

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Moderní trendy a směry v evropské edukaci

Pohled na současnou mateřskou školu

Bc. Kristýna Maňásková

Olomouc 2021

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce PaedDr. Aleně Jůvové Ph.D. za cenné rady, které mi poskytla při tvorbě mé diplomové práce. Velké poděkování patří také mým nejbližším, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

Obsah

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Současné proměny české mateřské školy.....	7
1.1 Profesionální kompetence pedagoga mateřské školy	11
1.2 Proces učení u dítěte předškolního věku	14
2 Legislativní změny v předškolním vzdělávání	16
2.1 Povinné předškolní vzdělávání.....	16
2.1.1 Individuální vzdělávání.....	19
2.1.2 Přípravné třídy při základních školách	20
2.1.3 Vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky	21
2.1.4 Distanční vzdělávání.....	21
2.1.5 Vzdělávání v mateřských školách na jaře 2020.....	23
2.1.6 Vzdělávání v mateřských školách v roce 2020/2021.....	24
2.2 Přijímání dvouletých dětí do mateřských škol	25
2.2.1 Specifika práce s dvouletými dětmi.....	27
2.2.2 Chůva v mateřské škole	30
3 Dětské skupiny.....	31
II. EMPIRICKÁ ČÁST	
4 Výzkumné šetření.....	34
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	34
4.2 Volba výzkumné strategie	34
4.3 Volba výzkumné metody.....	35
4.4 Hypotézy	35
4.5 Výzkumný soubor	36
4.6 Pilotáž.....	36
5 Analýza získaných dat	37
6 Testování hypotéz.....	64
Závěr.....	70
Seznam použité literatury	72

ÚVOD

Ve své diplomové práci se věnuji změnám, které ovlivnily předškolní vzdělávání. V teoretické části se věnuji legislativním proměnám, které vycházely ze strategických dokumentů a jejich dopadům na mateřské školy. Cílem práce je teoreticky popsat trendy, které pronikly do strategických dokumentů České republiky a byly aplikovány do praxe a zjistit reakce pedagogů.

Motivací k této diplomové práci mi byla má praxe, kde docházelo k dynamickým debatám mezi mými kolegyněmi o změnách, které proměnily mateřskou školu.

Největším tématem k debatě byl vznik třídy pro dvouleté děti v prostorách mateřské školy, kde pracuji. Nejen v našem pedagogickém týmu, ale po celé republice se rozhořela diskuze o tom, co je a není pro dvouleté dítě vhodné, jaké má mateřská škola podmínky a jak moc se bude muset proměnit, aby dokázala poskytnout péči tak malým dětem.

I když se návrh o zařazení dvouletých dětí do mateřské školy jeví jako progresivní, z praxe zaznívá i mnoho negativních reakcí. Z úst mých kolegyně zazněla spousta negativních reakcí od obav, že přestanou být učitelkami a stanou se z nich pečovatelky, po strach, že s tak malými dětmi nejsou schopny plnit požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Druhým tématem bylo povinné vzdělávání předškoláků, protože jsme si nebyli jistí, jak máme tuto povinnost uchopit. Změní se pro nás něco, když budeme mít třídu předškolních dětí, pro které je vzdělávání povinné? Bude náplň práce jiná? Budou na práci pedagogů kladeny jiné nároky? Změní se pohled rodičů na předškolní přípravu dětí v mateřských školách? A podaří se nám navázat užší spolupráci s rodinou?

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje novému strategickému dokumentu pro předškolní vzdělávání. S tím je propojena podkapitola o učitelkách mateřských škol a jejich profesními kompetencemi. Druhá kapitola se věnuje legislativním změnám vycházejícím ze Strategického dokumentu 2020. Třetí kapitola se věnuje dětským skupinám, které jsou alternativou k mateřským školám, a principy jejich fungování.

V praktické části se věnuji tomu, jak pandemie viru COVID – 19 ovlivnila vzdělávání v mateřských školách. Cílem praktické části bylo zmapovat názory a zkušenosti pedagogů s distanční výukou.

Empirická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsou vymezeny cíle výzkumu, volba výzkumné strategie a metody. V této kapitole jsou formulovány hypotézy, které jsou v kapitole šest podrobeny testování. Pátá kapitola se věnuje analýze získaných dat od respondentů. Poslední kapitola se věnuje diskuzi.

Vzhledem k mimořádným opatřením vznikl v mateřských školách nový způsob vzdělávání, a to vzdělávání distančním způsobem. Pandemická situace na jaře 2021 uzavřela mateřské školy a pedagogové byli ze zákona povinni vzdělávat distančně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Současné proměny české mateřské školy

Česká republika má od ledna 2021 nový koncepční dokument pro strategii v předškolním vzdělávání, který je ovlivněn tím, že je Česká republika členskou zemí Evropské unie. Současná Evropa prochází obdobím digitalizace a současné děti nastupující do školního vzdělávání budou vykonávat profesi, která dnes neexistuje (Bílá kniha, O budoucnosti Evropy, 2017). Tomu je třeba přizpůsobit vzdělávací strategie jednotlivých zemí Evropské unie.

Jedním z cílů evropského vzdělávání je zvýšit úroveň vzdělávání a tím zvýšit konkurenci schopnost Evropy v celosvětovém měřítku (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019 – 2023, 2019).

Rané vzdělávání má nezastupitelnou úlohu a vliv na formování základních kompetencí a další vzdělávání dítěte. Evropská unie si je vědoma toho, že rané vzdělávání je důležitou investicí do budoucnosti dětí. Při kvalitním raném vzdělávání dochází k omezení nerovností mezi dětmi již v útlém věku, předcházením chudoby a dochází k položení základů celoživotního vzdělávání (Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče, 2018).

Na základě nových trendů a zjištění Evropské unie bylo třeba vypracovat nové strategie vzdělávání, které budou poskytovat kvalitní předškolní péči a reflektovat současné podmínky rodin. Rada Evropy vypracovala několik doporučujících zpráv, jako například:

Investice do dětí: východisko z bludného kruhu znevýhodnění,

Rady o rozvoji škol a vynikající výuce,

Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení,

Rady o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce (Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče, 2018).

Cílem těchto doporučení bylo podpořit členské státy v jejich snaze zlepšit předškolní vzdělávání. Dokument *Strategie vzdělávací politiky 2030+* je klíčovým dokumentem, který vytyčí směr a cíle pro vzdělávání v České republice. Byl

schválen 19. října 2020 vládou České republiky. Tento dokument má dva strategické cíle, a to:

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

„Hlavním cílem opatření je neustále zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání a zapojovat do něj čím dál více dětí.“ (Strategie 2030+, 2020, str. 80).

Pro předškolní vzdělávání se jedná o soubor aktivit a opatření, směřující k podpoře vzdělávání vedoucích pracovníků ohledně managementu řízení, a s tím plynoucí zlepšení autoevaluace mateřských škol. Další vzdělávání se bude týkat pedagogických i nepedagogických pracovníků, aby docházelo ke zvyšování kvality škol. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

Strategie se zaměřuje na stále vysoký odklad školní docházky. *„Připravenost dítěte na školu je podmíněna mnohými faktory, určitě mezi ně patří i docházka do mateřské školy“* (Majerčíková, 2017, str. 11).

Mateřské školy by se měly zaměřovat na rozvoj dovedností předcházející čtení a psaní, rozvoj elementárních principů práce s informacemi s důrazem na matematické souvislosti, logopedickou prevenci a osobnostní rozvoj (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019 – 2023, 2019).

Zavedením povinnosti pro děti, které dosáhnou k 31. srpnu věku 5 let, byla snaha o snížení počtů odkladů školní docházky a zlepšit připravenost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výroční zpráva České školní inspekce (2020) -dále jen ČŠI, poukazuje na fakt, že zavedení povinné předškolní docházky nemělo vliv na odklady školní docházky. Počet dětí s odloženou docházkou je stabilní a stejné zůstávají i důvody pro její odložení. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

Jedním z cílů je také snaha zapojit co nejvíce dětí do předškolního vzdělávání. *„Výsledky z výzkumu PISA (OECD, 2014) ukazují, že patnáctiletí žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, mají tendenci dosahovat lepších*

výsledků než ti, kteří se nezúčastnili předškolního vzdělávání, a to i když je brán v úvahu jejich socioekonomický status“ (Picková, 2017, str. 53).

Cílem je věnovat podporu učitelům a zlepšit oblast pedagogické diagnostiky, zlepšit komunikaci mezi zákonným zástupcem a školou. Pedagogové by měli více sledovat individuální pokroky dítěte a ve spolupráci s rodinou poskytnout včasnou a komplexní pomoc dítěti. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

Proměnu také čeká Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – dále jen RVP PV. Ten projde aktualizací v návaznosti na aktuální změny ve společnosti a potřeby dětí. Na základě RVP PV si mateřská škola vyváří svůj Školní vzdělávací program – dále jen ŠVP, do kterého jsou promítnuty konkrétní podmínky a vize mateřské školy. Školní vzdělávací program je jedinečným dokumentem každé mateřské školy, reaguje na prostředí, kde sídlí mateřská škola, její podmínky, vize, strategie a je nadále rozpracován v jednotlivých třídách mateřské školy ve třídním vzdělávacím programu. Aktualizovaný RVP PV má především klást důraz na osvojování si úrovní jednotlivých klíčových kompetencí. RVP PV bude aktualizován především v oblastech:

1. *„ ... cíle a obsahy vzdělávání,*
2. *sledování pokroku každého jednotlivého dítěte a realizace individualizovaných vzdělávacích strategií,*
3. *rozvoj sociálně-emočních dovedností, pozitivní podpora očekávaného chování dětí a duševního zdraví,*
4. *přechod dítěte z MŠ do ZŠ,*
5. *posílení odborné role MŠ a spolupráce se zákonnými zástupci dětí,*
6. *posílení autoevaluačních aktivit školy“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, str. 83).*

K aktualizaci RVP PV se připojí metodika pro tvorbu ŠVP, podpora prostřednictvím seminářů a školení, aplikace InspIS či možnost využití modelového ŠVP. Právě tvorba ŠVP a plánování je častým nedostatkem v mateřských školách. *„Šetření České školní inspekce poukazují na nepřiliš efektivní plánování, respektive formulaci cílů. Výzkumná šetření poukazují na nekonzistentní*

plánování školních i třídních vzdělávacích programů, problémy s formulováním cílů“ (Splavcová, 2019, str. 29). Jedním z nedostatků, na který upozorňuje ČŠI, je také neprovázanost současného RVP PV s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. ČŠI také poukazuje na to, že mateřské školy nedostatečně pracují se zpětnou vazbou od základních škol a tuto vazbu nevyužívají při dalším plánování a ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání (Splavcová, 2019).

Dalším cílem nového strategického dokumentu je zvýšit počet dětí, které se účastní předškolního vzdělávání, a tím podpořit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a poskytnout podporu dětem, které mají odlišný mateřský jazyk, vést učitele k jazykové podpoře dětí cizinců. S tím se také pojí systematické zvyšování kapacit. *„Žáci, kteří se dříve účastnili předškolního vzdělávání, dosahují v mezinárodních i národních šetřeních lepších výsledků. Proto zvýšíme účast na předškolním vzdělávání u dětí ve věku 3 až 4 let“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, str. 20). S tímto cílem se také pojí potřeba sledovat demografický vývoj a plánování, jak nakládat s finančními zdroji.*

Strategie cílí na spolupráci rodiny a školy, kterou chce zkvalitnit edukací rodičů, zvyšováním a posílením rodičovské kompetence i proškolením pedagogů. *„Podle mnoha studií má předškolní vzdělávání a výchova vyšší přidanou hodnotu, pokud se zároveň pracuje s rodinou dítěte, čímž se posílí také zaměření rodiny na vzdělávání a rozvoj dítěte“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020, str. 47).*

Další oblastí zájmu je financovat mateřské školy tak, aby došlo ke snížení počtu dětí na učitele a zároveň došlo k překryvu pedagogů během dne. Na vysoké počty dětí ve třídě dlouhodobě upozorňují nejen pedagogové, ale také Výroční zpráva České školní inspekce z roku 2020: *„Dlouhodobě však ČŠI poukazuje na negativní trend týkající se vysokého počtu dětí v běžných třídách. Tento negativní vývoj nerespektuje současné trendy v předškolním vzdělávání, zejména podmínky pro zajištění individualizace ve vzdělávání. Nezohledňuje ani fakt, že do běžných tříd jsou začleňovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti s odlišným mateřským jazykem a děti mladší tří let“ (Výroční zpráva České školní inspekce, 2020, str. 18).*

K aktualizaci RVP PV se připojí metodika pro tvorbu ŠVP, podpora prostřednictvím seminářů a školení, aplikace InspIS či možnost využití modelového ŠVP (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020).

1.1 Profesní kompetence pedagoga mateřské školy

Učitelka mateřské školy je poměrně mladá profese. Toto označení se zavedlo až v roce 1934, do té doby se používalo označení pěstounka. Svým pojetím se také odlišuje od profese učitele skrze věkovou zvláštnost skupiny dětí, se kterou pracuje (Syslová, 2017).

Profese učitelky mateřské školy je v podstatě shodná s tradičním pohledem na učitele, přestože má práce v mateřské škole svá specifika. I když není tříleté dítě v mateřské škole vnímáno jako žák, od učitelky se očekává, že bude na děti výchovně působit a ovlivní jejich vzdělávání. Učitelka mateřské školy představuje vůdčí osobnost, která má plánovat a iniciovat činnosti a uspokojovat potřeby dítěte i celé skupiny (Oprailová, 2016).

Specifičnost práce v mateřské škole a vzdělávacího kontextu bychom mohli shrnout do charakteristik:

1. *„Učitel mateřské školy se úzce spolupodílí na utváření sebepojetí dítěte, čímž společně s rozvojem osobnosti ovlivňuje pozdější úspěšnost dítěte (za předpokladu, že jde o vysoce kvalitní vzdělávání), ale i budoucí společnost.*
2. *Učitelství je považováno za veřejnou službu. Má mnohonásobnou klientelu (rodiče, děti a stát), která se proměňuje a vyvíjí, což přináší nová očekávání a požadavky.*
3. *Děti mají ve společnosti stále velmi nízký sociální status, což se promítá do prestiže učitelů mateřských škol.*
4. *Učitel musí disponovat specifickými odbornými znalostmi, ale i osobnostními charakteristikami, kterými může dostát všem rolím, které se od něj očekávají.*
5. *Školství jako systémový rámec učitelské profese prokazuje setrvačnost ve fungování, což se promítá do dynamiky profese, která kopíruje stav školství.*
6. *Učitelská profese obecně je feminizovanou profesí, nejvíce žen je však zastoupeno v kategorii učitel mateřské školy“ (Syslová, 2017, str. 116).*

Politická rozhodnutí jako například uzavírání mateřských škol na přelomu tisíciletí, které zapříčinilo nedostatek kapacit a tím uzákonění dětských skupin zvyšuje tlak na výkon ve veřejných mateřských školách. Tento tlak se však neshoduje s individualizací vzdělávání (Syslová, 2019).

„Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých“ (Vališová, Kasíková, 2012, str. 15).

Největší problémy učitelské profese plynou z rozkolu mezi vysokými nároky, které klade společnost a zejména stát, a to podmínkami, které garantuje. K těmto podmínkám patří především nejvyšší počet přímé práce u dětí, a to až 31 hodin týdně, nejvyšší počet dětí na jednu učitelku a tabulkově nejnižší plat. Přitom na učitele působí měnící se vzdělávací kontext a stoupající požadavky (Syslová, 2017).

Publikace Svobodové a kolektivu z roku 2010 uvádí, že: *„Na školu i učitele jsou v souvislosti se zaváděním nového přístupu ke vzdělávání kladeny zcela nové a vyšší odborné požadavky. Vzhledem k požadavkům zvládnout vyšší odborné, speciálně pedagogické i sociální znalosti a dovednosti doporučuje Bilá kniha pro pedagogy v předškolním vzdělávání vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách. Tato doporučení souvisí se snahou zvýšit sociální i profesní status předškolního pedagoga“* (Šmelová in Svobodová, 2010, str. 19).

I když se vedly mnohé diskuze o tom, že je žádoucí, aby byly učitelky mateřských škol vysokoškolsky vzdělané, dodnes se toto kritérium nepodařilo prosadit. Myšlenka minimálně bakalářského studia pro pedagogy mateřinek byla také součástí Vzdělávací strategie 2020. Podle tiskové zprávy z roku 2016, tehdejší ministryně školství Kateřina Valachová zmiňuje, že předškolní vzdělávání čekají jiné kroky, než povinné nařízení o minimálně bakalářském studiu pro předškolní pedagogy (dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-k-clanku>).

Česká republika je v Evropské unii spolu s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) jednou z několika málo zemí, ve kterých postačuje pro získání odborné

kvalifikace učitele mateřské školy středoškolské vzdělání (Výroční zpráva ČŠI, 2020).

I když záměrem Bílé knihy, i Vzdělávací strategie do roku 2020, byla snaha o zvýšení vzdělání předškolních pedagogů, tyto snahy se nepodařilo realizovat. Dle ČŠI (2020) pracuje v mateřských školách 62,4 % pedagogů se středoškolským vzděláním. Vysokoškolsky vzdělaných pedagogů je 20,9 %. Proto se nový strategický dokument zaměřuje na zkvalitnění vzdělávacího programu v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika a upravení obsahu vzdělávání dle potřeb praxe. Tyto úpravy se mají dotknout i vysokoškolských programů (Vzdělávací strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, 2020). Přestože v České republice je stále dostačující středoškolské vzdělání, nároky na pedagogy mateřských škol se neustále zvyšují.

Zajímavý pohled do mateřských škol přináší výzkum Wiegerové a Gavory (2014), kteří se u studujících pokusili zjistit, jaká je jejich motivace pro toto povolání. Participantky při začátcích svého bakalářského studia uvedly, že důvodem bylo, že rády vymýšlejí pro děti různé činnosti, často již mají zkušenosti s prací s dětmi, například jako vedoucí tábora nebo jiné zájmové aktivity a je pro ně potěšením být ve společnosti dětí. Silnou determinantou bylo také rodinné prostředí

a rolové modely. Část studentek také uvedlo, že pro ně toto studium bylo náhradním řešením. *„Vztah k dětem předškolního věku se však u participantek výzkumu vytváří i proto, že mají možnost vidět výsledek svého snažení téměř okamžitě. Na dítě se dívají jako na symbol tvárnosti. Chápu to, že dítě předškolního věku rychle přijímá nové informace, rychle se učí nové věci a – pokud se mu nové poznávání líbí – přijímá je s nadšením a radostí“* (Wiegerová, Gavora, 2014, str. 522). Část participantek uvedla, že jejich rozhodnutí stát se učitelkou v mateřské škole se formovalo už od jejich vlastní docházky do mateřské školy. *„Velkou úlohu při tom sehrála emocionalita situace, romantické vzpomínky na vlastní dětství a na docházku do mateřské školy* (Wiegerová, Gavora, 2014, str. 528). To jen dokazuje, jak moc je práce učitelky mateřských škol náročná a dokáže dítě ovlivnit. *„To vše za tabulkově nejnížší mzdu, s*

nejvyšším úvazkem přímé práce u dětí ze všech kategorií učitelů v ČR (31 hodin týdně) a za vysokého počtu dětí na třídu (28)“ (Syslová, 2017, str. 41).

Z pohledu veřejnosti je stále učitelka mateřské školy vnímána jako „matka“, a ne jako profesionálka. Toto vnímání je nejspíše zapříčiněno vysokým počtem žen na této pracovní pozici. Mnohdy se za největší kvalitu předškolního pedagoga považuje láska k dětem. Láska k dětem je však většinou impulzem pro zvolení tohoto povolání, nikoli kritérium pro posuzování kvality pedagoga (Syslová, 2013).

