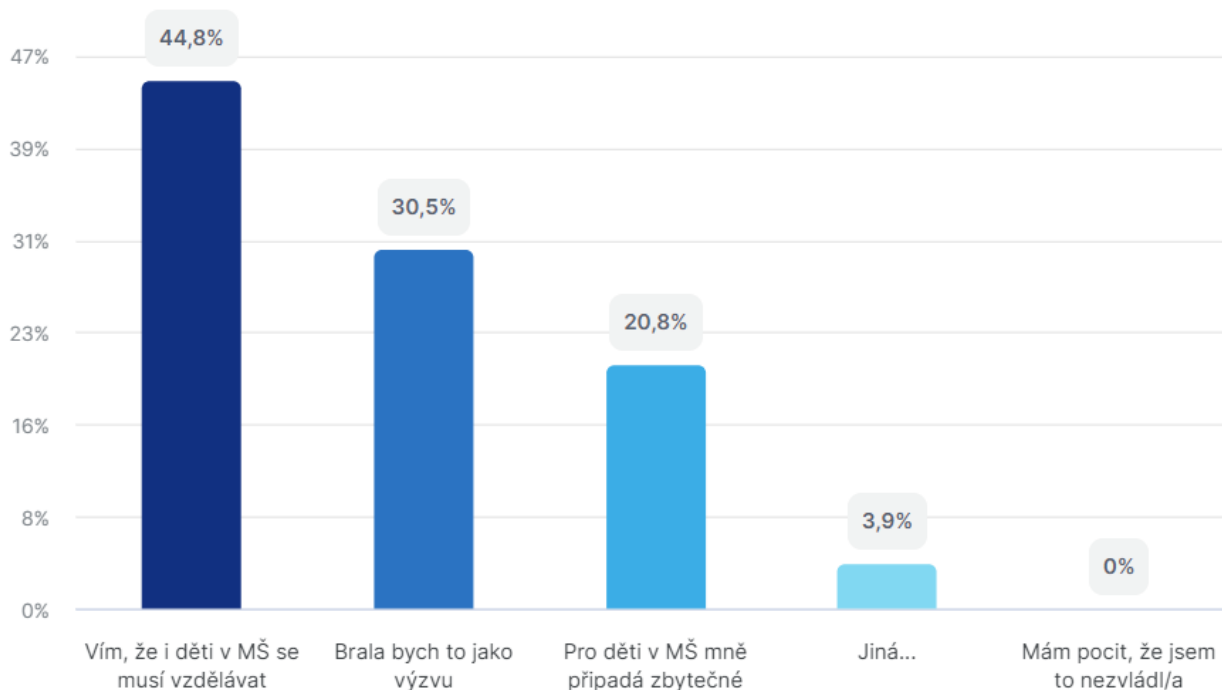
Taktéž Frombergerová se zmiňuje o nedostatečné motivaci dítěte rodičem, s čímž se ztotožňuje i dle grafu č.11. s 6,7 % výpovědí od učitelů mého výzkumu a v návaznosti na to se výsledky výzkumů shodují i ohledně nedostatečné autority rodičů při vzdělávání svých dětí, na což upozornilo 3,7 % výpovědí učitelů. Základem pro kvalitu distančního vzdělávání je vhodné technické vybavení na straně rodin i učitelů (Černý et al., 2015). Zde se opět dotýkáme problematiky nedostatečného technického vybavení rodin. Tento problém pocítili dle grafu č.11 respondenti tohoto výzkumu v zastoupení 8,4 % odpovědí. Uvedený nedostatek nastiňuje i již vzpomínaný výzkum Nejvyššího kontrolního úřadu. Další nevýhodu učitelé vnímají v nedostatečném technickém vybavení škol. V odpovědi „jiná“ se 4,3 % z nich zmínilo o této problematice. V návaznosti na již realizovaný výzkum se o tomto problému zmiňují i respondenti výzkumu Kopeckého a Szotkowského (2020), v němž si taktéž respondenti stěžují na nedostatečné technické vybavení škol.

Graf 11 Nevýhody DV z pohledu učitelů MŠ



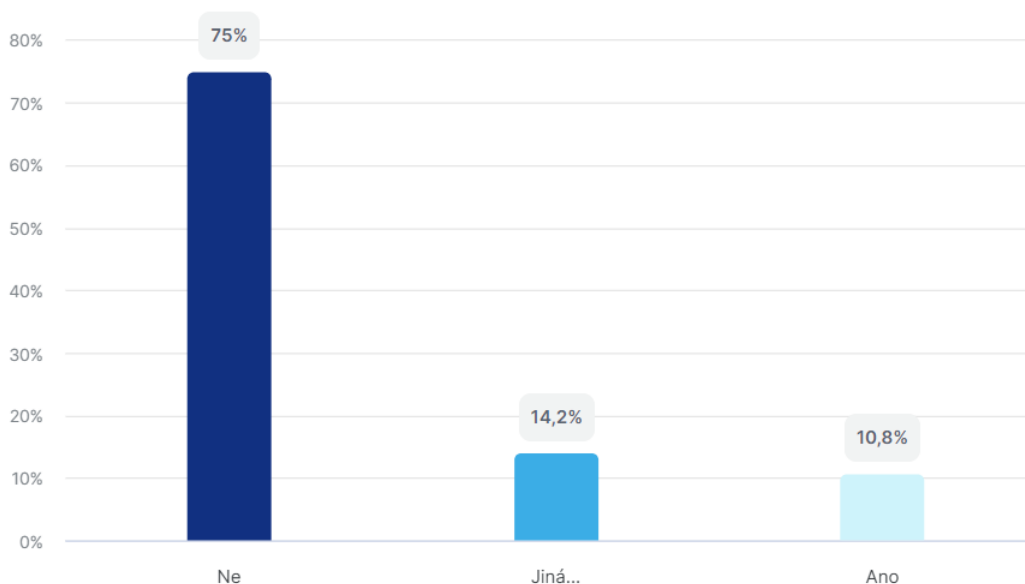
Zajímalo mě, do jaké míry se změnil pohled učitelů na distanční vzdělávání. Předpokládala jsem, že učitelé s odstupem času na distanční vzdělávání nahlíží s větším klidem nežli dříve, kdy u mnohých z nich mohlo na počátku pandemie převažovat rozhořčení a strach z neznámé situace. Tyto okolnosti mohly ovlivnit jejich pohled na nečekanou výzvu v době distančního vzdělávání. **Otázka č. 17** se zaměřovala na aktuální názor učitelů na distanční vzdělávání v mateřských školách v rámci povinného předškolního vzdělávání. Předmětem našeho zájmu je zjištění, zda a jak se s odstupem času změnil pohled učitele na distanční vzdělávání před jeho zavedením a po jeho ukončení. Z výsledků otázky č.4 je zřejmé, že učitelé (44,8 % odpovědí) vnímají distanční vzdělávání i u povinného předškolního vzdělávání jako důležité. V porovnání s výsledky grafu č. 12 je patrné, že názor učitelů se příliš nezměnil. Pozitivní je, že učitelé přikládají distanční formě vzdělávání u dětí povinného předškolního vzdělávání důležitost. Z grafu č.12 je zřejmé, že někteří (30,5 % odpovědí) by do budoucna brali distanční formu vzdělávání jako výzvu. Názor respondentů na důležitost distančního vzdělávání se nezměnil. S ohledem na otázku č.4 dle mého názoru by bylo potřebné motivovat zbylých 20,8 % učitelské veřejnosti tak, aby tito učitelé pochopili důležitost distančního vzdělávání u dětí s povinným předškolním vzděláváním.

