

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize

Bakalářská práce

Autor: Andrea Milecová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.
Oponent práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Andrea Milecová

Studium: P18K0143

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize**

Název bakalářské práce Obligatory preschool education during the Covid-19 pandemic
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám pojmy jako je školní zralost a připravenost. Dále se snažím specifikovat nejčastější důvody odkladu školní docházky. Uvádím zde změny, které v mateřských školách nastaly od roku 2017 v souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání. Okrajově se věnuji pojmu koronavirová krize a distanční výuka. Praktická část je zaměřena na děti, které byly za doby koronavirové krize v posledním roce předškolní výchovy. Konkrétně popisují, jak v této době Mateřské školy pracovaly s předškoláky a připravovaly je na vstup do školy. Cílem této práce je zjistit, zda distanční výuka byla dostatečná a děti nastoupily do ZŠ adekvátně připravené.

BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy. Praha: Raabe, [2019]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0. DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. Školní zralost a odklady školní docházky. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5. BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. Školní zralost a komunikace. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Oponent: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7.6.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Jindry Vondroušové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Poděkování patří mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Jindře Vondroušové, Ph.D. za cenné rady a připomínky.

Anotace

MILECOVÁ, Andrea. *Povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 50 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se zaměřuje na povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize. V teoretické části jsou charakterizovány pojmy jako předškolní vzdělávání, rámcový vzdělávací program a distanční vzdělávání v mateřských školách. Praktická část je zaměřena na metodologii kvalitativního výzkumu s následnou analýzou získaných dat. Výzkumný vzorek tvoří učitelky a rodiče z města Rumburk. Rozhovory s respondenty vedou ke zodpovězení cíle bakalářské práce, kterým je zjistit, jak distanční vzdělávání v mateřských školách v Rumburku probíhalo.

Klíčová slova: mateřská škola, distanční vzdělávání, koronavirová krize

Anotation

MILECOVÁ, Andrea. Compulsory pre-school education during the coronavirus crisis. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 50 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis focuses on compulsory preschool education during the coronavirus crisis. The theoretical part characterizes concepts such as, preschool education, framework educational program and distance education in kindergartens. The practical part is focused on the methodology of qualitative research with subsequent analysis of the obtained data. The research sample consists of teachers and parents from the town of Rumburk. Interviews with respondents lead to the answer of the goals of the bachelor's thesis, which is to find out how distance education in kindergartens in Rumburk took place.

Key words: kindergarten, distance education, coronavirus crisis.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Předškolní vzdělávání	12
1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	12
1.2 Povinná předškolní docházka	13
1.2.1 Školní zralost a připravenost	13
1.2.2 Odklady školní docházky	14
1.3 Rámcový vzdělávací program.....	15
2 Distanční vzdělávání	18
2.1 Vývoj distančního vzdělávání.....	18
2.2 Charakteristika distančního vzdělávání	18
2.3 Principy distančního vzdělávání	19
3 Distanční vzdělávání v mateřských školách.....	21
3.1 Organizace výuky	22
3.2 Formy distančního vzdělávání	22
3.3 Technické zajištění	23
3.4 Komunikace s rodiči	24
3.5 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 Metodologie výzkumu.....	28
4.1 Výzkumný problém	28
4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	28
4.3 Výzkumný vzorek.....	31
4.4 Metody sběru dat	32
4.5 Metody analýzy dat.....	34
5 Interpretace získaných dat.....	35

5.1	Jakým způsobem probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku z pohledu rodiče?	35
5.2	Jak se u dětí v povinném předškolním roce rozvíjely vzdělávací oblasti RVP PV?	36
5.3	Jak ovlivnila distanční výuka v povinném roce předškolní výchovy vstup dětí do 1. třídy?	39
6	Diskuse	40
6.1	Limity a benefity výzkumu	42
	Závěr	43
	Zdroje:	45
	Seznam tabulek	48
	Seznam grafů	48
	Seznam použitých zkratk	49
	Seznam příloh	49
	Příloha 1: Souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru	50

Úvod

V této bakalářské práci se budu věnovat tématu distančního vzdělávání v mateřských školách. Tento druh vzdělávání byl zaveden v návaznosti na pandemii Covid-19, která otřásla nejen celým školstvím v České republice, ale i kompletní společností. Distanční vzdělávání zasáhlo jak učitelky, které tímto druhem výuky musely vzdělávat, tak i rodiče, kteří se rázem museli přeorientovat do role učitelů svých dětí. Vláda uvedla v povinnost vzdělávat distančně všechny děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné. Tato skutečnost tedy uváděla mnoho mateřských škol do situace, ve které byly poprvé a neměly s ní žádné osobní zkušenosti.

Důvodem, proč jsem si vybrala toto téma bylo, že distančně se děti v mateřských školách v historii naší republiky nikdy nevzdělávaly, téma je tedy velmi aktuální a probírané. Celý život inklinuji k práci s dětmi, ta mě baví a naplňuje. Již pátým rokem pracuji v mateřské škole jako učitelka, téma je mi tedy velmi blízké. Bakalářská práce má za cíl zjistit, jak distanční vzdělávání v mateřských školách probíhalo. Také se zaměřuje na osobní názory všech, kterých se distanční vzdělávání dotklo.

Bakalářská práce je tradičně rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. V první části se budu věnovat tématům úzce spjatých s distančním vzděláváním v mateřských školách. Budu charakterizovat předškolní vzdělávání jako takové a následně se chci věnovat uvedením do problematiky distančního vzdělávání se zaměřením na mateřské školy. Část praktická bude zaměřena na kvalitativní výzkum, jeho metodologii a následnou analýzu získaných dat. Data budu získávat pomocí rozhovorů s respondenty, které distanční vzdělávání zasáhlo. Jejich poznatky a zkušenosti budou moci sloužit jako inspirace dalším učitelům, kteří by se v budoucnu mohli opět setkat s distančním vzděláním v mateřských školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zabývám charakteristikou předškolního vzdělávání, kde informuji o povinném předškolním vzdělávání ve spojení s tématem školní zralosti a připravenosti. V druhé kapitole pokračuji popisem distančního vzdělávání a jeho principů. Následně se zaměřuji na distanční vzdělávání v mateřských školách.

1 Předškolní vzdělávání

Ve své práci se věnuji problematice povinného předškolního vzdělávání za dob koronavirové krize. Pro pochopení distanční výuky v mateřských školách vidím jako důležité nejdříve okrajově vymezit pojem předškolní vzdělávání, z tohoto důvodu zmíněnému tématu věnuji první kapitolu.

1.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je jedním ze základních pilířů vzdělávání v České republice. Toto vzdělávání nejčastěji zajišťují mateřské školy, dále pak třídy přípravné a speciální. Pojmem předškolní vzdělávání se rozumí zpravidla vzdělávání dětí od 2 do 6 let. Pokud škola přijme dítě mladší tři let, má možnost uplatnit snížení nejvyššího počtu dětí ve třídě o dvě děti. Děti dvouleté jsou pak přijaté pouze v případě, že má daná mateřská škola místo. Výjimku představují děti s odkladem školní docházky, které se vzdělávají i po 6. roce věku (školní zákon).

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je „*doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*“ (RVP PV, 2021, s. 6).

Předškolní vzdělávání děti připravuje na další životní i vzdělávací cestu. „*Pro naplnění výchovných a pedagogických cílů předškolního vzdělávání je nezbytné propojit světy mateřské školy a rodiny*“ (Boháčová a kol., 2019). Pedagog by měl usilovat o pozitivní prostředí s dostatkem přiměřených podnětů. To vše s maximálním ohledem na veškeré odlišnosti každého dítěte (RVP PV, 2021). Při výchově a vzdělávání není důležité formovat dítě do určité podoby, nýbrž vytvořit dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (Oprailová, 2016).

V předškolním vzdělávání dochází v roce 2017 k podstatným změnám. Od 1. září je pro děti od 5 let docházka do MŠ povinná a každý rodič musí přihlásit své předškolní dítě do mateřské školy (školský zákon).

1.2 Povinná předškolní docházka

Jak bylo zmíněno výše, novelizace školského zákona (2016), s účinností od 1.1.2017, přinesla zásadní změnu. Z dosavadní dobrovolné docházky do mateřské školy se poslední rok v předškolním zařízení stává povinným. V praxi změna znamená, že si rodiče sami hlídají termín zápisu do mateřských škol, kde své dítě přihlásí minimálně na poslední předškolní rok. Záписy probíhají již tradičně v termínu od 2. do 16. května. Pokud rodiče termín promeškají, nemají garanci, že jejich dítě bude umístěno do jejich spádové mateřské školy. Další povinností rodiče je, v případě nemoci či jiné překážky v docházce, dítě omluvit a absenci odůvodnit (školský zákon).

I po této novelizaci mají rodiče možnost plnit povinné předškolní vzdělávání individuálně, musí však mít pro tuto situaci vážné odůvodnění a oznámit to řediteli své spádové školy minimálně 3 měsíce před zahájením školní docházky. Mateřská škola bude poté ověřovat úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech (školský zákon).

Koželuh a Koželuhová (2020) říkají, že důvodem změny začala být více vnímána nutnost přípravy dětí na vstup do 1. třídy. Autoři se v odborném článku odkazují na Simonovou, Potužníkovou a Strakovou (2017), které vidí jako výsledek zavedení povinného předškolního vzdělávání podobnou úroveň vzdělání u dětí nastupujících do prvního ročníku základní školy.

1.2.1 Školní zralost a připravenost

Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo splňovat určitou komplexní úroveň vyspělosti, jinými slovy mělo by být na školu zralé a připravené.