Majerčíková a Urbaniecová ve své studii z roku 2020, publikované ve vědeckém časopisu *Studia paedagogica* zmiňují, že prestiž učitelského povolání je relativně stabilní. Nicméně zkušenosti ukazují, že prestiž učitelek mateřských škol je spíše nižší. V tomto kontextu velmi vynikl komentář Václava Klause mladšího, který prezentoval, že u učitelek mateřských škol je důležitější vstřícnost a zkušenosti, nikoliv vysokoškolské vzdělání. Dle studie Majerčíkové a Urbaniecové, do které bylo zapojeno 635 učitelů mateřských škol, vyplynulo, že učitelky mateřských škol mají pocit, že je na jejich práci pohlíženo s despektem a neuznáním. Až více než 88 % učitelek reagovalo negativně, učitelství v mateřských školách vidí ve společnosti jako nerespektované a nedocené povolání. Objevují se výrazy jako hlídačky, chůvy, celý den si hrají a pijí kávu za vysoký plat, mají prázdniny. I když je hra sofistický edukační postup, jak děti vzdělávat, veřejností není takto vnímána, oproti primárnímu vzdělávání, které je u široké veřejnosti považováno za to „opravdové vzdělávání“. Za klíčové přitom učitelky označují, jak je vnímají rodiče (Majerčíková, Urbaniecová, 2020). Musím přiznat, že zkušenosti mám podobné, jako zmiňují paní učitelky ve studii. Často jsem slyšela větu: „*Děkujeme za hlídání a na shledanou.*“ S těmito rodiči bylo nutné více komunikovat a prezentovat jim svou práci, abych se vymanila z pozice hlídačky jejich dítěte.

1.2 Proces učení u dítěte předškolního věku

Dítě přichází do mateřské školy s odlišnými zkušenostmi, schopnostmi a kulturním zázemím. Mateřská škola je prvním prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Učitel musí pracovat s vědomím individuálních odlišností, ale také s vědomím zvláštností dětí předškolního věku. Každé dítě je

originální osobnost, kterou je nutno poznat, abychom zjistili, co už umí a v čem mu můžeme být nápomocni (Syslová, 2017).

K vývojovým charakteristikám těchto dětí, zpravidla ve věku od tří do šesti let, podle psychologů zejména specifické myšlení a uvažování. (Syslová, 2017).

V období předškolního věku přechází dětské myšlení z myšlení symbolického a předpojmového (věk 3 – 4 roky), do úrovně názorného myšlení (4 – 8 let). U dětí dominuje představivost, kreativita a konkrétní myšlení, rozvíjí se myšlení abstraktní. Znaký dětského myšlení jsou magičnost, fyziognomismus, personikace a antropomorfismus (Syslová, 2017).

Nejvýznamnější je učení senzomotorické, které rozvíjí jemnou i hrubou motoriku a koordinaci pohybů. Děti mají velmi dobrou paměť, proto jsou v tomto věku dobré předpoklady pro učení pamětní. Složitější je pro děti tohoto věku učení pojmové, které je založeno na slovech a náročnějších logických operacích. Učení kognitivní je zaměřeno na poznávání jedince. Zde je velmi důležité přistupovat ke každému dítěti individuálně, protože do značné míry závisí na věku. Mezi kognitivní učení patří učení problémové (Opravilová, 2016).

Hra je v předškolním věku činností vedoucí, ale zdaleka ne jedinou. Hra a její cíl je obsažen v činnosti samé, v úsilí a pozornosti, kterou dítě hře věnuje a zkušenosti, které získává. Hra slouží dítěti k navazování kontaktů, relaxaci a může mít i terapeutický účinek. Hry a pracovní činnosti se prolínají a společně ovlivňují psychické procesy rozdílným způsobem. Hra je spojením fantazie i praxe, je konstruovaná ze skutečných zážitků, je formou životní praxe, při níž se dítě zmocňuje okolí. Současná mateřská škola uznává hru jako výsostnou činnost dětí, která by mě měla být citlivě odlišována od zacíleného předškolního vzdělávání (Opravilová, 2016). „*Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována*“ (RVP PV, 2018, str. 7).

2 Legislativní změny v předškolním vzdělávání

Cíle pro rozvoj předškolního vzdělávání byly stanoveny už v Bílé knize. Záměrem bylo zajistit dětem kvalitní předškolní vzdělávání a zvýšit kvalifikaci pedagogů. *„Předškolní vzdělávání v mateřské škole se zaměřuje na učení dítěte jako na jeden z prostředků, jímž lze cíleně rozvíjet osobnost jedince. V promyšleném působení předškolní vzdělávání využívá a spojuje epizodické poznávání a nahodilé učení se záměrným učením. Proces učení je veden jako přirozeně motivované soustavné poznávání okolního světa přiměřené věku, potřebám, zájmům a schopnostem každého dítěte“* (Opravilová, 2016, str. 103).

Aby byly cíle, které si vláda České republiky předsevzala naplněny, došlo v mateřských školách k mnohým proměnám, na které museli zareagovat zřizovatelé, ředitelé i pedagogové mateřských škol.

2.1 Povinné předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání v mateřské škole se snaží o vhodné doplnění rodiny, navázání na rodinnou výchovu a systematicky plánovaných způsobem o harmonický rozvoj dítěte, rozvinutí jeho potenciálu a o položení základů k celoživotnímu vzdělávání. *„Jednou z důležitých expektací rodičovské a učitelské veřejnosti od mateřské školy (MŠ) jako instituce předškolního vzdělávání je bezpochyby příprava dětí na vstup do základní školy“* (Majerčíková, 2017, str. 10).

Podporu povinnému poslednímu ročníku mateřské školy vyjádřila i Koťátková (2014): *„V některých zemích je dokonce rok před začátkem základní školy pro děti povinný. Má to určitou logiku, která vychází z poznatků vývojových psychologů, pediatrů a pedagogických zkušeností. V takovém případě bychom se přikláněli k tomu, aby případně v budoucnosti byl program pro tento povinný poslední rok realizován v mateřských školách, které jsou akreditované na MŠMT ČR a jsou zařazeny do sítě mateřských škol“* (Koťátková, 2014, str. 53).

Mateřská škola plní úkol diagnostický, který je důležitý především pro děti nadané a děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale může také poukázat na možné problémy, které budou i dítěte přetrvávat i při přechodu na základní školu, například stydlivost a s ní spojené zapojení se do kolektivu dětí. *„Předškolní*

vzdělávání chápeme v pedagogické teorii jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka“ (Oprailová, 2016, str. 15).

Mateřská škola je pro většinu dětí první vzdělávací institucí, která při své výchovně-vzdělávací činnosti těží z toho, že předškolní věk je věkem hry. Dítě se pomocí her rozvíjí kognitivně, emočně i sociálně. Seznamuje se se svými vrstevníky, dostává se do široké sociální skupiny, ve které si osvojuje sociální role, pravidla chování ve společnosti a učí se stanovovat si cíle a těch dosahovat.

Charakteristickým rysem předškolního období, je potěšení z pohybu, objevování, radost ze hry. Mezi další znaky patří intenzivní rozvoj řeči, smyslového

a citového vnímání a sebeuvědomování. Objevuje se proces sebeuvědomování a dochází k formování základů osobnosti (Syslová, 2019).

„Děti pěti- až šestileté již dosahují určité vyrovnanosti, rozumnosti, jež se začíná prohlubovat v některých jejich zájmech a v soustředěnosti při poznávání mnoha oblastí života“ (Kořátková, 2014, str. 54).

Povinné předškolní vzdělávání má za cíl připravit děti na základní vzdělávání, vyrovnat jejich vzdělávací šance a dát dětem co nejlepší předpoklad pro jejich další vzdělávání. Zároveň vznikla jako snaha o zmírnění počtu odkladů, které v České republice rostly (Kořátková, 2014, str. 75). Jednou ze snah zmírnit odklady bylo také přesunutí zápisů z měsíce únor na duben.

„Tato opatření jsou motivována nejen snahou poskytnout rodičům podmínky k časnému návratu na pracovní trh, ale zejména výzkumnými poznatky, které zřetelně ukazují, že předškolní vzdělávání má zcela unikátní potenciál vyrovnávat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí na školní úspěch podmiňující jejich následné pracovní a životní uplatnění“ (Simonová, Potužníková, Straková, 2017, str. 72).

Předškolní vzdělávání je povinné od školního roku 2017/2018 pro dítě, které dosáhne věku 5 let k 31. 8. a pohybuje se na území České republiky minimálně 90 dní. Tato povinnost se vztahuje také na děti cizinců. Od povinného předškolního vzdělávání jsou oproštěny děti s hlubokou mentální retardací.

Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné docházky ve stanovenou dobu a po celou dobu provozu, minimálně však 4 hodiny. Výjimku tvoří školní prázdniny. Vzhledem k této povinnosti je poslední rok předškolního vzdělávání bezplatný (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020).

Zákonný zástupce dítěte si může dle zákona 178/2016 Sb., zvolit různé formy předškolního vzdělávání:

- a) vzdělávání v mateřské škole
- b) individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy
- c) vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální podle § 47 a 48a
- d) vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky.

Zákonný zástupce se může dopustit několika přestupků vůči povinnostem k předškolnímu vzdělávání, například tím, že dítě nepřihlásí do spádové školy podle § 34a 2. školského zákona. Dle školního řádu, který sestaví ředitel mateřské školy, je zákonný zástupce povinen omlouvat dítě tak, jak stanovuje školní řád. Formu omlouvání určuje ředitel. Zákonný zástupce je povinen doložit důvody nepřítomnosti dítěte do 3 dnů. Za uvedené přestupky lze uložit pokutu až do výše 5000 Kč (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020).

Přestože tímto zákonem chtěla Česká republika naplnit své cíle, ke kterým se zavázala ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, počty dětí v posledním ročníku mateřských škol se příliš nezvedly. „Většina těchto dětí (více než 90 %) do mateřské školy docházela i před zavedením tohoto opatření“ (Splavcová 2019, str. 19).

I když do mateřské školy dochází vysoké procento dětí, ne všichni rodiče tuto povinnost přivítali. Jejich důvodům se věnuje Picková (2017). Autorka vyhledala rodiny, které nebyly sociálně znevýhodněné, a vedla rozhovory s matkami, které se rozhodly, že jejich dítě nebude navštěvovat mateřskou školu.

Z rozhovorů vyplynulo, že tito rodiče mají silně ochranný styl výchovy, chtějí dětem prodloužit dětství, které sami neměli a mají k mateřské škole nedůvěru, sami si vymyslí pestrý vzdělávací program pro děti a nejsou zastánci předčasné scholarizace. „Povinnost chodit do mateřské školy proto rodiny berou v kontextu

jejich chápání začátku vzdělávací dráhy dítěte jako omezování jejich svobody a zasahování státu do věcí, které mu nepřísluší“ (Picková, 2017, str. 64).

Nesouhlasné názory se také objevily mezi ředitelkami mateřských škol, jak poukázal výzkum Simonové, Potužníkové a Strakové z roku 2017, kdy bylo předškolní vzdělávání zavedeno. *“ Se zavedením povinného předškolního vzdělávání od pěti let nesouhlasí více než polovina ředitelek, v případě zákonného nároku na docházku do mateřské školy pro děti starší tři let, jsou souhlasné a nesouhlasné odpovědi rozděleny zhruba půl napůl“ (str. 81).*

Rozhořčení mezi ředitelkami se nelze divit. Z dat vyplývá, že předškolní vzdělávání pouze přidává administrativní zátěž, na kterou ředitelky mateřských škol již mnoho let upozorňují.

Při bližším pohledu do zákona zjistíme, že ona povinnost není dotazena ve všech ohledech do konce. Ředitelka mateřské školy se dostává ve spojitosti s povinným předškolním vzděláváním do několika nepříjemných situací.

Zákon o povinném předškolním vzdělávání stanovuje, že vzdělání dítěte má přednost před požadavkem, že má být dítě řádně očkováno, což může zkomplikovat řadu dalších plánovaných aktivit mateřské školy.

Také omlouvání dítěte není v zákoně nijak zakotveno. Není ani určeno kolik docházky může dítě zameškat. Takto může být dítě po celý rok řádně omlouváno a nemusí se do mateřské školy dostavit. Tento fakt významně degraduje předškolní vzdělávání a práci učitelek mateřské školy ukazuje jako bezvýznamnou. Dítě je tak formálně přihlášeno ke vzdělávání, u kterého nemusí být fyzicky přítomno po celý školní rok.

2.1.1 Individuální vzdělávání

Zákonný zástupce, jehož dítě se vzdělává individuálně, je také povinen dostavit se s dítětem do mateřské školy, aby došlo k ověření, zdali si dítě osvojuje elementární základ dle RVP PV.

V případě, že je dítě vzděláváno individuálně, oznámí zákonný zástupce tuto skutečnost řediteli školy 3 měsíce před začátkem školního roku. Mateřská škola následně doporučí, v jakých oblastech má dítě být vzděláváno a doporučí

vhodnou literaturu. Vhodné je, aby mateřská škola doporučila rodičům, aby založili dítěti portfolio jeho prací, které poté předloží pedagogům k nahlédnutí.

Úroveň vzdělávání dítěte si mateřská škola ověří na schůzce se zákonnými zástupci a dítětem. V případě, že se zákonný zástupce nedostaví na přezkoušení ani v náhradním termínu, mateřská škola ukončí individuální vzdělávání dítěte (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020, str. 5).

Z mé zkušenosti z praxe si individuální vzdělávání volí rodiče, jejichž dítě navštěvuje soukromou školu, která není v rejstříku MŠMT a má nějaké alternativní zaměření, se kterým chtějí pokračovat i na škole základní, nejčastěji se objevuje prvek montessori pedagogiky, případně dítě navštěvuje dětskou skupinu, kde je spokojeno dítě i rodič, a nechtějí kvůli povinnému předškolnímu vzdělávání dělat změnu.

2.1.2 Přípravné třídy při základních školách

Nový školský zákon upravuje od 1. ledna 2005 zřizování přípravných tříd. Přípravné třídy mohou být zřizovány při základních školách, základních školách speciálních s minimální kapacitou 10 dětí v posledním roce před zahájením školní docházky. Maximální počet dětí v přípravné třídě je 15 (Zákon č. 82/2015 Sb.,).

Dle paragrafu 47 mají pedagogové povinnost vypracovat Školní vzdělávací program, protože vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem.

„Původním posláním přípravných tříd bylo systematicky připravit děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí tak, aby se mohly bezproblémově začlenit do vzdělávacího procesu“ (Opravilová, 2016, str. 166).

Do přípravných tříd byly zařazovány děti cizinců, či jiného etnika, z jiného sociokulturního prostředí, které by mohly být ohroženy školním neúspěchem. V současné době mohou přípravné třídy navštěvovat i děti s odkladem školní docházky s doporučením pedagogicko-psychologické porady nebo Speciálně pedagogického centra (Opravilová, 2014, str. 166). *„V uplynulém školním roce 2018/2019 došlo k nárůstu těchto tříd (aktuální stav je 341, tj. nárůst o 74 tříd) a ke zvýšení počtu vzdělávaných dětí (nyní 4 377). Tato skutečnost je odrazem úpravy právních předpisů, podle kterých je nyní možné, aby dítě povinné předškolní*

vzdělávání plnilo v přípravné třídě základní školy, bez podmínky povoleného odkladu školní docházky“ (Výroční zpráva ČŠI, 2019, str. 14).

Výchovně-vzdělávací činnost se dost liší od mateřské školy, v přípravných třídách připomíná spíše školní vyučování. „*Vyučování probíhá ve dvaceti týdenních hodinách rozdělených na kratší časové úseky se střídáním činností podle potřeb dětí*“ (Opravilová, 2016, str. 166).

Přípravné třídy se nezapočítávají do školní docházky. Děti na konci roku nezískávají vysvědčení, ale získávají slovní hodnocení nebo pochvalný list (Opravilová, 2016).

2.1.3 Vzdelávání v zahraniční škole na území České republiky

Pokud mají rodiče zájem o vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, oznámí tuto skutečnost spádové škole, nejméně 3 měsíce před začátkem školního roku nebo v období zápisu.

Dle zákona č. 561/2004, je toto možností pro cizince, kteří se zdrží na území České republiky více jako 90 dní (Školský zákon).

2.1.4 Distanční vzdělávání

V roce 2020 zasáhla celý svět pandemie viru COVID-19, která změnila školní docházku. Vzhledem k povinnosti vzdělávat děti v posledním ročníku mateřské školy, byla i pro mateřské školy zavedena distanční výuka.

V druhé polovině školního roku 2019/2020 vyšla novela vyhlášky č. 349/2020 Sb., která ode dne 25. 8. 2020 stanovuje pravidla pro distanční vzdělávání v mimořádných situacích. Mateřská škola musí vzdělávat distančním způsobem pokud:

- a) „...*krizových opatření vyhlášených po dobu trvání krizového stavu podle krizového zákona, z důvodu nařízení mimořádného opatření, například mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví nebo krajské hygienické stanice podle zákona o ochraně veřejného zdraví,*
- b) *pokud, není možná osobní přítomnost většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, a to z celé mateřské školy, z odloučeného pracoviště, nebo*

z nejméně jedné třídy, pokud se v ní vzdělávají pouze tyto děti“ (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, str. 3)

Distanční vzdělávání jde popsat jako formu studia zprostředkovanou médií (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 55).

Při distanční výuce pracují učitelé s Rámcovým vzdělávacím programem tak, jak je to jen možné, při tomto způsobu výuky a vzhledem k podmínkám mateřské školy. Není však nutné naplnit všechny cíle.

Distanční výuka je pro děti povinná, v případě, že se dítě neúčastní je rodič povinen dítě omluvit, tak jak je stanoveno ve školním řádu. Uzákoněním povinnosti účastnit se distančního vzdělávání pro ty děti, kterých se týká povinné předškolní vzdělávání, mělo být signálem, že je mateřská škola chápána jako vzdělávací instituce a že je stejně vážená jako vzdělávání primární a sekundární (Koželuhová, Koželuh, 2020, str. 247).

V případě, že se v karanténě ocitne 50 % dětí ze třídy, kde se vzdělávají děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, mateřská škola je povinna přejít na tzv. „smíšenou výuku“. O organizaci a průběhu smíšené výuky rozhoduje ředitel (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, str. 7).

Pro mateřské školy bylo doporučeno vzdělávat distančním způsobem, formou inspirace pro rodiče, náměty pro činnosti s dětmi, komunikací učitele s rodičem a dítětem. Komunikace na internetových platformách by neměla přesáhnout 30 minut, vzhledem k věku dětí. Pro udržení sociálního kontaktu je doporučeno organizovat online setkání jednou až dvakrát týdně. V mateřské škole je realizace na komunikaci mezi dětmi v kompetenci ředitele, učitele a rodiče, není třeba stanovovat pevný rozvrh.

Způsob distančního vzdělávání by si měla vybrat škola sama na základě toho, jakým technickým vybavením disponuje a jakým vybavením disponují rodiče. Mateřská škola může materiály k výuce předávat, nebo například doručovat poštou, či využít web školy.

Distanční vzdělávání by se mělo snažit co možná nejvíce individualizovat výuku na základě diagnostiky, aby byla co nejvíce efektivní a připravila dítě na vstup do základní školy (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, str. 11). S tím se také pojí zpětná vazba od rodičů. Může se jednat o

vyfocení pracovních listů, krátká videa či fotky výrobků, které pomohou s individuálním plánováním další činnosti dle zájmu a potřeb dítěte.

2.1.5 Vzdělávání v mateřských školách na jaře 2020

První vlna viru COVID-19 zasáhla Českou republiku na jaře roku 2020. Opatření, kterými vláda reagovala, se týkala i vzdělávacích institucí a vedla k jejich plošnému uzavírání a omezování provozu. Omezení prezenčního vzdělávání se však netýkalo mateřských škol, jako jediných v celé vzdělávací soustavě.

Rozhodnutí, zda mateřské školy přesuší svůj provoz, bylo na ředitelích a zřizovatelích, zatím co ostatní stupně vzdělávací soustavy byly Ministerstvem zdravotnictví zavírány, aby nedocházelo k šíření viru. V praxi tedy mateřské školy uzavřeli rodiče dětí, kteří postupně své děti z mateřských škol stahovali a ředitelé dostali od zřizovatelů pokyn zavřít.