Graf 12 Názor učitelů MŠ na DV v případě zavedení v budoucích letech (za mimořádné situace)



Otázka č. 18 vznikla v reakci na předchozí výzkumy týkající se prestiže učitelé profese. Z výzkumů realizovaných před zavedením distančního vzdělávání vyplývá, že učitelé vnímají prestiž učitelé povolání ze stran rodičů jako nedocenené. Zajímalo mě tedy, zda realizace distančního vzdělávání mohla alespoň částečně ovlivnit pohled rodičů na profesi učitele v mateřské škole. V otázce č. 15 se věnuji kladům distančního vzdělávání. Značné procento respondentů vnímá výhodu distančního vzdělávání v nahlédnutí rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. Rodiče měli mimo jiné možnost vcítit se do mnohdy těžké úlohy učitele. Již výše odkazuji na výzkum Majerčíkové a Urbaniecové (2020), z něhož vyplývá, že 88 % učitelů vnímá prestiž svého povolání jako nedoceňovanou. S tím právě souvisí výpověď 25,3 % respondentů mého výzkumu, (na což ukazuje graf č.13), kteří zmiňují, že kladem distančního vzdělávání je zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. Předpokládala jsem, že díky možnosti rodičů nahlédnout do výchovně vzdělávacího procesu mohlo dojít ke zvýšení prestiže učitelé profese. Z grafu č.13 však vyplývá, že 75 % respondentů po skončení distančního vzdělávání nepocítuje změnu v pohledu rodičovské veřejnosti na prestiž učitelé profese. Ve výpovědi „jiná“ se v grafu č.13 14,2 % učitelů zmiňuje, že během distančního vzdělávání v očích rodičů prestiž učitelé profese stoupla, ale po ukončení distančního vzdělávání se tento názor opět vytratil. Menšina respondentů píše (10,8 %), že po ukončení distančního vzdělávání spěje názor rodičů na prestiž učitelé profese k lepšímu. Doporučením pro praxi by mohlo být pokusit se i v běžném režimu rodiče více začleňovat do výchovně vzdělávacího procesu, což by mohlo vést ke zlepšení prestiže a většímu docenění profese učitele u širší rodičovské veřejnosti.

Graf 13 Názor učitelů MŠ na postoj rodičovské veřejnosti v kontextu prestiže učitelé profese po skončení DV



Otázka č. 19 byla mířena na ty respondenty, kteří pociťují z postojů rodičů po skončení distančního vzdělávání změnu v jejich názoru na prestiž učitelé profese. Z předešlého grafu č.13 jsme vyčetli, že v očích 10,8 % respondentů (14 učitelů) došlo díky distančnímu vzdělávání v názoru rodičů ke zvýšení prestiže učitelé profese. Zajímalo mě tedy, v čem konkrétně učitelé vidí změnu k lepšímu. Výpovědi učitelů jsem se rozhodla zpracovat do tabulky č.3. Sedm ze 14 respondentů se shodlo na tom, „že se jim dostalo od rodičů více uznání“. Tři respondenti uvedli, že si rodiče uvědomili, „že není lehké namotivovat a vzdělávat dítě, jak si do té doby mysleli“. Dva učitelé se shodli, že rodiče zjistili, že „práce učitelky v MŠ není jen hlídání dětí“. Zbylí dva respondenti uvedli „slovně nás hodnotí lépe než dříve“ a „povolání učitele bych nemohl dělat“.

Tabulka 3 Pozitivní postřehy učitelů k postoji rodičů na prestiž učitelé profese (dotazník pro učitele mateřských škol)

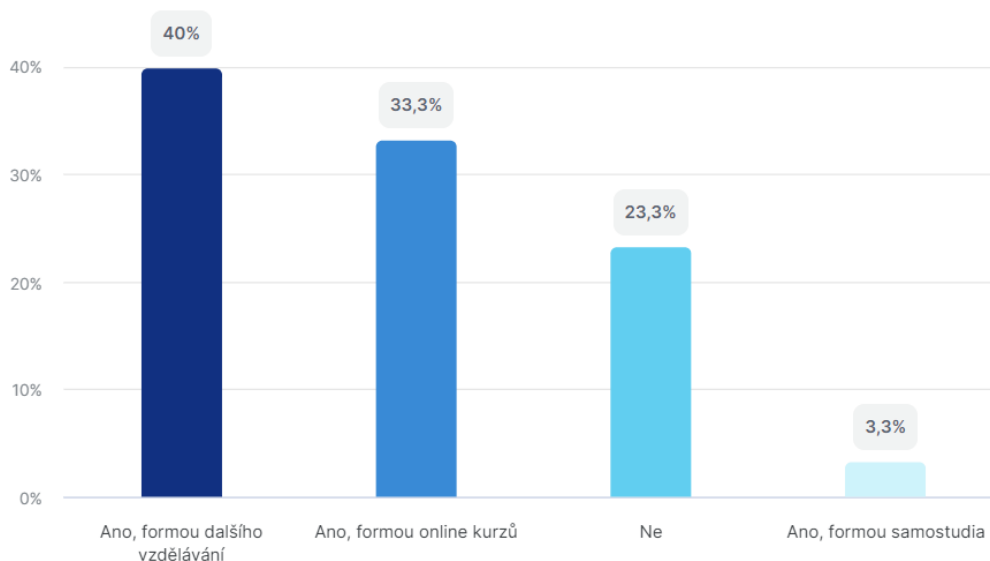
<i>„V době distančního vzdělávání si někteří rodiče uvědomili, že práce s dětmi není opravdu jednoduchá. Dostává se nám více uznání“</i> nebo také uvedli <i>„S kolegyněmi jsme se shodly, že vnímáme z úst rodičů více uznání než dříve“</i> . (uvedlo 7 respondentů)
<i>„Rodiče si více váží učitelé profese. Při zavedení distančního vzdělávání si uvědomili, že není lehké namotivovat a vzdělávat dítě, jak si do té doby mysleli“</i> (uvedli 3 respondenti)
<i>„Rodiče zjistili, že práce učitelky MŠ není jen hlídání dětí, ale daleko náročnější proces“</i> (uvedli 2 respondenti)
<i>„Rodiče věnují více pozornosti naší práci, slovně nás hodnotí lépe než dříve“</i> (uvedl 1 respondent)
<i>„Rodiče se přiznali k tomu, že by povolání učitele nemohli dělat a více nás chválí“</i> (uvedl 1 respondent)

Otázka č. 20 mapovala potřeby učitelů mateřských škol. Cílem bylo zjistit, co učitelé i po skončení distančního vzdělávání nadále nejvíce postrádají. Nejvíce byla v názorech učitelé veřejnosti zmiňována nedostatečná vybavenost škol po stránce technické (38 % respondentů). Na tuto problematiku nedostatečného technického vybavení je upozorňováno již výše s odkazem na již realizované výzkumy, ale i s porovnáním výsledků tohoto výzkumu. Učitelé mají také zájem o kurzy či školení zabývající se rozvojem a posílením digitálních kompetencí, což vypovědělo 28 % respondentů. Další učitelé

vypověděli, že by uvítali větší angažovanost a zájem ze strany rodičů, což vypovědělo 14 % respondentů. Dalším 12 % schází propracovanější metodická podpora. Zbylí respondenti (8 %) by uvítali příklady dobré praxe.