Školní zralost a připravenost – pojmy, které si jsou velmi blízké a vzájemně se propojují, ale zároveň je mnoho autorů definuje odlišně. Například Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) definují **školní zralost** jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží*

účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ Opravilová (2016) ve své knize Předškolní pedagogika doplňuje, že školní zralost úzce souvisí s vývojem centrální nervové soustavy a je závislá na rozvoji mentálních a psychických funkcí. Z toho vyplývá, že školní zralost vyzdvihuje hledisko biologické, úzce spjaté s nervovou soustavou, které dítěti umožňuje bezproblémový vstup na základní školu. Naopak pojem **školní připravenost** podtrhuje aspekt společenský. Kořátková (2008, s. 114) ji popisuje jako *„způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji.*“ Vágnerová (2012) dodává, že by dítě mělo umět zvládat určité role, srozumitelně komunikovat i respektovat normy chování v dané společnosti.

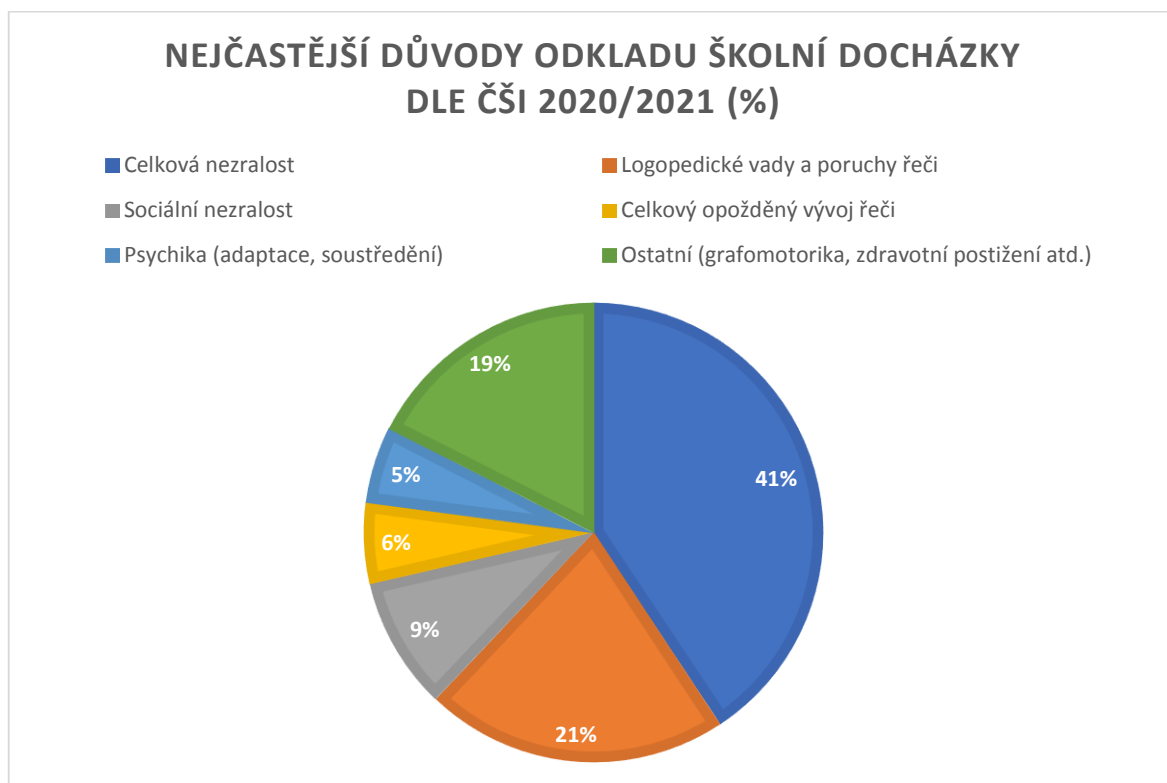
1.2.2 Odklady školní docházky

Se školní zralostí a připraveností souvisí i téma odkladů školní docházky. *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může zákonný zástupce dítěte písemně požádat v době zápisu o odklad“* (Dandová a kol., 2018). Ředitel má pravomoc odložit školní docházku o jeden školní rok. Aby tak mohl učinit, musí mít posouzení školského poradenského zařízení, odborného lékaře či klinického psychologa. Nejdéle může odkládat školní docházku do osmého roku věku dítěte. Dítě s odkladem školní docházky se může vzdělávat v mateřských školách, přípravných třídách či speciálních třídách ZŠ (školský zákon). Pokud je dítě dostatečně vyspělé a dovršilo k 31. 8. šestý rok věku, nastupuje do základního stupně vzdělání.

Česká republika se dlouhodobě potýká s relativně vysokým počtem odkladů školní docházky. Česká školní inspekce (ČŠI) ve své výroční zprávě (2021) zmiňuje, že ve školním roce 2020/2021 činil počet dětí s odkladem školní docházky 18,6 %. Také říká, že nenastala změna ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání a procento odkladu zůstává stále vysoké.

ČŠI řadí mezi nejčastější důvody odkladu školní docházky:

Graf 1: Nejčastější důvody odkladů školní docházky ČŠI zveřejňuje za rok 2020/2021



1.3 Rámcový vzdělávací program

V Českém školství se vzdělává podle rámcových vzdělávacích programů (RVP), které určují dané vzdělávací cíle (školský zákon). Předškolní vzdělávání se řídí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (RVP PV, 2021).

RVP PV (2021) udává 4 cílové kategorie, dle kterých se v mateřských školách pracuje:

- rámcové cíle – záměr předškolního vzdělávání, rozvoj dítěte po fyzické, sociální i psychické stránce,
- klíčové kompetence – soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a začlenění do společnosti každého jedince,
- dílčí cíle – konkrétní záměry, které jsou součástí dané vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, odpovídající dílčím cílům.

Vzdělávací obsah v RVP PV (2021) je dále rozdělen do 5 oblastí:

- dítě a jeho tělo (biologická oblast)

V této oblasti je cílem učitele stimulovat a podporovat růst, neurosvalový vývoj dítěte, posilovat tělesnou zdatnost, pohybovou kulturu a napomáhat v navození fyzické pohody. Dále rozvíjet pohybové a manipulační schopnosti, učit děti sebeobslužným dovednostem a vytvářet návyky a postoje vedoucí k základům zdravého životního stylu. Při vstupu na základní školu by dítě mělo být schopno např. pohybu a orientace v prostoru, chytat a házet míč, sladit pohyb s rytmem, přesně napodobit pohyb, vnímat a rozlišovat všemi smysly, ovládat jemnou motoriku, bez problému zvládat sebeobsluhu a určit, co jeho tělu škodí a prospívá (RVP PV, 2021).

- dítě a jeho psychika (psychologická oblast),

V psychologické oblasti je hlavním cílem učitele navození duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte. Učitelé mají rozvíjet dětský intelekt, řeč, jazyk, poznávací procesy, sebepoznání a kreativitu. Celkově dítě podporovat a povzbuzovat v rozvoji myšlení, poznávání a učení. Předškolní vzdělávání by mělo dítě ukončovat např. se zvládnutím správné výslovnosti i vyjadřovacích dovedností. Mělo by umět popsat své pocity, vést smysluplný rozhovor, reprodukovat říkanky i písničky, zvládat dramatickou úlohu spojenou se zájmem o knihy, hudbu i divadlo. Dále udržet pozornost, poznat většinu toho, čím je obklopeno, zajímat se o nové věci, chápat základní matematické pojmy (porovnávat, třídit, znát počty cca do šesti atp.), zvládat prostorové i časové pojmy (nad, pod, ráno, večer, jaro, zima atp.). Další důležitou součástí této vzdělávací oblasti je, aby dítě dobře zvládalo odloučení od rodičů a blízkých, bylo empatické k osobám v okolí a živé i neživé přírodě (RVP PV, 2021).

- dítě a ten druhý (interpersonální oblast),

Tato oblast je zaměřena na podporu dětí v utváření vztahů k vrstevníkům a dospělým. Zároveň má učitel zajišťovat pohodu všech těchto vztahů a děti podporovat ve vzájemné komunikaci. Dítě by mělo zvládat navazovat kontakty, udržovat přátelství a respektovat ostatní. Chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, ať už vypadají jinak, či se jinak chovají. Mělo by zvládat spolupracovat

s ostatními, dodržovat pravidla vzájemného soužití doma i v mateřské škole, respektovat potřeby druhého (dělit se, být citlivý, nabízet pomoc slabším). Také by mělo vědět o případných rizicích při setkání s neznámými lidmi, chovat se tedy obezřetně a opatrně (RVP PV, 2021).

- dítě a společnost (sociálně – kulturní oblast),

Čtvrtá vzdělávací oblast nese za cíl uvést děti do společnosti ostatních lidí, seznamovat je s pravidly dané společnosti a poznávat materiální i duchovní hodnoty. Učitel dítě seznamuje se světem kultury i umění a umožňuje mu se aktivně podílet na tvoření společenské pohody. Při vstupu do první třídy základního vzdělání by dítě mělo zvládat např. základní návyky ve společenském chování (pozdravit, poprosit, poděkovat, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení atd.), adaptaci na život ve škole (chápat přechod z mateřské do základní školy) či zachycovat skutečnosti ze svého okolí (kresba, barevné vyjádření, tvorba z papíru apod.). Dále by se mělo umět vyjadřovat pomocí hudebních a hudebně-pohybových činností (zpěv, hra na nástroje atd.) (RVP PV, 2021).

- dítě a svět (environmentální oblast),

V poslední vzdělávací oblasti mají učitelé za cíl rozvíjet u dětí povědomí o okolním světě a vlivu člověka na životní prostředí. Seznamují děti s problémy životního prostředí jak v jejich okolí, tak i v celosvětovém měřítku. Dítě by na konci předškolního vzdělávání mělo zvládat např. orientaci v okolí jemu blízkém i vzdáleném, mít povědomí o společenském, přírodním i kulturním prostředí. Dále si všímat změn v okolí, mít povědomí o významu životního prostředí a zároveň pomáhat pečovat o něj (RVP PV, 2021).