„S ohledem na mimořádnou situaci v České republice, spojenou s vládními opatřeními, zůstalo více než jeden měsíc uzavřeno 95 % mateřských škol. Provoz tedy neuzavřelo pouze 5 % mateřských škol a pouze 1,5 % mateřských škol svůj provoz ani žádným způsobem neomezilo. I v nich však byla přítomna méně než polovina dětí, které jsou k předškolnímu vzdělávání v daných školách zapsány“ (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020, str. 5).

Pro učitelky byla tato situace ukázkou, že nejsou chápány jako součást vzdělávací soustavy a neplatí pro ně stejná pravidla jako například pro školy základní. Do toho bylo médií sdělováno, že situace v mateřských školách je bezpečná, jsou tam malé kolektivy dětí a není problémem dodržovat hygienická opatření. Tato situace vyvolala údiv u všech, kteří v mateřských školách pracují, a učitelky mateřských škol bojovaly s pocitem, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je pasovalo do role „hlídaček“ dětí (Majerčíková, Horníčková, Lorencová, 2020).

Přestože veřejnost vnímala učitelky mateřských škol jako „hlídačky“ dle šetření ČŠI z května 2020 i přes uzavřený provoz paní učitelky nadále připravovaly vzdělávací nabídku. *„Pravidelně zasílaly nabídku rozvojových aktivit tři čtvrtiny mateřských škol, většinou s týdenní periodicitou, i když řada škol vytvářela*

aktivitu na každý den, případně je rozesílala vícekrát týdně“ (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020, str. 5).

Primárním úkolem mateřských škol v tomto období bylo nabízet inspiraci k aktivitám, které budou v domácím prostředí rozvíjet dítě. Dalším úkolem bylo podpořit rodiče v domácím vzdělávání dětí a doporučit rodičům vhodné podmínky. Optimálním postupem bylo tyto aktivity obohatit o diagnostické poznatky o dítěti a nadále pokračovat v systematické přípravě na základní vzdělávání (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020).

Mateřské školy nejčastěji využívaly web školy, email nebo sociální sítě, kde umísťovaly pro rodiče náměty na aktivity, pracovní listy. Frekvence prezentace těchto materiálů rodičům byla 1x týdně. (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020).

Přestože mateřské školy neměly žádná metodická doporučení ani informace o tom, jak se bude situace dále vyvíjet, nadále plnily své vzdělávací povinnosti.

2.1.6 Vzdělávání v mateřských školách v roce 2020/2021

Po prvním uzavření mateřských škol v roce 2020, došlo k opakování situace v březnu 2021. Tentokrát šlo o plošné uzavření všech mateřských škol ministerstvem. Několik dní po uzavření dorazil do datových schránek nový metodický materiál pro distanční vzdělávání v mateřských školách. Ten stanovuje legislativní rámec, objasňuje informace ohledně zapisování do třídních knih, kde je učitel povinen vyznačit, kdy došlo k přechodu na distanční výuku, kolik dětí se vzdělávání účastní a jaký vzdělávací obsah byl realizován. Také určuje, že vzdělávání během uzavření mateřské školy je pro děti povinné, a rodič je povinný omluvit absenci dítěte. Metodické doporučení stanovuje také metody, kterými je vhodné distanční výuku v mateřských školách realizovat (Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole, 2021).

Tento metodický materiál dorazil do mateřských škol v březnu 2021. Mateřské školy však měly povinnost distančně vzdělávat již od úpravy vyhlášky, která proběhla v srpnu 2020. Do března byly tedy mateřské školy nuceny si poradit samy a veškerá zodpovědnost padala na hlavu ředitelů. Během pandemie se ukázalo, že i přes všeobecné proklamování povinného předškolního vzdělávání,

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nechalo v období pandemie po celou dobu mateřské školy stranou (Koželuhová, Koželuh, 2020).

Tato situace opět ukázala, jak je důležité, aby se pedagog neustále vzdělával, a jak je IT vzdělávání důležité i pro mateřské školy. Distanční výuka či smíšená výuka v mateřských školách přiměla pedagogy přemýšlet kreativněji o své práci, i když pro ně byla náročnější. Předškolní vzdělávání je velmi založeno na vzájemné interakci mezi dítětem, učitelem a dětmi navzájem. To se však příliš neslučuje s distančním vzděláváním, učitelé tak museli najít jiné metody, jak děti vzdělávat.

2.2 Přijímání dvouletých dětí do mateřských škol

Po pádu železné opony došlo ke střetu východního a západního bloku. České školství zavrhovalo vše, co bylo spjato s bývalým režimem. Jesle byly postupně rušeny a ženy využívaly dlouhé mateřské dovolené. Právě tento moment způsobil deficit v institucích pro děti do věku tří let (Opravilová, 2016, str. 141).

I když byla doporučení o zřízení zařízení pro děti od 0 do 2 let často slyšet, Česká republika je odmítala z důvodu negativních zkušeností z období totality. Z pohledu Evropské unie je však dlouhá rodičovská dovolená považována na překonanou. Oproti tomu mateřské školy jsou v České republice dlouhodobě využívány. Ve školním roce 2013/2014 byl podíl dětí ve věku od tří do pěti let navštěvujících mateřskou školu 85,2 % (Opravilová, 2016, str. 40).

„Česká republika se na rozdíl od většiny evropských států navíc vyznačuje absencí fungujícího systému rané péče pro děti do 3 let. Nedostatek kapacit v zařízeních denní nerodičovské péče pro děti do 3 let přitom vytváří v kombinaci s dlouhou rodičovskou dovolenou a značnou rigiditou trhu práce (nedostatek částečných úvazků) systémovou past, v níž se snadno ocitají zejména matky na rodičovské dovolené“ (Vzdělávací strategie 2020, str. 14 – 15).

Tématem poslední doby je sladování pracovních a rodinných povinností mladých rodin. Z hlediska sladění rodičovských a profesních ambicí mladých rodičů je současný český model vcelku zastaralý a nedostatečně reaguje na potřeby současných mladých rodičů na rozdíl od jiných evropských modelů (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Česká republika navíc nedisponuje kurikulárním rámcem nebo směrnicí pro pracovníky s nejmladšími dětmi ve věku 0 až 3 roky. Závěry z plnění barcelonských cílů v péči o děti do 3 let označily Česko republiku jako jednu z nejhorších zemí, instituce o péči dětí do tří let u nás využívá méně 25 % dětí. Návrh přijímat do mateřské školy děti dvouleté vyšel z cíle rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny, a jako podpora sociálně slabších rodin a matek samozivitelek, kterým by vzdělávací instituce pomohla dříve se vrátit do zaměstnání. Český sociální systém sice umožňuje čerpání dlouhé mateřské a rodičovské dovolené, ale neumožňuje flexibilně kombinovat čerpání této dovolené se zaměstnáním. Podpora zkrácených úvazků je navíc stále nedostatečná (Splavcová, Kropáčková, 2016).

V roce 2016 byl počet dětí mladších 3 let navštěvujících institucionální výchovu 4,7 %, což činí z České republiky jednu z nejhorších zemí v plnění cílů Barcelonské dohody.

V návaznosti na doporučení z roku 2017, vycházející z Barcelonských dohod vytvořila Česká republika 9 000 míst pro děti mladších tří let v mateřských školách a jeslích (dostupné na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/CS/COM-2018-273-F1-CS-MAIN-PART-1.PDF>).

Následovala úprava školského zákona, mateřská škola od 1. 9. 2020 organizuje vzdělávání pro děti od 2 zpravidla do 6 let. Přednostně jsou do mateřských škol však přijímány děti pětileté, rozšířený nárok mají také děti čtyřleté a tříleté. Děti dvouleté nemají právní nárok na přijetí do mateřské školy (Školský zákon).

Vstup dítěte do mateřské školy je důležitým milníkem. Dítě se dostává z rodinného kruhu do širší společnosti dětí a socializuje se. Seznamuje se s neznámými osobami, pravidly soužití a vstupuje do neznámého prostředí. „*Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno širší rodinou jako statečné, šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno*“ (Kořátková, 2014, str. 73).

Do mateřských škol začaly postupně pronikat děti mladších 3 let, ať již z důvodu, že se matky začaly dříve vracet do zaměstnání, nedostatku státních zařízení pro mladší děti a snahou ředitelky naplnit kapacity mateřských škol (<https://asociacepv.cz/na-pedagogicke-fakulte-univerzity-karlovy-se-diskutovalo->

o-povinnem-predskolnim-vzdelavani-a-o-zarazovani-dvouletych-deti-do-materskych-skol/).

„Někteří rodiče mohou již před druhým rokem přirozeně cítit, že se dítě zajímá a potřebuje si vyzkoušet dětskou společnost a uvědomují si, že by mu s ní měli zprostředkovat kontakt“ (Kořátková, 2014, str. 77).

Zpravidla se jeví dvě možnosti, jak přijímat dvouleté děti do mateřské školy. Jednou z možností je přijmout dítě do třídy heterogenní a snížit tak počet dětí o dvě děti, maximálně snížit o 6. Druhým způsobem je zřídit třídu homogenní pro děti od dvou do tří let, upravit prostředí, režim dne a zabezpečit kvalifikovaný personál a další pečující osobu, která bude ve třídě asistovat v případě potřeby přebalení či pomoci s převlékáním. *„Ředitelé mateřských škol v ČR mohou přijímat i dvouleté děti, ale v souladu s principy RVP PV není možné realizovat předškolní vzdělávání bez upravených podmínek, konkrétně sníženého počtu dětí na jednoho učitele“ (Kropáčková, Splavcová, 2016, str. 25).* Zajistit pečující osobu k pedagogickému personálu je však nutné při obou možnostech, pokud jsou přítomny děti mladší dvou let.

Věkově smíšené, neboli heterogenní třídy, lépe zrcadlí lidskou společnost jako takovou. Umožňují uspořádat třídu s ohledem na děti dvojjazyčné, či se speciálními vzdělávacími potřebami, a umožňují dítěti se všestranně rozvíjet. Věkově homogenní třídy zase odrážejí aktuální vývojovou etapu dítěte. Při přijímání dvouletých dětí by měla ředitelka mateřské školy zvážit stávající podmínky, kterými její mateřská škola disponuje. Podle toho by měla rozhodnout, zda zřídit samostatnou třídu pro dvouleté děti nebo tyto děti „integrovat“ do třídy věkově smíšené (Splavcová, Kropáčková, 2016).

2.2.1 Specifika práce s dvouletými dětmi

RVP PV stanovuje, že mateřská škola by měla v ideálním případě zřídit v prostorách mateřské školy třídu homogenní. Je zde zdůrazňováno, že děti v tomto věku mají jiné potřeby, a je třeba reagovat na vývojová specifika.

Dítě do tří let je z pedagogického pohledu egocentrické a není schopno empatie. O to důležitější je působení pečující osoby. Dítě potřebuje cítit jistotu, aby se mohlo osamostatňovat. Dvouleté dítě je velmi komunikativní, rychlým

tempem se rozvíjí jeho pasivní i aktivní slovní zásoba. Myšlení dítěte je zprvu praktické, na řeči nezávislé. S rozvojem řeči se vyvíjí myšlení konkrétní, vytváří si první představy na základě předchozích zkušeností. Dítě si představí konkrétní činnost, i když ji v dané chvíli neprovádí, což je znakem symbolického neboli předpojmového myšlení. U těchto dětí můžeme vidět zaujetí, až fascinaci novou činností, nebo předmětem, jinak je pozornost spíše krátkodobá, dítě žije tady a teď (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Dvouleté dítě je velice živé, miluje pohyb, typické je přebíhá od jedné činnosti k druhé, objevování a experimentování. S potřebou pohybu se poji potřeba odpočinku a klidových činností. Dítě rozvíjí přímou hru, stále častěji vyhledává ke hře partnera, přestože navazování kontaktů je ryze individuální. Dvouleté dítě chápe stanovená pravidla, které mu poskytují jistotu. Emoce dítěte jsou mnohdy silnější, a proto pravidla poruší, dá se očekávat tedy více konfliktů mezi dětmi, například pokud se snaží získat hračku, kterou má jiné dítě (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Jenže mateřské školy jsou institucí, která se tradičně věnovala výchově a vzdělání dětí od 3 do 6 let. Závěry české školní inspekce poukazují na to, že mateřské školy nestihly na požadavek RVP PV vždy adekvátně zareagovat. *„Podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let nejsou uspokojivé. Připravenost škol na jejich vzdělávání je minimální, a to po materiální, personální i metodické stránce. Až na velmi ojedinělé výjimky mateřské školy nemají ve svém ŠVP nastaveny věku odpovídající přístupy k těmto dětem. Školám s vyšším počtem dětí této věkové skupiny vznikaly problémy zejména s jejich sebeobsluhou v průběhu dne bez pomocného personálu“* (Splavcová, 2019, str. 27)

V České republice fungují mateřské školy s celodenním, polodenním nebo internátním provozem. Třída mateřské školy se naplňuje do kapacity 24 dětí, což je nevyhovující s ohledem na potřeby dvouletých dětí. Je nutné respektovat věkové zvláštnosti dětí, kvalitu předškolního vzdělávání, individuální potřeby a zájmů dětí. Je také důležité respektovat spánkové potřeby dětí a upravit tak režim dne (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Při přijímání dětí mladších tří let je třeba vzít v potaz, zda mateřská škola vyhovuje z hlediska bezpečnosti, hygienického zázemí – uzavíratelné skříňky,

použitelnost hraček pro děti od 3 let, skříňky na hygienické potřeby, přebalovací pult v umývárně.

Vzhledem k vývojovým specifickým dvouletých dětí, je třeba upravit denní režim tak, aby poskytoval dostatek času na převlékání nebo například stolování či hygienu. Splavcová a Kropáčková (2016) také upozorňují na to, že je důležité, aby pedagogové vytvořili ve třídě bezpečnou hernu, která umožní dětem rozvoj hrubé motoriky, protože dvouleté dítě rádo běhá, skáče, zkouší, kam vyleze. Pokud dítě tuto možnost nemá, může u něj vznikat napětí, které někdy může přejít až do neurotických projevů.

Je vhodné zajistit, aby překrývání učitelek probíhalo v organizačně nejnáročnější dobu a zajistit další personální posílení, například chůvu. Na tuto skutečnost poukázala ČŠI ve své výroční zprávě za školní rok 2019/2020. Ta zjistila, že v 40 % hospitovaných vzdělávacích bloků nebyla s přítomnými dětmi mladších tří let žádná další personální podpora. V 22 % byla jako podpora přítomnost druhé učitelky (Výroční hodnotící zpráva ČŠI, 2020). Tato skutečnost je téměř alarmující, pokud mají mít tyto děti adekvátní podmínky v mateřských školách a pokud se chce Česká republika přiblížit zemím s funkčním systémem vzdělávání pro takto malé děti.

Při přijímání dětí dvouletých je třeba dbát o harmonizaci mezi rodinou a prostředím mateřské školy. Učitelé by měli navázat úzkou spoluprací s rodinou, aby adaptace dítěte proběhla příjemně a klidně. Optimální doba adaptace je 4 až 6 týdnů a proces by měl probíhat velmi citlivě s ohledem na individualitu dítěte. Průběh adaptace by učitelky a rodiče měli vzájemně a průběžně konzultovat. Dítě i rodiče si potřebují zvyknout na nové prostředí, učitelky, dětský kolektiv a ostatní děti. Odloučení od rodičů patří k nejvýraznějším problémům adaptace. Adaptační proces by měl být promyšlený a postupný, protože přiměřená a dostatečná adaptace pozitivně ovlivňuje socializaci dítěte (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Učitelka mateřské školy by měla usilovat o partnerské a pozitivně laděné vztahy. Čím mladší dítě rodiče předávají, tím větší je psychická zátěž rodičů. Učitelka, která vzdělává děti raného věku, musí mít dobré znalosti vývojové psychologie, předškolní pedagogiky, musí umět správně volit metody a formy práce, přizpůsobit činnosti a režim potřebám dětí. Od pedagoga pracující s touto

věkovou skupinou je vyžadováno více času na přípravu, i provedení činnosti. Zároveň se pedagog nesmí upínat na zvládnutí činnosti. Pokud je vše správně nastaveno, je docházka do mateřské školy pro dítě přínosná (Splavcová, Kropáčková, 2016).

2.2.2 Chůva v mateřské škole

Vzhledem k nutnosti mít podporu další pečující osoby u dvouletých dětí, vznikla v mateřské škole nová pracovní pozice. Chůva v mateřské škole může získat kvalifikaci dvojím způsobem. Jedním způsobem, jak kvalifikaci získat, je absolvováním akreditovaných kurzů MŠMT – chůva pro dětské koutky a chůva pro děti do zahájení školní docházky. Chůva, která absolvuje tento kurz je připravena pečovat o děti od narození do šesti let. Uvedená kvalifikace platí také pro dětské skupiny, neopravňuje však pro sama o sobě k práci s dětmi. K tomu je třeba získat živnostenské oprávnění (Splavcová, Kropáčková, 2016).

3 Dětské skupiny

Dětské skupiny jsou zřizovány pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí. Cílem zřizování dětských skupin bylo vykrytí poptávky o péči pro děti od jednoho roku do začátku povinné školní docházky, kterou neuspokojily z kapacitních důvodů jesle nebo mateřské školy. „*Na nedostatek míst v mateřských školách vláda reagovala tzv. prorodinným balíčkem (2008), který měl opticky překrýt nejen nedostatek míst v mateřských školách, ale také zrušenou síť jeslí, a tudíž nedostatek míst institucionální péče pro děti ve věku do tří let. Dlouholeté jednání vlády k tomuto problému bylo završeno přijetím zákona o dětských skupinách*“ (Syslová, 2017, str. 40). Právní rámec vymezuje zákon č. 247/2014 Sb.

Dětské skupiny se nezapisují do rejstříku škol MŠMT, jsou službou sociální a ne vzdělávací. Skupiny jsou nezisková činnost. Dětské skupiny může zřizovatel zaměstnavatel pro své zaměstnance (podnikovou), neziskové objekty a služba může být dotována z Evropských fondů, příspěvky rodičů nebo obce (veřejná dětská skupina). Poskytovatel dětské skupiny musí splňovat kvalifikační předpoklady, vést evidenci dětí, musí sepsat s rodiči písemnou smlouvu. Na základě přijaté žádosti Ministerstvo práce a sociálních věcí zápis do evidence poskytovatelů (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Skupiny umožňují nejméně šestihodinovou docházku, každý den v pracovním týdnu. V dětské skupině může být maximálně 24 dětí. K nim je vždy nutný odpovídající počet pracovníků s pedagogickým, zdravotnickým nebo sociálním vzděláním, případně s kurzem chůvy pro děti do zahájení školní docházky. Dětskou skupinu mohou využívat děti od 1 roku do 6 let, uspořádání je heterogenní (Syslová, 2017).

Počet pečujících osob se odvíjí od počtu dětí ve skupině. 1 pečující osoba má na starost 6 dětí, 2 pečující osoby jsou k dispozici pro 7 až 24 dětí, 3 pečující osoby jsou k dispozici od 13 do 24 dětí, je-li ve skupině jedno dítě, mladší dvou let. Vzhledem k tomu, že dětské skupiny nemají určený překryv jako pedagogové v mateřské škole, má dětská skupina výhodu oproti mateřským školám, kde je z finančních důvodů jedna učitelka až 28 dětí sama, pokud povolí zřizovatel výjimku. V metodických doporučeních je přímo zmíněno, aby poskytovatelé

služby měli vždy dostatek personálu, aby bylo možné se dětem individuálně věnovat. Rozdílem oproti mateřským školám je to, že v mateřské škole může pracovat nekvalifikovaný pedagog, pokud ředitel na jeho místo nemůže sehnat kvalifikovaného, nebo si kvalifikaci doplňuje. V dětské skupině nelze přijmout zaměstnance bez potřebné kvalifikace (Metodika pro poskytovatele dětských skupin, 2019).