Na předchozí otázku navazuje **otázka č. 21**, která zjišťovala zájem učitelů o další vzdělávání, které by se týkalo nejen distančního vzdělávání, ale i případného zlepšení v oblasti digitálních kompetencí učitelů, podpory dovedností v oblasti práce s moderními technologiemi aj. S potěšením lze konstatovat, že učitelé jsou ochotni se dále vzdělávat, aby v případě zavedení distančního vzdělávání byli lépe připraveni. V dotazníku uvedlo 40 % respondentů, že mají zájem o jakoukoli formu dalšího vzdělávání, dalších 33,3 % má zájem o formu online kurzů a 3,3 % o další vzdělávání formou samostudia. Součet procent činí 76,6 % respondentů, kteří projeví zájem o další vzdělávání v oblasti distančního vzdělávání a s ním spojenými náležitostmi ke kvalitnějšímu vzdělávání dětí povinného předškolního vzdělávání. Zbylých 23,3% respondentů nemá zájem o další vzdělávání v oblasti distančního vzdělávání.

Graf č. 14 Zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti DV



Otázka č. 22 zjišťovala, o jaké konkrétní kurzy, semináře aj. (v rámci distančního vzdělávání) mají učitelé mateřských škol zájem. Toto zjištění též vnímám jako užitečné a mohlo by být jedním z přínosů do praxe. Největší zájem učitelé mají o další vzdělávání v rozvoji svých digitálních kompetencí, práci s digitální technikou (28 % odpovědí). Zmiňují

i konkrétní vzdělávání týkající se konkrétních programů, např. program „Canva“ a programů, které by využili pro tvorbu pracovních listů, výukových karet a podobných materiálů (8 % výpovědí). Učitelé uvádějí i kurzy zaměřující se na rozvoj digitální gramotnosti dětí (20 % respondentů). Taktéž respondenti zmiňují semináře mapující propojení všech účastníků při online vzdělávání (tedy učitele, rodiče i dítě), což by jim mohla zprostředkovat právě odborná školení zaměřená se na práci s on-line komunikačními prostředky (Teams, Google Meet, Classroom. apod.), což vypovědělo 19 % respondentů. S tímto souvisí i zájem o kurzy on-line vzdělávání dětí (konkrétně - jak udržet pozornost dětí; jak motivovat děti i rodiče; jaké metody volit; příklady dobré praxe, což vypovědělo 10 % učitelů. Respondenti též uvedli (15 % odpovědí), že mají zájem o kurzy zaměřené na komunikaci, motivaci a začlenění rodičů do výchovně vzdělávacího procesu.

5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Bakalářská práce se zaměřuje na názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zmapovat výpovědi učitelů mateřských škol týkající se distančního vzdělávání. Abych naplnila stanovené cíle výzkumu, sestavila jsem anonymní on-line dotazník pro učitele MŠ. V této kapitole bych se chtěla zaměřit na interpretaci a analýzu dat se zaměřím na hlavní výzkumnou otázku a tři dílčí výzkumné otázky. Následující kapitola tedy shrnuje výsledky výzkumu, přičemž cílem bylo analyzovat hlavní výzkumnou otázku a dále pak zjistit odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

Výsledky týkající se hlavní výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké názory mají učitelé mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání?**

Hlavní výzkumná otázka zjišťovala, jaké jsou názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Prostřednictvím získaných dat lze říct, že dotazování respondenti se v názoru na distanční vzdělávání téměř shodují. Z výpovědí respondentů je zřejmé, že respondenti (44,8 % odpovědí) vnímají distanční vzdělávání i u povinného předškolního vzdělávání jako důležité. Zároveň učitelé přikládají distanční formě vzdělávání u dětí povinného předškolního vzdělávání jistou důležitost. Někteří (30,8 % odpovědí) berou i s ohledem do budoucna distanční formu vzdělávání jako

výzvu. Jsou mezi učiteli však i takoví (20,5 % odpovědí), kterým distanční vzdělávání v mateřských školách pro děti s povinnou školní docházkou přijde zbytečné.

V následující části práce budu odpovídat na tři dílčí výzkumné otázky, které nám odkryjí názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání.

Odpovědi na dílčí výzkumné otázky

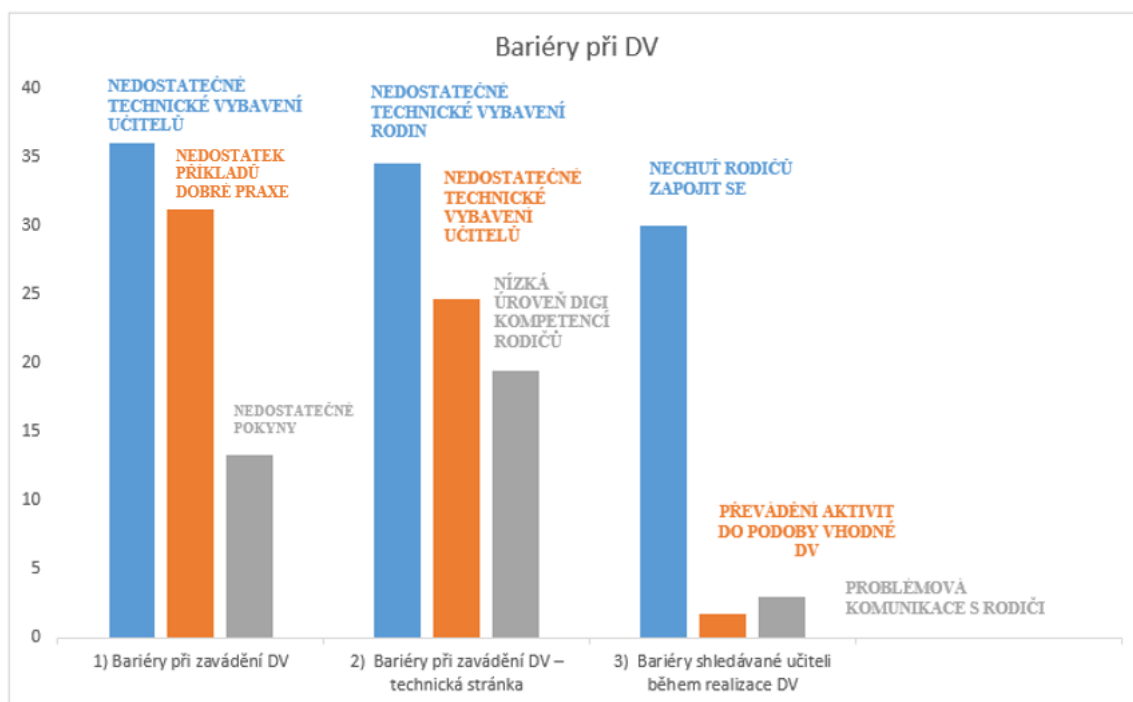
- **DVO 1: Jaké bariéry shledávají učitelé mateřských škol při distančním vzdělávání?**