V návaznosti na RVP PV si následně každá mateřská škola vypracovává svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Za správnost ŠVP nese odpovědnost ředitel/ka a je důležité, aby byl po určitém období vyhodnocen i aktualizován (RVP PV, 2021).

2 Distanční vzdělávání

Pojem distanční vzdělávání je pro mou bakalářskou práci stěžejní, neboť úzce souvisí s předškolním vzděláváním v době pandemie Covid-19. Zaměřuji se na jeho vývoj, obecnou charakteristiku a základní principy.

2.1 Vývoj distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání v podobě, jaké známe dnes, procházelo zásadními reformami. Zlámalová (2007) ve svém článku Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra zařazuje jeho prvopočátek do poloviny 19. století, kde došlo ke vzniku pošty a s tím spojeným rozvojem korespondenční formy studia. Autorka říká, že další významná změna distančního vzdělávání nastala s rozvojem techniky ve 20. století. Vznik rádií, gramofonových desek a televizního vysílání výrazně rozšířil možnosti tohoto druhu vzdělávání. V rádiu se vysílaly vzdělávací pořady, mnohé vzdělávací instituce si začaly zakládat vzdělávací rozhlasové stanice. Distanční vzdělávání posílilo při vzniku telefonu, kde se výrazně zlepšila komunikace a zpětná vazba. Podle autorky třetí a poslední významnou změnu v distanční výuce lze přikládat rozvoji informačních a komunikačních technologií (médiá, počítačové sítě, internet apod.). Veškeré tyto technologie se začaly využívat jak v klasickém vyučování (face-to-face), tak i distančním. Ve vzdělávání distančním měl vývoj těchto technologií ale zásadnější význam, jelikož využívání těchto technologií dalo distančnímu vzdělávání jasný směr.

2.2 Charakteristika distančního vzdělávání

Charakteristika distančního vzdělávání není mezi autory vždy totožná, jednotně se ale shodují v tom, že jsou žáci a pedagogové při výuce v nepřímém kontaktu. Například Kaplan a Haenlein (2016) ve svém článku zmiňují, že distanční vzdělávání je poskytování vzdělávání žákům, kteří jsou odděleni vzdáleností a v němž pedagogický materiál plánují a připravují vzdělávací instituce. Jinými slovy nejedná se o samostudium, kdy žák musí vyhledávat učivo sám, ale jde o vzdělávání, kdy veškeré materiály k výuce připravuje učitel. Zlámalová (2001) píše, že distanční vzdělávání je multimediální forma samostatného studia, v němž jsou vyučující, resp. konzultanti trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Dodává, že multimediálními prostředky se myslí například tištěné materiály, magnetofonové záznamy, interaktivní a počítačové programy

na CD či webech, telefony, faxy, emaily či televizní přenosy. Průcha s Míkou (2000) doplňují, že distanční vzdělávání umožňuje získání nových vědomostí pro ty, kteří mají dostatečnou motivaci k samostatnému studiu. Toto tvrzení však neplatí, pokud se jedná o distanční vzdělávání v době pandemie Covid-19, kde se tento styl vzdělávání stal nedílnou součástí života dětí. Děti bohužel neměly možnost volby, a tak ani vhodnou motivaci ke studiu. Průcha s Míkou (2000) zmiňují, že přestože se v distančním vzdělávání pracuje s nejrůznějšími multimediálními prostředky, hlavním studijním materiálem zůstává stále tištěný materiál. Doplnují, že je důležité, aby tyto studijní materiály vytvářeli odborníci a zkušení autoři. Při pohledu na distanční vzdělávání v době pandemie Covid-19 nutno podotknout, že podpora učitelů ze strany státu byla ze začátku velmi mizivá. Učitelé neměli jak zkušenosti, ze kterých by mohli čerpat, tak ani podklady, které by jim usnadňovaly tvorbu studijních materiálů.

2.3 Principy distančního vzdělávání

Většina autorů se na definování principů distančního vzdělávání shoduje. Například autorka Zlámalová (2001) zařazuje do těchto principů individualizaci, flexibilitu, samostatnost, multimediálnost a podporu studujících.

Individualizací autorka myslí rozšíření studijní nabídky a aktualizaci učiva. Žáci si sami sestavují vzdělávací program i strategii, jaká jim konkrétně vyhovuje. Klement a Dostál (2018) se odkazují na Malacha a Mikoška (2004), kteří charakterizují **flexibilitu** distanční výuky téměř totožně jako Zlámalová (2001), a to jako schopnost přizpůsobovat se cílům a obsahu studovaných předmětů. **Princip samostatnosti** respektuje individuální možnosti a potřeby žáků, probíraná látka je předávána po malých částech a následně učiteli vhodně kontrolovaná a ověřovaná (Zlámalová, 2001). **Princip multimediálnosti**, jak jsem zmínila výše, znamená využívání více prostředků, kterými lze vzdělávací nabídku zprostředkovat. „*Lze jej chápat jako snahu o působení na všechny smysly, čímž je zajišťováno správné a efektivní osvojení učiva*“ (Malach, Mikošek 2004, citovaný Klementem a Dostálem 2018 s. 19). Zlámalová (2001) dodává, že díky moderním technologiím může být nahrazen důležitý každodenní kontakt mezi účastníky vzdělávacího procesu. Do **podpory studujících** autorka zařazuje dostatečnou informovanost žáků, vhodnou motivaci ke studiu, psychologickou pomoc při vysoké zátěži, postupné zadávání úkolů i rychlé a pohotové evidování studijních výsledků.

Definice distančního vzdělávání a jeho principů se podstatně lišila od distančního vzdělávání, které nastalo při pandemii Covid-19. Abych situaci blíže přiblížila, v následující kapitole se zaměřím na podobu distančního vzdělávání v mateřských školách.

3 Distanční vzdělávání v mateřských školách

V důsledku vývoje pandemie Covid-19 vydalo Ministerstvo zdravotnictví dne 10. 3. 2020 (s platností od 11. 3. 2020) mimořádné opatření, ve kterém zakazuje osobní přítomnost žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních. Toto nařízení se sice přímo nedotýkalo mateřských škol, ale s nárůstem opatření a stále se zhoršujícím stavu pandemické situace se postupně i mateřské školy zavíraly. Veškerá výuka se přesouvala do online prostředí a MŠMT rozhodlo, že vytvoří novelu školského zákona č. 349/2020 Sb. (s účinností od 25. srpna 2020). Tato novela školského zákona zahrnuje pravidla pro omezení přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Pokud tedy z důvodu krizového opatření, mimořádného opatření nebo karantény není možná osobní přítomnost většiny žáků, má mateřská škola povinnost vzdělávat distančním způsobem všechny žáky mateřské školy, pro které je předškolní vzdělávání povinné (školský zákon).

Pro učitele nebylo jednoduché připravit vzdělávací nabídku tak, aby splňovala všechny normy a požadavky předškolního vzdělávání. Ve škole ani na kurzech pro vzdělávání pedagogických pracovníků se informace o tom, jak kvalitně distančně vyučovat spíše nevyskytovala. Toto tvrzení potvrdily i učitelky MŠ a ZŠ v Rumburku, které vypověděly, že se s distančním vzděláváním setkaly až v době pandemie Covid-19. Bylo tedy převážně na nich, aby se s touto situací vypořádaly a našly schůdnou cestu, která by vyhovovala jak jim, jako pedagogům, tak i dětem a jejich rodičům. Podporu nejen učitelům se v první vlně snažila dát ČŠI. Ta se snažila zjistit, jak se se situací školy vypořádávají a zároveň školám nabízela možnost metodické podpory (ČŠI, 2020). V návaznosti na podporu škol v distančním vzdělávání i MŠMT v září 2020 vytvořilo metodiku, ve které popisuje, jak distančně vzdělávat. Tento dokument obsahoval např. informace o organizaci výuky v distančním vzdělávání, principech a formách tohoto vzdělávání a materiálně technickém vybavení. Dále pak metodika obsahovala informace pro kvalitní komunikaci s rodiči a v neposlední řadě i doporučení pro konkrétní stupně vzdělání (MŠ, ZŠ, ZUŠ atp.). V následujících dílčích podkapitolách se zaměřím na to, jak si MŠMT ideálně představovalo, že bude distanční vzdělávání probíhat a v praktické části zjistím, jak se tyto představy a očekávání realizovaly v praxi.

3.1 Organizace výuky

MŠMT (2020) rozděluje organizaci výuky při omezeních přítomnosti ve školách do třech kategorií. Těmi jsou prezenční výuka, smíšená výuka a výuka distanční.

Prezenční výuka – pokud se karanténa nebo mimořádné opatření týkají **méně než 50 % žáků** dané třídy, oddělení či studijní skupiny (dále jen „třídy“), škola nemá povinnost tyto žáky distančně vzdělávat. Prezenční výuka s ostatními členy třídy probíhá standardně.

MŠMT (2020) zároveň doporučuje pořádat co největší množství aktivit a výuky ve venkovních prostorech. Zmiňuje, že nebude docházet ke kumulování osob a tím se snižuje epidemiologické riziko. Dalším doporučením je i při prezenční výuce využívat školou zvolenou komunikační platformu a digitální technologie. Důvodem bylo osvojení práce s těmito platformami a tím snížená četnost komplikací při přechodu na distanční výuku.

Smíšená („hybridní“) výuka – pokud se karanténa nebo mimořádné opatření týkají **více než 50 % žáků** dané třídy, škola je povinna distančně vzdělávat tu část žáků, kteří se výuky prezenční nemohou účastnit. Ostatní se účastní klasického prezenčního vzdělávání. O způsobu tohoto druhu výuky rozhoduje ředitel s přihlédnutím k možnostem školy i možnostem žáků.