Dětské skupiny vypracovávají plán výchovy a péče, podle kterého poskytují své služby. Nevycházejí z žádného kurikulárního dokumentu, poskytovatelé služby mají volnou ruku a není žádný oficiální dokument, jak by takovýto plán měl vypadat. „*Jde o dokument, který má za cíl pomoci Vám plánovat konkrétní aktivity s dětmi tak, aby vedly k uvedeným cílům, tedy k rozvoji jejich schopností, k budování kulturních a hygienických návyků, a aby se zaměřovaly na formování osobnosti dítěte a jeho fyzický a psychický vývoj*“ (Metodika pro poskytovatele dětských skupin, 2019, str. 44). Plán výchovy a péče je veřejným dokumentem, který by měl být zpřístupněn rodičům a měl by být evaluován.

Metodika pro poskytovatele dětských skupin (2019) doporučuje při sestavení plánu pracovat s RVP PV jako inspirací a zároveň doporučuje rozpracovat integrované bloky a jednotlivé cíle aktivit a činností s dětmi. Tyto aspekty však pravidelně vyhodnocuje ČŠI v mateřských školách jako nedostatečné. Proto je tedy z mého pohledu náročné sestavit takový plán pro někoho, komu je princip integrovaných bloků neznám. Dětské skupiny nejsou hodnoceny ČŠI, kvalitu poskytované péče posuzuje Státní úřad inspekce práce (Splavcová, Kropáčková, 2016).
Výchova a péče v dětské skupině se řídí principy, kterými jsou:

- a) vývojový princip – pracovníci dětské skupiny znají vývojová specifika dětí různého věku a přizpůsobují jim vzdělávací nabídku
- b) princip individuálního přístupu – dětská skupina respektuje schopnosti a potřeby každého dítěte, a to nejen ve smyslu inkluze a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- c) princip komplexního rozvoje dítěte – dítě by mělo být rozvíjeno ve všech oblastech a neměla by být jednostranně zaměřená
- d) princip bezpečného prostředí – dětská skupina by měla mít strukturovaný program a pravidelné aktivity, které poskytnou pocit jistoty a bezpečí dětem všech věkových skupin

e) princip otevřenosti a spolupráce s rodinou – dětská skupina by měla dbát na otevřenou komunikaci mezi rodiči a svými pracovníky (Metodika pro poskytovatele dětských skupin, 2019, str. 46).

Dětské skupiny jsou alternativou k mateřským školám. Jejich činnost není dle platné legislativy výchovně-vzdělávací, ale je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků. Dětské skupiny nejsou na rozdíl od mateřských škol povinny zajistit stravování dětí (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Jelikož dětské skupiny nejsou vzdělávací institucí, musí být dítě, které dosáhlo 31. 8. věku 5 let zapsáno do spádové mateřské školy, kde si zákonný zástupce může požádat o individuální vzdělávání. Termín pro zápisy do mateřských škol je celorepublikově stanoven na květen, dětské skupiny jsou v tomto ohledu flexibilní, umožňují také sdílená místa. Sdílené místo je vhodné především pro děti, které mají zájem pouze o docházku v rámci několika hodin. Dětská skupina také může nabízet místa za děti, které onemocněly (Metodika pro poskytovatele dětských skupin, 2019).

Z mého pohledu jsou dětské skupiny možností, jak koncepčně řešit nedostatečnou kapacitu v mateřských školách. Rodičům je tak umožněn návrat do zaměstnání, dětem je tak zprostředkován kontakt s vrstevníky. Je ovšem velmi důležité, aby se problematika vzdělávání dětí mladších tří let začala řešit plošně a systematicky.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Distanční výuka neboli vzdělávání na dálku je pro mateřské školy zcela novou záležitostí, na kterou musely rychle zareagovat. Většina škol zareagovala již na jaře 2020, přestože v té době nebyly mateřské školy povinny poskytovat distanční výuku. Nyní je distanční výuka pro mateřské školy povinností. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění, jak se s touto situací učitelky mateřských škol vyrovnávají a jaké názory mají na distanční výuku v mateřských školách.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký názor mají učitelky na distanční výuku a jaké metody a formy distanční výuky zvolily.

Dílčím cílem bylo zjistit, jak se na rozhodování ohledně způsobu distančního vzdělávání podílelo vedení školy. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jakými digitálními prostředky disponují mateřské školy a jak je při distanční výuce využily. Vzhledem k těmto cílům byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jakým technickým vybavením disponují mateřské školy?
2. Vytvářelo vedení mateřských škol koncepci vedení distanční výuky?
3. Jak komunikovaly mateřské školy se zákonnými zástupci dětí?
4. Zapojily se děti do distanční výuky?

4.2 Volba výzkumné strategie

Ve výzkumu se řeší buď jeden, nebo více (zpravidla spolu souvisejících) problémů. Řešení problému potom představuje řadu navzájem propojených, a na sobě závislých kroků a činností. Základní schéma postupu bývá následující:

1. Stanovení problému,
2. Formulace hypotézy
3. Testování hypotézy
4. Vyvození závěrů a jejich prezentace (Chrásková, 2007 str. 12).

Vzhledem k tomu, jaké jsme stanovili výzkumné otázky, byl zvolen kvantitativní design výzkumu, abychom získali data z co nejvíce mateřských škol. Kvantitativní výzkum se definuje jako: „...výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaných fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 139).

4.3 Volba výzkumné metody

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníku, která je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu (Chráška, 2007).

Dotazník je kombinací uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. Uzavřené otázky nabídlly hotové alternativy. Dotazník obsahuje otázky škálové, byly použity Likertovy škály, ve kterých se prezentuje určitá tvrzení a respondent vyjadřoval stupeň souhlasu nebo nesouhlasu na škále (Chráška, 2007). Dotazník nabídl pouze jednu otázku, kde bylo možné vybrat více odpovědí. Dotazník je přiložený v přílohách, byl zpracován přes web survio. Dotazník byl zcela anonymní. Server survio nesbíral žádná data o respondentech, pouze zaznamenával odpovědi.

4.4 Hypotézy

„Hypotézy tvoří jádro klasických výzkumů“ (Chráška, 2007, str. 17).

Stanovila jsem tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Vysokoškolsky vzdělané učitelky jsou technicky zdatnější a více využívaly technologie při distanční výuce.

Hypotéza 2: Mateřské školy sídlící na vesnici hodnotí lépe zapojení dětí během distančního vzdělávání.

Hypotéza 3: O způsobu distanční výuky v mateřských školách o třech a více třídách, rozhodlo vedení mateřské školy.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor předškolních pedagogů byl vybrán náhodně z celé České republiky. K distribuci dotazníku byly využity facebookové stránky, které jsou tematicky spjaty s předškolním vzděláváním. Výzkumný soubor tvořilo 364 pedagogů a dotazník byl k dispozici tři dny.

4.6 Pilotáž

Vzhledem k tomu, že distanční vzdělávání je v mateřské škole zcela novým fenoménem, byl dotazník formulován na základě rešerší, které jsem získala na facebookových stránkách s předškolní tematikou, kde probíhaly debaty ohledně toho, jak distanční výuku uchopit, pedagogové si zde sdíleli navzájem příklady dobré praxe. Při sestavování dotazníku jsem se také opírala o svou praxi.

Dle této rešerše jsem sestavila první pilotní verzi dotazníku. Tu jsem distribuovala svým kolegyním, pracujícím v různých mateřských školách, abych měla jistotu, že jsou všechny otázky jasné a srozumitelné. Dle jejich odpovědí a provedené rešerše jsem sestavovala uzavřené otázky a pracovala na formulaci otázek, aby byly srozumitelné pro všechny respondenty. Nabídku odpovědí u uzavřených otázek jsem sestavovala ze získané rešerše. Například u otázky, ptající se na to, jaký způsob zvolili pedagogové pro distanční výuku. Cílem pilotáže bylo také zjistit, zda je dostatek prostoru pro odpovědi u otevřených otázek. Odezva na pilotní verzi dotazníku byla pozitivní.

Dotazník jsem také otestovala na různých zařízeních a rozdílných prohlížečích, abych měla jistotu, že dotazník funguje tak, jak má.

Finální verze byla dána respondentům 12. března 2021. Sběrání odpovědí bylo ukončeno 15. března 2021.

5 Analýza získaných dat

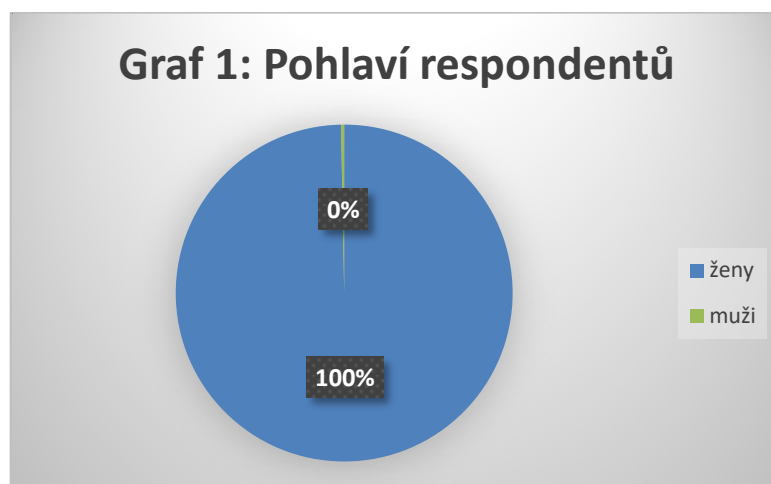
V následující části budou analyzovány výsledky dotazníku se zaměřením na distanční výuku v mateřské škole. Pro přehlednost budou rozpracovány jednotlivé položky i s otázkami a ty poté převedeny do grafů. Všichni respondenti splnili kritérium, že pracují v mateřské škole a vzdělávají distančním způsobem. Úspěšnost vyplnění dotazníku byla 54,2 %.

1. Jsem:

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Možnosti odpovědí:	Respondenti
žena	363
muž	1

Graf 1: Pohlaví respondentů



Dotazník byl vyplněn 364 pedagogy. Z toho dotazník vyplnilo 363 žen a jeden muž. Podíl žen a mužů není nijak překvapující, v mateřských školách pracují převážně ženy, muži jsou výjimkou.

2. V mateřské škole pracuji jako:

Tabulka 2: Pracovní pozice respondentů

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Ředitelka mateřské školy	28
Zástupkyně ředitelky /vedoucí učitelka	58
učitelka	268

Graf 2: Pracovní pozice respondentů



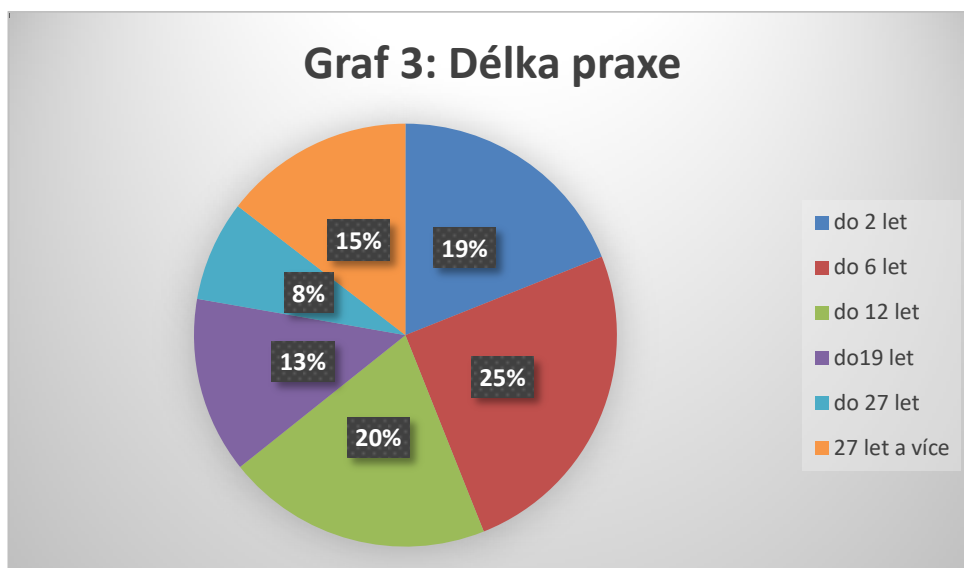
Do dotazníkového šetření se zapojilo 268 učitelek, 58 vedoucích učitelek či zástupkyní ředitelky a 38 ředitelky mateřských škol. Bylo pro mě příjemné vědět, že se do zapojily i pedagožky ve vedoucích pozicích, výsledky dotazníku tak byly mnohem rozmanitější.

3. Jaké je délka Vaší praxe?

Tabulka 3: Délka praxe

Možnosti odpovědí:	respondenti
Do 2 let	69
Do 6 let	91
Do 12 let	74
Do 19 let	49
Do 27 let	28
27 let a více	53

Graf 3: Délka praxe



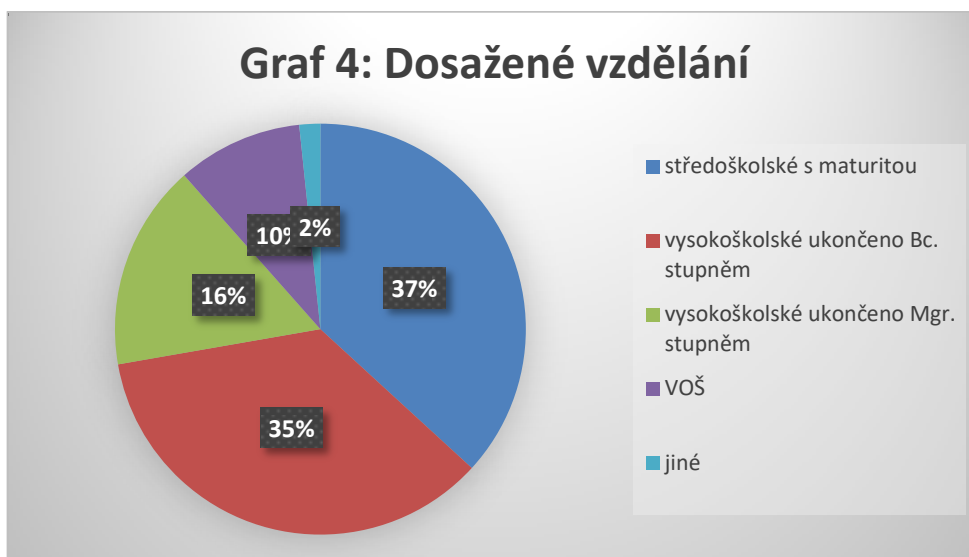
Do výzkumného šetření se zapojily všechny věkové kategorie, nejvíce dotazník vyplnili pedagogové s praxí do 6 let. Překvapením pro mě bylo, jakou mírou se zapojily učitelky, jejichž praxe byla více jak 25 let.

4. Jaká je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 4: Dosažené vzdělání

Možnosti odpovědi:	Respondenti
Středoškolské s maturitou	134
Vysokoškolské ukončeno Bc. stupněm	129
Vysokoškolské ukončeno Mgr. stupněm	59
VOŠ	36
Jiné	6

Graf 4: Dosažené vzdělání



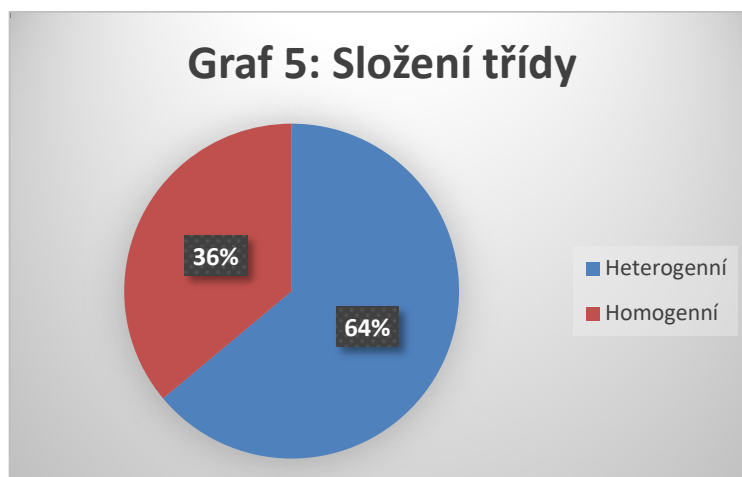
Vyřma řesti respondentů, jejichř odpověř je řále nespecifikovaná, mají všichni respondenti kvalifikaci pro práci v mateřské řkole. Nejvíce se zapojily učitelky se střeđoškolřkým vzděláním, učiřtelek s vysokoškolsřkým vzděláním bylo jen o pět méně.

5. Třída, ve které pracujete je:

Tabulka: Třída, ve které pracujete

Mořnosti odpověři:	Respondenti
Heterogenní	232
Homogenní	132

Graf 5: Složení třídy



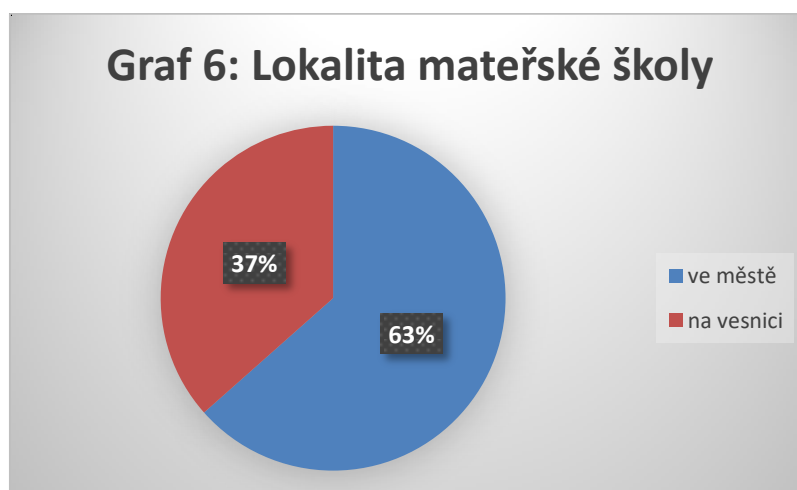
Do dotazníku se zapojily nejvíce učitelky působící v heterogenních třídách mateřské školy.

6. Mateřská škola, ve které pracujete, je:

Tabulka 6: Lokalita mateřské školy

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Ve městě	231
Na vesnici	133

Graf 6: Lokalita mateřské školy

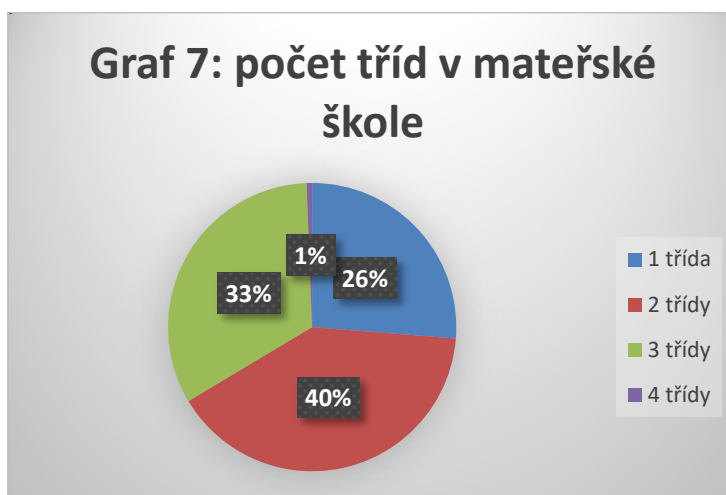


7. Kolik tříd má Vaše mateřská škola?

Tabulka 7: Počet tříd v mateřské škole

Možnosti odpovědí:	Respondenti
1	51
2	78
3	64
4 a více	171

Graf 7: Počet tříd v mateřské škole



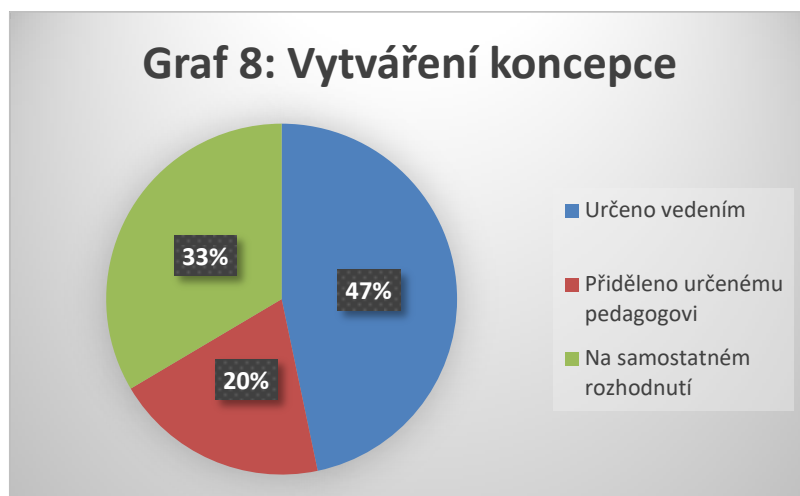
Dotazník vyplnily nejvíce učitelky, které pracují v mateřských školách, které jsou ve městě, mají čtyři a více tříd a které mají heterogenní uspořádání.