Na tuto dílčí výzkumnou otázku je možné odpovědět díky výsledkům plynoucích z výpovědí respondentů na otázky v dotazníku. Odpovědi lze vyčíst z grafů uvedených výše. Jedná se o grafy č. 4, č. 6 a č. 7. Pro lepší přehlednost jsem připravila graf č.16. Tento graf č.16 jsem rozložila do 5 oblastí. Tyto oblasti zahrnují nejpodstatnější bariéry, které učitelé na distančním vzdělávání shledávali. Protože se učitelé potýkali s problémy při zavádění i během realizace DV jsou oblasti rozděleny následovně:

- 1) Bariéry při zavádění distančního vzdělávání
- 2) Bariéry při zavádění DV – technická stránka
- 3) Bariéry shledávané učiteli během realizace DV

Z tohoto grafu lze usoudit, že největšími bariérami distančního vzdělávání z pohledu učitelů bylo **nedostateční technické vybavení na straně školy i rodiny**. Učitelé při zavádění distančního vzdělávání nejvíce postrádali **příklady dobré praxe a pokyny nadřízených orgánů**. Za bariéru pokládali i nízkou digitální úroveň rodičů a **nechuť rodičů zapojit se do výchovně vzdělávacího procesu** prostřednictvím distančního vzdělávání. Některým učitelům působilo potíže **převádění aktivit do podoby vhodné k distančnímu vzdělávání dětí**. Někteří se setkali s **problémovou komunikací s rodiči**. Během vzdělávacího procesu je spolupráce mezi rodinou a školou stěžejní, což během distančního vzdělávání platí dvojnásobně. Problémová komunikace mezi učitelem a rodinou byla během distančního vzdělávání jednou z velkých bariér.

Graf č. 15 Bariéry při distančním vzdělávání

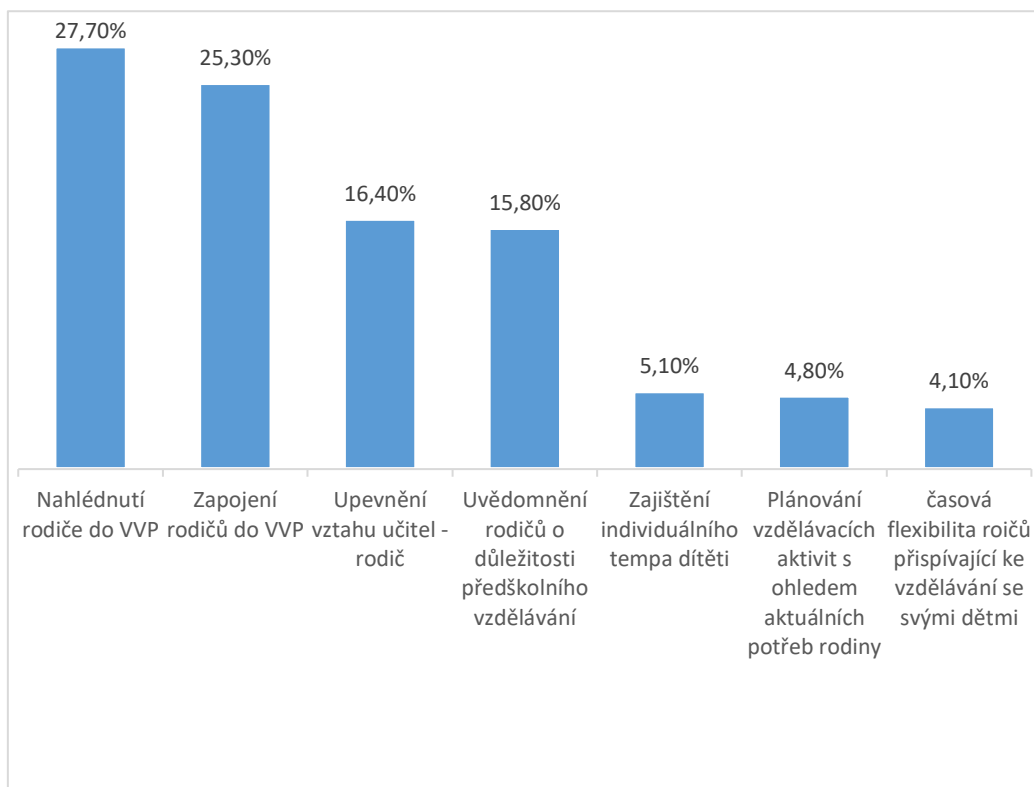


Na tuto dílčí výzkumnou otázku navážu ve druhé dílčí výzkumné otázce.

- **DVO 2: Jaké výhody učitelé mateřských škol při distančním vzdělávání shledávají?**

Odpovědi nám zprostředkovává graf č.10, který je vyobrazen výše. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila graf č. 17, který zobrazuje výhody distančního vzdělávání. Respondenti našli v distančním vzdělávání i spoustu výhod. Největší výhodou učitelé mateřských škol spatřují v tom, že díky distančnímu vzdělávání **byl vytvořen prostor pro nahlédnutí rodiče do výchovně vzdělávacího procesu** (27,7 % respondentů). Klad spatřují také v tom, že se rodiče prostřednictvím distanční formy vzdělávání museli **do výchovně vzdělávacího procesu** (dále jen VVP) **zapojit a zjistit, jak vzdělávání dítěte v mateřské škole probíhá** (25,3 %). Spolupráce rodiny a školy byla prospěšná a přinesla výhodu v **prohloubení vztahu mezi učitelem a rodičem** (16,4 %). Díky tomu, že se rodič během DV podílel na vzdělávání svého dítěte, došlo z pohledu respondentů k **přesvědčení rodičů o důležitosti předškolního vzdělávání dítěte** (15,8 %). Vnímanou výhodou v očích učitelů (5,10 %) je **zajištění individuálního tempa pro dítě** vzhledem k jeho specifickým potřebám a zvláštnostem. Dalších 4,8 % učitelů uvedlo, že výhodou pro rodiče vnímají v možnosti naplánovat si vzdělávání s dětmi s ohledem na vlastní aktuální potřeby. Zbýlých 4,1 % respondentů uvedlo, že časová flexibilita rodičů přispívá ke vzdělávání s jejich dětmi.