Distanční výuka – pokud platí zákaz osobní přítomnosti **všech žáků** třídy, probíhá v této třídě vzdělávání distanční formou.

3.2 Formy distančního vzdělávání

MŠMT (2020) vymezuje formy distančního vzdělávání a říká, že distanční vzdělávání může probíhat on-line či off-line formou.

On-line forma – vzdělávání pomocí internetu a různých digitálních technologií. Tento druh výuky se dále rozděluje na **synchronní**, kdy je učitel s žáky propojen pomocí komunikačních technologií v reálném čase a **nesynchronní**, kdy žáci pracují ve vlastním zvoleném čase a svým individuálním tempem. Bylo na ředitelích všech škol, nejen mateřských, jak tyto dva druhy výuky nakombinují, aby bylo dosaženo nejlepšího výsledku.

Off-line forma – vzdělávání, které neprobíhá přes internet a k jeho realizování žáci nepotřebují ve větší míře digitální technologie. Dalo by se vymezit jako forma

samostudia, při které probíhá plnění úkolů z učebnic či pracovních listů. Také plnění praktických úkolů, které využívají přirozené podmínky účastníků v jejich domácím prostředí – kreativní a řemeslné práce, implementaci znalostí a dovedností v praxi či samostatnou práci dítěte.

MŠMT (2020) v návaznosti na situaci s pandemií Covid-19 vytvořilo i principy a zásady distančního vzdělávání, do kterých zařadilo oblasti:

- zapojujeme každého,
- komunikujeme,
- máme jasná pravidla,
- podporujeme se,
- monitorujeme a vyhodnocujeme.

3.3 Technické zajištění

„Škola volí způsob vzdělávání na dálku s ohledem na materiálně-technické vybavení školy“ (MŠMT, 2020, s. 20).

Jak zmiňuje Neumajer (2020), velmi důležité je, aby měla škola zavedenou jednotnou komunikační platformu. *„Cílem jednotné komunikace je nastavit na škole takové prostředí a vnitřní kulturu, ve které stačí žákovi ke komunikaci jeden, případně velmi omezené množství softwarových nástrojů, pomocí nichž může se školou komunikovat a spolupracovat na zadaných úkolech.“* Přemíra komunikačních kanálů by zapříčinila pouze zmatečnost a špatnou orientaci všech aktérů distančního vzdělávání, tedy žáků, rodičů i učitelů.

Neumajer (2020) dělí informační systémy do tří kategorií:

1. školní informační systémy,
2. systémy pro řízení výuky,
3. cloudové nástroje pro spolupráci a komunikaci.

Vzhledem k tomu, že v mateřských školách nebylo zapotřebí využívat systémy z první kategorie (např. Bakaláři, Škola OnLine, EduPage), nebudu se tomuto tématu více věnovat a přejdou na kategorii druhou a třetí.

Systémy pro řízení výuky obsahují nástroje pro komunikaci a řízení studia (např. nástěnka, diskusní fórum, zadávání úkolů, výukové materiály). Velkou výhodou těchto systémů je ucelenost, tedy všechny informace na jednom místě. Mezi nejznámější systém v České republice patří Moodle, který je hojně využíván na středních a vysokých školách. Jako další systém lze zařadit Google Classroom, kde se jako výhodou stala možnost provázání s dalšími nástroji dané platformy (Google Disk, Google Meet). Do této kategorie lze zařadit i Microsoft Teams, jako jeden z nástrojů Office 365 (Neumajer, 2020).

Do cloudových nástrojů lze zařadit systém G Suite od Google a Office 365 od Microsoftu. Velkou výhodou je možnost užívání vzdělávací verze těchto systémů pro školy zdarma. Do této kategorie lze zařadit i jednoúčelové cloudové aplikace, kterými jsou např. WhatsApp a Skype (Neumajer, 2020).

Autor se dále zabývá ještě možnostmi videokonference, kde zmiňuje, že během videokonferencí dochází k propojení komunikace textové, hlasové a obrazové. Mezi nejvíce využívané aplikace patří Microsoft Teams, Google Meet a Zoom (Neumajer, 2020).

3.4 Komunikace s rodiči

Při komunikaci mezi rodiči a učiteli by měl být kladen důraz na partnerský vztah (Bejdáková a kol., 2018). Formy komunikace mezi rodinou a školou řídí na prvním místě škola. Obsah komunikace bývá často nezřetelný hlavně proto, že rodiče komunikují nepřímou, často prostřednictvím dětí (Kolláriková, Pupala a kol., 2010). To v distanční výuce možné nebylo, rodiče museli komunikovat přes komunikační kanály přímo s učitelkami.

Spolupráce školy a rodiny je důležitá ve všech typech výuky, avšak v distanční výuce je na komunikaci kladen největší důraz. Podle doporučení MŠMT (2020) bylo třeba nastavit takovou spolupráci s rodinami, při které se bude zohledňovat situace v rodinách (nedostatečný počet digitální techniky, pracovní i rodinné vytížení, větší počet dětí na

distanční výuce). Jak bylo zmíněno výše, pro komunikaci bylo vhodné zvolit jednotnou komunikační platformu, kde bude předem daná frekvence rozesílání materiálů pro distanční výuku. „*Je třeba, aby škola informace předávala rodičům koncentrovaně, v pravidelných intervalech s dostatečným předstihem*“ (MŠMT, 2020, s. 21).

3.5 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Jako každý druh vzdělávání má i toto svou pozitivní a negativní stránku. Zlámalová (2006) popisuje distanční vzdělávání jako řízené samostudium a jednou ze základních výhod tohoto samostatného vzdělávání vidí volné rozvržení studia (flexibilitu) podle momentálních možností a návyků žáka. Tuto výhodu velmi vítají osoby s mentálním znevýhodněním, kterým výuka umožňuje upravení tempa studované látky (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015). Vlastní sestavení studijního plánu pro žáky nese také i své problémy ve formě neschopnosti si zorganizovat svůj volný čas a vymezit si prostor pro studium. Tento problém poté může zapříčinit značné nedostatky ve vzdělání. Zlámalová (2001) zároveň zdůrazňuje fakt, že ač je kladen důraz na samostatnost, nesmí se na žáka pohlížet jako na samouka. V praktické části o tom vypovídají i učitelky mateřských škol, které s ohledem na RVP PV připravovaly vzdělávací nabídku pro žáky, kteří se v distanční výuce vzdělávali. Učitelky nezdávaly pouze oblasti, ve kterých se musí žáci rozvíjet, ale vymýšlely konkrétní činnosti, pomocí kterých žák rozvíjí cílenou oblast. Ve své další publikaci Zlámalová (2006) tvrdí, že pokud je studium dobře metodicky zpracované, zužitkují se jak výhody samostudia, tak i studia řízeného pedagogem. Dalším pozitivem distančního vzdělávání je studium z domova a absence nutné docházky do školy, tím i ušetřený čas. To bylo přínosem nejen dětem, které měly školu daleko od domu, ale i dětem s jakýmkoli zdravotním znevýhodněním. Rizikem domácího studia bylo případné vyrušování v domácím prostředí a s tím spojené nesoustředění na výuku. Nevýhodu Zlámalová (2006) shledává i v kontrole studijních postupů, kde žáci při distanční výuce nevědí, zda postupují správně, jelikož nemají okamžitou zpětnou vazbu.

Distanční vzdělávání nutí žáky trávit daleko více času s výpočetní technikou, což může mít za následek závislost na digitálních technologiích. Důležitost práce s notebookem a dalšími ICT pomůckami je nepopíratelná, zároveň ale musí být kladen důraz na zužitkování získaných teoretických znalostí v praxi. Tedy poznávat a prožívat ve

společnosti dalších lidí. V dnešní době je používání výpočetní techniky v domácnostech běžnou záležitostí, stále se ale najdou rodiny, které neměly pro distanční vzdělávání dostatečné prostředky. Tento fakt potvrdila i jedna matka, se kterou jsem prováděla rozhovor. Ta uvedla: „*kvůli distanční výuce jsem musela zakoupit notebook, na kterém děti pracovaly*“ (R2).

S problematikou distanční výuky úzce souvisí i kontakt se spolužáky, který je v distanční výuce minimální. Studenti nemají možnost se poradit ani porovnat s ostatními (Zlámalová, 2006). I v tomto případě se najdou tací, kteří interakci se spolužáky nevyhledávají a v tomto směru jim výuka distanční vyhovovala. Tyto výhody a nevýhody tedy nelze brát jako závazné stanovisko toho, co bylo dobré a špatné. Každý žák je jiný, má odlišné požadavky i nároky, co je pro jednoho výhodou, může být pro druhého nevýhodou.

Doposud jsem se zabývala pozitivem a negativem tohoto vzdělávání z pohledu žáka, abych ale pojala téma komplexně, zaměřím se na výhody a nevýhody distančního vzdělávání z pohledu učitele. Rokos a Vančura (2020) ve své studii uvádějí, že obecně učitelé tráví více času nad přípravou distanční výuky než nad výukou prezenční. Nejčastěji se učitelé připravovali 2 až 3 hodiny. Z jejich výzkumu je patrné, že výjimkou nebyl ani učitel, co se na hodiny se svou první třídou připravoval přes 5 hodin. Z hlediska časového je tedy distanční výuka pro učitele náročnější, než v prezenční formě studia, kde už mohli mít studijní materiály připravené z předchozích let (nemuseli je převádět do digitální formy). Frombergová v časopisu *Pedagogická orientace* cituje názor učitelky, která řekla: „*velkou nevýhodou byla nemožnost vidět reakce dětí, nemohla jsem pro ně vymýšlet různé aktivity ve třídě a mimo ni, museli jsme všichni jen sedět u počítačů, tabletů nebo mobilů*“ (2020, s. 227).