8. Vytvářeli jste jako mateřská škola koncepci, jak bude u Vás distanční výuka probíhat?

Tabulka 8: Vytváření koncepce

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Ano, způsob distančního vzdělávání nám sdělilo vedení.	170
Ano, distanční výuku dostal na starost určený člen pedagogického sboru.	72
Ne, každý pedagog si vede distanční výuku po svém.	122

Graf 8: Vytváření koncepce



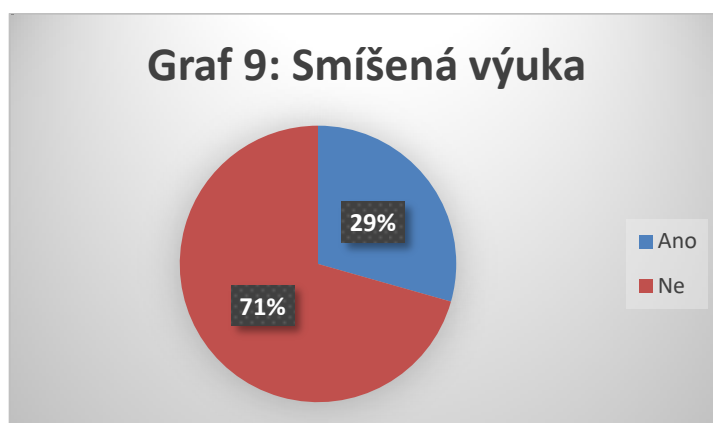
Tato otázka měla za cíl zodpovědět hypotézu číslo 4: „O způsobu distanční výuky rozhodlo vedení mateřské školy.“ I když 170 respondentů odpovědělo, že o způsobu vedení distanční výuky u nich rozhodlo vedení mateřské školy, pouze o 48 učitelek méně má názor opačný ten, že vedení jim nepředstavilo žádnou vizi toho, jak vést distanční výuku, aby byla prováděna jednotnou formou pro všechny děti z mateřské školy. 72 respondentů uvedlo, že vedení určilo jednoho člena pedagogického sboru, který měl distanční vzdělávání na starost.

9. Fungovala Vaše mateřská škola na smíšené výuce?

Tabulka 9: Smíšená výuka

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Ano	107
Ne	257

Graf 9: Smíšená výuka



Smíšená výuka v mateřských školách nastává, pokud se v karanténě ocitne více jak 50 % dětí, které navštěvují třídu, kde se vzdělávají děti předškolního věku. Z 364 respondentů se setkala 107 z nich se smíšenou výukou, což znamená, že poskytovali distanční výuku podle úpravy zákona z 25. srpna 2020. Metodika k tomu, jak distančně vzdělávat v mateřské škole, však do datových schránek ředitelů dorazila až s jarním plošným uzavíráním mateřských škol 1. 3. 2021. Vše tedy bylo v kompetenci ředitelů, kteří často delegovali pedagogy v jednotlivých třídách, často bez jasné koncepce, jak ukázal graf číslo 8.

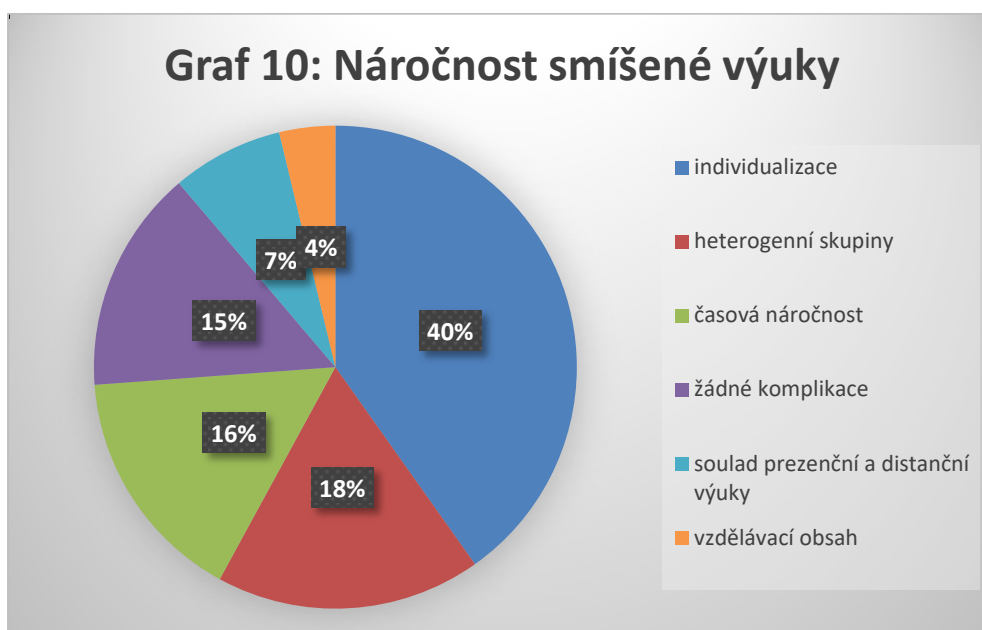
10. Pokud byla Vaše předchozí odpověď ano, co bylo pro Vás při plánování nejnáročnější?

Tato otázka byla jedinou položkou v dotazníku, která nebyla povinná pro všechny respondenty, odpovídali na ni pouze ti respondenti, kteří se se smíšenou výukou setkali a realizovali ji ve své mateřské škole. Bohužel část respondentů tento požadavek přehlédla a i přesto na otázku odpověděla.

Tabulka 10: Náročnost smíšené výuky

Odpovědi	Respondenti
Individualizace	43
Heterogenní skupiny	19
Časová náročnost	17
Žádné komplikace	16
Soulad prezenční a distanční výuky	8
Vzdělávací obsah	4

Graf 10: Náročnost smíšené výuky



S odpověďmi respondentů jsem pracovala metodou tužka – papír. V odpovědích jsem se snažila najít vždy společný motiv, který odpovědi spojoval a vystihoval, těmto odpovědím jsem poté přidělila kódy, jak lze vyčíst z grafu.

Nejčastěji se v odpovědích promítala náročnost individualizovat vzdělávání pro děti vzhledem k jejich schopnostem, technickému zázemí rodiny, individuálním potřebám, a to v kombinaci s tím, aby byla pro děti zajímavá. „*Přiměřené výzvy pro děti, tak, aby každé zažilo úspěch.*“

Spousta pedagogů se snažila individualizovat vzdělávání také kvůli tomu, že jejich třídu navštěvují sociálně znevýhodněné děti. „*Vymyslet aktivity tak, aby pro děti, které jsou ze sociálně znevýhodněných rodin, byly realizovatelné.*“ Spousta pedagogů si je vědoma toho, že děti pochází z různého sociálního prostředí. „*Že některé děti distančně vzdělávané měly jiné, lepší podmínky v motivaci a zadávání úkolů. Že pro distanční vzdělávání jsem musela dělat zvláštní přípravy.*“

V souvislosti s touto individualizací bylo nutno brát v potaz rodiče a domácí zázemí dítěte. „*Nejnáročnější bylo to, aby každý rodič věděl, co má ze všech úkolů plnit, na co jeho dítě stačí.*“ Pedagogové zmiňovali, že bylo náročné sestavit distanční výuku tak, aby ji byl schopen rodič s dítětem splnit a byla zároveň zajímavá pro dítě i pro rodiče. Jak zmiňuje jedna z respondentek: „*Náročné je to stejným způsobem jako při normální docházce, jen je to více o rodičích, z nichž polovička nefunguje vůbec.*“ V odpovědích docházelo ke shodě, že distanční

výuka je o spolupráci rodiny, dítěte a mateřské školy. Proto by měla být distanční výuka citlivě organizována vzhledem k podmínkám rodiny. „*Aby to děti zaujalo a nebylo náročné pro rodiče, důležité je vzít v potaz technické vybavení rodiny.*“ Vzhledem ke spolupráci s rodinou pedagogové také často zmiňovali, že pro dobrou spolupráci a individualizaci byla pro ně důležitá zpětná vazba. Jedna paní učitelka zmiňuje, že pro ni bylo náročné: „*...abych děti a rodiče příliš nezahtlíla svými nápady.*“ Z odpovědí jde poznat, že pedagogové se snažili co možná nejcitlivěji přistupovat k rodině dítěte.

Druhým kódem je slovní spojení heterogenní třída. Upřímně jsem byla velmi překvapena, když se tento motiv objevil tak často v odpovědích. Povinné distanční vzdělávání je povinné pouze pro děti, které k 31. srpnu daného roku dosáhnou věku 5 let. Z výzkumu však vyplývá, že: „*Jen to, aby zvolené úkoly zvládly všechny děti, protože jsme daly prostor pro všechny a ne jen pro předškoláky.*“ Podobný nápad mělo zřejmě více mateřských škol, protože pedagogové často zmiňovali, že je pro ně náročné připravit distanční výuku pro tak širokou věkovou skupinu. „*Sladit výuku tak, aby byla zajímavá pro všechny děti a aby i ty mladší udržely pozornost.*“ Není pochyb o tom, že to, co vyhovuje dětem tříletým, není dostatečné pro předškoláky. „*Různě staré děti .. každý potřebuje něco jiného, každý má jiný režim.. Nejmladší má 2 roky, nejstarší 7 a to je velký rozdíl... problém byl i při plánování činnosti. Aby se zabavily všechny děti. Aby činnost zvládly mladší děti a starší se nenudily.*“ Objevovalo se také, že je časově náročné rozřadit, a připravit tolik rozdílných souborů, a ty poté distribuovat. V případě online výuky, bylo náročné motivovat mladší děti, aby udržely pozornost.

Oproti tomu byly i názory, že jsou pedagogové zvyklí pracovat s heterogenní skupinou a nebyl problém pro různě staré děti připravit rozdílnou distanční výuku.

Dalším faktorem byla časová náročnost smíšené výuky. Zde se objevily příklady z praxe, kdy se smíšená výuka dala realizovat bez obtíží: „*Nepřipadalo nám to náročné, práce podle ŠVP, učitelka v karanténě distanční vzdělávání, učitelky v MŠ běžný provoz.*“ Pokud se ovšem jednalo o dlouhodobější stav, reakce byly opačné: „*Chodit do práce hlídat třídu pro IZS a zároveň dělat DV formou mailů, nahrávek, přípravy venkovních aktivit apod.*“

Pedagogové také zmiňovali, že je pro ně časově více náročné tvořit distanční vzdělání z domova, protože nemají k dispozici své materiály a naopak je pro ně důležité naučit se s novými programy, jako je například MS Teams, nebo připravit videa pro děti.

Čtvrtým nejčastěji zmiňovaným faktorem byl názor pedagogů, že se smíšenou výukou nepřišla žádná komplikace a práce pro ně byla stejná jako za běžného provozu.

Náročné je dle pedagogů také sladit prezenční a distanční výuku zároveň.

Nejméně se mezi odpověďmi objevovalo, že bylo komplikované distančně vzdělávat tak, aby došlo k prolnutí všech vzdělávacích oblastí. Informace, že: „Vzdělávání probíhá v souladu s RVP PV a ŠVP dané školy, avšak vzhledem k okolnostem ne v plné míře,“ (Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole, 2021, str. 5). Dorazila do mateřských škol v březnu 2021.

Z odpovědí lze poznat, že části pedagogů a ředitelů chyběly informace, protože se objevovaly i odpovědi, že pedagogové nevěděli to, jak například zapisovat do třídní knihy. Tyto informace se totiž k ředitelům dostaly až v březnu 2021.

11. Jakým způsobem jste vedli distanční výuku?

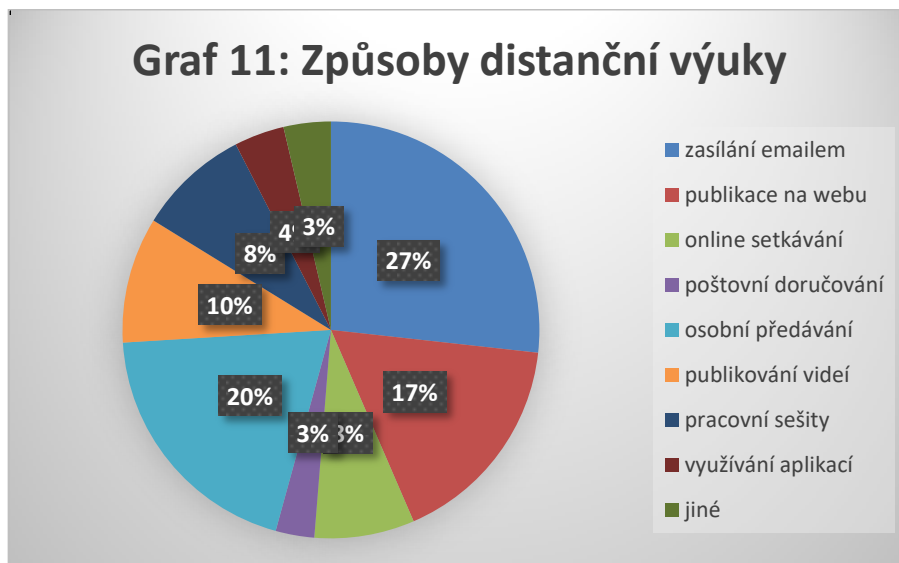
Tato otázka byla jedinou položkou v dotazníku, kde mohli respondenti volit více odpovědí, aby došlo ke skutečnému vykreslení skutečně realizovaného vzdělávání a respondent nemusel volit mezi možnostmi a zvažovat, co u něj převažuje.

Tabulka 11: Způsoby distanční výuky

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Publikací inspirativního materiálu na webu	151
Zasíláním materiálu prostřednictvím emailu	241
Online setkáváním prostřednictvím aplikací Ms teams, Zoom a jiné...	70
Online setkáváním prostřednictvím aplikací Ms teams, Zoom a jiné...	27
Rodiče si materiály osobně vyzvedávali v mateřské škole	178
Publikováním videí pro děti na různých platformách	88

Možnosti odpovědí:	Respondenti
Děti plnily úkoly v pracovních sešitech, které dostaly k dispozici	78
Využíváním aplikací například Iškolička, Škola v pyžamu a jiné	35
Jiné...	33

Graf 11: Způsoby distanční výuky



Nejčastějším způsobem distančním vzdělávání bylo zasílání materiálů emailem. Tuto možnost si zvolilo 27 % respondentů. Druhým nejčastěji využívaným způsobem bylo osobní předávání materiálů rodičům. 17 % respondentů publikovalo inspirativní materiály na webových stránkách mateřské školy. 88 respondentů publikovalo pro děti videa. O 10 respondentů méně dalo dětem k dispozici pracovní sešity. 35 respondentů využívalo při distanční výuce aplikace. Nejméně respondentů zvolilo, že využívá poštovní doručování. 33 respondentů zvolilo, že využívá ještě jiné způsoby distanční výuky.

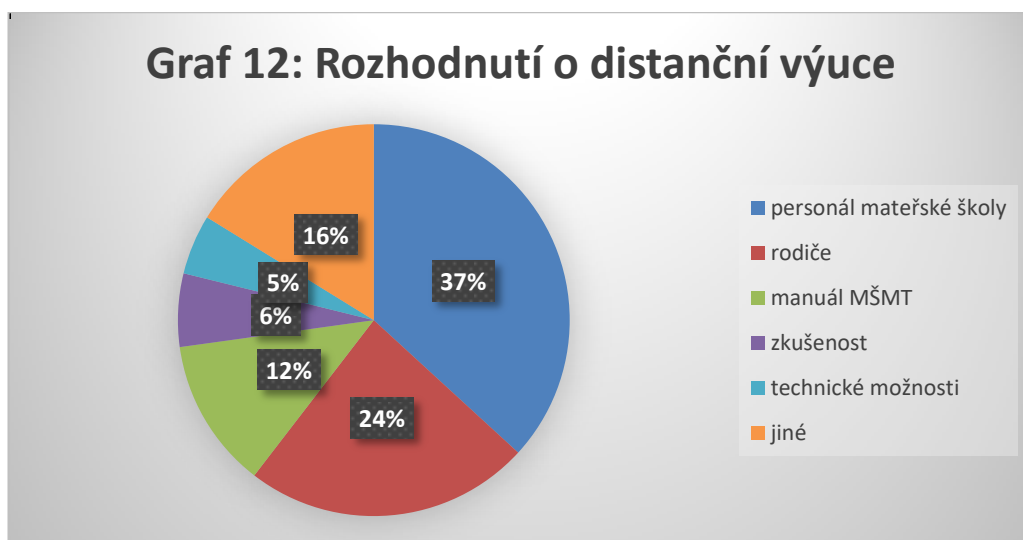
12. Co u Vás rozhodlo o způsobu výuky?

Tato položka v dotazníku byla ve formě volné odpovědi. S odpověďmi jsem pracovala metodou tužka – papír a odpovědím jsem poté přidělila kódy.

Tabulka 12: Rozhodnutí o distanční výuce

Odpovědi:	Respondenti
Personál mateřské školy	134
Manuál MŠMT	45
Technické možnosti	18
Rodiče	86
Zkušenost	22
Jiná	59

Graf 12: Rozhodnutí o distanční výuce



V odpovědích respondentů nejvíce dominovala odpověď týkající se personálu mateřské školy. 69 respondentů uvedlo, že o způsobu, jak distančně vzdělávat rozhodlo vedení mateřské školy. Oproti tomu 38 respondentů uvedlo, že způsob distanční výuky si volili sami, případně po domluvě s kolegyní na třídě. „Osobní rozhodnutí každé z učitelek, někdo posílá materiály emailem a někdo má on-line setkání s dětmi přes Google meet.“

Oproti tomu v jiných mateřských školách neproběhla žádná společná diskuze, ani plánování: „Domluva s druhou učitelkou, nikdo nám neřekl, co a jak.“

27 respondentů uvedlo, že o způsobu distanční výuky rozhodla jejich vlastní kreativita, touha být ve spojení s dětmi, jejich možnosti a přesvědčení. „Nemyslím si, že je potřeba pro školkové děti dělat online výuku. Je k tomu potřeba

spolupráce rodičů při vysílání, nechtěli jsme je zatěžovat, přijde nám to s kolegyní zbytečné.“

Druhá nejvíce frekventovaná odpověď se dotýkala rodiny a dítěte. Respondenti zmiňovali, že forma distanční výuky se odvíjela od potřeb a možností rodiny. *„Že většina rodičů má možnost tisku doma a přístup k internetu.“* *„Chtěli jsme používat to, co mají všichni, takže mail.“* *„Potřeba rodičů – oni si ten způsob zvolili.“* S rodiči vedl personál mateřské školy osobní i telefonické rozhovory, několik mateřských škol také pořádalo ankety a dotazníky, aby zjistili, jaký způsob bude pro rodiče dětí nejschůdnější.