Graf č. 16 Výhody distančního vzdělávání



- **DVO 3: Jaké mají učitelé vzdělávací potřeby v rámci distančního vzdělávání?**

Zájem o další vzdělávání učitelů v kontextu distančního vzdělávání odkryly výsledky dotazníku v grafu č. 14. Ze získaných dat je zřejmé, že **učitelé jsou ochotni se dále vzdělávat**, což uvedlo 76,6 % z nich. Co se týče konkrétních vzdělávacích potřeb učitelů, většina z nich projevila zájem o semináře týkající se **rozvoje digitálních kompetencí učitelů a rozvoje digitální gramotnosti dětí**. Někteří z nich mají zájem o semináře zaměřené na **práci s nejrůznějšími programy pro tvorbu materiálů ke vzdělávání**, jako je např. Canva. Respondenti se též zmínili o kurzech, na kterých by jim bylo osvětleno téma „**Jak vzdělávat online**“ a zároveň **práce s platformami jako např. MS Teams, Google Meet** a další. Někteří z učitelů by ocenili další vzdělávání zaměřené na to, **jak začlenit rodiče do výchovně vzdělávacího procesu, jak s nimi kvalitně spolupracovat/komunikovat a motivovat nejen rodiče, ale i děti**.

5.3 Limity výzkumu

Tuto kapitolu věnuji limitům výzkumu, které při vyhodnocování dat z dotazníku nastaly. Jako limit výzkumu u otázek č. 4 a č.5 chápu možnost odpovědi „jiné“. Respondenti zřejmě nedokázali konkrétně odpovědět, a tak se uchýlili k variantě zvolit tuto položku, díky které pak jednoznačně neodpověděli na otázku. Do položky „jiné“ napsali pouze grafický symbol, např. pomlčku. Vzniklou kolizi mezi procenty odpovědí s variantou „jiné“ považuji za neadekvátní pro výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že tato otázka byla úvodní a spíše doplňková, nevnímám tento nedostatek pro výzkum ohrožující. Otázky č. 12 a č. 13 lze taktéž označovat jako doplňkové. Původní myšlenkou bylo zjistit, do jaké míry se rodiče s dětmi aktivně účastnili DV. Byť bylo distanční vzdělávání pro děti povinného předškolního vzdělávání povinné, z praxe vím, že někteří rodiče nepokládali DV pro děti předškolního věku za důležité. Při vyhodnocování a interpretaci dat jsem zjistila, že tyto otázky v dotazníku byly nadbytečné. Jako limit výzkumu chápu i absenci nabídky dalších možných odpovědí u některých z otázek. Např. u otázky č. 14, č. 15. č. 16 měla být zařazena položka, která by byla vhodnou odpovědí pro učitele, kteří neaktivní rodiče nekontaktovali, a také pro ty z respondentů, kteří na distančním vzdělávání žádné klady/zápory neshledávali. Spoléhat se, že učitelé v případě potřeby napíší tento názor do položky „jiné“, nebylo vhodným krokem.

5.4 Shrnutí výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Výsledky výzkumu ohledně názorů učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání se jeví pozitivně. Respondenti se shodují, že distanční vzdělávání vnímají jako výzvu a jsou jeho realizaci v případě potřeby nakloněni. Vzdělávání u předškolních dětí považují za natolik důležité, že i realizaci distančního vzdělávání považují za potřebnou. Část respondentů se ovšem s názorem většiny rozchází a povinné distanční vzdělávání dětí nepovažuje za důležité. Myslím, že doporučením pro praxi by mohlo být věnovat pozornost právě těmto respondentům. Jelikož dotazník je anonymní, lze řešit tento problém nabídkou vzdělávacích aktivit, které jim například ředitelé škol mohou doporučit. Jejich názor by mohl být pozměněn např. i díky reakci motivované většiny pedagogické veřejnosti, která by prostřednictvím seminářů, časopisů zaměřených na výchovu a vzdělávání, příkladům dobré praxe apod. dokázala zaujmout a přesvědčit učitele, kteří by pak mohli přehodnotit svůj postoj.

Dalším podnětem k diskusi by mohly být **bariéry**, které učitelé při vzdělávání

distančním způsobem shledávají. Výsledky mého výzkumu jsou totožné s již dříve realizovanými výzkumy. Z výzkumu Kopeckého a Szotkowského (2020) vyplývá, že učitelé nejvíce **postrádají kvalitní technické vybavení**. Výsledky výzkumu; Nejvyššího kontrolního úřadu (Eliáš, 2023) poukazují i na **nedostatečné technické vybavení ze strany rodičů**. Kvalitní technické vybavení přitom zaručuje základ pro fungující a efektivní distanční vzdělávání (Černý, et al., 2015). Výsledky mého výzkumu prokázaly, že i respondenti tohoto výzkumu hodnotili **technické vybavení na straně školy i rodiny za nedostatečné**. Toto potvrzuje i Těthalová (2020). Ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) respondenti zmiňují náročnost přípravy materiálů k distančnímu vzdělávání. O této problematice se zmínili i respondenti mého výzkumu, pro které bylo taktéž obtížné **převádět aktivity do podoby vhodné k distančnímu vzdělávání**. Vzhledem k tomu, že distanční vzdělávání na školách bylo prakticky zavedeno ze dne na den, mnoho respondentů výzkumu postrádalo **příklady dobré praxe a pokyny nadřízených orgánů**. Dalšími zmiňovanými bariérami byla **nízká digitální úroveň rodičů** a taktéž **nechuť rodičů zapojit se do výchovně vzdělávacího procesu**. Tuto tezi potvrzují i výsledky výzkumu Nejvyššího kontrolního úřadu (2020). Někteří respondenti se setkali s **problémovou komunikací s rodiči**. **Problémová komunikace mezi učitelem a rodinou** mohla být během distančního vzdělávání jednou z velkých bariér. Doporučením pro praxi by tedy měla být zvýšená pozornost věnovaná efektivní komunikaci mezi učitelem a rodičem. Pro mnohé z respondentů byla velkým problémem technika a digitální kompetence potřebné pro distanční vzdělávání, či obecně práce s moderními technologiemi. Snažila jsem se zjistit, jaké základní **vzdělávací potřeby mají učitelé v kontextu distančního vzdělávání**. Pokud by byl vyslyšen názor respondentů mého výzkumu, byl by to jistě jeden z příspěvků do pedagogické praxe. Učitelé mají největší zájem o semináře, které by posílily jejich **digitální kompetence**. Taktéž zmiňují další vzdělávání zaměřené **na podporu rozvoje digitálních kompetencí u dětí**. Moderní doba poskytuje i mnoho programů pro tvorbu materiálů. Učitelé by měli zájem o školení zaměřené např. na práci s **programem Canva**. Canva je aplikace pro tvorbu grafických materiálů a ilustrací za účelem tvorby materiálů pro děti. Pro většinu materiálů je k dispozici řada již hotových šablon, které lze upravit podle vlastních představ (Holec, 2022). V kontextu distančního vzdělávání by do budoucna chtěli posílit dovednosti v práci s **platformami umožňujícími komunikaci online**. Zmiňují semináře zaměřené na to, jak více **zainteresovat rodiče do VVP**, jak s rodiči **lépe, kvalitně a efektivně spolupracovat** a taktéž jak **motivovat nejen rodiče ale i děti**.