V poslední řadě lze na rizika distanční výuky nahlížet z pohledů rodičů. Brom s kolektivem (2020) říká, že mezi obtíže, se kterými se rodiče potýkali, lze zařadit nedostatek času, nezvládnutí technických dovedností a nízkou znalost vzdělávacího obsahu. Autorka Frombergová (2020, s. 227) doplňuje tento fakt citací rodiče: „*nejsme plnohodnotnými učiteli a nemáme vědomosti a dovednosti, kterými disponují učitelé, ani jejich autoritu.*“

Distanční vzdělávání je jakýmsi ekonomicko-sociálním a technickým obrazem vyspělosti státu (Průcha, Míka, 2000). Kdo se pro tento druh studia měl možnost rozhodnout, tak

učinil ze své vlastní vůle. S riziky tedy počítal a nepřinášely mu takové problémy. Jinak tomu bylo při pandemii Covid-19, kdy se jedním z ochranných opatření proti šíření pandemie Covid-19 stalo celoplošné uzavírání škol. K distančnímu vzdělání se tedy musely přiklonit i ty stupně vzdělání, u kterých to doposud nikdy dříve nebylo realizované.

Celý můj profesní život se potýkám s názorem rodičů, kteří si myslí, že si děti v mateřské škole pouze hrají a učitelky tam plní roly tzv. „hlídaček“. Výhodu distančního vzdělávání vidím v osobní zkušenosti rodičů s konkrétními výukovými činnostmi. Na vlastní kůži si vyzkoušeli roli učitelů a věřím, že jim tato zkušenost změnila na práci učitelů v mateřských školách názor.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budu zabývat metodologií výzkumu a následnou analýzou získaných dat. Také se zaměřím na analýzu dat a zodpovězení výzkumných otázek.

4 Metodologie výzkumu

V této kapitole představím metodologii mého výzkumu. Zaměřím se na vymezení výzkumného problému, hlavního cíle, výzkumných otázek a výzkumného vzorku. Na závěr kapitoly charakterizuji techniky sběru dat a vymežím metody, pomocí kterých došlo k analýze získaných dat.

4.1 Výzkumný problém

V návaznosti na část teoretickou, kde jsem se věnovala především předškolnímu a distančnímu vzdělávání, jsem se v praktické části rozhodla zjišťovat, jak distanční vzdělávání zavedené kvůli pandemii Covid-19 ovlivnilo vzdělávací proces v mateřských školách. Jak na situaci nahlíželi učitelé, rodiče i jak distanční vzdělávání ovlivnilo vstup dětí do prvních tříd. Distanční vzdělávání nemělo v mateřských školách obdoby, proto jsem se rozhodla zaměřit svůj výzkum právě na to, jak tento druh vzdělávání v mateřských školách probíhal. V praktické části zaznamenávám i cenné zkušenosti a názory, které se dají využít v budoucnu, kdyby opět došlo k distančnímu vzdělávání v mateřských školách. Výzkum může sloužit jako konkrétní ukázka toho, co fungovalo dobře a co naopak nefungovalo.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku. Výsledek výzkumu může následně sloužit jako inspirace pro učitele, kteří se s distanční výukou nikdy nesešli a musí děti tímto způsobem vzdělávat. Výzkum obsahuje i výčet možných rizik, se kterými se distanční vzdělávání v Rumburku potýkalo.

Hlavní cíl jsem následně rozdělila do tří základních výzkumných otázek, které specifikují celkový průběh distančního vzdělávání v mateřských školách v Rumburku v první vlně pandemie Covid-19, tedy na jaře roku 2020.

1. Jakým způsobem probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku z pohledu rodiče?
2. Jakým způsobem se u dětí v povinném předškolním roce rozvíjely vzdělávací oblasti RVP PV?
3. Jak ovlivnila distanční výuka v povinném předškolním roce předškolní výchovy vstup dětí do 1. třídy?

V první otázce se zaměřím na průběh distančního vzdělávání z pohledu rodičů. Otázce jsem přidělila tazatelské otázky (viz tabulka níže), pomocí kterých ji lépe specifikuji. Například zjistím, jakým způsobem probíhala komunikace mezi školou a rodinou a zda měla rodina dostatečné pomůcky a podmínky pro distanční vzdělávání.

Tabulka 1: Charakteristika 1. výzkumné otázky a tazatelské otázky

Výzkumná otázka č. 1	Tazatelské otázky
Jaký způsobem probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku z pohledu rodiče?	A) Jakým způsobem s vámi komunikovaly učitelky MŠ během distančního vzdělávání?
	B) Měli jste pro distanční vzdělávání vhodné pomůcky a podmínky?
	C) Kolik času jste každý den musel/a věnovat distančnímu vzdělávání vašich dětí?
	D) Jak jste dětem vynahrazoval/a sociální kontakt s vrstevníky?
	E) Popište, jaká negativa/positiva sledujete na distančním vzdělávání vašich dětí?

Druhou výzkumnou otázkou zjišťuji, jak konkrétně se při distančním vzdělávání rozvíjely oblasti RVP PV (dítě a jeho tělo, dítě a psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě

a svět). Tato otázka je směřovaná druhé skupině respondentů, čímž jsou učitelky mateřských škol.

Tabulka 2: Charakteristika 2. výzkumné otázky a tazatelské otázky

Výzkumná otázka č. 2	Tazatelské otázky
Jak se u dětí v povinném předškolním roce rozvíjely vzdělávací oblasti RVP PV?	A) Jaký druh činností jste dětem zadával/a pro rozvoj oblasti dítě a jeho tělo?
	B) Jakým způsobem jste rozvíjel/a myšlení a kognitivní funkce u dětí?
	C) Kterými činnostmi jste podporoval/a komunikační dovednosti dítěte?
	D) Jakým způsobem jste rozvíjel/a zrakové a sluchové vnímání?
	E) Jak jste rozvíjel/a oblast dítě a ten druhý, tedy sociální kontakty?
	F) Jakými činnostmi jste podporoval/a rozvoj oblasti dítě a společnost?
	G) Vidíte nějaký rozdíl v dětech, které se vzdělávaly distančně, oproti těm, co se vzdělávaly standardně?
	H) Popište, jaká negativa/pozitiva shledáváte na distančním vzdělávání dětí?

Třetí výzkumná otázka má za cíl zjistit, jaký vliv mělo distanční vzdělávání v mateřských školách na vstup dětí do 1. třídy základní školy. Odpovědi na tuto otázku jsem získávala od třetí a zároveň poslední skupiny respondentů, tedy učitelek první třídy ZŠ.

Tabulka 3: Charakteristika 3. výzkumné otázky a tazatelské otázky

Výzkumná otázka č. 3	Tazatelské otázky
Jak ovlivnila distanční výuka v povinném roce předškolní výchovy vstup dětí do 1. třídy?	A) Jak připravené byly děti na vstup do 1. třídy?
	B) Jak jste při zápisu do 1. třídy kontroloval/a požadovanou úroveň znalostí a dovedností u dětí?
	C) Všiml/a jste si vyššího nárůstu odkladů školní docházky po distanční výuce?
	D) Jaký vidíte rozdíl v dětech, které se vzdělávaly standardně, oproti těm, které se vzdělávaly distančně?
	E) Jaká negativa/pozitiva shledáváte na distančním vzdělávání dětí?

4.3 Výzkumný vzorek

Při výběru respondentů jsem se držela dvou základních pravidel. Prvním bylo vybrat 3 učitelky z různých mateřských škol, 3 učitelky z různých základních škol a rodiče 3 dětí, které se v posledním roce předškolní docházky vzdělávaly distančně. Tento druh výběru respondentů Švaříček a Šedřová (2007) popisují jako záměrnou volbu respondentů s požadovanými vlastnostmi. Druhým pravidlem bylo vybrat všechny respondenty z města Rumburk. Vzhledem k tomu, že jsem sama učitelka mateřské školy v tomto městě, vím, jaké školy se zde nachází a koho mám s případnou spoluprací oslovit.

Respondentka R1 je středního věku, má dvě děti a úplné rodinné zázemí. Jedno dítě v roce 2020 procházelo distančním vzděláváním v mateřské škole, druhé navštěvovalo mateřskou školu prvním rokem. Obě děti navštěvovaly mateřskou školu B. Tato mateřská škola se nachází na okraji města Rumburk. Jedná se o menší mateřskou školu, kde jsou děti rozdělené do dvou heterogenních tříd.

Respondentka R2 je taktéž matka dvou dětí a obě se v roce 2020 vzdělávaly distančně. Jedno v mateřské škole C a druhé na základní škole. V tomto případě se jednalo o matku

samoživitelku. Mateřská škola je umístěna ve středu města a disponuje třemi heterogenními třídami.

Respondentka R3 má jedno dítě, které se v roce 2020 vzdělávalo v mateřské škole a druhé v základní škole. Dítě s povinnou předškolní docházkou docházelo do mateřské školy A. Tato mateřská škola je největší mateřskou školou v Rumburku, disponuje třemi heterogenními třídami a jednou homogenní. Tato respondentka má úplnou rodinu.

Respondentka R4 je učitelkou mateřské školy A, má přes 35 let praxi v oboru.

Respondentka R5 je učitelkou mateřské školy B a praxi má dvacetiletou.

Respondentka R6 je učitelka v mateřské škole C s patnáctiletou praxí.

Respondentka R7 je učitelka základní školy a má minimálně dvacet pět let praxi.

Respondentka R8 je učitelka základní školy s téměř třicetiletou praxí.

Respondentka R9 je učitelka základní školy s desetiletou praxí.

Základní školy blíže nespecifikuji, protože nejsou předmětem mého výzkumu.