„Zamyšlení nad možnostmi rodičů (nedostatek výtvarného materiálu, knih, ale v některých rodinách i horší dostupnost IT, pro děti, snaha o co nejširší nabídku aktivit, aby si mohli rodiče ze všech oblastí vybrat to, co zvládnou s dětmi plnit s ohledem na všechny podmínky. Snaha, aby se všechny děti distančně vzdělávaly.“

Mateřské školy se také při distanční výuce snažily brát ohled na to, že rodiče již většinou mají starší děti na distanční výuce. *“To, že starší sourozenci mají distanční výuku a mnohdy i rodiče jsou na jiných officech, a už nemají počítače na spojení se školkou.“*

„Jelikož děti předškolního věku potřebují připravovat do ZŠ, tak se zaměřujeme náročností úkolů především na předškolní děti. Zároveň někteří rodiče mají i děti školou povinné, které mají školu na online platformách, tudíž v takové domácnosti by bylo náročnější dělit se ještě s mladším sourozencem o počítač. Nehledě na to, že by "školkové" dítě nemělo trávit čas u počítače. Proto u nás zvítězila metoda 'offline aktivit' a rodiče předškolních dětí na konci týdne vždy zasílají fotografie snažení dítěte a krátký popis, jak se mu při aktivitách dařilo.“

Respondenti ale uvádějí, že někteří rodiče si distanční výuku vyžádali. *„Rodiče si žádají děti zaměstnat, školáci mají také distanc.“* Mateřské školy se tak snažily najít kompromis mezi přáním rodičů a možnostmi mateřské školy, dle toho také volily formy vzdělávání. *„Dostupné aplikace pro všechny – Youtube, web školky, pdf soubory → pracujeme offline formou, tedy si každý rodič volí svůj čas, kdy se bude s dítětem školce a výuce věnovat.“* Celkově je z odpovědí respondentů patrné, že se snažili o maximální spolupráci s rodinou. *„Chci*

udržovat kontakt, chci, aby rodiče měli pocit, že i přesto, že není prezenční výuka, že těm dětem stále něco předávám.“

Mateřské školy také zvolily formy distančního vzdělávání dle doporučení MŠMT, které dorazilo do datových schránek 1. března 2021, a tímto nařízením se řídily. Tímto doporučením se při tvoření distanční výuky řídilo 12 % respondentů.

Respondenti také často uváděli, že při organizaci distanční výuky rozhodovala také jejich zkušenost, ať už z předchozího uzavření mateřských škol v roce 2020, nebo čerpali inspiraci z okolních mateřských škol. *„Jsme soukromá mateřská škola, ve které i přes uzavření musejí rodiče platit školné, chceme tedy pro distanční výuku udělat maximum. Minulý rok jsme jen zveřejňovali materiály, ale neměli jsme průběžně žádnou zpětnou vazbu, setkáváním online se to velice zlepšilo.*“ Respondenti také uvádějí, že čerpali ze zkušenosti svých kolegů nebo navázali na distanční výuku, kterou vedli, když měli mateřskou školu uzavřenou skrze karantény.

Technické vybavení uvedlo jako důvod 18 respondentů. Nejčastěji ve spojitosti s věkem pedagogů a vybavením mateřské školy, ve které působí. Tito respondenti uvedli, že nemají dostatek stolních počítačů, notebooků nemají v budově mateřské školy přístup k internetu, aby mohli pracovat online. Někteří z těchto respondentů ani nesouhlasí s online výukou: *„Nechceme děti přikovat k počítači, proto jsme ne zvolili např. zoomy.*“ Jiní uvedli, že by pro ně bylo online vzdělávání velmi náročné, vzhledem k jejich věku. *„Věkovy průměr kolektivu (problémy s technikou, ovládnutí PC a web hovorů s dětmi).*“

Do kategorie „jiné“ byly zařazeny odpovědi, týkající se vlastní motivace pedagogů ohledně distanční výuky. Zmiňovali, že výuku poskytují pro všechny děti, pracují-li v heterogenních třídách. *„Příprava na školu pro předškoláky, pro mladší děti jsou úkoly dobrovolné.*“ Dále zde vyjadřovali své osobní důvody, proč zvolili konkrétní formu distanční výuky. Zmiňovali jednoduchost, přehlednost, návaznost na ŠVP dané mateřské školy nebo také to, že pokračovali v komunikaci s rodinou tak, je pro ně běžné, například přes facebookové stránky. *„Dělám již od začátku školního roku to, že každý týden publikuji do naší fcb skupiny materiály na aktuální týden, takže v tom pokračuji i nyní...,* Respondenti také zmiňovali, že

o formě distanční výuky také rozhodl počet dětí, pro které je vzdělávání povinné a jejich individuální potřeby.

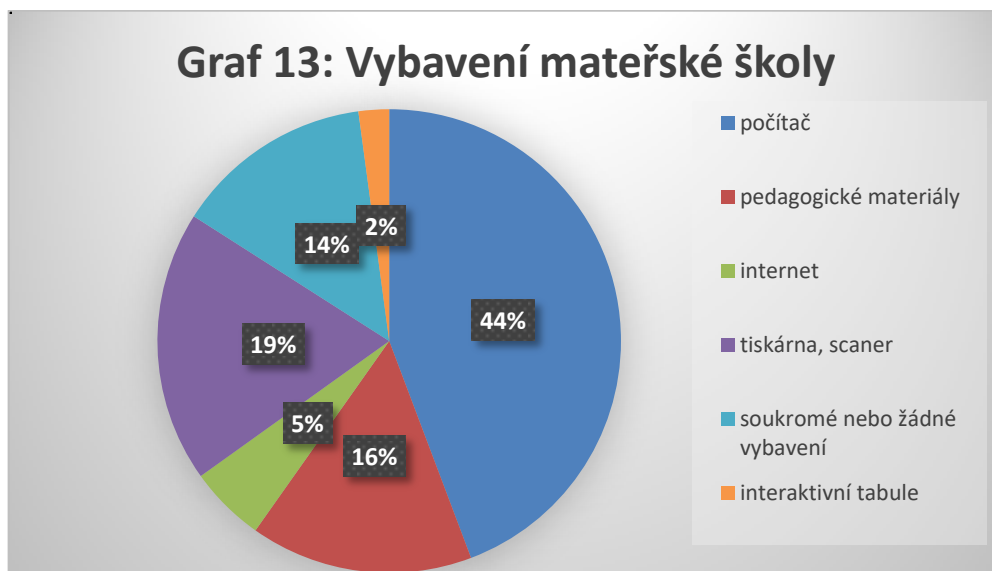
13. Jaké vybavení k distanční výuce máte k dispozici ve Vaší mateřské škole?

Tabulka 13: Vybavení mateřské školy

Odpovědi:	Respondenti
Počítač	208
Pedagogické materiály	73
Internet	25
Tiskárna, scanner	89
Soukromé vybavení	36
Žádné vybavení	29
Interaktivní tabule	10

Tato otázka cílila na zmapování, jakým vybavením disponuje mateřská škola a co pedagogové využívají k distanční výuce.

Graf 13: Vybavení mateřské školy



Nejčastěji zmiňovaným vybavením byl počítač, notebook nebo tablet. Ten respondenti uvedli 208x. Mezi druhé nejčastěji zmiňované vybavení byla tiskárna nebo scanner. Respondenti 73x uvedli, že mají v mateřské škole dostatek materiálů,

jako jsou metodické sborníky, odborné publikace, didaktické materiály nebo hračky, výtvarné potřeby, které dětem zapůjčují domů.

25x bylo uvedeno, že mají respondenti k práci v mateřské škole internetové připojení nebo dostupnou Wi-Fi síť. Vzhledem k tomu, kolikrát uvedli respondenti jako vybavení počítač, není jisté, zda je možné považovat tuto informaci za relevantní.

36 respondentů uvedlo, že distančnímu vzdělávání využívají pouze své soukromé vybavení. *„Používám soukromý počítač, soukromý telefon a domácí Wi-Fi. Pouze pracovní listy jsem kopírovala v MŠ.“* Z toho 30 respondentů nemá žádné nebo dostatečné vybavení na svém pracovišti, aby se dala distanční výuka plnohodnotně realizovat. 6 respondentů uvádí, že i když vybavení na pracovišti mají, využívají homeoffice a práci na svém vybavení. *„Nemáme přístup do MŠ. Žádné, píšou rodičům přes svůj mobil, používám obrázky, videa a pracovní listy z internetu, 2 – 3x týdně natočím video – básničku s pohybem u sebe doma.“*

29 respondentů uvedlo, že v mateřské škole nemají žádné vybavení k distanční výuce. *„Žádné vypracujeme doma a odešleme vedení, to materiály rozešle... Nikde jinde PC není jen v ředitelně.“* Ke zjištění, že jsou mateřské školy, které nemají žádné vybavení k tomu, aby mohly distančně vzdělávat, došla ČŠI ve svém šetření v květnu 2020: *„Relativně velmi početná (24 %) je skupina mateřských škol, jejichž ředitelé uvedli, že současné vybavení digitální technikou pro ně znamená zásadní překážku pro on-line vzdělávání. Hlavním a převládajícím důvodem je tedy nedostatečné vybavení digitální technikou, především kvalitnějšími PC nebo notebooky (více než čtvrtina těchto mateřských škol), případně absence nebo nízká kvalita internetového připojení“* (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020, str. 5).

Respondenti 10x zmínili, že mají v mateřské škole interaktivní tabuli, kterou využívají.

Z odpovědí respondentů lze cítit nepoměr mezi vybavením v jednotlivých mateřských školách. Zatím co část respondentů uvádí, že každá učitelka disponuje vlastním notebookem, jiní uvádějí, že mají jeden počítač na celou mateřskou školu a nestabilní připojení. *„Veškeré, nemáme dobré připojení k internetu (kolísání a výpadky signálu, řeší se, ale zatím bezvýsledně).“*

Se zavedením distanční výuky MŠMT požádalo vládu o finanční prostředky na technické vybavení. Toto vybavení však putovalo do škol základních, které mohly o finanční prostředky zažádat od 1. října do 31. prosince 2020. Normativ neinvestičních výdajů na jednoho učitele byl stanoven na 20 tisíc korun. (dostupné na: <https://www.msmt.cz/informace-o-mimoradnych-prostredcich-na-ict>).

Zajímavý pohled vnáší odpovědi respondentů, kteří pracují v mateřské škole sloučené se základní školou. *„Skoro žádné, bylo nám až po týdnů nabídnut počítač ze základní školy, ale bylo doporučeno pracovat s vlastní technikou. V naší MŠ se nenachází ani scanner, což komplikuje posílání materiálů ve vhodné kvalitě. Jediné, co bylo připraveno, je Wi-Fi, která ale není zavedena do všech tříd.“* Oproti tomu jinde je spolupráce mateřské a základní školy bezproblémová: *„Cooliv, co bychom potřebovali, by nám škola zařídila – PC, kamera, pomůcky.“*

Do mateřských škol žádná finanční pomoc nepřišla, vše tedy bylo na schopnosti ředitele mateřské školy, aby získal finanční prostředky nebo investoval do vybavení mateřské školy. *„Nic. Pokud nepočítám notebooky nově koupené ze Šablony 3, primárně určené pro děti. Ale bohužel...“*

14. Jak se Vám podařilo zapojit děti do distanční výuky?

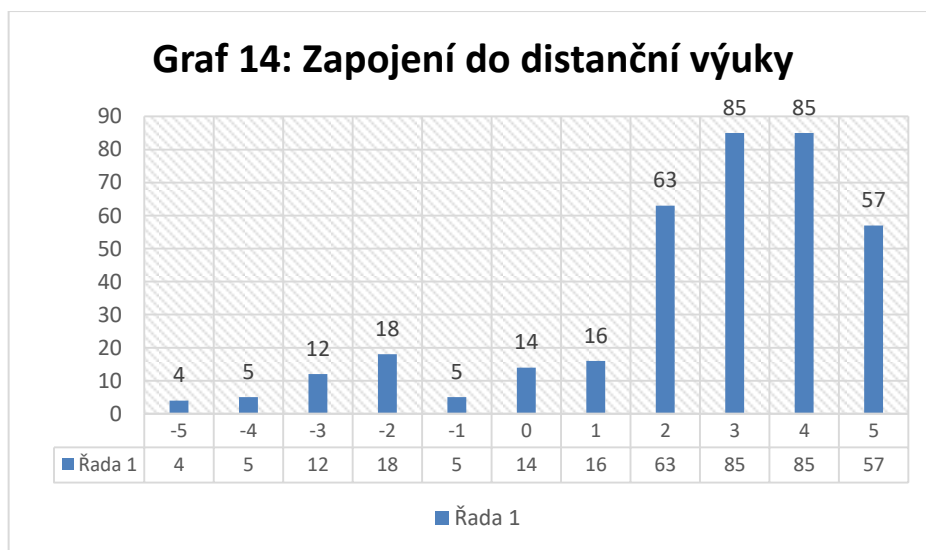
U této otázky byla zvolena metoda škálování. *„U škálových položek respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod na předložené škále“* (Chráška, 2007, str. 167). Respondenti byli vyzváni, aby vyznačili na stupnici, jak se jim podařilo zapojit do distanční výuky dětí.

Škála byla sestavena tak, že -5 znamenalo nejhorší výsledek, +5 nejlepší, 0 neutrální odpověď. U stupnice bylo i vyznačeno, že hodnota -5 znamená, že „dětí se zapojovalo málo, míra odezvy byla nízká“, hodnota +5 znamená, že „od dětí jsem dostávala velké množství zpětné vazby“.

Tabulka 14: Zapojení do distanční výuky

Možnosti odpovědí	Respondenti
-5	4
-4	5
-3	12
-2	18
-1	5
0	14
1	16
2	63
3	85
4	85
5	57

Graf 14: Zapojení do distanční výuky



Průměrná hodnota odpovědí na škále je 2,5. Převaha respondentů 306 hodnotí zpětnou vazbu, kterou dostávají od rodin dětí jak pozitivní. Negativně hodnotí zapojení dětí do distančního vzdělávání 44 respondentů. 14 respondentů má názor neutrální.

15. Jak hodnotíte spolupráci s rodinou během distanční výuky?

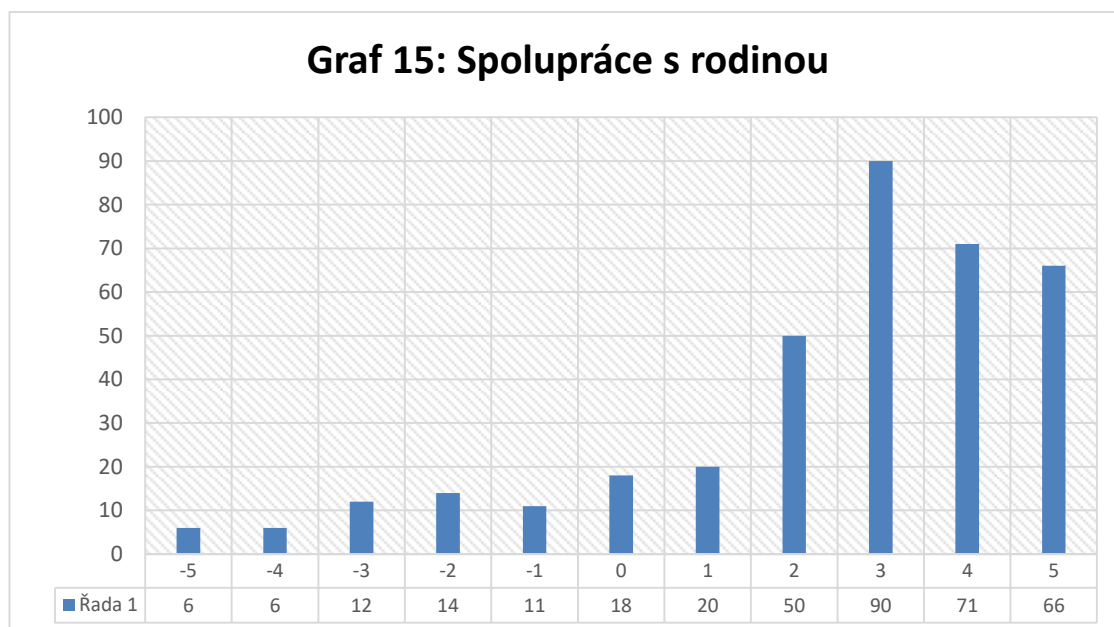
Tato otázka byla opět formulována pomocí metody škálování. Respondenti byli vyzváni, aby na stupnici -5 až +5 zhodnotili spolupráci s rodinou během

distanční výuky. Odpověď -5 na stupnici značí nedostatečnou spolupráci, hodnota 0 na stupnici značí neutrální odpověď, hodnota +5 na stupnici znamená, že respondent hodnotí spolupráci s rodinou během distanční výuky velmi uspokojivě.

Tabulka 15: Spolupráce s rodinou

Možnosti odpovědí:	Respondenti
-5	6
-4	6
-3	12
-2	14
-1	11
0	18
1	20
2	50
3	90
4	71
5	66

Graf 15: Spolupráce s rodinou



Respondenti v průměru uvedli, že spolupráci s rodinou během distanční výuky hodnotí na škále hodnotou 2,4.

Pouze 49 respondentů hodnotí spolupráci s rodinou negativně. Oproti tomu 297 respondentů hodnotí spolupráci s rodinou kladně. 18 respondentů zvolilo neutrální odpověď.

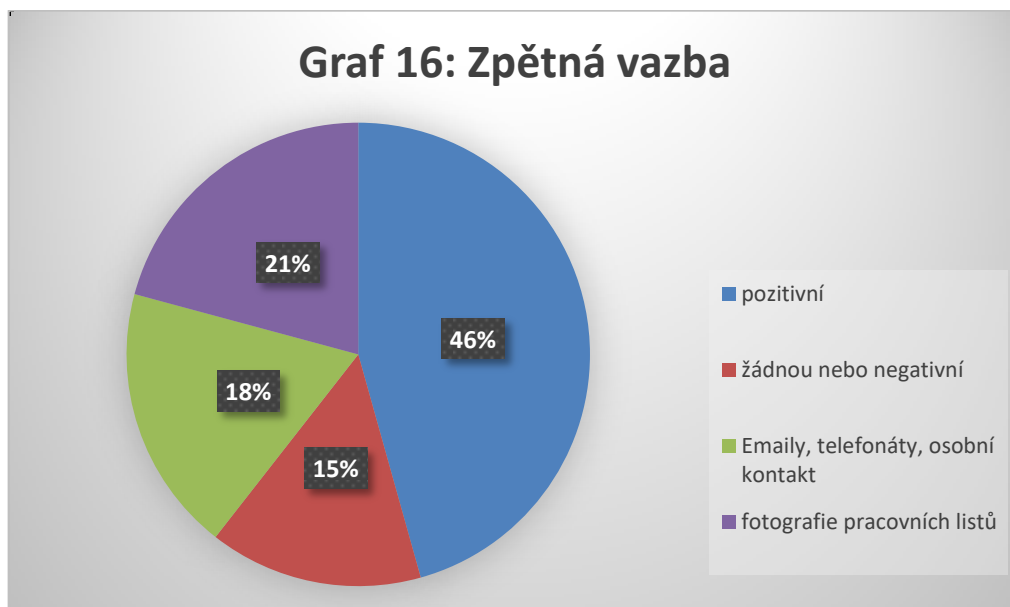
16. Jakou zpětnou vazbu jste jako pedagog obdržel?

Tato otázka byla s volnou odpovědí respondentů s cílem zjistit, jak reagují rodiny na poskytovanou distanční výuku. V následující tabulce je uvedeno, jak nebo jakými způsoby reagovali rodiče na distanční výuku a jakou zpětnou vazbu pedagogové získali.

Tabulka 16: Zpětná vazba

Odpovědi	Respondenti
Pozitivní	147
Žádnou nebo negativní	48
Zasílání fotografií, videí	127
Emaily, telefonáty, osobní kontakt	60
Fotografie pracovních listů	67

Graf 16: Zpětná vazba



Respondenti se 147x vyjádřili, že dostávají od rodičů a dětí pozitivní zpětnou vazbu. „Kladné reakce rodičů, zájem o to, co se bude dít další den.“

K vyjádření zpětné vazby nejčastěji využívají rodiče emaily, telefonáty či SMS (60x) a komunikují těmito prostředky s pedagogy. „*Rodiče poctivě odpovídali na e-maily, zasilali fotografie vypracovaných úkolů.*“ Část pedagogů založila ke komunikaci soukromé skupiny Facebooku, nebo jiných sítích.