Oproti jistým bariérám můžeme v DV taktéž nalézt i jisté **výhody**. Ty uvádějí

i učitelé v již realizovaných výzkumech. Například ve výzkumu Rokose a Vančury (2020) se respondenti shodují, že při distančním vzdělávání **dokázali rodiče s učitelem navázat hlubší interakci, což vedlo k vylepšení jejich vzájemného vztahu**. To potvrdil i můj výzkum, kdy respondenti potvrzují **upevnění kontaktu mezi rodinou a školou**. Z výzkumu Rokose a Vančury (2020) vyplývá, že během distančního vzdělávání může být dítěti učivo **přizpůsobeno dle jeho individuálních potřeb**. Toto potvrzují nejen výsledky mého výzkumu, ale i Pavlas a kol. (2021). Ti se též zmiňují o pozitivěch z hlediska **nahlédnutí rodiče do výchovně vzdělávacího procesu**, v němž se jim přiblížila role učitele ve vzdělávání. (Z výzkumu Majerčíkové a Urbanecové (2020) vyplývá, že učitelé považují prestiž svého povolání za nedoceněnou). Nahlédnutí do VVP může mimo jiné dovést některé rodiče k uvědomění si **důležitosti předškolního vzdělávání** (Pavlas a kol, 2021). Totéž zmiňují i respondenti mého výzkumu, kteří se domnívají, že zařazení DV přispělo ke změně pohledu rodičů na důležitost předškolního vzdělávání. V mém výzkumu učitelé kvitovali i **hlubší zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu**. Z jiných realizovaných výzkumů (např. Rokos & Vančura, 2020) vyplývá, že dochází k **prohloubení vztahu mezi dítětem a rodičem**.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se skládala ze dvou částí, a to teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části práce jsem se zaměřila na současné pojetí předškolního vzdělávání, zejména na důvody pro zavedení povinného předškolního vzdělávání. S povinným předškolním vzděláváním souvisejí též teoretická východiska pro posuzování připravenosti dítěte k nástupu do základní školy. Za stěžejní považuji druhou kapitolu, která se zaměřuje na distanční vzdělávání. Veškeré náležitosti distančního vzdělávání jsem se snažila vzhledem k tématu této bakalářské práce cílit na mateřskou školu. Obsahem této kapitoly bylo objasnit výhody a úskalí, které distanční vzdělávání přináší. Za důležité jsem považovala zmínit téma využití metod distančního vzdělávání při jeho realizaci v mateřské škole. Poté jsem navázala kapitolou zabývající se požadavky na učitele v kontextu distančního vzdělávání. Věnovala jsem pozornost osobnosti učitele mateřské školy. Zaměřila jsem se na proměnu kompetencí učitele, které v důsledku zařazení distančního vzdělávání do výchovně vzdělávacího procesu vzrostly. V návaznosti na zařazení distančního vzdělávání bylo potřeba, aby učitelé své kompetence obohatili například o ty digitální. Taktéž role učitele se během distančního vzdělávání rozšířila. Před učiteli stály nelehké úkoly. Jedním z nich bylo např. zabezpečit vzdělávání dětí po technické stránce, neboť veškerou komunikaci a hodnocení prováděli v elektronické formě. Pro dosažení nejlepších výsledků v rozvoji dítěte je stavebním kamenem kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou. Proto se v závěru teoretické části dotýkám i tohoto tématu. Během distančního vzdělávání je totiž na kvalitu spolupráce mezi učitelem a rodičem kladen větší důraz. Praktická část vycházela z kvantitativně orientovaného výzkumu, ve kterém jsem zjišťovala názor učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání. Odpovědi na výzkumné otázky byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku. Tento dotazník byl strukturován na základě dostupné literatury. Jeho obsahem bylo 22 položek a na jeho vyplnění se podílelo 120 respondentů z mateřských škol. Zjistila jsem, jaký názor učitelé na distanční vzdělávání mají, jaké výhody a bariéry v něm sledávají a také jaké mají vzdělávací potřeby právě v kontextu distančního vzdělávání. Pokud by tato bakalářská práce měla v budoucnosti prakticky přispět ke kvalitnímu distančnímu vzdělávání, pak je třeba vzít v úvahu, že většina učitelů je ochotna DV realizovat. Tito učitelé zároveň definovali podmínky, za jakých by toto DV mohlo dosáhnout vyšší kvality – technické vybavení škol, další vzdělávání učitelů v oblasti digitálních kompetencí. Všechny uvedené podmínky jsou materiálního charakteru, ale důležité je také zaměřit se

na zkvalitnění spolupráce mezi rodinou a školou. Podpora této oblasti je důležitá nejen při distančním vzdělávání, ale i za běžného režimu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bednářová, J. & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. (2. vydání). Brno: Edika.
- [2] Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582
- [3] Česká škola. (2015). *Zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky – vybíráme z důvodové zprávy k novele školského zákona*. Česká škola. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2015/10/zavedeni-povinneho-roku-predskolniho.html>
- [4] Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- [5] Dostál, J. (2011). *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- [6] Eliáš, A. (2023). *Deník veřejné správy – Pandemie pomohla digitalizaci ve školách*. Deník veřejné správy. Dostupné z <https://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6889894>
- [7] Federičová, M., & Korbel, V. (2020). *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR.
- [8] Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická Orientace*, 30(2), 221–230.
- [9] Holec, J. (2022, Červen 29). *Canva – vytvářejte elegantní grafiku během chvíle pomocí nástroje na bázi cloudu*. Metodický portál: Články. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/23203/CANVA-VYTVAREJTE-ELEGANTNI-GRAFIKU-BEHM-CHVILE-POMOCI-NASTROJE-NA-BAZI-CLOUDU.html>
- [10] Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 3-4/2016, 71–84
- [11] Kopecký, K. & Szotkowski, R. (2020). *Český učitel ve světě technologií (výzkumná zpráva)*. Olomouc: O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci
- [12] Kotová, M. (2021). *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál.
- [13] Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

- [14] Koželuhová, E., & Koželuh, O. (2020). Povinné předškolní vzdělávání skutečnou součástí školského systému nebo formalitou? *Pedagogická orientace*, 30(2), 242–248.
- [15] Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál
- [16] Kvasničková, L. (2020). Integrace dětí s autismem v mateřské škole. *Informatorium Školy Mateřské*, (4), 12-13.
- [17] Kropíková, M. (2020). *Dopady distančního vzdělávání na sociální roli pedagoga, třídy jako skupiny žáků*. Praha: Verlag Dashöfer
- [18] Ležalová, R. (2010, Srpen 12). *Odklady povinné školní docházky*. Metodický portál: Články. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>
- [19] Lindner, U. (2019). *Pozor, rodiče ve školce! Typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Praha: Portál
- [20] Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 52-73. Dostupné z <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19165>
- [21] MŠMT. (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-2015-2020>
- [22] MŠMT. (2018). *Rámeček digitálních kompetencí učitele*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele>
- [23] MŠMT. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>
- [24] MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distanci-vzdelavani>
- [25] Moudrá, I. (2021). Distanční vzdělávání ve školce?. *Informatorium Školy Mateřské*, (5), 13.