Tabulka 4: Struktura výzkumného souboru

Respondent R1	rodič	Dítě navštěvovalo mateřskou školu B
Respondent R2	rodič	Dítě navštěvovalo mateřskou školu C
Respondent R3	rodič	Dítě navštěvovalo mateřskou školu A
Respondent R4	učitelka mateřské školy	mateřská škola A
Respondent R5	učitelka mateřské školy	mateřská škola B
Respondent R6	učitelka mateřské školy	mateřská škola C
Respondent R7	učitelka základní školy	
Respondent R8	učitelka základní školy	
Respondent R9	učitelka základní školy	

4.4 Metody sběru dat

Sociální výzkum se podle strategie získávání dat dělí na kvalitativní a kvantitativní (Reichel, 2009). Na základě charakteru mé bakalářské práce jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, který Disman (1993, s. 285) specifikuje jako „*nenumerické šetření*“

a interpretace sociální reality.“ Podle Reichela (2009) se kvalitativní výzkum provádí v autentickém prostředí a jeho cílem je komplexní pohled na danou problematiku. Petrušek (1993, s. 129) dodává, že *„předmětem kvalitativní metodologie je studium běžného, každodenního života lidí v jejich přirozených podmínkách.*“ Mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu Hendl (2005) uvádí zisk podrobného popisu a vzhledu při zkoumání jedince, skupiny nebo fenoménu a dále umožňuje zohlednit místní či jiné zvláštnosti. Zajisté má tento druh výzkumu mnohé nevýhody, mezi které patří například časově náročný sběr dat. S tímto rizikem jsem již z počátku počítala, a proto jsem prováděla sbírání dat s dostatečným předstihem.

Mezi metody získávání dat zařazuje Hendl (2005) pozorování, interview a dokumenty. Já jsem se pro svůj výzkum rozhodla využít interview, konkrétně tedy polostrukturovaný rozhovor. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je podle Švaříčka a Šed'ové (2007) zisk podrobných a komplexních informací. Právě zisk těchto velmi konkrétních a přesných dat mi umožnil objektivní náhled na danou problematiku a zároveň možnost vcítit se do situace každého respondenta. Před samotnými rozhovory jsem nejdříve charakterizovala 3 hlavní výzkumné otázky, ke kterým jsem přiřadila rozvíjející tazatelské otázky (viz tabulka 1.-3.). Další otázky jsem doplňovala v návaznosti na nově vzniklá témata během rozhovoru.

Konkrétní účastníky rozhovorů jsem vybírala záměrně podle mých zvolených kritérií. Tato metoda výběru respondentů se podle Miovského (2006) nazývá metodou záměrného (účelového) výběru. V kvalitativním výzkumu patří tato metoda mezi jednu z nejrozšířenějších, podstatou je cílený výběr respondentů podle určitých vlastností a kritérií.

Pro rozhovory s respondenty jsem vybírala jim známe a klidné prostory, v nejčastějším případě se jednalo o prostory škol, v jednom případě jsem rozhovor prováděla v domácím prostředí respondenta. Rozhovory probíhaly v časovém rozmezí únor-duben 2022.

Každého respondenta jsem obeznámila o záměru a cíli mé bakalářské práce. Zároveň jsem je ujistila, že informace získané z rozhovorů jsou anonymní a slouží pouze pro potřebu výzkumu, nebudou tedy nikde předávány. Dále jsem každého respondenta požádala o podepsání souhlasu s nahráváním rozhovoru (viz. příloha 1).

4.5 Metody analýzy dat

K analýze uskutečněných rozhovorů jsem vybrala metodu tematické analýzy, kterou Braun a Clarke (2006, s. 79) definují jako „*metodu identifikace analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v datech.*“ Podle těchto autorů analýza probíhá ve třech fázích, první je fáze seznámení s daty, druhá fáze obsahuje generování počátečních kódů, dále jsou kódy rozčleněny do obecnějších témat a následně opětovně prohlíženy a posuzovány. V poslední fázi jsou data pojmenována a zpracována.

Rozhovory jsem si zaznamenávala pomocí zvukových nahrávek, které jsem následně doslovně přepsala. Metodou doslovného přepisu (transkripce) se zabývá i mnoho autorů, například Hendl (2006, s. 208) ho definuje jako: „*proces převodu mluveného projevu z interview, nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.*“

5 Interpretace získaných dat

V této kapitole bakalářské práce se věnuji výsledkům výzkumu a zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek.

5.1 Jakým způsobem probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku z pohledu rodiče?

První výzkumnou otázkou zjišťuji konkrétní zkušenosti a názory rodičů, kteří se potýkali s distančním vzděláváním svého dítěte v povinném předškolním roce.

Všechny respondentky (R1, R2, R3) se shodovaly na tom, že se s distančním vzděláváním setkaly až při situaci s Covid-19. Vypověděly, že s nimi učitelky komunikovaly výhradně přes e-mail, tento druh komunikace vyhodnotily jako dostačující a vyhovující. R3 doplnila, že komunikovala i přes WhatsApp. R2 zmínila, že v mateřské škole probíhalo jednou za čas i sledání přes Teams. „Z toho byl syn nadšený a vždy se těšil“, dodala R2.

Jako jedinou speciální pomůcku, kterou respondentky potřebovaly k distančnímu vzdělávání, uvedly tiskárnu. Zde potřebovaly tisknout pracovní listy, omalovánky, grafomotorické listy atp. Respondentce R1 i R3 to nepřinášelo žádné komplikace, jelikož v domácnosti tiskárnu měly. Naopak R2 informovala, že tiskárnu nevlastní, tudíž jí materiály připravovaly učitelky v mateřské škole, kde si je každé pondělí vyzvedla.

Dvě ze tří respondentek, konkrétně R1 a R3 zmínily, že časově pro ně distanční vzdělávání v mateřské škole náročné nebylo. R3 řekla, že u různých pracovních listů její dítě strávilo maximálně hodinu týdně. Ostatní činnosti, jako třeba procházku do lesa, nebo za zvířátky, dělá s dětmi běžně, tudíž to pro ni časově náročné nebylo. Rozličného názoru byla respondentka R2. Ta uvedla, že z finančních důvodů musela při pandemii chodit do práce, dětem se tedy mohla věnovat až v podvečer. Vzhledem k tomu, že dvě děti vychovává sama, pouze s pomocí babičky, bylo to pro ni velmi náročné. Důležité je říct, že pohled na distanční vzdělávání značně ovlivňuje aktuální situace v rodině. Pokud je tedy rodina úplná, dokáže se semknout a je zvyklá dětem vymýšlet program, situaci s pandemií mohla zvládnout dobře. Naopak pokud je rodina neúplná a časově vyčíslená, pohlíží na distanční vzdělávání jako na velmi náročné období.

Respondentky se shodovaly na tom, že v distančním vzdělávání jejich dítěti nejvíce scházely sociální kontakty. „Ta doba byla náročná, ale scházeli především kamarádi a paní

učitelky“ (R2). Všechny respondentky uvedly, že se snažily vynahrazovat chybějící kontakt alespoň shledáním se širší rodinou (bratřenci, tety atp.).

Na závěr jsem se všech rodičů zeptala, zda vidí na distančním vzdělávání něco pozitivního a negativního. Za přínosné uvedla R3, že distanční vzdělávání v mateřské škole nabádalo rodiny ke společně strávenému času. Ať už venku v přírodě, či doma u plnění pracovních listů. Učitelky rodiče nabádaly k poznávání svého dítěte, jeho pozorování a následnému diagnostikování. Rodič musel poznat, v čem má dítě problémy a jakou oblast je nutné více trénovat. Všichni rodiče začali zastávat roli učitelů, což z rozhovorů vyplývá, nebylo vůbec jednoduché.

5.2 Jak se u dětí v povinném předškolním roce rozvíjely vzdělávací oblasti RVP PV?

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na distanční výuku v mateřských školách z pohledu učitelů.

Všechny učitelky mateřských škol (R4, R5, R6) se shodovaly a vypověděly, že se s distančním vzděláváním setkaly až při pandemii Covid-19. Dříve nikoli, byť jejich praxe v mateřské škole je minimálně 15 let. Jednotně odpověděly, že distanční vzdělávání připravovaly pouze pro děti s povinnou předškolní docházkou. R4 vypověděla, že hlavním cílem distančního vzdělávání bylo: *„pokračovat v naplňování cílů školního vzdělávacího programu a naplňování třídního vzdělávacího programu.“* R5 doplnila, že cílem bylo vzdělávat děti ve všech vzdělávacích oblastech RVP PV. Všechny učitelky zmiňovaly, že využívaly především off-line formu distančního vzdělávání, komunikovaly výhradně přes email a WhatsApp. R6 zmínila, že se zpočátku snažila o zařazení on-line formy výuky, tedy o spojení pomocí videohovoru. Tato forma výuky ale nenašla velké uplatnění, proto se později přiklonila pouze k off-line výuce. Učitelce jsem se ptala i na využívání různých výukových programů, zde R4 a R6 odpověděly, že využívaly program Barevné kamínky a Zápis je tu. Tyto programy nabízely zdarma a využívala je většina rodičů. R5 nepoužívala žádný vzdělávací program, pouze to, co si sama vytvořila. Učitelky se neshodovaly v odpovědi na kontrolu plnění úkolu, zde R4 a R5 odpověděly, že zadávané úkoly kontrolovaly, rodiče je museli posílat zpětně pomocí emailu, nebo do vytvořených skupin v Google Classroom. R6 výsledky nekontrolovala, rodiče spolu s jejich dětmi si mohli vybrat ze vzdělávací nabídky, co se jim zrovna líbilo. Pokud děti

vyplnily nějaký pracovní list, po příchodu do MŠ ho učitelka zařadila do portfolia dětí. Co se týká materiálního vybavení škol, všechny učitelky vypověděly, že měly k dispozici školní počítač, ale občas pracovaly i na vlastních počítačích.