Od 48 respondentů zaznělo, že nemají žádnou zpětnou vazbu nebo je zpětná vazba negativní. „*téměř žádnou, nikdo si nevyzvedl pracovní listy ani neodepisuje na mail.*“ Část respondentů uvedla, že zpětnou vazbu dostanou, až se znovu otevře mateřská škola. „*Dostáváme emaily a SMS, kdo neposílá, přijde se zpětnou vazbou po otevření MŠ.*“

Respondenti zmiňovali, že nejčastěji dostávají jako zpětnou vazbu fotografie dětí, nebo videa, takto se vyjádřili respondenti 127x.

67x respondenti uvedli, že získávají od dětí vypracované úkoly, a to různými způsoby: „*Fotky zasílané na email, vypracované úkoly vhozené do poštovní schránky.*“ Část pedagogů požádala rodiče, aby dětem pracovní listy zakládali a přinesli poté do mateřské školy. Rodiče ze zasílaných materiálů vytvořili portfolio dítěte, se kterým pedagogové později pracovali a vyhodnotili dle něj distanční výuku.

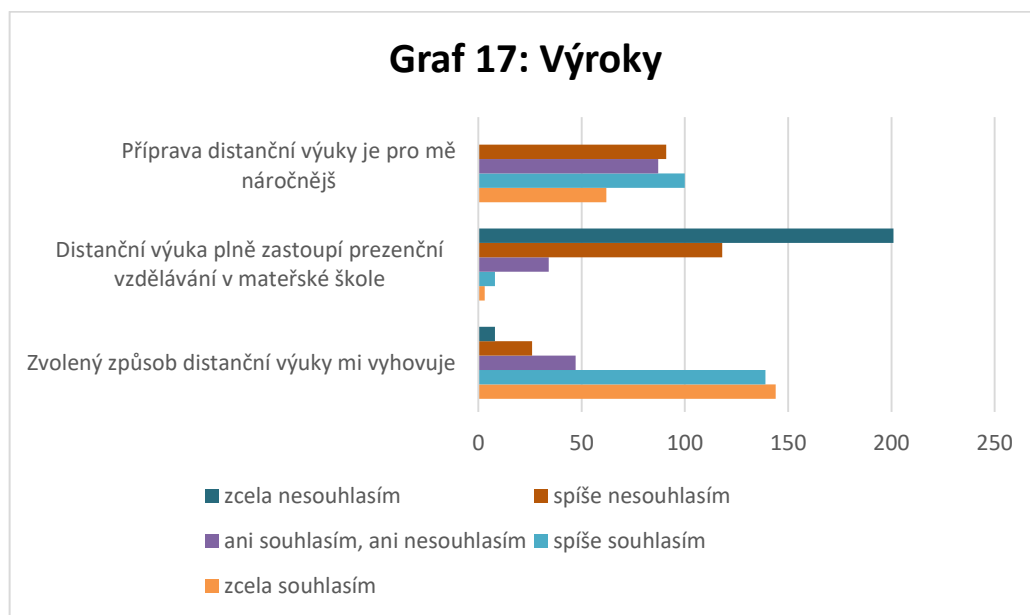
17. Prosím vyberte, zda s danými výroky souhlasíte nebo nesouhlasíte.

Tato otázka byla koncipována formou Likertových škál. „*U těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále*“ (Chráska, 2007, str. 167).

Tabulka 17: Výroky

Možnosti odpovědí	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Zvolený způsob distanční výuky mi vyhovuje.	144 respondentů 39,6 %	139 respondentů 38,2 %	47 respondentů 12,9 %	26 respondentů 7,1 %	8 respondentů 2 %
Distanční výuka plně zastoupí prezenční vzdělávání v mateřské škole	3 respondenti 0,8 %	8 respondentů 2,2 %	34 respondentů 9,3 %	118 respondentů 32,4 %	201 respondentů 55,2 %
Příprava distanční výuky je pro mě náročnější	62 respondentů 17 %	100 respondentů 27,5 %	87 respondentů 23,9 %	91 respondentů 25 %	24 respondentů 6,6 %

Graf 17: Výroky



Více než polovina respondentů (283), je spokojeno s tím, jak je v jejich mateřské škole nastavená distanční výuka. Nespokojených je 34 respondentů, 47 respondentů zvolilo neutrální odpověď.

S výrokem, že distanční výuka plně zastoupí běžné vzdělávání mateřské školy, zcela nesouhlasí 201 respondentů, 118 spíše nesouhlasí. Neutrální odpověď zvolilo 34 respondentů a výrokem spíše souhlasí 11 respondentů, z toho jen tři zcela. Příprava distanční výuky je náročnější pro 162 respondentů, 115 respondentů s výrokem nesouhlasí. Neutrální odpověď zvolilo 87 respondentů.

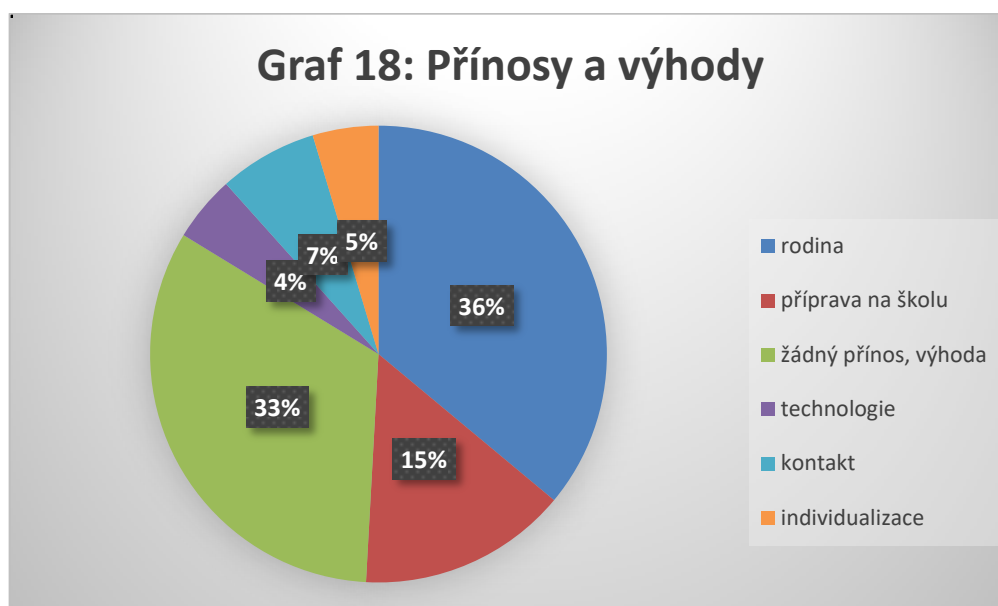
18. Jaký je podle Vás přínos, výhoda distančního vzdělávání předškoláků?

Tato položka byla v dotazníku koncipována s volnou odpovědí, aby dala respondentům prostor pro jejich vyjádření.

Tabulka 18: Přínosy a výhody

Odpovědi	Respondenti
Rodina	124
Příprava na školu	51
Žádný přínos, výhoda	113
Technologie	16
Kontakt	24
Individualizace	15

Graf 18: Přínosy a výhody



Největší přínos a výhodu distanční výuky spatřují respondenti v tom, že dítě tráví čas s rodinou a svými sourozenci. Jako významný faktor uvádějí respondenti ten, že u distanční výuky se rodič plně zapojuje a podílí na vzdělávání dítěte, a dochází u toho k mnohým poznáním jako například:

- Rodič vidí, jak jeho dítě pracuje, je schopný poznat jeho silné a slabé stránky. *„Je to takový náhled do povinností učitele MŠ, rodiče si uvědomují důležitost předškolní přípravy na školu.“*
- Rodič se stává silným partnerem mateřské školy, podílí se na vzdělávání a poznává obsah vzdělávání svého dítěte v mateřské škole. *„Pokud se rodiče věnují dítěti, je pro něj distanční výuka ještě přínosem. Rodiče mají možnost vidět, jak v mateřské škole výuka probíhá, které jednotlivé dílčí funkce se u dětí posilují atd.“*
- Pedagogové často komunikují s rodinou a navazují s rodinou vztahy. *„Díky výborné interakci s rodinou na sociálních sítích i budujeme lepší vztahy s rodinami, více se o sobě dozvídáme.“*

Pokud je spolupráce s rodinou dobře nastavena, pedagogové v mateřských školách mají pocit většího uznání a prestiže svého povolání. *„Rodiče snad konečně pochopí, že děti jenom nehlídáme, ale také je snažíme se učit novým věcem a rozvíjet je.“*

Téměř jedna třetina respondentů (113) vnímá distanční výuku v mateřské škole jako nepřínosnou, zbytečnou, nevidí, nebo si nedokáží představit žádný její přínos, ale zároveň několik respondentů zmiňuje, že to lepší jako žádné vzdělávání. *„Nevidím přínos distančního vzdělávání. Maximálně to že rodiče vidí naši práci v praxi.“* Respondenti také zmiňují, že rodiče s nimi nespolupracují, jelikož nejsou s dětmi doma, nebo z domova pracují a nemají tedy tolik času. *„Nevidím v tom výhodu. Jen více starostí pro rodiče, co jsou doma na homeoffice.“* *„Jediný – více si užijí rodiny. Pokud jsou rodiče rozumní a mají zájem dětí vzdělávat, co nejvíce je zapojí do každodenních běžných aktivit. Bohužel mnoho rodičů to neumí nebo nechce dělat a tam je marná i naše snaha o kvalitní distanční materiály.“*

Respondenti 51x uvedli, že přínos distanční výuky vidí v tom, že předškolní dítě se nadále vzdělává a připravuje na zápis do školy. Zároveň je distanční výuka způsob, jak si může dítě i rodič vyzkoušet, jak budou spolu zanedlouho pracovat, až dítě nastoupí do první třídy a bude s rodičem dělat domácí úkoly. *„Naučí se pracovat, soustředit na výuku v domácím prostředí.“* Prostřednictvím online vyučování a úzké komunikace s pedagogy získá i rodič větší přehled o tom, jak s dítětem pracovat. *„Vedu on-line zejména grafomotoriku a většinou je nutná alespoň částečná spolupráce rodičů. Vidím přínos v tom, že rodiče něco s dětmi zažijí. Také v průběhu on-line hodiny vysvětlují jak správně držet tužku, sedět.. což považují za příležitost edukovat rodiče.“*

Část respondentů (25) také uvedla, že cílem pro jejich distanční výuku je poskytnout dětem kontakt s vrstevníky a to vidí jako přínos. *„Tímto způsobem alespoň částečně nahrazujeme osobní setkávání, které nám i dětem velmi chybí.“*

24x respondenti uvedli, že přínos vidí v tom, že se děti učí pracovat s technologiemi, které je budou provázet v životě a je to pro ně dobrou zkušeností do budoucna. *„Pro děti, které se budou hlásit na školy, kde je třeba projít online zápisem, je to výborná příprava, jak se chovat, vyjadřovat, nestydět při online rozhovoru.“*

V odpovědích respondentů byla také 15x zmíněna individualizace, kterou může během distanční výuky poskytnout rodič dítěti ve spolupráci s pedagogem, na kterou není v prezenční formě v mateřské škole dostatek času, vzhledem k počtu dětí ve třídě a počtu učitelek.

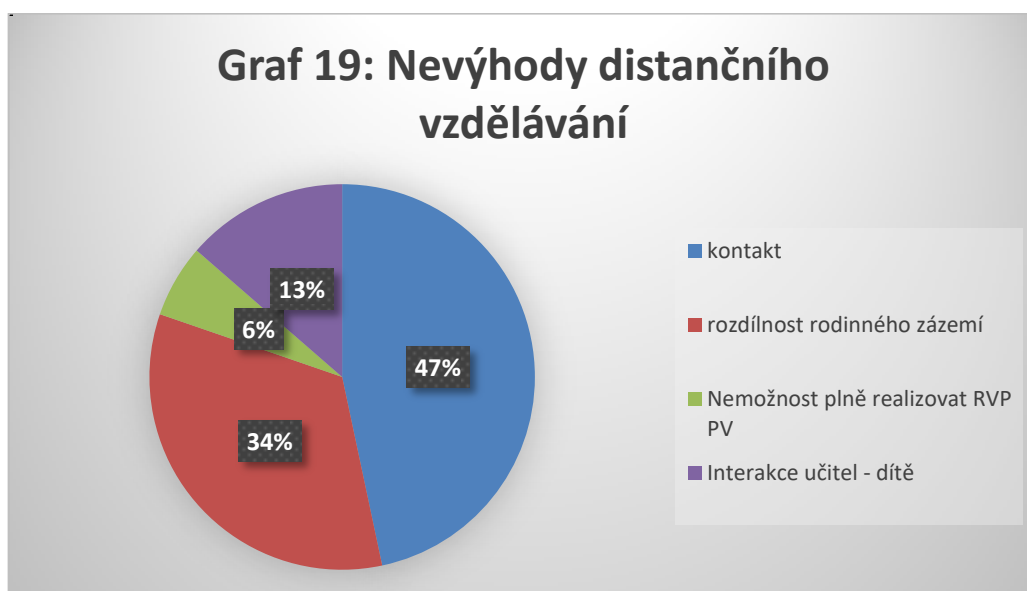
19. Jaké vidíte zápory distanční výuky předškolních dětí?

Na tuto otázku měli respondenti volné pole pro odpovědi.

Tabulka 19: Nevýhody distanční výuky

Odpovědi	Respondenti
Kontakt	168
Rozdílnost rodinného zázemí	121
Nemožnost plně realizovat RVP PV	22
Interakce učitel-dítě	49

Graf 19: Nevýhody distančního vzdělávání



Největším problémem distanční výuky je z pohledu respondentů omezení kontaktů dětí mezi sebou i mezi pedagogy.. Vzniká sociální distanc: „*Sociální distanc – zpretrhané kamarádské vztahy, špatná komunikace, logopedické problémy.*“ Děti nemají možnost kolektivních her, nemohou řešit sociální konflikty, navazovat vztahy, jsou izolovány ve svých domovech bez vrstevníků. Během distančního vzdělávání nelze rozvíjet vztahy, spolupráci a jiné sociální dovednosti. „*Osobní kontakt s dětmi není plně nahraditelný, nemožnost párové anebo skupinové práce dětí.*“

Druhou nejčastější nevýhodou distanční výuky bylo to, že děti mají doma rozdílné podmínky. Ne všechny děti mají doma přístup k počítači nebo rodiče, kteří si mohou dovolit čerpat ošetrovné, nechodit do práce a plně se věnovat dítěti.

Některé rodiny také nevidí a nerozumí důležitosti předškolního vzdělávání a tak se do distanční výuky nezapojují. „*Někteří rodiče si ani nepřečtou, co jsme dětem poslali, natož, aby s nimi něco dělali.*“ Pedagogové nemají možnost, jak tyto rodiče přimět ke spolupráci, rodiči stačí napsat omluvenku a dítě může zůstat bez podmětů, vzdělávání a vrstevníků i měsíce, což je především velká komplikace u dětí ze sociálně nepodmětného prostředí. „*Není možné vzdělávat dítě s nízkou podporou rodiny.*“

Na rodiče předvedla distanční výuka velkou část povinností a je důležitá spolupráce s mateřskou školou. „*Je vyžadována velká spolupráce rodičů. Ne každý rodič je schopen vše dítěti vysvětlit a úkoly s ním procvičit.*“ Část pedagogů také uvádí, že distanční výuku vnímá jako obtěžování a zátěž rodičů. „*Protože nechceme zatěžovat rodiče, není možné soustředit se podrobně a do hloubky na dané oblasti vzdělávání.*“

Respondenti 49x zmínili, že jim při distanční výuce chybí interakce učitel – dítě. Je pro ně těžké vyhodnotit výsledky vzdělávání, když neví, jak dítě reagovalo při aktivitě. „*Není možná kontrola, pomoc ani možnost vysvětlení.*“ Vzdělávání v mateřské škole je postaveno na interakcích mezi dětmi a učitelkou. „*Oční kontakt, komunikační dovednosti, nevidím úchop psacích potřeb, nevidím, zda pracovní listy vypracovávají bez pomoci rodičů.*“ Pedagogům při distanční výuce tento kontakt chybí, pokud nemají online výuku. Navíc často bez zpětné vazby neví, jak dále plánovat činnosti. „*Nevíme, jestli jsme naplnili cíle. Nevíme, v čem děti máme posunout dál, když neznáme odezvu. Ze začátku jsme pracovaly od rána do večera, protože jsme nevěděli, kolik úkolů pro děti máme mít.*“ Navíc je velmi těžké takto výuku individualizovat. „*Učitelka nemá přehled o tom, co a jak děti dělají, nemůže opravovat a diagnostikovat.*“

V odpovědích respondentů zaznělo 22x že během distanční výuky nelze plně naplňovat RVP PV. Distanční výuka má omezené možnosti, nelze zapojit kolektivní hry, pohybové hry není možnost při ní rozvíjet sebeobsluhu dítěte. „*Je to náročnější pro rodiče, nezáživné pro děti, nezáživné pro učitele a dětem to nic nedá.*“

6 Testování hypotéz

V této kapitole zformulujeme nulové hypotézy a statistickou metodou vypočítáme, zda alternativní hypotézy můžeme přijmout. K těmto výpočtům využijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. „*U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze*“ (Chráska, 2007, str. 71). Tento test bude využit při vyhodnocování hypotéz, protože nám ukáže, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny během dotazníkového šetření. Testování významnosti bude provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Nejdříve zformulujeme nulovou a alternativní hypotézu:

Hypotéza 1: Vysokoškolsky vzdělané učitelky jsou technicky zdatnější a více využívaly technologie při distanční výuce.

Nulová hypotéza 1: Vysokoškolsky vzdělané učitelky nejsou technicky zdatnější a nevyužívají více technologie při distanční výuce.

Tabulka 20: První hypotéza

	Online setkávání	Publikace videí	Využívání aplikací	Σ
Vysokoškolsky vzdělané učitelky	46 (24,1)	60 (30,83)	23 (12,40)	129
Učitelky se střední pedagogickou školou	22 (11,40)	27 (14,58)	12 (5,87)	61
Σ	68	87	35	364

Při vyhodnocování této hypotézy jsem vycházela z otázky číslo 4, která se tázala respondentů na jejich vzdělání, a z dat, které mi poskytla otázka číslo 11. Z této otázky jsem k ověření hypotéz použila data, která se týkala používání aplikací, tvorby videí při distančním vzdělávání nebo toho, že pedagogové organizovali online aktivity a setkávání s dětmi.

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem).

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $(P - O)^2$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost, uvedená v závorkách.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (3 - 1) \cdot (2 - 1) = 2$.

Podle tabulek je $X^2_{0,05} = 5,991$. Jelikož je $83,4 > 5,991$ můžeme nulovou hypotézu na hladině 0,05 odmítnout a přijmout hypotézu číslo 1.

Hypotéza 2: Mateřské školy sídlící na vesnici hodnotí lépe zapojení dětí během distančního vzdělávání.

Nulová hypotéza 2: Mateřské školy sídlící na vesnici nehodnotí lépe zapojení během distančního vzdělávání.

Tato hypotéza byla formulována na základě šetření ČŠI z května 2020: „Zásadním zjištěním jsou rozdíly v komunikaci mateřských škol s nižším a vyšším počtem dětí. Přestože počet dětí v jedné třídě se lišit nemusí, ukazuje se, že mateřské školy s nižším celkovým počtem dětí častěji využívají osobnější komunikaci“ (Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu, 2020, str. 6). Tabulka byla sestavena z dotazníkového šetření, a to z odpovědí na otázky 6 a 14.

Tabulka 21: Druhá hypotéza

Hodnocení zapojení dětí re- spondenty	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	Σ
Mateřské školy na vesnici	0 (1,46)	2 (1,38)	6 (4,38)	8 (6,58)	0 (1,83)	2 (5,12)	2 (5,85)	19 (23,01)	35 (31,06)	33 (31,06)	26 (20,82)	133
Mateřské škole ve městě	4 (2,54)	3 (3,17)	6 (7,61)	10 (11,42)	5 (3,17)	12 (8,88)	14 (10,15)	44 (39,98)	50 (53,94)	52 (53,94)	31 (36,17)	231
Σ	4	5	12	18	5	14	16	63	85	85	57	364

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem).

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $(P-O)^2/O$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (10 - 1) \cdot (2 - 1) = 9$.

Podle tabulek je $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$. Jelikož je $17,158 > 16,919$ můžeme nulovou hypotézu na hladině 0,05 odmítnout a přijmout hypotézu číslo 2. To tedy znamená, že lokace mateřské školy má dle pedagogů vliv na zapojení dětí do distanční výuky.

Hypotéza 3: O způsobu distanční výuky v mateřských školách o třech a více třídách, rozhodlo vedení mateřské školy.

Nulová hypotéza 3: O způsobu distanční výuky v mateřských školách o třech a více třídách, nerozhodlo vedení mateřské školy.

Tabulka 22: Třetí hypotéza

	Vedení mateřské školy	Samostatné rozhodnutí pedagogů	Σ
Jednotřídní a dvoutřídní mateřské školy	89 (85,76)	40 (43,23)	129
Mateřské školy se třemi a více třídami	153 (156,23)	82 (78,76)	235
Σ	242	122	364

Čísla uváděná vpravo a dole jsou tzv. marginální (okrajové) hodnoty. Čísla v závorce jsou očekávané hodnoty (násobíme odpovídající marginální hodnoty a dělíme celkovým počtem). Data byla použita z otázky číslo 7, tážající se respondentů na to, kolik tříd je v mateřské škole, ve které pracují. Tabulka byla doplněna o data z otázky číslo 8, kde respondenti zodpovídali, zda jim vedení představilo koncept distanční výuky nebo pracovali samostatně.

Testové kritérium χ^2 vypočítáme jako součet hodnot $(P - O)^2/O$, kde P je pozorovaná četnost, O je očekávaná četnost, uvedená v závorkách.

Stupeň volnosti $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde r je počet řádků a s je počet sloupců, v našem případě $f = (2 - 1) \cdot (2 - 1) = 1$.

Podle tabulek je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Jelikož je $3,841 > 0,56$ můžeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 odmítnout a přijmout hypotézu číslo 3. Výpočet tedy potvrdil, že vedení víceletých mateřských škol více plánovalo a vytvářelo koncepci jak vést distanční výuku.

7 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak mateřské školy vzdělávají distančně a jaký postoj k tomuto typu vzdělávání mají pedagogové. Součástí výzkumu byly čtyři výzkumné otázky:

1. Jakým technickým vybavením disponují mateřské školy?
2. Vytvářelo vedení mateřských škol koncepci vedení distanční výuky?
3. Jak komunikovaly mateřské školy se zákonnými zástupci dětí?
4. Zapojily se děti do distanční výuky?

Dotazníkové šetření poukázalo na to, jak rozdílné podmínky panují v mateřských školách v případě první výzkumné otázky.

Přestože zpráva ČŠI z května 2020 upozorňuje na to, že mateřské školy nejsou dostatečně technicky vybavené, což komplikuje nebo přímo znemožňuje online vzdělávání, peníze na vybavení mateřské školy nezískaly. Možná to je také důvodem, proč i letos mateřské školy využívají nejčastěji email, web mateřské školy nebo Facebook jako prostředky, jak komunikovat a zprostředkovat distanční výuku. Dotazníkové šetření ukázalo, že mateřské školy mají rozdílná technická zázemí. Toto zázemí ovlivnilo to, jakým způsobem pedagog vzdělával na dálku.

Našli se pedagogové, kteří se pustili i do technicky náročnějších způsobů distančního vzdělávání. Pedagogové, kteří se rozhodli do distanční výuky zapojit techniku jako například Zoom, MS Teams byli z pravidla vysokoškolsky vzdělání, jak tvrdila hypotéza číslo 1.

Na základě druhé výzkumné otázky byla vytvořena hypotéza 3: O způsobu distanční výuky v mateřských školách o třech a více třídách, rozhodlo vedení mateřské školy. Respondenti však neuvodili jednoznačnou odpověď, ukázalo se, že podmínky v mateřských školách jsou v tomto velmi rozdílné. Přesto, že odpověď respondentů nebyla jednoznačná, výpočtem chí kvadrátu a kontingenční tabulku se podařilo hypotézu číslo 3 ověřit a přijmout.

Komunikací se zákonnými zástupci se věnovala otázka číslo 3. Respondenti uváděli, že se v komunikaci zaměřili nejen na rodiče, ale také na děti a především na to, aby děti neztratily sociální kontakty, které považují pedagogové za klíčové při vzdělávání v mateřské škole. Pedagogové si jsou vědomi toho, že

mateřská škola má nezastupitelnou roli v sociálním začlenění dítěte. V případě, že pedagogové vedli tato online setkávání, dostávali větší míru kladné zpětné vazby jak od dětí, tak od rodičů. Respondenti uváděli, že dostávali buď zpětnou vazbu pozitivní, nebo s nimi rodiny dětí nekomunikovaly vůbec.

Výzkumná otázka číslo čtyři opět sloužila jako podklad pro hypotézu 2: Mateřské školy sídlící na vesnici hodnotí lépe zapojení dětí během distančního vzdělávání. Na základě této výzkumné otázky a z tematické zprávy ČŠI z května 2020, kde ČŠI uvádí, že mateřským školám na vesnicích se daří více komunikovat s rodinou dítěte. Na základě těchto informací byla formulována hypotéza číslo 2: Mateřské školy sídlící na vesnici hodnotí lépe zapojení dětí během distančního vzdělávání. Tato hypotéza byla potvrzena. Respondenti uváděli, že nejčastěji získávali zpětnou vazbu prostřednictvím fotografií dětí, emailů od rodičů či videí. Rodiče také posílali pedagogům vypracované práce dětí. Většina respondentů uvádí, že zpětná vazba od dětí i rodičů byla převážně pozitivní. Z odpovědí respondentů lze také konstatovat, že pokud měli ve své třídě rodinu, která dlouhodobě nespolečně pracovala, nepodařilo se jim navázat spolupráci během distančního vzdělávání. Často se jednalo o rodiny, které si materiály nevyzvedly a nijak nekomunikovaly.

Distanční vzdělávání v mateřské škole je pro učitele novinkou, která vstoupila platnost v srpnu 2020. Z dotazníkového šetření lze vyčíst, že jsou mateřské školy a pedagogové, kteří stále hledají způsob, který jim bude nejvíce vyhovovat a bude efektivní vzdělávací formou pro děti.

Závěr

Teoretická část práce se věnovala změnám, které nastaly v mateřských školách, vlivem nových trendů ve vzdělávání a pandemie viru COVID-19. Cílem této práce bylo zjistit, jak se podařilo pedagogům mateřských škol vyrovnat se zcela novým fenoménem v předškolním vzdělávání – a to distanční výukou.

V teoretické části jsou popsány legislativní změny, které proměnily vzdělávání v české mateřské škole. Část těchto změn byla dlouhodobě plánovaná a vycházela z trendů ve vzdělávání v Evropské unii, například z plnění cílů Barcelonské dohody. Tato část se také věnuje proměně pedagoga v mateřské škole a nárokům na něj.

V empirické části se věnuji problematice distančního vzdělávání v mateřské škole. V této části práce je vymezena výzkumná problematika, jsou zde vymezeny cíle práce, výzkumné otázky a hypotézy. Tato kapitola popisuje výzkumnou metodu, soubor a průběh výzkumu. Všechna data získaná z dotazníku byla vyhodnocena. Jednotlivé odpovědi jsme vložili do tabulek a ze získaných dat sestavili graf. Na základě získaných dat byly vyhodnoceny výzkumné otázky a hypotézy.

Práce odhalila, jak je důležité, aby pedagog a rodina spolupracovali a jak je tato spolupráce nenahraditelná během distančního vzdělávání. Rodič se při vzdělávání na dálku stává plnohodnotným partnerem školy a přebírá vedoucí úlohu při předškolním vzdělávání svého dítěte. V dotazníkovém šetření respondenti několikrát zdůraznili, že rodina, se kterou byla velmi dobrá spolupráce již před přechodem na distanční výuku, se aktivněji zapojila do distančního vzdělávání dítěte. Naopak rodinu, kde byla míra spolupráce již před distančním vzděláváním nízká, se nepodařilo kolikrát vůbec do distančního vzdělávání zapojit. Vzhledem k rodině dítěte je také důležitá osvěta o tom jak probíhá předškolní vzdělávání.

Distanční vzdělávání je naprostou novinkou pro předškolní pedagogy. Z dotazníkového šetření vyplývá, že téměř třetina respondentů nevidí v distančním vzděláváním smysl. Tento fakt lze částečně vysvětlit tím, že spousta pedagogů nemá ve svém zaměstnání podmínky na to, aby plnohodnotně realizovali takovou formu vzdělávání. Toto zjištění považuji ze svého pohledu za alarmující.

Je také nutné zmínit, že předškolní věk je specifický, jak bylo popsáno v kapitole 1.2. Děti disponují krátkodobou pozorností, činnosti je třeba často střídát a děti vhodně motivovat. Pro mnoho respondentů je cílem vzdělávání v mateřské škole posilování socializace dítěte, přijímání nových sociálních rolí a navazování vztahů mimo rodinu dítěte. Tyto cíle však těžce plní, pokud vzdělávání probíhá distančním způsobem.

V této práci byly shrnuty základní informace o trendech v předškolním vzdělávání. Jak ukázala tematická zpráva ČŠI z roku jara 2020, kdy došlo k prvnímu uzavření mateřských škol, pedagogové začali ihned spontánně vzdělávat na dálku i když k tomu nebyli nikým vyzváni. Pedagogové si i nadále hledají způsoby jak co nejlépe distančně vzdělávat.

Distanční výuka může být skvělou příležitostí k promyšlené digitalizaci předškolního vzdělávání a dalšímu vzdělávání pedagogů, což může pozitivně ovlivnit prestiž předškolního vzdělávání.

Seznam použité literatury

BÍLÁ KNIHA O BUDOUCNOSTI EVROPY: Úvahy a scénáře pro EU27 v roce 2025 [online]. Brusel: Evropská komise, 2017 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/bil_a_kniha_o_budoucnosti_evropy_cs.pdf

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023 [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/admin/Downloads/dlouhodoby_zamer_stranky_mensi_velikost.pdf

Evropská komise. *Doporučení rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče* [online]. Brusel: Evropská komise, 2018 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0015.02/DOC_1&format=PDF

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* [online]. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014 [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-247-9339-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: Od jara do léta*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-316-2.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce [online]. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-88087-43-4. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/Vyrocní_zprava_CSI_2019_2020/resources/pdfs/vyrocka.pdf

MAJERČÍKOVÁ, Jana, Beata HORNÍČKOVÁ a Soňa LORENCOVÁ. *Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie covid-19. Pedagogická orientace* [online]. 2020, **2020**(č.2), 231-241 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2021/01/j-majercikova-b-hornickova-s-lorencova.html>

MAJERČÍKOVÁ, Jana a URBANIECOVÁ Klára. *Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek*. *Studia paedagogica* [online]. 2021, 51-77 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-3](http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-3)

MŠMT ČR. *Metodické doporučení pro distanční vzdělávání v mateřské škole*. Praha: MŠMT, 2021.

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018.

MŠMT, ©2013-2018. *Podrobný informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. MSMT.cz [online]. cit [2021-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-kevzdelavani-deti-od-2-do-3>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika* [online]. Pardubice: Grada, 2016 [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-271-9086-7.

PALONCYOVÁ, Jana, Jana BARVÍKOVÁ, Věra KUCHAROVÁ a Kristýna PEYCHLOVÁ. *Nové formy denní péče o děti v České republice* [online]. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2014 [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-7416-203-9. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_381.pdf

PAVLAS, Tomáš, Dana PRAŽÁKOVÁ, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS, Irena BORKOVCOVÁ a Roman FOLWARCZNY. *Vzdělávání v mateřských v období nouzového stavu* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-4-29]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/69a150e0-6d55-401f-8d86-a79f19cd02cc/Tematicka-zprava-Vzdelavani-v-materskych-skolach-v?maxSideSize=2000&width=500&height=800>

PICKOVÁ, Helena. Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění. *Orbis Scholae* [online]. 2017, (11), [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/4864/OS_11_1_0051.pdf.

MPSV ČR. *PROJEKT PODPORA IMPLEMENTACE DĚTSKÝCH SKUPIN: METODIKA PRO POSKYTOVATELE DĚTSKÝCH SKUPIN* [online]. 2. vydání. Praha: Vydalo Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2019 [cit. 2021-02-10]. ISBN 978-80-7421-214-7. Dostupné z: http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/02_mpsv_publicace_metodika_pro_poskytovatele_2019.pdf

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SIMONOVÁ, Jaroslava, POTUŽNÍKOVÁ, Eva & Jana STRAKOVÁ. Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 2017, 11(1): 71–91. ISSN 2336-3177.
DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>.
- MŠMT ČR. *Souhrnné informace o předškolním vzdělávání*. [online]. msmt.cz: msmt.cz, 2020 [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/informace-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani>
- SYSLOVÁ, Zora. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2019. ISBN 978-80-7598-276-6.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3357-9.
- WAGNER, Jan. *Zpráva Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů o rozvoji zařízení péče o děti pro malé děti s cílem posílit zapojení žen na trhu práce, rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem rodičů a udržitelný růst podporující začlenění v Evropě* [online]. 7. 9. 2018, [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/zprava-komise-evropskemu-parlamentu.html>
- WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 2014, (4), 510-534. [online] [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873>

Elektronické zdroje

- Ministryně k vysokoškolskému vzdělání učitelů mš* [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-k-clanku>
- Zápisy do předškolního vzdělávání. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-predskolniho-vzdelavani>

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se diskutovalo o povinném předškolním vzdělávání a o zařazování dvouletých dětí do mateřských škol. *Asociace předškolní výchovy* [online]. 2017 [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://asociacepv.cz/na-pedagogicke-fakulte-univerzity-karlovy-se-diskutovalo-o-povinnem-predskolnim-vzdelavani-a-o-zarazovani-dvouletych-deti-do-materskych-skol/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

Novela školského zákona č. 349/2020 Sb., [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>

Informace o mimořádných prostředcích na ICT. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-4-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-o-mimoradnych-prostredcich-na-ict>

Seznam grafů a tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů.....	37
Tabulka 2: Pracovní pozice respondentů.....	38
Tabulka 3: Délka praxe.....	38
Tabulka 4: Dosažené vzdělání	39
Tabulka 5: Třída, ve které pracujete	40
Tabulka 6: Lokalita mateřské školy.....	41
Tabulka 7: Počet tříd v mateřské škole.....	42
Tabulka 8: Vytváření koncepce.....	42
Tabulka 9: Smíšená výuka.....	43
Tabulka 10: Náročnost smíšené výuky.....	44
Tabulka 11: Způsoby distanční výuky.....	47
Tabulka 12: Rozhodnutí o distanční výuce.....	49
Tabulka 13: Vybavení mateřské školy.....	52
Tabulka 14: Zapojení do distanční výuky.....	55
Tabulka 15: Spolupráce s rodinou.....	56
Tabulka 16: Zpětná vazba.....	57
Tabulka 17: Výroky.....	58
Tabulka 18: Přínosy a výhody.....	59
Tabulka 19: Nevýhody distančního vzdělávání.....	62
Tabulka 20: První hypotéza.....	64
Tabulka 21: Druhá hypotéza.....	65
Tabulka 22: Třetí hypotéza.....	66
<i>Graf 1: Pohlaví respondentů.....</i>	<i>37</i>
<i>Graf 2: Pracovní pozice respondentů.....</i>	<i>38</i>
<i>Graf 3: Délka praxe.....</i>	<i>39</i>
<i>Graf 4: Dosažené vzdělání.....</i>	<i>40</i>
<i>Graf 5: Složení třídy.....</i>	<i>41</i>
<i>Graf 6: Lokalita mateřské školy.....</i>	<i>41</i>
<i>Graf 7: Počet tříd v mateřské škole.....</i>	<i>42</i>
<i>Graf 8: Vytváření koncepce.....</i>	<i>43</i>
<i>Graf 9: Smíšená výuka.....</i>	<i>44</i>
<i>Graf 10: Náročnost smíšené výuky.....</i>	<i>45</i>
<i>Graf 11: Způsoby distanční výuky.....</i>	<i>48</i>
<i>Graf 12: Rozhodnutí o distanční výuce.....</i>	<i>49</i>
<i>Graf 13: Vybavení mateřské školy.....</i>	<i>52</i>
<i>Graf 14: Zapojení do distanční výuky.....</i>	<i>55</i>
<i>Graf 15: Spolupráce s rodinou.....</i>	<i>56</i>
<i>Graf 16: Zpětná vazba.....</i>	<i>57</i>
<i>Graf 17: Výroky.....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 18: Přínosy a výhody.....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 19: Nevýhody distančního vzdělávání.....</i>	<i>62</i>

Seznam zkratk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ČŠI – Česká školní inspekce

ŠVP – Školní vzdělávací program

Přílohy

Příloha: dotazník

Distanční vzdělávání v mateřské škole

1 Jsem

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

žena muž

2 V mateřské škole pracuji jako:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ředitelka mateřské školy učitelka vedoucí učitelka / zástupkyně ředitele

3 Jaká je délka Vaší praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

do 2 let do 6 let do 12 let do 19 let do 27 let 27 let a více

4 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Středoškolské s maturitou Vysokoškolské ukončeno Bc. stupněm Vysokoškolské ukončeno Mgr. stupněm VOŠ
 Jiná...

5 Třída ve které pracujete je

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

věkově heterogenní věkově homogenní

6 Mateřská škola, ve které pracujete, je

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ve městě na vesnici

7 Kolik tříd má Vaše mateřská škola

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1 2 3 4 a více

8 Vytvářeli jste jako mateřská škola koncepci jak bude u Vás distanční výuka probíhat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, způsob distančního vzdělávání nám sdělilo vedení Ano, distanční výuku dostal na starost určený člen pedagogického sboru Ne, každý pedagog si vede distanční výuku po svém

9 Fungovala Vaše mateřská škola na tzv. "smíšené výuce" ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

10 Pokud byla Vaše předchozí odpověď ano, co bylo pro Vás při plánování nejnáročnější?

11 Jakým způsobem jste vedli distanční výuku?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- | | | | |
|--|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Publikací inspirativního materiálu na webu | <input type="checkbox"/> Zasiláním materiálu prostřednictvím emailu | <input type="checkbox"/> Online setkáváním prostřednictvím aplikací Ms teams, Zoom a jiné... | <input type="checkbox"/> Poštovním doručováním materiálu |
| <input type="checkbox"/> Rodiče si materiály osobně vyzvedávali v mateřské škole | <input type="checkbox"/> Publikováním videí pro děti na různých platformách | <input type="checkbox"/> Děti plnily úkoly v pracovních sešitech, které dostaly k dispozici | <input type="checkbox"/> Využíváním aplikací například Iškolička, Škola v pyžamu a jiné |
| <input type="checkbox"/> Jiná... <input style="width: 150px;" type="text"/> | | | |

12 Co u Vás rozhodlo o způsobu distanční výuky?

13 Jaké vybavení k distanční výuce máte k dispozici ve Vaší mateřské škole?

14 Jak se Vám podařilo zapojit děti do distanční výuky?

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	
děti se zapojovaly málo, míra odezvy byla nízká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	od dětí jsem dostávala velké množství zpětné vazby

14 Jak se Vám podařilo zapojit děti do distanční výuky?

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	
děti se zapojovaly málo, míra odezvy byla nízká	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	od dětí jsem dostávala velké množství zpětné vazby

15 Jak hodnotíte spolupráci s rodinou během distanční výuky?

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	
Nedostatečně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi uspokojivě

16 Jakou zpětnou vazbu jste jako pedagog obdržela?

17 Prosím vyberte, zda s danými výroky souhlasíte nebo nesouhlasíte

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	zcela souhlasím	spíše souhlasím	ani souhlasím ani nesouhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím

Zvolený způsob distanční výuky mi vyhovuje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distanční výuka plně zastoupí prezenční vzdělávání v mateřské škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Příprava distanční výuky je pro mě náročnější	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 Jaký je podle Vás přínos, výhoda distančního vzdělávání předškoláků?

19 Jaké vidíte zápory distanční výuky předškolních dětí?