- [26] Neumajer, O. (2022). *Je třeba posilovat digitální kompetence učitelů. Nadace České spořitelny*. Dostupné z <https://www.nadacecs.cz/ondrej-neumajer-je-treba-posilovat-digitalni-kompetence-ucitelu>
- [27] Nezvalová, D. (2003) Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4, 1-19. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6834/6313>
- [28] Nikolova, A., & Georgiev, V. (2020). Tools for Creating and Presenting Online Learning Resources for Preschool Kids. *TEM Journal*, 9(4), 1692–1696. <https://doi.org/10.18421/TEM94-49>
- [29] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [30] Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
- [31] Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- [32] Průcha, E., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- [33] Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická Orientace*, 30(2), 122–155. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>
- [34] RVP PV (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- [35] Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada
- [36] Svobodová, R. (2013). Role učitele, limity role, míchání rolí. *Metodický Portál: Články, 2013*, 1802-4785.
- [37] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- [38] Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Přehled vývojové psychologie* (3., upr. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [39] Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta.

- [40] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [41] Tesařík, B. (2015). Mateřinky – z historie mateřských školek. *Český Dialog*, (1). Dostupné z <https://www.cesky-dialog.net/clanek/6547-materinky-z-historie-materskych-skolek/>
- [42] Těthalová, M. (2020). Mateřské školy během koronavirové epidemie. *Informatorium Školy Mateřské*, (5), 12-14.
- [43] Úřední věstník Evropské unie č. 212/2020 ze dne 26.6.2020. Úřední věstník. C 212, 26.6.2020, s.1. Dostupné z [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626(01)&from=EN)
- [44] Vaněček, D. (2016). *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: ČVUT
- [45] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.
- [46] Vzdělávání v MŠ v období nouzového stavu. ČŠI (2021). Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematicke%20zpravy/Vzdelavani-v-materskych-skolach-v-obdobi-nouzoveho-stavu-Tematicka-zprava.pdf
- [47] Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- [48] Zákon č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném i jiném vzdělávání
- [49] Zounek, J., & Šed'ová, K. (2009). Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím. *Pedagogická orientace*, 20(3), 414–418.
- [50] Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. (2., aktualizované a rozšířené vydání.) Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
DV	distanční vzdělávání
DVO	dílčí výzkumná otázka
EU	Evropská unie
IT	informační technologie
ICT	Information and Communication Technologies
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
VVP	výchovně vzdělávací proces
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
č.	číslo
s.	strana
Sb.	sbírka
tzv.	tak zvaný

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Délka praxe.....	41
Graf 2 Příprava učitelů na DV před jeho zavedením.....	42
Graf 3 Názor učitelů na DV při jeho zavedení.....	45
Graf 4 Bariéry při přípravě DV.....	46
Graf 5 Učiteli zvolená forma DV.....	47
Graf 6 Bariéry při zavedení DV v MŠ- technická stránka.....	49
Graf 7 Bariéry shledávané učiteli při DV v MŠ	50
Graf 8 Způsoby komunikace mezi rodičem a učitelem během DV.....	53
Graf 9 Bariéry rodičů přispívající k neaktivitě při DV z pohledu učitelů.....	54
Graf 10 Výhody DV z pohledu učitelů MŠ	56
Graf 11 Nevýhody DV z pohledu učitelů MŠ	57
Graf 12 Názor učitelů MŠ na DV v případě zavedení v budoucích letech (za mimořádné situace).....	58
Graf 13 Názor učitelů MŠ na postoj rodičovské veřejnosti v kontextu prestiže učitelské profese po skončení DV.....	59
Graf 14 Zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti DV.....	61
Graf 15 Bariéry při distančním vzdělávání.....	64
Graf 16 Výhody při distančním vzdělávání.....	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Způsob přípravy na zavedení DV	43
Tabulka 2 Proměna pracovní náplně učitele z běžného na režim DV.....	51
Tabulka 3 Pozitivní postřehy učitelů k postoji rodičů na prestiž učitelské profese	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníku pro učitele mateřské školy

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Názory učitelů mateřských škol na distanční vzdělávání v rámci povinného předškolního vzdělávání

Dobrý den, milí respondenti,

jmenuji se Pavlína Vrábliková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati – obor Učitelství pro mateřské školy. Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého a zcela anonymního dotazníku, jehož výsledky použiji výhradně ve své bakalářské práci věnující se názorům učitelů na distanční vzdělávání v mateřských školách v rámci povinného předškolního vzdělávání. Výsledky výzkumu, jehož jste respondenty, budou použity výhradně pro tuto práci.

Předem děkuji za vyplnění.

1 Vyplňte prosím délku vaší praxe – praxe učitele/ky v mateřské škole:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Praxe do 3 let 3 - 10 let více než 10 let

2 Připravoval/a jste se na možné zavedení distančního vzdělávání do mateřských škol dříve, než bylo oficiálně nařízeno?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano ne

3 Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ANO- Jakým způsobem jste se distanční vzdělávání připravoval/a?

Nápověda k otázce: *V případě, že jste na předchozí otázku odpověděl/a NE, odpověď proškrtněte (-)*

4 Jaký jste měl/a názor na zavedení distančního vzdělávání v MŠ?

Nápověda k otázce: (Vyberte max 2 odpovědi)

- Pro děti v MŠ mně připadalo zbytečné Měl/a jsem pocit, že to nezvládnou Bral/a jsem to jako výzvu Věděl/a jsem, že i děti v MŠ se musí vzdělávat
- Jiná...

5 Co jste v době přípravy na distanční vzdělávání nejvíce postrádal/a?

Nápověda k otázce: (Vyberte max 2 odpovědi)

- Pokyny nadřízených orgánů Studijní literaturu Technické vybavení, zázemí Příklady dobré praxe
- Jiná...

6 Jaká forma distančního vzdělávání Vám nejvíce vyhovovala?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď:

- Off-line (neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie) On-line asynchronní (děti s rodiči pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v online prostoru nepotkávají) Kombinovaná forma (kombinace obou)

7 S jakými problémy jste se při zavádění distančního vzdělávání v mateřské škole potýkal/a po technické stránce?

Nápověda k otázce: (Vyberte max 3 odpovědi)

- Dostupnost technologií pro učitele (počítač, stabilní internetové připojení) Dostupnost technologií v rodinách dětí (počítač, stabilní internetové připojení) Nízká úroveň mých digitálních kompetencí Nízká úroveň digitálních kompetencí rodičů
- S žádnými problémy jsem se nesetkala
- Jiná...

8 Vnímali/a jste i další problémy při zavádění distančního vzdělávání v mateřské škole?

Nápověda k otázce: (Vyberte max 3 odpovědi)

- Nechuť rodičů zapojit se do výchovně vzdělávacího procesu Převádění aktivit do podoby vhodné pro distanční vzdělávání Příprava materiálů pro distanční vzdělávání Problémová komunikace s rodiči dětí
- Žádné problémy jsem nevnímala
- Jiná...

9 Vyberte z nabízených aktivit maximálně 4, které Vám během náplně pracovní doby zabírají nejvíce času:

Nápověda k otázce: Vyberte max 4 odpovědi

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Příprava pomůcek a přístrojů didaktické techniky | <input type="checkbox"/> Příprava materiálů | <input type="checkbox"/> Příprava vzdělávací nabídky | <input type="checkbox"/> Komunikace s rodiči |
| <input type="checkbox"/> Samostudium – odborná literatura, zákonů, vyhlášek | <input type="checkbox"/> Diagnostika dětí | <input type="checkbox"/> Vzájemná spolupráce učitelů (spolupráce, komunikace, aj.) | <input type="checkbox"/> Administrativní práce |
| <input type="checkbox"/> Účast na pedagogických a provozních radách | <input type="checkbox"/> Estetická úprava prostor MŠ | | |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. <input type="text"/> | | | |

10 Vyberte z nabízených aktivit maximálně 4, kterým jste se nejvíce věnoval/a v době distančního vzdělávání:

Nápověda k otázce: Vyberte max 4 odpovědi

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Příprava pomůcek a přístrojů didaktické techniky | <input type="checkbox"/> Příprava materiálů | <input type="checkbox"/> Příprava vzdělávací nabídky | <input type="checkbox"/> Komunikace s rodiči |
| <input type="checkbox"/> Samostudium – odborná literatura, zákonů, vyhlášek | <input type="checkbox"/> Diagnostika dětí | <input type="checkbox"/> Vzájemná spolupráce učitelů (spolupráce, komunikace, aj.) | <input type="checkbox"/> Administrativní práce |
| <input type="checkbox"/> Účast na pedagogických a provozních radách | <input type="checkbox"/> Estetická úprava prostor MŠ | | |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. <input type="text"/> | | | |

11 Označte 3 nejčastější způsoby komunikace s rodiči, které jste využívali při distančním vzdělávání:

Nápověda k otázce: Vyberte 3 odpovědi

- | | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Webové stránky | <input type="checkbox"/> Emailová komunikace | <input type="checkbox"/> Telefon (hovor, SMS, aj.) | <input type="checkbox"/> Videohovory (Skype, MS Teams, aj.) | <input type="checkbox"/> Sociální sítě |
| <input type="checkbox"/> Osobně | | | | |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. <input type="text"/> | | | | |

12 Kolik dětí povinného předškolního vzdělávání, bylo ve školním roce 2019–2020 zapsáno ve vaší třídě?

13 Kolik z těchto dětí s povinným předškolním vzděláváním (s rodiči), se aktivně zapojovalo do distančního vzdělávání?

14 Pokud jste kontaktovali rodiče dětí, kteří nespolupracovali, jaké důvody pro svůj postoj zaujímalí:

Nápověda k otázce: (označte max 3 z uvedených skutečností)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> nedostatek času | <input type="checkbox"/> nedostatečné technické vybavení | <input type="checkbox"/> pomoc starším dětem s přípravou do školy | <input type="checkbox"/> nedostatečná motivace rodičů |
| <input type="checkbox"/> neznalost postupů při vzdělávání svých dětí | <input type="checkbox"/> nedostatek respektu vlastních dětí | <input type="checkbox"/> neaktivní rodiče jsme nekontaktovali | |

15 Jaké byly podle Vás klady distančního vzdělávání v mateřské škole?

Nápověda k otázce: (označte max 3 z uvedených skutečností)

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu | <input type="checkbox"/> upevnění vzájemného kontaktu učitel – rodič | <input type="checkbox"/> prostor pro nahlédnutí rodiče do výchovně vzdělávacího procesu – ocenění práce učitele | <input type="checkbox"/> časová flexibilita rodičů přispívající ke vzdělávání se svými dětmi |
| <input type="checkbox"/> zajištění individuálního tempa pro dítě | <input type="checkbox"/> plánování vzdělávacích aktivit s ohledem na aktuálních potřeb rodiny | <input type="checkbox"/> uvědomění si důležitosti předškolního vzdělávání ze strany rodičů | |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. | <input type="text"/> | | |

16 Jaké byly podle vás záporné aspekty distančního vzdělávání v mateřské škole?

Nápověda k otázce: (označte max 3 z uvedených skutečností)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> nedostatečná socializace dětí | <input type="checkbox"/> nedůslednost rodičů při plnění úkolů | <input type="checkbox"/> nedostatečné technické vybavení rodin | <input type="checkbox"/> nezpůsobilost rodičů zastávat roli učitele |
| <input type="checkbox"/> nedostatečná autorita rodičů | <input type="checkbox"/> nedostatečná motivace dítěte rodičem | <input type="checkbox"/> ztráta režimu a kázně dětí v domácím prostředí | |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. | <input type="text"/> | | |

17 Jaký máte nyní názor zavedení distančního vzdělávání v MŠ?

Nápověda k otázce: (vyberte max 2 odpovědi)

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pro děti v MŠ mně připadá zbytečné | <input type="checkbox"/> Mám pocit, že jsem to nezvládl/a | <input type="checkbox"/> Brala bych to jako výzvu | <input type="checkbox"/> Víím, že i děti v MŠ se musí vzdělávat |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. | <input type="text"/> | | |

18 Z výzkumů realizovaných před zavedením distanční výuky vyplývá, že učitelé MŠ vnímali prestiž učitelského povolání ze stran rodičů jako nedocenené. Vnímáte ze stran rodičů po skončení distančního vzdělávání změnu?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ano | <input type="checkbox"/> Ne |
| <input type="checkbox"/> Jiná.. | <input type="text"/> |

19 Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO. Napište, v čem konkrétně vidíte změnu k lepšímu. V případě, že ne, odpověď proškrtněte (-).

20 Co konkrétně i po skončení distančního vzdělávání postrádáte?

21 Ocenil/a byste další vzdělávání učitelů v rámci další realizace distančního vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, formou online kurzů Ano, formou dalšího vzdělávání Ano, formou samostudia Ne

22 Speciálně bych měl/a v rámci distančního vzdělávání zájem o tyto kurzy ...