Následně jsem se všech respondentech ptala na konkrétní činnosti, které zařazovaly k rozvoji vzdělávacích oblastí dle RVP PV:

- dítě a jeho tělo,

Všechny učitelky se shodovaly na tom, že vymýšlely činnosti tak, aby se daly zařadit do běžného fungování rodiny. „*Chtěly jsme, aby to příliš nezatěžovalo ani ty rodiče, ani ty děti, aby to vše bylo brané takovou hravou formou*“ (R4). Zadávaly úkoly jako běh mezi kapkami deště, sběr přírodnin v lese, procházky do přírody, cesta za zvířátky atp. R5 zadávala dětem a rodičům i podklady pro různé cvičení, kde nechyběl popis, na co mají rodiče dávat pozor, aby děti daný cvik prováděly správně. Hlavním cílem v této oblasti bylo podporovat u dětí pobyt venku. „*Pohybu je málo, doma i v rodinách, tak jsme se snažili to i za té distanční výuky vymýšlet co nejvíce kreativně, aby ta rodina šla ven a pokusila se ten úkol splnit venku*“ (R5).

- dítě a jeho psychika,

Učitelky rozvíjely dovednosti v této oblasti pomocí motivace rodičů. Aby si rodiče s dětmi povídali o tom, co venku viděli, jaké kytičky na procházce pozorovali, jaké bylo dnes počasí. Respondentky vypověděly, že nabádaly rodiče, aby dětem četli pohádky, rozebírali děj, vytleskávali slabiky, hledali počáteční písmeno. Nechyběla ani bohatá nabídka básniček a písniček. „*Někteří rodiče to pojali dost zábavně a natočili třeba, jak společně zpívají a dělají třeba nějaký taneček*“ (R2).

- dítě a ten druhý,

Tato oblast dětského rozvoje byla distanční výukou zasažena asi nejvíce. R4 zmiňuje skutečnost, že děti neměly možnosti být s kamarády, učit se s nimi komunikovat, ani vycházet. „*Tyhle děti kontakt s ostatními hodně potřebují a myslím, že tohle jim hodně chybělo. Ale zase věřím, že si potom víc vážily toho, že v té školce můžou být*“ (R4). Druhá učitelka se vyjadřovala zase k pravidlům, které děti mají znát a dodržovat. Říkala, že „*leccos bylo vidět i na těch videích,*

jak ten rodič s dítětem spolupracuje, jak se úkolům věnují, jak maminka na něj mluví“ (R5). Všechny respondentky se shodly, že absence sociálního kontaktu byla největší nevýhodou distančního vzdělávání v mateřských školách.

- dítě a společnost,

V této oblasti R5 rozvíjela děti pomocí pohádek. Rodičům dávala náměty ke komunikaci v kontextu pohádek, děti měly zjistit, co bylo v pohádce správné a co špatné. R4 věřila, že pravidla správného chování ve společnosti děti znaly už z předchozích let v mateřské škole. Vymýšlela tedy např. činnosti, ať shlédnou divadlo nebo pohádku na YouTube.

- dítě a svět.

V této části ani jedna z respondentek neuvedla konkrétní činnost. Učitelky byly jednotné v tom, že činnosti se hodně prolínaly a nerozvíjely u dětí pouze dovednost v jedné vzdělávací oblasti. Například procházky, které měly děti motivovat k pohybu venku (alespoň v takové míře, v jaké to šlo), zároveň rozvíjely poznávání okolí svého bydliště.

Poslední otázkou jsem respondentky požádala o popis negativ a pozitiv distančního vzdělávání v mateřských školách. Všechny učitelky začaly bohatým výčtem negativ, mezi ně zařadily hlavně chybějící kontakt s ostatními. *„Negativem je to, že děti nemají sociální vazby, kontakt s kamarády a učitelkami“ (R4). Další nevýhodu R6 viděla v tom, že pokud rodiče nejsou muzikálně, výtvarně či jinak založení, dítě nemělo takovou možnost se v této oblasti vzdělávat. „Pozitivem asi to, že děti mohly více času trávit s rodinou, sdíleli spolu zážitky, možná i více komunikovali“ (R6).*

R4: *„Je to i o tom, co je pro toho rodiče normální, pro někoho je normální přijít domů, sednout si k televizi a pro někoho je normální jít na procházku do lesa. Je to prostě individuální.“*

5.3 Jak ovlivnila distanční výuka v povinném roce předškolní výchovy vstup dětí do 1. třídy?

Díky poslední otázce jsem zjistila, jak na distanční vzdělávání v mateřských školách pohlíží učitelky základních škol. Jejich názor slouží ke komplexnímu zmapování distančního vzdělávání v mateřských školách v Rumburku.

Žádná z respondentek (R7, R8, R9) neměla dřívější zkušenosti s distančním vzděláváním. Poprvé se s ním setkaly až v roce 2020. Všechny se shodly na názoru, že distanční vzdělávání nijak neohrozilo připravenost dětí na první třídu. R7 řekla: „*Příprava byla perfektní, neviděli jsme žádný rozdíl.*“ Respondentka R8 dodala „*byli to celkem normální prvňáčci.*“

Neshledávaly, že by distanční výuka v mateřské škole ovlivnila vstup dětí do první třídy. Tento fakt mě velice překvapil, myslela jsem, že děti budou mít problémy v emocionálně-sociální složce školní zralosti. To se tedy nepotvrdilo, R7 dodává: „*po sociální stránce to bylo úplně skvělé, děti se do té školy hrozně těšily.*“ Také zmiňuje „*děti, i když jsou nemocné, nechtějí zůstat doma, chtějí se všeho účastnit*“ (R7).

Respondentky R7, R8 i R9 uvedly, že zápis do prvních tříd na školní rok 2020/2021 probíhal netradičně online. Při této formě zápisu u dětí vůbec nezjišťovaly úroveň školní zralosti a připravenosti, to jsem neočekávala a tento fakt mě překvapil. Zároveň R8 uvedla, že s tím nebyl žádný problém. Dodala „*myslím, že ti rodiče zvládli připravit své děti dobře.*“

K otázce ohledně vyjmenování pozitiv a negativ se respondentky vyjadřovaly velmi obdobně. R7 řekla, že přínosné bylo distanční vzdělávání ve stmelení kolektivu. „*Dětem se po sobě stýskalo, stmělilo to sociální vazby*“ (R7). Naopak negativa popsala R9, která řekla, jak se distanční výuka na dětech podepsala hlavně po stránce pracovních návyků. Děti nevydržely sedět v lavici a byly zvyklé stále někam chodit. Také hodně skákaly do řeči, nenechaly paní učitelku ani děti domluvit, tedy základní pravidla ve společnosti zprvu moc nedodržovaly. R8 dodává, že „*vše bylo individuální, lišilo se to dítě od dítěte.*“

6 Diskuse

V návaznosti na předchozí části bakalářské práce jsou v této kapitole shrnuté výsledky výzkumného šetření. Zároveň se zaměřuji na zodpovězení tří základních výzkumných otázek, které slouží k zjištění, jak probíhalo distanční vzdělávání v mateřských školách.

První výzkumná otázka se zaměřuje na distanční vzdělávání z pohledu rodiče. Nelze jednoduše říct, jakým způsobem na distanční vzdělávání rodiče pohlíželi, vždy záleželo na konkrétní rodině. Ve výzkumu jsem komunikovala se třemi matkami, dvě uvedly, že jim distanční vzdělávání v mateřské škole nepřišlo nadměru náročné, třetí byla opačného názoru. Distanční vzdělávání pro ni bylo extrémně náročné především proto, že se stará o chod domácnosti sama. Z toho vyplývá fakt, že na zvládnutí distančního vzdělávání působí několik faktorů. Zmíněnými faktory může být například počet dětí v rodině, rodinné zázemí a také pracovní vytížení rodiny.

Dnešní doba přináší individuální přístup ke všem dětem, které se ve školách vzdělávají. I Zlámalová (2001) uvádí, že i při distančním vzdělávání je hlavním principem individualizace. Rozlišné názory přinesly učitelky mateřských škol, které zmínily, že tvořily pouze 1 vzdělávací plán pro všechny děti bez rozdílu. Myslím si, že už nebylo v časových možnostech, aby učitelky tvořily každému dítěti plán zvlášť. Tyto situace, že dítě nějakou činnost nemůže nebo nechce vykonávat, se podle mě řešily spíše individuálně.

Hlavním studijním materiálem v distanční výuce je dle Průchy s Míkou (2000) tištěný materiál. Ač se materiály předávaly internetově, stále bylo zapotřebí, aby si je rodiče doma vytiskli. Děti pak dále pracovaly až s tímto tištěným materiálem. To korespondovalo s mým výzkumem, kde všechny respondentky ze skupiny rodičů vypověděly, že potřebovaly pro uskutečnění distančního vzdělávání tiskárnu. Konkrétně respondentka R2 tiskárnu neměla, ale dostalo se jí podpory od školy, která materiály vytiskla a předala.

Z výzkumu vyplývá, že informace učitelky zasílaly většinou 1x týdně pomocí emailu. To koresponduje s metodikou MŠMT (2020), kde se uvádí, že má být kladen důraz na zvolení jedné komunikační platformy.

Výzkum se neshoduje s Průchou a Míkou (2020). Autoři tvrdili, že studijní materiály mají tvořit odborníci a zkušení autoři. Při distanční výuce tomu tak nebylo, jelikož studijní

materiály tvořily samy učitelky, které neměly s distančním vzděláváním žádnou zkušenost.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na rozvoj vzdělávacích oblastí v RVP PV za distanční výuky v mateřské škole. Zmíněná otázka směřovala k učitelkám mateřských škol, které činnosti pro rozvoj dětí vymýšlely.

Jednotně lze říct, že díky vzdálenosti mezi žákem a učitelem se musely změnit i činnosti, kterými se daná oblast rozvíjela. Učitelé museli počítat s tím, že se děti např. nemohou setkávat, nemají veškerý potřebný materiál či dostatečný prostor. Vzdělávání těmito podmínkám museli přizpůsobovat. Všechny činnosti byly volené tak, aby „*nezatěžovaly ani ty rodiče, ani ty děti*“ (R4). Plány činností, dle mého názoru, zabraly učitelkám mnoho času. Proto jsem se jich i na časovou dotaci plánů a příprav dotazovala. Všechny uvedly, že jim příprava na distanční výuku zabrala stejně času, jako příprava na klasickou výuku. Tento názor mě velmi překvapil, předpokládala jsem, že nad distanční výukou učitelky stráví více času. Možná to bylo dáno tím, že učitelky již měly dlouholetou praxi a rychle se distančnímu stylu vzdělávání přizpůsobily. R5 a R6 zmínily, že časově náročná pro ně byla spíše komunikace s rodiči, která byla na začátku fungování distanční výuky velmi zmatečná. R6 řekla: „*postupně jsem zadala přesný den, kdy budu úkoly posílat, to bylo fajn, rodičům to pomohlo se v té výuce více orientovat.*“ To korespondovalo s doporučeními MŠMT (2020), které vyzdvihovalo nutnost nastavení konkrétních pravidel pro komunikaci s rodiči.

Výzkum s názvem Vzdělávání v době pandemie (2021) realizovaný společností Nielsen Admosphere zjišťuje, jak rodiče vnímají dopady distančního vzdělávání. Tento výzkum se zaměřoval na děti v základním a středním vzdělání a zmiňuje například fakt, že vzniklé mezery ve vzdělání významná část rodičů přisuzuje distančnímu vzdělávání. Výzkum také uvádí, že 65 % rodičů se domnívá, že se jejich dítě naučilo v distanční výuce méně nežli v běžném režimu. Výsledek mého výzkumu s výzkumem od Nielsen Admosphere nekoresponduje. Všechny učitelky základních škol, které hodnotily připravenost dětí, které v posledním roce předškolní výchovy zasáhla distanční výuka, uvedly, že děti byly připravené standardně a nevidí žádné rozdíly. Nutno brát v potaz, že můj výzkum se orientoval na děti v předškolních zařízeních, tudíž chápu danou rozdílnost. Ta nejspíše plyne z jednoduššího a méně časově náročného vzdělávání v mateřských školách, oproti vzdělávání na základních či středních školách.

6.1 Limity a benefity výzkumu

Limitujícím prvkem ve výzkumu je má znalost dané problematiky z pohledu učitele mateřské školy, a to z důvodu, že čtenáře může napadnout osobní zainteresovanost při realizaci výzkumu. Vynaložila jsem však snahu, aby bylo toto tvrzení minimalizováno. Jako pozitivum naopak vnímám podrobnou znalost daného problému, která mi umožnila hlubší vhled do tématu.

Vzhledem k počtu zkoumaných mateřských škol je pravděpodobné, že kdybych zkoumala více škol, nebo zvolila větší oblast zkoumání, výsledky by mohly být rozdílné a mohlo by dojít k nalezení většího množství poznatků.

Za další limit může být považováno dotazování na již uplynulou situaci, konkrétně jsem se ptala na rok 2020, kde poprvé klasickou výuku nahradila výuka distanční. Respondentky se mohly potýkat s nedostatečnými vzpomínkami na tento druh výuky. Věřím, že distanční vzdělávání bylo velkou a radikální změnou, která v nich zanechala silné pocity, které vedly k vybavení důležitých poznatků.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se věnovala tématice povinného předškolního vzdělávání v době pandemie Covid-19. Kvůli této krizové situaci musely postupně všechny školy přejít na distanční styl vzdělávání, konkrétně v mateřských školách to ale bylo velmi netradiční, a proto jsem se zmíněnému tématu věnovala.

V teoretické části jsem charakterizovala předškolní vzdělávání v kontextu se zavedením povinného roku v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že mě zajímala i připravenost dětí na vstup do první třídy, okrajově jsem zmínila pojmy jako je školní zralost a připravenost. Hlavním tématem v teoretické části byla distanční výuka, proto jsem tomuto tématu věnovala dvě kapitoly, s tím, že jsem nejdříve charakterizovala distanční vzdělávání obecně a následně se zaměřila na distanční vzdělávání v mateřských školách.

Druhá část mé práce byla orientovaná na kvalitativní výzkum, který jsem prováděla se třemi druhy respondentů. Na rozhovory odpovídaly učitelky mateřských škol, učitelky základních škol a rodiče. Ke každé skupině respondentů jsem přiřadila výzkumnou otázku, která blíže charakterizovala oblast, na kterou jsem se dotazovala. Učitelky mateřských škol, které vzdělávaly děti v povinném předškolním roce, odpovídaly především na otázky k tématu rozvíjení vzdělávacích oblastí RVP PV za distanční výuky. Z výzkumu vyplynulo, že činnosti byly volené rozdílně, oproti klasickému vzdělávání dětí v mateřské škole. Cílem učitele bylo zadávat činnosti tak, aby děti bavily, byly kreativní, ale rodinu zároveň nezatěžovat. Učitelky volily často činnosti praktické, snadno zařaditelné do běžného chodu domácnosti. Výzkumnou otázku pro učitelky základních škol jsem zařadila hlavně z důvodu, že mě zajímala rozdílnost mezi dětmi vzdělávanými distančně a dětmi vzdělávanými standardně. Zde byl pro mě výsledek velmi překvapivý, učitelky vypověděly, že děti byly připravené tak, jako kdyby žádné distanční vzdělávání nebylo. Zjistila jsem, že děti začaly chodit do školy ještě více natěšené a motivované ke studiu. Výzkumná otázka směřovaná pro rodiče nesla hlavní cíl zjistit, jaký měli rodiče na distanční vzdělávání v mateřské škole názor. Co jim v tomto druhu výuky přinášelo problémy a co naopak výhody. Výsledek byl velmi rozlišný, pro většinu vzdělávání nepřinášelo přítěž a dobře se s ním vypořádali, avšak pro někoho bylo toto vzdělávání jejich dětí velmi náročné a těžko zvládnutelné. Velmi záleželo na konkrétní situaci dané rodiny, zda má například na distanční vzdělávání dostatek času.

Výzkum umožňuje blíže nahlédnout do tématu distančního vzdělávání v mateřských školách. Díky oslovení všech skupin, kterých se distanční vzdělávání v mateřských školách dotklo, jsem získala podrobný pohled na celou situaci. Získaná data mohou sloužit jako inspirace toho, jakým způsobem distančně vzdělávat, či naopak čemu se spíše vyvarovat.

Zdroje:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe, 2019. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* [online]. Routledge Taylor & Francis Group, 2008, 2008, 77-101 [cit. 2022-06-22]. ISSN 1478-088. Dostupné z: https://jnull.nfshost.com/7COM1085-spring-21/readings/Braun_2006_Using.pdf

BROM, Cyril, Jiří LUKAVSKÝ, David GREGER, Tereza HANNEMANN, Jana STRAKOVÁ a Roman ŠVARŤÍČEK. Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Frontier in education* [online]. 2020 [cit. 2022-06-22]. ISSN 2504-284X. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2020.00103>

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. 1. vyd. Brno: Flow, 2015. 176 s. ISBN 978-80-905480-7-7.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022 *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.

FROMBERGEROVÁ, Anna. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace* [online]. Praha, 2020, 30(2), 221-230 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14141/11814>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KAPLAN, Andreas M. a Michael HAENLEIN. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie monster. *Business Horizons* [online]. 2016, 2016, 59(4), 441-450 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000768131630009X>

KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu* [online]. 2018. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 2022-06-22]. ISBN 978-80-244-5353-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=hZ9yDwAAQBAJ&dq=tvorba+a+u%C5%BEit%C3%AD+didaktick%C3%BDch+m%C3%A9dii%C3%AD&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŽELUHOVÁ, Eva a Ondřej KOŽELUH. Povinné předškolní vzdělávání skutečnou součástí školského systému nebo formalitou?. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 30(2), 242-248 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/14143/11816>

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2020, 1-24 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál RVP* [online]. 2020 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22586/platformy-a-systemy-pro-skolni-komunikaci-a-spolupraci.html>

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8

PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-799-0.

PRŮCHA, Jiří a Jiří MÍKA. *Distanční studium v otázkách: (přůvodce studujících a zájemců o studium)*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2000. ISBN 80-86302-16-4.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2021. Smolíková, Kateřina, a kol.,. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Msmt [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií - pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. České Budějovice, 2020, 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZATLOUKAL, Tomáš. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. 2021. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-06-22]. ISBN 978-80-88087-65-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=5

ZLÁMALOVÁ, Helena. *DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – VČERA, DNES A ZÍTRA. E-Pedagogium* [online]. 2007, 2007, 7(3), 29-44 [cit. 2022-06-22]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_III-2007.pdf#page=29

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor : jak vytvořit distanční studijní text*. Vyd. 1. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2006. 67 s. ISBN 8086302393.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Úvod do distančního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0276-9.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika 1. výzkumné otázky a tazatelské otázky	29
Tabulka 2: Charakteristika 2. výzkumné otázky a tazatelské otázky	30
Tabulka 3: Charakteristika 3. výzkumné otázky a tazatelské otázky	31
Tabulka 4: Struktura výzkumného souboru.....	32

Seznam grafů

Graf 1: Nejčastější důvody odkladů školní docházky ČŠI zveřejňuje za rok 2020/2021 15

Seznam použitých zkratek

a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atp.	a tak podobně
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
Sb.	sbírky
ŠVP	Školní vzdělávací program
viz	jak je možno shledat
ZŠ	základní škola
ZuŠ	základní umělecká škola

Seznam příloh

Příloha 1: Souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru	50
---	----

Příloha 1: Souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce A. Milecové s názvem Povinné předškolní vzdělávání v době koronavirové krize. Cílem výzkumu je zjistit, jak probíhala distanční výuka v mateřských školách v Rumburku.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: